МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 4 (101)

31 августа 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 19.08.2023
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 58,5.
Тираж 500 экз. Зак. №6623.
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

№ 4 (101)

31 August 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 19.08.2023
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 58,5.
Circulation: 500 pieces. Order №6623.
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

Абдуллина Г.Р. 234
Абдуллина Л.Б. 289
Абилькенова В.А. 313
Агафонова В.М. 136
Акбаш В.А. 374
Алборова С.З. 120
Алджарова А.М. 5
Алиева Д.М.-С. 455
Алиева П.Ш. 368
Аль-Авад А.Р. 316
Андрианова Ю.Г. 376
Аникеенко Е.А. 412
Арадахова М.Б. 202
Артемьева П.П. 319
Артына М.К. 86, 321
Аслаханова С.А. 217
Астарханова Н.Р. 205
Атакаева Ф.Ш. 224
Ахаева М.А. 326
Ахматова Ф.Х. 381

Б

Бажук О.В. 7
Байтимирова А.А. 220, 309
Бакина А.Д. 384
Батыгина А.М. 34
Бахтиярова А.Н. 289
Бигаева И.М. 9
Блохина Т.Р. 297
Богданова Ю.З. 65
Болотова Е.Ю. 117
Борзова Т.А. 138
Борунов А.Б. 388
Бугреева А.С. 142
Бурнашева Э.П. 145
Былкова А.В. 374

В

Ваджибов М.Д. 148
Василенко И.А. 229
Васина Е.А. 13
Васьбиева Д.Г. 323, 328
Верещагина К.А. 331
Виноградова М.В. 88
Волошина А.В. 334
Воронец С.М. 77, 123
Воронина О.А. 428

Г

Гаджимагомедова Т.И. 205
Гаджимурадова Т.Э. 299, 301, 445
Галеева Н.А. 151
Галиева Л.Ш. 232
Ганиева З.Ю. 234
Гариева З.Д. 208
Гафарова А.С. 304
Гафарова С.Г. 236
Гилязова И.Б. 16
Го Сывэнь 337
Годжаева У.Э. 238
Гордеева С.О. 412
Гоу Тао 20
Григорьев Д.Н. 83
Гриднева С.В. 22, 25
Гриц М.В. 282
Гуляева Е.А. 392
Гурьянова Е.А. 313
Гусева Н.В. 67

Д

Давыдова Е.И. 392
Денисова Э.С. 458
Дзюбенко Ю.С. 241
Диденко Э.Н. 27
Дубаков А.В. 155
Дубова М.А. 390

Е

Ежгурова А.А. 29
Еремина М.М. 243
Ефремова Т.М. 65

Ж

Жарких Л.А. 16
Жигалова М.Р. 297

З

Загрядская Н.А. 339
Закиева Р.Р. 95
Закирьянова И.А. 91
Записных О.В. 31
Зембатова Л.Т. 208
Знаменская Т.А. 245
Зубанова С.Г. 34
Зубков А.Д. 157, 159

И

Ивыгина А.А. 97, 102
Инаркаева С.И. 370

К

Каверина О.Г. 49
Кажарова М.А. 447
Каирова Л.А. 161
Кармова М.Р. 251
Кипнес Л.В. 348, 406
Кичева И.В. 211
Клюкина Ю.В. 392
Князева Л.А. 396
Князьков Г.А. 214
Коваленко Е.А. 249
Ковальчук Л.П. 249
Козырь З.О. 39
Коллер А.Е. 458
Колобов А.Н. 42, 106
Коноплев В.В. 44
Коровина К.А. 342
Кортава В.Н. 400
Косицына Ж.Б. 193
Кропачева М.Л. 165
Куличенко Ю.Н. 47
Кураева З.М. 445
Курбанова П.Г. 451
Курдуманова О.И. 16

Л

Лебедева Е.В. 31
Легаев А.П. 188
Лезина В.В. 211
Ли Цзясинь 345
Логина М.В. 251
Лоза М.Е. 126
Луганцев Д.Н. 69

М

Магомедов М.А. 309, 311
Магомедова С.И. 220
Мальсагов А.А. 211
Мальчукова Н.Н. 88
Мамалова Х.Э. 202
Мамедова Л.Ф. 108
Медведева Л.В. 47
Менжулина А.С. 49
Миннуллина Ф.Х. 254
Михоненко О.И. 167
Мишуткина И.И. 284
Монне Т.А. 402
Мурзабекова М.И. 111
Мутаева С.И. 455
Мышьякова Н.М. 348, 406
Мэн Мэн 257, 350
Мэн Хунхун 408

Н

Нерсисян К.А. 261
Никишина Ю.В. 52
Новгородов И.И. 54
Новгородова А.И. 54
Новгородова Д.И. 54
Носоченко М.А. 170, 173
Нужная Т.В. 264

О

Обухова М.А. 241
Оленев С.В. 412
Орехова О.Е. 126
Орешкина А.А. 269
Оспанова Э.М. 271

П

Павлова А.Н. 77, 123
Панеш У.М. 273
Пань Юе 276
Паршина М.М. 57
Пасюкова О.А. 368
Пашкова И.И. 129
Печерских М.Ю. 83
Плиева А.О. 202
Поминова О.Л. 188
Пригарина Н.К. 176
Путилина Т.Г. 415

Р

Рабаданова П.М. 205
Расулова А.Г. 311
Ращупкина О.С. 418
Редькина Л.И. 91
Ри К.К. 179
Риянова А.Э. 287
Ройтблат О.В. 193
Романенко Н.М. 131
Ростовцева П.П. 71, 73
Рукавишникова О.И. 420, 423
Румянцева О.С. 426
Рустамов Р.Р. 264
Руфова Е.С. 282
Рябцев Э.В. 191
Рякина О.Р. 75

С

Саванкова Е.В. 306
Савинова Т.Б. 353
Саклакова Н.Н. 306
Свистунова Н.И. 284
Северова Н.Ю. 77
Симутова О.П. 355
Смыслова Г.А. 120
Соколова Г.В. 273
Соловьева И.Ю. 131
Соловьева О.Н. 358, 360
Сомикова Т.Ю. 287
Сорокопуд Ю.В. 120
Спицына Т.А. 181
Стародумова Е.А. 428
Струнина О.Ю. 113
Султанбаева Х.В. 289
Султыгова Р.М. 211
Суртаева Н.Н. 193

Т

Тамбиева Л.А. 381
Танцура Т.А. 184
Тарханова А.М. 83
Тонтоева Т.В. 353
Третьяк Д.В. 117
Трушков А.С. 186
Трушкова Е.Л. 186

У

Умархаджиева С.Р. 60
Урумов З.Э. 9

Ф

Фадеева М.Ю. 362
Филимонюк Л.А. 214
Фролова Г.А. 102
Фэн Фань 408

Х

Харченко Г.И. 214
Хидирова Г.А. 451
Хлопова А.И. 80
Хорольский В.В. 442
Хуэйминь Пяо 430

Ц

Цахуева Д.С. 453
Цверкун Ю.Б. 434

Ч

Чамсединова Г.Ш. 293
Чекалева Н.В. 5
Чжихун Сюй 75
Чжу Минян 439
Чжу Пэнсяо 442
Чипан А.А. 197

Ш

Шамсудинова Х.А. 299
Шиповская А.А. 392
Широкова А.А. 365

Щ

Щетинин А.Н. 62

Э

Эдилов С.Э. 133, 372

Ю

Юйчжи Ван 227
Юсупова Н.Р. 165

Я

Якимов П.А. 295
Яхьяева А.М. 301
Яхьяева З.И. 370

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

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

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

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-5-7

Chekaleva N.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: nchekaleva@yandex.ru*
Aldazharova A.M., *postgraduate, Karaganda Buketov University (Karaganda, Kazakhstan), E-mail: assel_aldazharova@mail.ru*

FORMATION OF SKILLS OF WORKING WITH SCIENTIFIC TEXTS IN STUDENTS IN THE "RUSSIAN LANGUAGE" CLASSES. The authors consider a problem of increasing the level of academic literacy of university students, assuming proficiency in reading skills. Forming professional and research competencies of students is associated with mastering the skills of academic writing. Students in the 1st year, mastering the educational program, participate in research activities, and this implies proficiency in writing academic texts presented in the form of essays, abstracts, term papers. The article presents tasks that are independent and exploratory in nature, aimed at developing students' skills of mastering the language of the specialty, the ability to correctly interpret scientific texts in the specialty in the classroom on the discipline "Russian Language" at the B2 level. Attention is drawn to listening as a type of oral receptive speech activity. This speech activity is aimed at forming the ability of semantic perception and understanding of an oral message. Mastering the mechanisms of listening leads to the successful development of other types of speech activity.

Key words: **academic writing, text, students, questions, tasks, mastering, activity, production**

Н.В. Чекалева*, д-р пед. наук, проф., Омский педагогический университет, г. Омск, E-mail: nchekaleva@yandex.ru*
А.М. Алдажарова, *аспирант, ст. преп., Карагандинский университет имени Е.А. Букетова, г. Караганда, E-mail: assel_aldazharova@mail.ru*

РАБОТА С НАУЧНЫМИ ТЕКСТАМИ У СТУДЕНТОВ КАЗАХСКИХ ОТДЕЛЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК» ПОСРЕДСТВОМ АУДИРОВАНИЯ И ЧТЕНИЯ

Авторы рассматривают проблему повышения уровня академической грамотности студентов вузов, предполагающего владение навыками чтения. Формирование профессиональных и исследовательских компетенций обучающихся связано с овладением навыками академического письма. Студенты на 1 курсе, осваивая образовательную программу, участвуют в научно-исследовательской деятельности, а это предполагает владение навыками написания академических текстов, представленных в форме эссе, реферата, курсовой работы. В статье представлены задания, носящие самостоятельный и поисковый характер, направленные на развитие у студентов навыков овладения языком специальности, умения грамотно интерпретировать научные тексты по специальности на занятиях по дисциплине «Русский язык» на уровне В2. Обращается внимание на аудирование как вид устной рецептивной речевой деятельности. Данная речевая деятельность направлена на формирование способности смыслового восприятия и понимания устного сообщения. Овладение механизмами аудирования ведет к успешному развитию других видов речевой деятельности.

Ключевые слова: **академическое письмо, текст, студенты, вопросы, задания, освоение, деятельность, продуцирование**

В последние годы поднимается вопрос о привлечении молодых ученых в науку. С этой целью проводятся различные студенческие олимпиады, конференции. Актуальность исследования обусловлена тем, что, к сожалению, не все студенты имеют навыки создания научных текстов, цитирования. Для повышения уровня академического письма в вузах РК в докторантуре преподается дисциплина «Академическое письмо» на английском языке. Школьной программой предусмотрено изучение функциональных стилей языка, поэтому предполагается, что студенты знакомы с их особенностями. На занятиях дисциплины «Русский язык» (уровень В1, В2, С1) в казахских группах студенты повторяют функциональные стили речи. Студенты, обучающиеся на уровне В1, выполняют анализ текста, на уровне В2, С1 учатся делать реферативный пересказ, писать аннотации. Однако следует помнить, что на формирование данных навыков у студентов программой отводится мало академических часов.

В процессе подготовки материала данного исследования нами было проведено анкетирование 30 студентов 1 курса технических ОП, обучающихся на казахском отделении Карагандинского университета им. Е.А. Букетова. Им были предложены вопросы на определение увлечения ими предпочтений в выборе литературы для чтения, видов учебной деятельности. Ответы студентов показывают, что большинство из них предпочитает читать мотивационную литературу или фэнтези. Мало кто из респондентов любит работать самостоятельно, предпочтение отдают коллективной работе. Кроме того, студенты отметили, что если нужно выбрать между чтением и просмотром видеофильма, выберут последнее. Среди опрошенных только треть принимали участие в научных конференциях в школьные годы.

Цель исследования заключается в определении значения аудирования и чтения при интерпретации текстов по специальности студентами казахских отделений на занятиях по русскому языку.

Основные задачи исследования:

1) анализ теоретической литературы для определения степени изученности данной проблемы;

2) разработка учебных занятий для студентов казахских отделений уровня В2 с применением научных аудиотекстов и текстов для чтения;

3) включение в учебные занятия доступных аудиоматериалов, соответствующих теме занятий.

Новизна исследования заключается в анализе проблемы с помощью опроса студентов технических специальностей, изучающих русский язык на уровне В2, и дальнейшего применения результатов исследования для решения аналогичных проблем.

Наше исследование базируется на следующих методах: анализ научной литературы, классификация, эмпирические методы (наблюдение, изучение собственного педагогического опыта, изучение и анализ учебной деятельности обучающихся). При написании статьи была изучена научная литература, труды

отечественных и зарубежных ученых. В качестве материала для анализа были выбраны научные тексты. Источниками материала также послужили словари, лингвистические сайты по русскому языку.

Практическая значимость данного исследования заключается в возможности использования на занятиях материалов, предложенных в данной работе, и выведении исследования на более высокий уровень научной значимости.

О необходимости обучения академическому письму студентов вузов пишут Т.Д. Венедиктова, И.Б. Короткина, М.А. Лытаева, Н.В. Смирнова, Е Ф. Талалакина и другие исследователи. М.А. Лытаева понятие академического письма связывает с академическими умениями, исследовательскими по своей сути [1].

По мнению Н.В. Смирновой, понятие «академический дискурс» позволяет учесть коммуникативную, социальную и когнитивную деятельность обучаемых в процессе создания письменного текста в конкретных условиях [2, с. 61]. Процесс коммуникации, чтение и письменное продуцирование научных, учебных, профессиональных текстов оказывают воздействие на освоение коммуникативного дискурса как структурного компонента академического. Знание элементов научного, профессионального дискурса и развитие критического мышления способствует совершенствованию когнитивного дискурса. Ядром академического письма Н.В. Смирнова называет самостоятельность как деятельность [2, с. 62].

Как известно, овладение устной и письменной речью относится к междисциплинарным умениям. Как отмечают Чекалева Н.В. и Алексеева Т.Ю., в студенческие годы закладываются предпосылки становления профессиональной идентичности. На протяжении обучения в вузе студенты проходят несколько ее стадий – личностную и социальную. На 1-м курсе преобладает школьная идентичность, на 2–3-м курсах формируется студенческая (академическая) идентичность, на старших курсах начинает развиваться профессиональная идентичность [3, с. 161]. Соответственно, на первом курсе студенты еще не совсем готовы работать с текстами профессиональной направленности. Понимание таких текстов у них начинает проявляться на 2-м курсе. Однако студентам 1 курса необходимо уже уметь создавать тексты в форме эссе, рефератов, курсовых работ. При этом следует отметить, что зачастую на 1 курс студенты приходят с низким уровнем знаний и умений, связанных с культурой научной речи и письма [4, с. 125]. Это ведет к затруднению процесса успешного овладения ими языком специальности, умения грамотно интерпретировать и продуцировать профессиональный текст. Таким образом, первоочередной задачей преподавателя, работающего с первокурсниками, становится использование в практике обучения наиболее эффективных форм работы, включающих элементы самостоятельности и поисковой активности как в условиях аудиторных занятий, так и вне их [5]. Желание студентов участвовать в научных конференциях всегда приветствовалось всеми преподавателями, так как студент приобретает навыки, необходимые при написании выпускной работы.

На занятиях дисциплины «Русский язык» (уровень В2) при изучении стилей речи часто студенты допускают ошибку в определении стиля текста. Хорошо зная теоретический материал, студенты тексты научного стиля относят к публицистическому. Одна из причин таких ошибок заключается в том, что студенты казахских отделений, читая тексты на русском языке, для лучшего понимания содержания материала вынуждены делать перевод текста на родной язык и неоднократно его перечитывать.

Возбранная Т.В. и Колесова Е.А отмечают, что в процессе обучения на занятиях русского языка у студентов среди различных компетенций формируется способность проводить литературный поиск и его обобщение с привлечением отечественной и зарубежной литературы по заданной теме [6, с. 63]. Это подразумевает умение студентов осуществлять литературный поиск и обобщать, привлекая отечественную и зарубежную литературу, искать тексты различных подстилей научной литературы по заданной теме, анализировать ее и обобщать.

Самосенкова Т.В. выделяет две особенности научных текстов: универсальные, свойственные текстам любого языка, и специфические, характерные для текстов одного или нескольких языков. Важной задачей в процессе развития навыков владения научным стилем речи является активное усвоение универсальных особенностей научного текста. К ним отнесены грамматическая связность, логическая соотнесенность высказываний, правила построения суждений, умозаключений, доказательств, рассуждений, повествования, композиционная организация текста (вступление, развитие обозначенной во вступлении темы, заключение; общая характеристика проблемы и переход к ее частным характеристикам по мозаичному принципу; гипотеза-доказательство, тезис, развитие тезиса или обращение к антитезису и его развитию и т. д.) [7, с. 328].

На занятиях дисциплины «Русский язык» ведется работа по основным 4 видам речевой деятельности. Со студентами уровня В2 осуществляется аналитическая деятельность во время чтения или аудирования научного текста.

Текст, предлагаемый студентам для аудирования, на наш взгляд, должен соответствовать нескольким критериям. Во-первых, педагогом подбирается посильный для студентов текст. Сталкиваясь со сложным текстом, не имея уверенности в том, что справятся с заданием, обучающиеся могут потерять желание работать с ним. Поэтому данный материал, по нашему мнению, не должен включать большое количество нового языкового материала, так как это замедляет процесс понимания аудиотекста. Во-вторых, текст должен быть интересным для обучающихся, т. е. иметь коммуникативную ценность. Заинтересованность студентов в понимании содерджания аудиотекста влияет на эффективное обучение аудированию.

Для хорошего понимания текст должен быть адаптирован для студентов. На начальном этапе восприятия аудированию предшествуют следующие виды работ: знакомство с новыми словами на заданную тему, беседа со студентами на данную тему, чтение текстов соответствующей тематики. Перед прослушиванием текста обучающимся даются задания следующего характера:

1) внимательно прослушать текст;

2) записать ключевые слова;

3) ответить на вопросы по содержанию текста;

4) дать название тексту.

Данные задания могут дополняться, например, предлагается повторно прослушать текст, сопровождая чтением про себя; на продвинутом уровне студентам предлагается преобразовать прослушанный текст в таблицу, схему или интеллект-карту. При аудировании не следует забывать, что полученную таким образом информацию студенты должны распознать и понять ее содержание. Только после этого они могут выразить свою реакцию или сохранить эту информацию в памяти до необходимой коммуникации. Процесс аудирования у студентов сопровождается внутренним проговариванием. Большое значение при этом играет механизм осмысления, позволяющий перевести словесную информацию в образную.

Обычно студентам предлагается аудирование со зрительной опорой, например, с таблицами, схемами, видеоматериалом. Используются аудиотексты и без зрительной опоры, например диктофон. Широкое применение получило использование на занятиях подкастов: физики и лирики; The Big Beard Theory. Здесь представлен большой выбор тематики аудиотекстов, благодаря чему повышается мотивация студентов в развитии навыков аудирования.

Для выделения важных деталей текста могут быть полезны следующие задания: 1) прослушайте текст и назовите утверждения, которые упоминаются; выделите отрывок, не соответствующий теме текста;

2) прослушайте дважды текст и отметьте информацию, пропущенную в аудиотексте, представленном второй раз;

3) запишите имена числительные, имена собственные, прозвучавшие в тексте;

4) прослушайте аудиотекст и выберите фрагмент, более точно отражающий его содержание.

Для подготовки восприятия студентами научных текстов вначале проводится работа с научно-популярными текстами. Здесь могут быть предложены предтекстовые и послетекстовые задания. На последующих занятиях студенты самостоятельно выполняют задания на основе чтения и анализа текста. В качестве научно-популярных текстов в данном случае мы берем фрагменты произведений о деятелях науки и техники; о конкретной отрасли науки, её основах и проблемах; тексты из учебников и учебно-методических пособий; справочную литературу. В качестве примера возьмем текст из учебного пособия «Практический курс русского языка» К.Т. Утегеновой о Колизее [8, с. 85].

Предлагаем следующие задания:

Предтекстовые задания:

1. Переведите данные слова на казахский язык.
2. Составьте с данными терминами предложения (устно).
3. Дайте лексическое значение слов.

Послетекстовые задания:

1. Ответьте на вопросы:
2. Определите стиль и тип текста.
3. Озаглавьте текст.
4. Выполните анализ текста.

В процессе аналитической деятельности студенты пользуются словарями, справочниками и энциклопедиями, ресурсами Интернета. Словарно-лексическая работа строится на материале текста. Знакомясь с ним, студенты делают перевод незнакомых слов на казахский язык, дают объяснение значений некоторых слов, подбирают к ним синонимичные и антонимичные пары.

С помощью словарных статей в толковом словаре и электронном сборнике словарей (например, Словопедия) уточняется значение таких слов, как зрелище, арена, гладиатор, церемония, и объясняются выражения «холщовые полотнища», «монументальное свидетельство», «двухуровневые коридоры», «в плачевном состоянии». Эту же работу студенты могут выполнять самостоятельно, опираясь на следующие задания:

1. Определите лексическое значение слов и словосочетаний, выделенных в тексте. Подберите к ним синонимы и антонимы.

2. Объясните значение выражений «холщовые полотнища», «монументальное свидетельство», «двухуровневые коридоры», «в плачевном состоянии».

3. Замените предложение «Центральная часть арены была сконструирована таким образом, что она могла затапливаться водой для проведения водных сражений» синонимичным. Изменится ли стиль повествования и как?

4. Прочтите словарную статью о гладиаторах. Расскажите о гладиаторах. Посмотрите видеофильм «Колизей, прошлое и настоящее» (видеоролик) [9]. Передайте содержание запомнившегося эпизода видеоролика. Определите стиль вашего рассказа.

5. Что вы знаете о Древнем Риме? Студентам дается задание написать эссе, самостоятельно сформулировав его тему.

6. После прочтения текста о Колизее и просмотра видеоролика студентам дается задание составить терминологический словарь.

Такой вид работы в дальнейшем студенты выполняют самостоятельно с опорой на вопросы. Предполагается, что, усвоив алгоритм выполнения таких заданий, студенты перейдут к выполнению других видов работы с текстом. Например, сжатие текста, реферирование, написание аннотации.

Целесообразным считается обучение чтению и аудированию во взаимосвязи. Обучающиеся приходят с разным уровнем знаний русского языка, поэтому важно овладеть всеми видами речевой деятельности. Применение на занятиях мультимодальных источников информации осуществляет воздействие на разные модальности восприятия.

Система заданий, направленная на восприятие текстов научного стиля, облегчает студентам дальнейшую работу и готовит к продуцированию текстов. Обучение уже на первом курсе основам академического письма будет способствовать, по нашему мнению, развитию у студентов навыков научно-исследовательской работы. Во время проведения аудиторных занятий и подготовки к ним обучающиеся выполняют различного рода поисковые и самостоятельные задания, направленные на формирование профессиональных и исследовательских компетенций. Таким образом осуществляется повышение уровня академической грамотности обучающихся и развитие их творческой самостоятельности.

Библиографический список

1. Лытаева М.А. Academic skills: сущность, модель, практика. *Вопросы образования*. 2011; № 4: 178–201.
2. Смирнова Н.В. Академическая грамотность и письмо в вузе: от теории к практике *Высшее образование в России*. 2015; № 6: 58–64.
3. Чекалева Н.В. Развитие профессиональной идентичности на основе профессионально-ценностных ориентации будущих педагогов. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2021; № 3 (32): 159–162.
4. Короткина И.Б. Грамотность в век информационных технологий: в поисках концептуального единства. *Образование и общество*. 2009; № 4: 125–129.
5. Бренчугина-Романова А.Н., Денисова Л.О. Пути повышения речевой культуры студентов-бакалавров в процессе изучения дисциплины «Речевые практики». *Преподаватель XXI век*. 2017; Ч. 1, № 3: 181–192.
6. Возбранная Т.В. Организация контроля знаний, умений и навыков по русскому языку как иностранному студентов технических вузов. *Тенденции развития науки и образования*. 2019; № 49-4: 62–65.
7. Самосенкова Т.В. Инновационный потенциал работы с научным текстом в иностранной аудитории как фактор устойчивого успеха. *РКИ: Лингвометодическая образовательная платформа*. Белгород: Издательский дом «Белгород», 2021: 327–335.
8. Утегенова К.Т. *Практический курс русского языка: учебное пособие для студентов неязыковых факультетов вузов*. Уральск: Издательский центр и СМИ ЗКГУ им. М. Утемисова, 2007.
9. *Колизей, прошлое и настоящее (Рим, Италия)*. Availabe at: http://dzen.ru/video/watch/626a55895ad9f7562edbc7ef?f=d2d?f=d2d

References

1. Lytaeva M.A. Academic skills: suschnost', model', praktika. *Voprosy obrazovaniya*. 2011; № 4: 178-201.
2. Smirnova N.V. Akademicheskaya gramotnost' i pis'mo v vuze: ot teorii k praktike *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2015; № 6: 58-64.
3. Chekaleva N.V. Razvitie professional'noj identichnosti na osnove professional'no-cennostnyh orientacii buduschih pedagogov. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2021; № 3 (32): 159-162.
4. Korotkina I.B. Gramotnost' v vek informacionnyh tehnologij: v poiskah konceptual'nogo edinstva. *Obrazovanie i obschestvo*. 2009; № 4: 125-129.
5. Brenchugina-Romanova A.N., Denisova L.O. Puti povysheniya rechevoj kul'tury studentov-bakalavrov v processe izucheniya discipliny «Rechevye praktiki». *Prepodavatel' XXI vek*. 2017; Ch. 1, № 3: 181-192.
6. Vozbrannaya T.V. Organizaciya kontrolya znanij, umenij i navykov po russkomu yazyku kak inostrannomu studentov tehnicheskih vuzov. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2019; № 49-4: 62-65.
7. Samosenkova T.V. Innovacionnyj potencial raboty s nauchnym tekstom v inostrannoj auditorii kak faktor ustojchivogo uspeha. *RKI: Lingvometodicheskaya obrazovatel'naya platforma*. Belgorod: Izdatel'skij dom "Belgorod", 2021: 327-335.
8. Utegenova K.T. *Prakticheskij kurs russkogo yazyka: uchebnoe posobie dlya studentov neyazykovyh fakul'tetov vuzov*. Ural'sk: Izdatel'skij centr i SMI ZKGU im. M. Utemisova, 2007.
9. *Kolizej, proshloe i nastoyaschee (Rim, Italiya)*. Availabe at: http://dzen.ru/video/watch/626a55895ad9f7562edbc7ef?f=d2d?f=d2d

Статья поступила в редакцию 28.06.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-7-9

***Bazhuk O.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tara Branch of Omsk State Pedagogical University (Tara, Russia),*
E-mail: kaf_pro@omgpu.ru

DEVELOPING FUNCTIONAL LITERACY AMONG STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY (CASE STUDY OF READING LITERACY). The article deals with a problem of forming functional literacy among students of a pedagogical university with a focus on reading literacy. As the main tool for solving this problem, it is proposed to use the advanced training program "Formation of students' reading literacy in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard". The implementation of this program in a higher educational institution will contribute to an increase in the level of reading literacy of students of a pedagogical university. The article defines the concept and types of functional literacy, as well as the classification of reading skills, the formation of which is aimed at the work in an educational organization. The article also presents the results of the experimental work on approbation of the advanced training program for students, confirming its effectiveness. The work is intended for teachers of higher educational institutions, students and all interested researchers.

Key words: **functional literacy, reading literacy, reading skills, students of pedagogical university**

***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

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ)

В статье рассматривается проблема формирования функциональной грамотности у студентов педагогического вуза на примере читательской грамотности. В качестве основного инструмента решения данной проблемы предлагается использовать программу повышения квалификации «Формирование читательской грамотности обучающихся в условиях реализации ФГОС». Реализация данной программы в высшем учебном заведении будет способствовать повышению уровня читательской грамотности студентов педагогического вуза. В статье определяются понятие и виды функциональной грамотности, а также классификация читательских умений, на формирование которых направлена работа в образовательной организации. Также в статье представлены результаты проведения опытно-экспериментальной работы по апробации программы повышения квалификации для студентов, подтверждающие её эффективность. Статья предназначена для педагогов высших учебных заведений, студентов и всех заинтересованных исследователей.

Ключевые слова: **функциональная грамотность, читательская грамотность, читательские умения, студенты педагогического вуза**

В современном мире происходят изменения во всех сферах – политической, экономической, социальной и др. Именно поэтому общество и государство нуждаются в людях, способных оперативно приспосабливаться к таким изменениям. К тому же в нынешних условиях изменились критерии оценки уровня образования человека. Согласно новым ориентирам учебный процесс в педагогическом вузе должен соответствовать развитию компетентной личности и осуществлению парадигмы «образование через всю жизнь», итогом реализации которой является определённый уровень сформированности функциональной грамотности.

Функциональная грамотность рассматривается как социально-экономический процесс, непосредственно относящийся к благополучию народа и государства. С середины двадцатого столетия вопросами функциональной грамотности занимаются различные образовательные и общественные организации, в том числе и международные.

Под функциональной грамотностью понимаются индивидуальные особенности человека, проявляющие себя в умении использовать для решения практико-ориентированных задач в различных сферах деятельности знания, полученные в течение жизни [1].

Учёные определяют следующие виды функциональной грамотности: читательская, математическая, естественно-научная, финансовая, глобальные компетенции и креативное мышление [2].

В нашем исследовании особое место отводится читательской грамотности. Это связано с возможностями личности понимать текстовую информацию, рассуждать о ней, пополнять знания, принимать активное участие в социальной сфере. Таким образом, именно читательская грамотность представляет собой основу для формирования других видов функциональной грамотности.

Читательская грамотность – один из основных показателей готовности к существованию в современном социуме, который характеризуется снижением интереса к чтению. Это связано с большими потоками информации из различных источников. Качество читательской деятельности способствует личностному совершенствованию и конкурентоспособности. Низкая степень читательской культуры отражает главную проблему образовательной системы. Чтение и анализ текстов профессиональной направленности представляют основу обучения в высших учебных заведениях. Большое количество времени студенты посвящают чтению текстов, их пониманию, выстраиванию логических цепочек, так как это во многом определяет их академическую успеваемость.

В настоящее время обучающиеся испытывают затруднения при работе с большими потоками информации, их пониманием и переработкой. В образовательном процессе студенты проявляют лишь внешние мотивы чтения: читают психолого-педагогическую, методическую литературу для подготовки докладов и рефератов, сдачи зачетов или экзаменов. Низкий престиж чтения обусловлен ещё и тем, что студентам не хватает навыков и приёмов активизации собственной познавательной деятельности.

Проблема изучения данного вопроса привлекает внимание ученых ещё и потому, что в высших учебных заведениях очень редко проводятся исследования уровня сформированности читательских умений обучающихся. В подтверждение этому приводится тот факт, что формированием читательских умений занимаются в школах в рамках урочной и внеурочной деятельности, а также при проведении тестирований различного уровня. Так, например, 15-летние школьники выполняют международный тест читательской грамотности PISA [3].

Изучением теоретических и практических вопросов функциональной грамотности занимались Т.И. Акатова, Л.М. Перминова, В.А. Ермоленко, Р.Л. Перченок, С.Ю. Черноглазкин, Н.Н. Сметанникова, Б.С. Гершунский и др.

Содержательный анализ литературы по проблеме исследования позволил выявить противоречие между высоким уровнем востребованности специалистов, обладающих читательской компетентностью, и недостаточной подготовкой студентов в данной области.

Наличие выявленных противоречий определили проблему исследования: как организовать процесс формирования читательской грамотности у студентов педагогического вуза?

Объектом исследования выступает процесс формирования читательской грамотности.

Предметом исследования является программа повышения квалификации как средство формирования читательской грамотности у студентов педагогического вуза.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать программу повышения квалификации, направленную на формирование читательской грамотности у студентов педагогического вуза.

Мы предположили, что реализация программы «Формирование читательской грамотности обучающихся в условиях реализации ФГОС» будет способствовать повышению уровня читательской грамотности студентов.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключалась в том, что в работе были проанализированы основные подходы к определению понятий «функциональная и читательская грамотность», определены группы читательских умений, рассмотрены приёмы формирования читательской грамотности у студентов педагогического вуза.

В качестве практической значимости можно определить подбор заданий по формированию читательской грамотности у студентов и разработку программы повышения квалификации «Формирование читательской грамотности обучающихся в условиях реализации ФГОС».

Читательская грамотность на сегодняшний день представляет собой основу готовности к жизнедеятельности, характеризующуюся снижением интереса к читательской деятельности, что и является ключевой проблемой обучения.

Как отмечается в исследованиях PISA, читательская грамотность – это способность человека работать с текстом: читать, рассуждать относительно изученного материала, анализировать, высказывать свою точку зрения. Всё это необходимо для того, чтобы расширять свои знания и возможности принимать участие в жизни общества [3].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить следующие виды читательских умений: находить и извлекать информацию; интегрировать и интерпретировать информацию; осмысливать и оценивать содержание и форму текста; использовать информацию из текста [4].

Формирование читательской грамотности ставит перед педагогами задачу выбора приёмов формирования читательских умений. Анализ литературы позволяет выделить эффективные приёмы, используемые в таких современных педагогических технологиях, как ТРИЗ, проблемное обучение, проектная деятельность и др. [5].

Формированию функционально-грамотной личности будут способствовать правильно подобранные приёмы, задания и тесты. Данная работа должна быть постоянной и системной.

В исследовании принимали участие студенты 3 курса филиала ОмГПУ в г. Таре (направление «Педагогическое образование», направленность (профиль) «Начальное образование и Дошкольное образование»).

Проанализировав литературу по теме исследования на предмет подбора диагностических методик на определение уровня сформированности читательской грамотности, мы обнаружили, что авторские методики по проблеме исследования отсутствуют. В связи с этим нами был использован демонстрационный вариант диагностической работы, разработанный ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования».

С целью выявления проблемных зон, возникающих в процессе формирования читательской грамотности у обучающихся, мы решили использовать систему заданий для определения сформированности всех видов читательских умений.

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы: 12% студентов демонстрируют низкий уровень сформированности читательских умений, 88% студентов – средний уровень. Обучающихся с высоким уровнем выявлено не было. Следовательно, студенты не могут на высоком уровне работать с информацией различного характера.

После проведения диагностики уровня сформированности читательской грамотности мы получили следующие результаты: 6% студентов обладают высоким уровнем сформированности читательской грамотности, 82% студентов – средним уровнем и 12% – низким уровнем.

Реультаты исследования показали, что у студентов присутствуют некоторые пробелы в работе с текстами, которые не позволяют им показывать высокие результаты. Следовательно, возникает необходимость целенаправленной работы по повышению уровня сформированности читательской грамотности у студентов.

Для достижения данной цели была разработана и реализована программа повышения квалификации «Формирование читательской грамотности обучающихся в условиях реализации ФГОС». В рамках реализации программы было проведено 6 лекционных и 12 семинарских занятий.

По завершении формирующего этапа исследования мы провели повторную диагностику уровня сформированности читательских умений и читательской грамотности у студентов педагогического вуза.

На контрольном этапе исследования нами были использованы диагностические материалы аналогичные тем, что были применены при первичной диагностике.

В соответствии с результатами вторичной диагностики можно говорить о том, что 59% студентов обладают высоким уровнем сформированности читательской грамотности, 41% студентов – средним уровнем. Низкий уровень выявлен не был. Количество обучающихся с высоким уровнем сформированности читательской грамотности значительно увеличилось. При этом стоит отметить, что у 35% слушателей уровень читательской грамотности не изменился, но у 29% повысилось качество выполнения заданий.

Таким образом, после реализации программы курсов повышения квалификации показатели сформированности читательских умений и читательской грамотности повысились. Следовательно, гипотеза исследования подтверждена, цель достигнута.

Результаты проделанной работы свидетельствуют о том, что процесс формирования функциональной грамотности должен носить систематический характер. Для того чтобы он был успешным, необходимо формировать функциональную грамотность прежде всего у педагогов.

Библиографический список

1. Леонтьев А.А. Образовательная система «Школа 2100». *Педагогика здравого смысла*: сборник материалов в помощь учителям, администрации школ и ДОУ, работникам органов управления образованием, методистам, преподавателям ИПК, педколледжей и педвузов, студентам педагогических учебных заведений. Москва, 2003.
2. Новик Н.Н. Формирование функциональной грамотности будущих педагогов в цифровом профессиональном образовательном пространстве. *Вестник экономической безопасности*. 2020; № 6: 316–319.
3. *PISA 2009. Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. Available at: http:// www.oecd.org
4. Крылова О.В. Формирование читательской грамотности учащихся. *Школьные технологии*. 2016; № 3: 70–77.
5. Тетина С.В., Гутрова Ю.В. Современные образовательные технологии в формированиии и развитии функциональной грамотности обучающихся. *Современный ученый*. 2021; № 4: 133–138.

References

1. Leont'ev A.A. Obrazovatel'naya sistema «Shkola 2100». *Pedagogika zdravogo smysla*: sbornik materialov v pomosch' uchitelyam, administracii shkol i DOU, rabotnikam organov upravleniya obrazovaniem, metodistam, prepodavatelyam IPK, pedkolledzhej i pedvuzov, studentam pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva, 2003.
2. Novik N.N. Formirovanie funkcional'noj gramotnosti buduschih pedagogov v cifrovom professional'nom obrazovatel'nom prostranstve. *Vestnik `ekonomicheskoj bezopasnosti*. 2020; № 6: 316-319.
3. *PISA 2009. Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. Available at: http:// www.oecd.org
4. Krylova O.V. Formirovanie chitatel'skoj gramotnosti uchaschihsya. *Shkol'nye tehnologii*. 2016; № 3: 70-77.
5. Tetina S.V., Gutrova Yu.V. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v formirovaniii i razvitii funkcional'noj gramotnosti obuchayuschihsya. *Sovremennyj uchenyj*. 2021; № 4: 133-138.

Статья поступила в редакцию 30.06.23

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-9-13

***Bigaeva I.M.**, Cand. of Sciences (Chemistry), senior lecturer, Department of General and Inorganic Chemistry, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: bigaeva@mail.ru, ORCID: 0000-0003-0791-8669*

***Urumov Z.E.**, student, Faculty of Chemistry, Biology and Biotechnology, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: urumov.zaur@bk.ru, ORCID: 0000-0001-8568-7611*

THE PROBLEM OF TEACHER–STUDENT INTERACTION. In the article, the authors substantiate a relevant problem that arises in the process of interaction between a teacher and students. The conformal attitude of teachers to pedagogical activity has a negative impact on the development of theoretical and practical knowledge. The shift of the teacher's value orientations to his scientific capital distracts from the primary task. However, it is necessary to note difficulties that arise for the teacher due to the requirements imposed by both the administration of the university and the education system. In the current realities, education at all its stages is affected by a disease called "formalism". Most educators have a bureaucratic and market culture that is the result of existing educational trends. The time of interaction between the teacher and the student is reduced, which leads to distancing and the formation of an intercultural abyss. The main determinants leading to the decomposition of traditional culture and the formation of mass consciousness are indicated. The problems of continuity of generations are raised; hedonistic society and moral disorientation. This article presents three forms of interaction that promote the interaction of students with teachers, teachers with teachers, students with students and aimed at reducing the disunity of faculties, students and teachers in the university system.

Key words: **teacher, student, morality, interaction, distance education, culture, values, spirituality, perception, hedonism, formality**

***И.М. Бигаева**, канд. хим. наук, доц., Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: bigaeva@mail.ru*

***З.Э. Урумов,** студент, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: urumov.zaur@bk.ru*

ПРОБЛЕМА ИНТЕРАКЦИИ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ»

В данной статье авторы обосновывают актуальную проблему, возникающую в процессе интеракции преподавателя со студентами. Конформное отношение педагогов к педагогической деятельности оказывает негативное воздействие на развитие теоретических и практических знаний. Сдвиг ценностных ориентиров педагога на его научный капитал отвлекает от первостепенной задачи. Однако необходимо отметить и трудности, возникающие у педагога из-за требований, предъявляемых как администрацией вуза, так и системой образования. В нынешних реалиях образование на всех его этапах поражено болезнью под названием «формализм». Большинство педагогов обладают бюрократической и рыночной культурой, которая является результатом существующих тенденций образования. Сокращается время взаимодействия педагога и студента, что приводит к дистанцированию и образованию межкультурной пропасти. Обозначаются основные детерминанты, приводящие к разложению традиционной культуры и формированию массовости сознания. Поднимаются проблемы преемственности поколений; гедонистического общества и моральной дезориентации. В настоящей статье приводятся три формы взаимодействия, способствующие взаимодействию студентов с педагогами, педагогов с педагогами, студентов со студентами и направленные на снижение разобщённости факультетов, студентов и педагогов в системе университета.

Ключевые слова: **педагог, студент, мораль, нравственность, интеракция, дистанционное образование, культура, ценности, духовность, восприятие, гедонизм, формальность**

Проблема интеракции «преподаватель – студент» является достаточно актуальной по причине нарастающей разобщенности участников образовательного процесса, с одной стороны, и неадекватным использованием цифровых образовательных технологий, с другой. Причинно-следственная связь одного с другим поясняется ниже, основная суть проблемы состоит в автократии преподавателей и конформности студентов. Негативное, равнодушное отношение подобных педагогов оказывает отрицательное влияние на развитие студента, искажает коммуникативную структуру межличностных отношений, а также приводит к неврологическим нарушениям.

Цели работы:

1) обратить внимание научного сообщества и иных лиц, которые сопричастны с образовательной деятельностью, на разобщённость педагогов и студентов, мешающую эффективной работе образовательной организации, а также на общественные детерминанты морально-нравственного разложения;

2) представить разработки «формы взаимодействия», направленные на акцентуацию понимания смыслов и мотивов одного человека другим.

Объект – образовательная деятельность в системе высшего учебного заведения.

Предмет – интеракция преподавателя вуза со студентами, их отношение к педагогической деятельности.

Задачи исследования:

– обозначить существующие проблемы неблагоприятного взаимодействия студентов с преподавателями;

– проанализировать работы современников по данной проблематике;

– указать на духовно-нравственный упадок общественных ценностей и его влияние на человека (в том числе и педагога, и студента);

– разработать удобные формы взаимодействия студентов с преподавателями во внеучебной деятельности с целью достижения взаимопонимания и выстраивания доверительных отношений.

Научная новизна: проблема интеракции «преподаватель – студент» рассматривается во взаимосвязи философии и педагогики с указанием общественных детерминант, приводящих к гедонистическому настроению. В работе представлены универсальные формы взаимодействия студентов с преподавателями, а также студентов одного факультета со студентами других факультетов: вечер конструктивных диалогов, дебаты, свой среди чужих. Данные формы взаимодействия уравнивают участников и призывают к конструктивному диалогу, впо-

следствии формирующему взаимопонимание, которое так необходимо во время учебной деятельности.

Теоретическая значимость работы: указывается несостоятельность существующих форм взаимодействия студентов с педагогами (большая часть которых придерживается авторитарного стиля) и обращается внимание на человека, а не на разработку тех или иных методов для более эффективной образовательной деятельности (современность зациклена на технике, цифровых технологиях). Важен человек и его отношение к другому, а не та информационная среда, окружающая его, формирующая в нем равнодушие, конформность.

Несостоятельность, морально-нравственная отчужденность вовсе не являются следствием желания самого ребенка, а фактом или результатом того, что и кто окружает его. Молодое поколение изменилось из-за равнодушного к ним отношения со стороны взрослых, не способных к диалогу, преследующих собственные интересы, ограничивающие познание и желание развивающего человека.

Практическая значимость работы: предлагаются формы взаимодействия, реализация которых в обязательном порядке осуществляется за рамками учебной деятельности. Данные формы взаимодействия не требуют частных финансовых затрат или специального оборудования, напротив, они акцентируют внимание на содержательность личности педагогов и студентов. У студента появляется возможность открыто выразить ту или иную позицию по теме встречи и не бояться осуждения со стороны других. Преподаватель имеет возможность не принуждением, а попыткой переосмысления направить студентов на существующие различные точки зрения. Студент и преподаватель в формах этого взаимодействия контактируют как люди, стремящиеся к познанию смыслов и мотивов, а не как антагонисты.

В работе используется диалектический метод познания и представления информации, а также логический анализ общенаучной литературы. Авторы используют ряд различных теоретических работ и корреспондируют наиболее важные для них положения.

Взаимоотношение «преподаватель – студент»: значение и проблемное поле

На сегодняшний день преподаватель высшей школы больше ориентирован на свой научный капитал (статьи, ученая степень, звание) в противовес педагогической деятельности [1]. Подобная отвлеченность приводит к возникновению конформного отношения к лекциям, практическим и лабораторным занятиям. Студент вовлекается в искаженное пространство педагогической деятельности. Нередко ему приходится быть невольным свидетелем равнодушного отношения педагога к обучающимся. Педагог не научит, но будет требовать и, как выражается Пономарева Г.М., станет «закручивать гайки» [2].

Отношение педагога, не только специфичное, но и человеческое, играет для студента значимую роль, располагает к себе. Акутина С.П. в соавторстве с Беганцовой И.С. и Щелиной Т.Т. по результатам проведенного ими исследования заявляют о том, что «психологическая комфортная образовательная среда способствует как эмоциональному, так поведенческому и когнитивному комфорту личности в рамках образовательного учреждения» [3]. Студенту необходимо образовать коммуникативную связь с тем педагогом, который мог бы помочь в осознании и развитии его потенциала. В реальности же почти единственным типом педагогов, который может встретить студент, является следующий: педагог, требующий, но ничему не обучающий, преследующий собственные интересы. Но в единичных случаях ему может встретится педагог адхократической культуры, способствующий росту и развитию студента.

Трибунская У.Г. выделяет четыре типа культуры преподавателя в вузе: бюрократическая, рыночная, клановая и адхократическая [4]. Разумеется, педагог должен в себе сочетать все эти типы культур, а не быть представителем лишь одного. Но на данный момент большая часть педагогического состава (а того требует и система образования, и устройство общества) является представителем бюрократического и рыночного типов. От преподавателя требуют быстрого оформления большого количества отчетной документации, а вместе с этим и результаты научной, конкурсной или иных видов работ, чтобы продемонстрировать продуктивность образовательной организации. Как результат, у педагога не остается ни времени, ни желания осуществлять грамотную педагогическую деятельность – он словно белка в колесе. К чему приводит (точнее, уже привела) подобная практика? К тому, что повсеместно создается призма эффективной и продуктивной работы, на самом деле которой нет или осуществляется не в полной мере. По этой причине мы назвали бы сегодняшнее российское образование «эпохой формального обучения». В сфере образования игнорируют взаимоотношения преподавателя со студентами, в то время как этот аспект является одним из первостепенных.

Взаимоотношение педагога со студентом не должно быть автократическим и негативным, а наоборот, демократичным и благоприятным. Часто мы можем наблюдать следующую картину: студент просит разрешения взять ручку со стола преподавателя, на что педагог ему отвечает: *«Не хватало еще, чтобы Вы с преподавательского стола брали ручку»*. Вежливое обращение студента с просьбой отклоняется грубым и эгоистическим ответом. Этим преподаватель хочет показать, насколько он выше по статусу относительно студента. Действительно ли так необходимо демонстрировать и подчеркивать разницу в статусе?

Разобщённость преподавателей со студентами становится все более актуальной, особенно в современных реалиях. В это же время на Западе создаются университеты, работающие без преподавателей, практикуется методика взаимного обучения студентов [5], т. е. преподаватель уходит на второй план, а студент остается предоставленным самому себе. В России, на наш взгляд, еще не готовы к формированию образовательных организаций без преподавателей, да и обучающиеся не обладают самовоспитательным аспектом и усидчивостью, которые помогли бы им осуществлять самоконтроль. Однако исключить сам факт глобальной разобщённости в российских вузах невозможно. Об этом можно судить по уровню образования, который зависит от эффективности и качества образовательной организации, предоставляющей среду для взаимодействия студента с преподавателем.

Зборовский Г.Е. [5] выделяет следующие причины взаимодействия, ослабляющие эффективность образовательного процесса: большинство студентов конформны и «идут на поводу» у педагога, другая же часть желает отделиться, доказать свою самостоятельность и независимость, но консервативная часть педагогического состава не желает этого признавать, думая, что без них они ничего сделать не смогут.

Одной из причин ослабленного взаимодействия, на которую Зборовский Г.Е. обращает внимание – «значительное повышение учебной нагрузки преподавателей и сокращение в структуре бюджета их рабочего времени временных ресурсов на индивидуальную работу со студентами» [5]. Исследователь [5] также считает «неадекватное использование новых информационных и образовательных технологий», равно как и «безальтернативное тотальное замещение электронным обучением и дистанционным образованием традиционных его форм», причинами ослабления интеракции «преподаватель – студент» [5].

Дистанционное образование позволяет наглядно продемонстрировать необходимость взаимодействия студента с преподавателем. По этой причине нельзя полностью исключать очное обучение. Однако, как уже упоминалось, педагог загружен дополнительной работой, которая, по сути своей, к педагогической деятельности имеет весьма косвенное отношение. Это не может не отражаться на восприятии студентами преподавателя. Исследование [6] убеждает нас в том, что обучающиеся по-разному воспринимают педагога, чаще всего отрицательно. Больше половины студентов не уверены в компетентности преподавателей, в их способности обучить студента практическим навыкам и т. д. [6]. Вместе с тем педагог не всегда проявляет себя с лучшей стороны и может позволить себе нелестные высказывания, бурную реакцию на чужое мнение, не способен скрывать эмоциональные всплески.

Проведенные исследования свидетельствуют о необходимости непосредственного взаимодействия студента с педагогом. Так, причиной неготовности студентов может стать «отсутствие возможности непосредственного живого общения преподавателя со студентами» – 69,1% [5]. В исследовании Мишина Л.В. [7] также подчеркивается низкая активность студентов, возникающая по причине отсутствия контактов студента с однокурсниками и преподавателями – 43,18%. Подготовленность студентов-бакалавров к занятиям во время дистанционного обучения очень низкая. Формально выполняют задания 74,5% [8]. Негативное отношение, сформировавшееся у студентов к предмету, может быть из-за преподавателя. Как показывает исследование Абдимуса Ж.Н., около 31,6% именно по этой причине негативно воспринимают ту или иную дисциплину, а еще более важным показателем остается «неинтересное объяснение» – 42,5% [8]. Большая часть студентов, как правило, считают полученные знания формальными и слабыми. Например, в исследовании Мишина Л.В. [7] отмечается, что 59,37% студентов придерживаются именно такого мнения.

Возникает буйство противоречий, развитие которых приводит к конфликтным ситуациям или формированию у студента «покорного» отношения к преподавателю. Личность обучающегося остается скрытой и невидимой для педагога. В целом описанный выше педагог и не стремится познать обучающегося, расположить его к себе, напротив, он желает подавить его, создавая тем самым негативную среду, где никто не развивается.

Педагог, лишенный необходимых компетенций, не обращает внимания на студента, т. е. не стремится его узнавать. Он не заинтересован в причинно-следственных связях тех или иных поступков, напротив, способен осуждать и клеймить, закупоривая душу обучающего, приостанавливая его предметное и духовное развитие. Может ли педагог, не способный осуществлять самовоспитание, воспитать другого и запустить процесс самовоспитания в другом? Разумеется, нет. А учебные заведения сегодня заполнены педагогами, которые жалуются на молодое поколение, клеймят его, считая лишенным духовной содержательности. На наш взгляд, в данный момент все общество охвачено разрушением нравственных идеалов, упадком духовных ориентиров [9].

Педагог забыл о том, что молодое поколение продолжает формироваться в высшем учебном заведении, и от него, от педагога, зависит коммуникативная компетентность студента. Разумеется, здесь речь идет не о дошкольном или школьном воспитании, а о нравственно-духовном, содержащем в себе принципы, установки, точки зрения, мировоззрение и т. д. Жигалова К.В. и Малахова О.Н. считают, что «смысл педагогической профессии <…> – передача от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовки к выполнению определенных социальных ролей в обществе» [10]. Мы согласны с данным утверждением, однако вынуждены заметить, что современные преподаватели утратили понимание смыслов своей деятельности. Педагог не является наставником и носителем

культуры в современном мире – он, скорее, формирует отвращение и создает конфликтную среду в образовательной сфере.

Существующая реальность констатирует упадок ценностных ориентиров педагога. Необходимо понимать, что преподаватель, не имеющий духовно-нравственной основы, способен исказить представление обучающего в духовном и нравственном отношении [11]. Малиева З.К. полагает, что «отчужденные от моральных ценностей учителя воспитывают себе подобных учеников» [12]. Возникают риски, связанные с взращиванием антисоциальной личности – дезадаптанта. Разумеется, сбрасывать со счетов роль родителей и средней школы в воспитании нельзя, да, собственно говоря, и невозможно. Человек становится личностью благодаря семье, социуму и педагогу, преодолевая и возвышаясь над так называемым природным «Я».

Как писал Ушинский К.Д., совершенный человек должен обладать «гуманностью, патриотизмом, трудолюбием, честностью, правдивостью, религиозностью» [9]. Здесь следует отметить разночтения, которые возникают у авторов в отношении обязательных компонентов нравственного человека, выделяемых Ушинским К.Д. Разумеется, человек должен быть гуманным, патриотически настроенным, трудолюбивым и честным, но он не обязан быть религиозным. Нам кажется, что это необязательный компонент, однако это нисколько не умаляет чувств верующих и не направлено на их угнетение. Необязательно быть верующим или религиозным человеком, чтобы быть носителем моральных и нравственных норм. Достаточно взрастить в человеке человечность. Духовность есть всепоглощающая активность личности, направленная как внутрь, так и вовне себя. Следует заметить, что знаменитый французский философ Альбер Камю несмотря на почтительное отношение к трудам Достоевского Ф.М. расходился с ним лишь в одном – религии. Альбер Камю не считал, что излечение от тягот мирской жизни заключено в Христе, а Достоевский Ф.М., напротив, признавал обратное. Сегодняшний педагог выступает, конечно же, (формально) тем, кто воспитывает в человеке эти нравственные чувства.

Здесь мы возвращаемся к проблеме, уже не раз упомянутой. Нет того, кто бы воспитывал. В результате возникает конфликт интересов или же разрыв общества. Что остается? Принуждение. Воспитание принуждением есть принудительное наполнение человека установками, ему непонятными, приводящими к социальному дисбалансу как самому факту «отсутствия духовного ядра у педагога» и обучающегося [13].

Проблема самовоспитания педагога в нынешних обстоятельствах достаточно актуальная [14]. Если педагог не может осуществлять самовоспитание, то он не сможет воспитать нравственные чувства в обучающихся. У студентов, которые наблюдают за педагогом, выступающим априори примером или нравственным идеалом, но на деле демонстрирующим совершенно обратное поведение, искажается восприятие. С каждым новым циклом человечество (в частности и педагог) вырождает духовное начало, облегчая свою жизнь, избавляя тем самым себя от запретов. Вместе с тем культурный запрет есть основополагающая сущность, развивающая в человеке личность, способную мыслить. Человек (и в лице педагога) должен быть способен осуществлять самооценку своих поступков и действий, а если он этого не может, значит (необязательно) низводит себя до животного. Панфил А.Т. утверждает, что «важно давать себе отчет о совершенных поступках и прочем, нужно уметь применять такие средства, как самоприказ, самообязательство» [14]. Большая часть педагогического состава в вузах не обладает такими средствами, как самоприказ или самообязательство. Педагог должен понимать, что, несмотря на свою ученую степень, он приходит обучать и воспитывать (собственным примером) студентов.

Современная проблема образовательной среды заключается в отсутствии грамотного подхода к вопросу подготовки педагогических кадров. Чаще всего на педагогические направления поступают абитуриенты с низким количеством баллов и с отсутствием мотивационной направленности, т. е. случайно. Абитуриентам некуда податься, приходиться поступать туда, куда примут. За редким исключением в процессе обучения студент может иначе взглянуть на профессию педагогического работника и взрастить в самом себе те качества, которые необходимы ему в достижении образовательных целей. Чаще же всего студенты на примере педагогов убеждаются в непрестижности данной профессии и, что немаловажно, перенимают опыт, копируя поведение и манеры общения. То же касается и тех, кто заканчивает магистратуру и продолжает обучение в аспирантуре. Несмотря на изучаемые педагогические дисциплины, основные усилия аспиранта будут направлены на его карьерный научный рост (что естественно). Вместе с тем у этого аспиранта должно сформироваться понимание того, что педагогическая деятельность требует внимания, и немалого.

Педагог, общество, семья обвиняют молодое поколение в распущенности, нежелании трудиться, обучаться, впитывать нравственные нормы, в то время как сами они не обладают этими нравственными нормами. Поиск виноватых на этом не ограничивается.

Одно поколение всегда отличается от другого, и не нужно считать свое идеалом. Мир меняется, и человек меняется вместе с ним. В этом нет ничего нового. Вспомните фильм «Курьер» 1986 года, режиссёром которого является Карен Шахназаров. Налицо конфликт поколений. Но в том обществе педагог еще мог осуществлять самовоспитание и положительно влиять на своих воспитанников. В нашем же обществе педагога как носителя нравственных ценностей и педагога – источника знаний больше нет. Есть носитель образовательной услуги. Куда делся педагог, о котором писал Макаренко или Ушинский? Забыто наследие, которое замещено поверхностной педагогической литературой.

Педагог более не является содержательной личностью – он пуст (духовно). В нем нет ничего. Потому-то современное поколение отрешено от существующей реальности. Молодые люди бегут в цифровой мир, где есть поле понимания и возможность беспрепятственного развития своего потенциала. Там нет места (наивно полагают они) принуждению и лицемерию, которое исходит из существующих оценочных суждений педагога.

Духовно-нравственный упадок общества как детерминанта сущих проблем

XXI век – эпоха цифровых и инновационных технологий, приводящих к прогрессивному развитию общества. Вместе с тем их неразумное повсеместное использование приводит к деградации духовно-нравственной культурной основы личности.

Сегодня практически любой человек способен обладать большинством общественных благ (в развитых странах). Однако подобное приводит к непомерному желанию человека удовлетворять свои прихоти, а заметьте, не нужды. Прихоть как следствие непомерного желания высвобождает животную сущность человека. «В массу вдохнули силу и спесь современного прогресса, но забыли о духе», – писал выдающийся испанский философ Хосе Ортега-и-Гассет [15]. Материальные блага завладевают сознанием людей, а их удовлетворение возвещает об ощущении счастья, успеха и статусности человека [16]. «Человек гламурного мышления есть существо, которое считает акты потребления достижением», – писал Ж. Бодрийяр (цит. по Коноваловой А.В.) [17]. Как отмечает Альбер Камю в произведении «Чума», «мужчины и женщины или слишком быстро взаимно пожирают друг друга в том, что зовется актом любви, или же у них постепенно образуется привычка быть вместе». Что это означает? Человек начинает относиться к другому как к вещи: новая вещь любима, он её лелеет, а после становится чем-то привычным, обыденным и даже не нужным. Нужно новое. Человек теряет в себе самом и в другом то, что ранее было принято называть «душой».

В современном обществе, как отмечает, Федянина В.В., массовая культура достигла пика [18]. Наиболее важными ориентирами для человека в таком обществе является посредственность, простота. Происходит обобщение людей, сведение их к некому среднему значению. Необходимо заметить, что человек XXI века есть не что иное, как «человек потребляющий», упоминаемый у Ж. Бодрийяра в «Обществе потребления» и Хосе Ортега-и-Гассета в «Восстании масс», но еще в отношении людей XX века. Почему проблема массовой культуры так важна и актуальна на данный момент как никогда? Массовая культура подрывает основы национальной и традиционной культур. Человек становится зависимым от нее с самого рождения и тенденция развития общества такова, что родитель сам оказывается «заложником».

Массовая культура основана на манипулятивности, движимой пропагандой. Неизбежно, но основой ее выступает европейская мысль, а к ней же добавляется и американская. Если Хосе Ортега-и-Гассет обращает наше внимание на то, что «Америку создали европейские излишки» [15, с. 50], то в работе Федора Ивановича [19, с. 196] отмечается, что «Центр Европы не в Европе, а в Америке». Излишки Европы его же и поглотили.

Массовая культура в Европе и Америке достигает апогея, и эти страны, разумеется, стремятся распространять свое влияние и ценностные ориентиры на остальные страны. В этом отношении Россия также подверглась влиянию так называемой «европейской мысли». Но теперь, как верно подмечает Гиренок Ф.И. [19, с. 196], «Россия перестала быть с Европой». Данное утверждение особенно актуально в условиях современной реальности. России не нужна европейская мысль в сочетании с американской. Она противоречит духу российского человека. Европа же лишена духа как такового, о чем пишет и Гиренок Ф.И. «Европа теперь – духовно пустое, хотя и богатое место…» [20]. Россия способна обойтись без Европы [21], а может ли Европа без России существовать: «Запад дает нам цивилизацию, а мы ему – свою душу», – пишет Гиренок Ф.И. [19, с. 196–197]. Современной Европе душа не нужна постольку, поскольку она есть само по себе ограничение (культурный запрет, совесть, мораль …). «Душа – тюрьма тела», – писал Мишель Фуко [22, с. 41].

В некоторых частях России рассматривают проблему влияния «европейской мысли» и на сегодняшний день, совместно с Китаем формируют «коммуникации медиа между двумя странами» [23]. Сотрудничество с Китаем, вероятно, не должно стать аналоговой историей с Европой. Мы не должны ввергнуть себя в иную «болезнь», заменив одну зависимость на другую.

Действительно, на данный момент именно посредством СМИ, Интернета, книг, телесериалов и т. д. осуществляется пропаганда «свободы». Свобода, по понятию Европы и Америки, – это снятие всех культурных запретов, им мешающих. В результате зависимы все: и молодое, и зрелое поколение. Однако пропаганда – это начало разложения души человека. Здесь нельзя не провести параллель с произведением Мишеля Фуко «Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы». Приведем цитату, чтобы наиболее полно понимать мысль: «Народ отстаивает свое право наблюдать казнь и видеть, кого казнят. И народ имеет право участвовать в казни» [22, с. 74]. Современный Интернет и СМИ в массе большинства и есть тот эшафот, на котором при удобном случае вершат «правосудие» (не власть, а народ). Люди желают наказывать, властвовать и порицать других, но не себя. М. Фуко, анализируя поведение человека, демонстрирует нам, какова

его природа. Среда человека заполняется техникой, продуктами прогрессивного общества, но сам человек все такой же.

На данном этапе развития люди стремятся утолять свои потребности во всем, умножая и не ограничиваясь ни в чем; духовное содержание человека более не интересует; воспитание становится невозможным актом осуществления, потому как большая часть родителей возлагает это на образовательные инстанции, рассматривая их как некие организации по типу предоставления бытовых услуг. Современный массовый человек считает, что воспитание моральных и нравственных ценностей не имеет смысла. Для них – это не что иное, как препятствие в достижении желаемого результата. На выходе мы наблюдаем, как более зрелое поколение осуждает и даже обвиняет молодое в распущенности, извращенных ценностях и отсутствии норм. Коблева З.Х. [24] приписывает данную черту молодому поколению, но мы вынуждены не согласиться. Зрелое поколение целенаправленно использует блага современных технологий для упрощения своей жизни, а молодое пользуется ими, так как они ему предоставлены, их использование есть результат адаптации к условиям социальной среды. Проблема дистанцирования лежит не на молодом, а на зрелом поколении.

Федор Иванович Гиренок считает, что современный человек знает себя как никогда плохо [25]. Это действительно так. Следующее его утверждение наиболее подробно раскрывает сущностную проблему: «<…> знания о человеке <…> они помещают человека в горизонт сущего, в котором существование человека отсылает к существованию вещей» [25]. Современный человек несет антисозидательное начало. Массовый человек не может быть созидателем [15]. Человек духовно беден и не желает этого признавать или признает, но не хочет меняться. Ему проще подстроить все сущее под себя.

Противостоять и отрицать это не следует, скорее, необходимо принятие и осознание, что движение в массовость (что тоже усредненность) стирает личность человека. Само принуждение быть иным не помогает, а наоборот – создает ложное убеждение в правоте намеченных целей. Как иной путь – дрессированный человек. Слепое снятие культурных запретов опасно, чревато сведением человека к его биологической сути, но опасно и принудительное прививание иных.

Абсурдно обвинение молодого поколения в его желании быть «свободным», этаким прогрессивным человеком среди той массовой серости окружающего. Зрелое поколение своими обвинениями и нападками вызывает лишь конфликт, споры: «Осужденные освободятся и обретут свои права, больше того: обвинители займут их место» [22, с. 350]. Споры никогда не «рождают» истину, они ее губят. Нам стоит не спорить, а уметь грамотно излагать свои мысли, слушать и понимать, а также совместными усилиями строить развитое и действительно прогрессивное (а не ложное) общество нового времени.

Формы взаимодействия, позволяющие выйти за пределы

В нынешних обстоятельствах необходимо создать поле общего взаимодействия за пределами учебной деятельности, когда педагог помогает познавать и понимать дополнительную информацию.

– *Вечер конструктивных диалогов*. Данная форма взаимодействия подразумевает наиболее тесный контакт преподавателя со студентами. Они обсуждают:

а – социальные; политические; экономические и культурно-духовные вопросы;

б – рассуждают об инновациях в профессиональном аспекте их обучения.

Информационный блок «Вечер конструктивных диалогов».

Место проведения: конференционный зал университета.

Количество студентов: в зависимости от вместительного пространства зала.

Количество педагогов: неограниченное. Обязательным условием является присутствие преподавателей различных специальностей и направлений подготовки.

Форма проведения: вариант 1 – студенты (в количестве 2-3-х человек) готовят сообщение по проблеме, которая их интересует. Тема сообщается всем участникам мероприятия. Студенты обращают внимание на проблему и аргументируют свою точку зрения по этому вопросу. После этого начинается обсуждение проблемных вопросов. В обсуждении принимают участие как преподаватели, так и студенты.

Второй вариант предполагает, что сообщение готовит педагог. Дальнейшая работа аналогична первому варианту.

Периодичность проведения: 1 раз в месяц по пятницам.

Временной интервал: от 2 до 3-х часов.

– *Дебаты*. Данная форма взаимодействия подразумевает, что педагоги и обучающиеся будут обсуждать вопросы в форме дебатов.

Место проведения: внутрифакультетское мероприятие.

Количество студентов: не более 40 (при условии наличия большого зала допускается большее количество).

Количество педагогов: не менее 5 (1 ключевой участник дебатов).

Форма проведения: в начале месяца проводят онлайн голосование на предмет интересующей темы дебатов (педагоги и студенты голосуют отдельно). Результаты обрабатываются в середине месяца. Тема определяется и объявляется. Студенты выбирают основного участника дебатов, как и педагоги. В конце месяца ключевые участники дебатов излагают свою точку зрения (аргументировано и корректно), после чего оппонируют снова.

Часть первая. Приветственное сообщение (введение в понимание вашей точки зрения) – у каждого участника не более 10 минут.

Часть вторая – после приветственного сообщения, участники должны будут высказаться по поводу сказанного и перейти к основной части. У каждого участника по 20 минут.

Часть третья – ответы на вопросы друг друга. У каждого по 10 минут, чтобы дать ответ с расширенным пояснением.

Часть четвертая – ответы на вопросы присутствующих. У каждого присутствующего только одна попытка задать вопрос (не более). Временной интервал зависит от положения встречи – по стандарту 10 минут (может быть расширен по усмотрению интересующихся).

– *Свой среди чужих* (для студентов).

Место проведения: факультет клуба.

Количество студентов: в зависимости от вместительного пространства.

Количество педагогов: не менее 2-х (как с гостевого, так и с хозяйствующего).

Форма проведения. Факультеты создают активные факультетские клубы, которые готовят просветительское мероприятие для аналогичного клуба с другого факультета. Приглашают и знакомят с тем, чем они занимаются. Наглядно демонстрируют. Например, факультет химии, биологии и биотехнологии может рассказать о том, зачем нужен кислород, как образуются озоновые дыры или, допустим, продемонстрировать химические эксперименты.

Факультетский клуб, который пришел к другому, готовит потом для них, и так чередуются остальные.

Периодичность проведения: 2 раза в месяц.

Временной интервал: 1 час 30 минут (2).

Таким образом, первые две формы – «Вечер конструктивных диалогов» и «Дебаты» – предполагают сокращение дистанции между преподавателями и студентами. Первая форма охватывает всех обучающихся в университете и предполагает не только связь преподавателя со студентами, но и их с теми, кто обучается и преподает на разных факультетах. Цель состоит в том, чтобы происходил обмен мнениями, который привел бы к наиболее полному, а не легкомысленному пониманию смысловых ценностей одного поколения другим.

Вторая форма – «Дебаты» – направлена на налаживание и скрепление внутрифакультетской связи. Студенты видят преподавателей в новом ракурсе, как и они студентов, что дает возможность узнавать друг друга и понимать смысловые ориентиры.

Последняя форма – «Чужой среди своих» – направлена на формирование научно-популярного понимания других направлений, а не на слепое зацикливание только на своем. Форма взаимодействия позволяет укрепить, прежде всего, взаимоотношения студентов для того, чтобы они чувствовали себя в едином образовательном пространстве, а не разрозненном. При такой форме взаимодействия студенты получают опыт организации, подготовки, структурирования и демонстрации мероприятия, что немаловажно уметь делать современному человеку.

У студента появляется возможность активизировать мыслительную активность, а педагог – преобразования поверхностных умозаключений или наоборот. Если студенты лучше осведомлены в инновационных вопросах, то педагог – в общечеловеческих и культурных, а также профессиональных. Их появление в одном пространстве за рамками учебной деятельности позволит обменяться опытом и прийти к взаимопониманию.

В результате данной работы были разработаны универсальные формы взаимодействия, основная направленность которых подразумевает сближение педагогического состава со студентами с целью формирования наиболее благоприятной психологической атмосферы.

Обозначена нарастающая проблема – разобщенность педагогов и студентов, а как более глобальное (являющее предпосылкой) – равнодушное отношение одних людей к другим и проблема нарастающей цифровизации, а также пропагандистских европейских и американских настроений в основе массовой культуры.

Разработанные формы взаимодействия могут быть применены в любом другом учебном заведении, включая и общеобразовательные (учитель – школьник).

Библиографический список

1. Шамсутдинова И.И. Статус и роль педагога высшей школы в оценках преподавателей и студентов в условиях цифровизации образования. *Казанский социально-гуманитарный вестник*. 2022; № 2 (53): 52–55.
2. Пономарева Г.М. и др. Как студенту-первокурснику общаться с преподавателем, который изводит его своей завышенной строгостью. *Вестник практической психологии образования*. 2017; Т. 14, № 1: 49–54.

3. Акутина С.П., Беганцова И.С., Щелина Т.Т. Проблема отношения к психологической безопасности субъектов образовательного процесса в вузе. *Психологическая безопасность образовательной среды*. Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2022: 10–16.
4. Трибунская У.Г. Анализ типов организационной культуры преподавателя вуза. *Гаудеамус*. 2022; Т. 21, № 2: 42–50.
5. Зборовская Г.Е. Можно ли быть вместе, находясь врозь: студенты и преподаватели в вузе. *Социологические исследования*. 2018; № 9: 49–58.
6. Сухова Е.В. Преподаватель университета глазами студентов. *Интерактивная наука*. 2022; № 8 (73): 32–40.
7. Мишин Л.В. Отношение студентов к процессу цифровизации образовательного процесса. *Электронный научный журнал*. 2021; № 5: 19–27.
8. Бурлачук Л., Абдимуса Ж. Психологические мотивационные аспекты дистанционного обучения. *Педагогика и психология*. 2022; Т. 53, № 4: 32–44.
9. Лисоченко А.В. Духовно-нравственные аспекты воспитания в педагогической системе К.Д. Ушинского. *Теология: история, проблемы, перспективы*. Липецк-Задонск: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2019: 119–123.
10. Жигалова К.В. Значение личности и деятельности педагога в современной высшей школе. *Современное образование: содержание, технологии, качество*: материалы I Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Уссурийск – Владивосток, 2022: 6–7.
11. Данакари Л.Р., Ермоченко К.П., Ивентьев С.И. Педагогическая деятельность: духовно-нравственные риски. *Теория и практика гражданской защиты на страже безопасности жизнедеятельности современного общества*. Москва: Объединенная редакция, 2022: 100–102.
12. Малиева З.К. Риски духовно-нравственного отчуждения молодежи. *Современные векторы в образовании: теория и практика*. Коломна: Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», 2022: 110–113.
13. Ермоченко К.П. Духовно-нравственные ценности и риски педагогической деятельности в современных социокультурных условиях. *Драйверы развития общего и профессионального образования*. Павлово: Павловский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», 2021: 206–210.
14. Панфил А.Т. Роль профессионального самовоспитания для педагога. *Форум молодых ученых*. 2019; № 1-2 (29): 1196–1199.
15. Ортега-и-Гассет Х. *Восстание масс:* сборник. Перевод с испанского. Москва: ООО «Издательство АСТ», 2002.
16. Dittmar H., Isham A. Materialistic value orientation and wellbeing. *Current Opinion in Psychology*. 2022; Т. 46.
17. Коновалова А.В. «Массовая культура» XX века в концепциях Х. Ортеги-и-Гассета, Р. Барта, Ж. Бодрийяра. *Культура и цивилизация*. 2022; Т. 12, № 3А: 136–142.
18. Федянина В.В., Чумакова Т.Н. Особенности массовой культуры. *Интеграция науки в эпоху кризиса: проблемы, решения*. Ростов-на-Дону: Общество с ограниченной ответственностью «Манускрипт», 2022: 146–148.
19. Гиренок Ф.И. Россия и Европа: что изменилось после Данилевского? *Тетради по консерватизму*. 2020; № 3: 195–198.
20. Гиренок Ф.И. Фуко и терроризм. *Философия хозяйства*. 2016; № 3 (105): 246–250.
21. Ширяев Б.А. Европа без России. *Актуальные проблемы мировой политики*. 2019; Т. 9: 218–230.
22. Фуко М. *Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы*. Перевод с французского. Москва: Ад Маргинем Пресс: Музей современного искусства «Гараж», 2023.
23. Ван С. Исследование эффективности китайских новых медиакоммуникаций в цифровой среде. *Глобальные социальные процессы 3.0: социальное управление и экономическое развитие в цифровом обществе*. Санкт-Петербург: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2022: 240–249.
24. Коблева З.Х. Особенности ценностных установок в системе преемственности поколений в современном обществе. *Известия Юго-Западного государственного университета.* Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. 2022; Т. 12, № 1: 182–192.
25. Гиренок Ф.И. Что такое человек? *Философия хозяйства*. 2016; № 5 (107): 165–174.

References

1. Shamsutdinova I.I. Status i rol' pedagoga vysshej shkoly v ocenkah prepodavatelej i studentov v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya. *Kazanskij social'no-gumanitarnyj vestnik*. 2022; № 2 (53): 52-55.
2. Ponomareva G.M. i dr. Kak studentu-pervokursniku obschat'sya s prepodavatelem, kotoryj izvodit ego svoej zavyshennoj strogost'yu. *Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovaniya*. 2017; T. 14, № 1: 49-54.
3. Akutina S.P., Begancova I.S., Schelina T.T. Problema otnosheniya k psihologicheskoj bezopasnosti sub`ektov obrazovatel'nogo processa v vuze. *Psihologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy*. Nizhnij Novgorod: Nizhegorodskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet im. N.A. Dobrolyubova, 2022: 10-16.
4. Tribunskaya U.G. Analiz tipov organizacionnoj kul'tury prepodavatelya vuza. *Gaudeamus*. 2022; T. 21, № 2: 42-50.
5. Zborovskij G.E. Mozhno li byt' vmeste, nahodyas' vroz': studenty i prepodavateli v vuze. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2018; № 9: 49-58.
6. Suhova E.V. Prepodavatel' universiteta glazami studentov. *Interaktivnaya nauka*. 2022; № 8 (73): 32-40.
7. Mishin L.V. Otnoshenie studentov k processu cifrovizacii obrazovatel'nogo processa. *`Elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2021; № 5: 19-27.
8. Burlachuk L., Abdimusa Zh. Psihologicheskie motivacionnye aspekty distancionnogo obucheniya. *Pedagogika i psihologiya*. 2022; T. 53, № 4: 32-44.
9. Lisochenko A.V. Duhovno-nravstvennye aspekty vospitaniya v pedagogicheskoj sisteme K.D. Ushinskogo. *Teologiya: istoriya, problemy, perspektivy*. Lipeck-Zadonsk: Lipeckij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni P.P. Semenova-Tyan-Shanskogo, 2019: 119-123.
10. Zhigalova K.V. Znachenie lichnosti i deyatel'nosti pedagoga v sovremennoj vysshej shkole. *Sovremennoe obrazovanie: soderzhanie, tehnologii, kachestvo*: materialy I Vserossijskoj (nacional'noj) nauchno-prakticheskoj konferencii. Ussurijsk – Vladivostok, 2022: 6-7.
11. Danakari L.R., Ermochenko K.P., Ivent'ev S.I. Pedagogicheskaya deyatel'nost': duhovno-nravstvennye riski. *Teoriya i praktika grazhdanskoj zaschity na strazhe bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti sovremennogo obschestva*. Moskva: Ob`edinennaya redakciya, 2022: 100-102.
12. Malieva Z.K. Riski duhovno-nravstvennogo otchuzhdeniya molodezhi. *Sovremennye vektory v obrazovanii: teoriya i praktika*. Kolomna: Gosudarstvennoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya Moskovskoj oblasti "Gosudarstvennyj social'no-gumanitarnyj universitet", 2022: 110-113.
13. Ermochenko K.P. Duhovno-nravstvennye cennosti i riski pedagogicheskoj deyatel'nosti v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah. *Drajvery razvitiya obschego i professional'nogo obrazovaniya*. Pavlovo: Pavlovskij filial federal'nogo gosudarstvennogo avtonomnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya «Nacional'nyj issledovatel'skij Nizhegorodskij gosudarstvennyj universitet im. N.I. Lobachevskogo», 2021: 206-210.
14. Panfil A.T. Rol' professional'nogo samovospitaniya dlya pedagoga. *Forum molodyh uchenyh*. 2019; № 1-2 (29): 1196-1199.
15. Ortega-i-Gasset H. *Vosstanie mass:* sbornik. Perevod s ispanskogo. Moskva: OOO «Izdatel'stvo AST», 2002.
16. Dittmar H., Isham A. Materialistic value orientation and wellbeing. *Current Opinion in Psychology*. 2022; T. 46.
17. Konovalova A.V. «Massovaya kul'tura» HH veka v koncepciyah H. Ortegi-i-Gasseta, R. Barta, Zh. Bodrijyara. *Kul'tura i civilizaciya*. 2022; T. 12, № 3A: 136-142.
18. Fedyanina V.V., Chumakova T.N. Osobennosti massovoj kul'tury. *Integraciya nauki v `epohu krizisa: problemy, resheniya*. Rostov-na-Donu: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Manuskript", 2022: 146-148.
19. Girenok F.I. Rossiya i Evropa: chto izmenilos' posle Danilevskogo? *Tetradi po konservatizmu*. 2020; № 3: 195-198.
20. Girenok F.I. Fuko i terrorizm. *Filosofiya hozyajstva*. 2016; № 3 (105): 246-250.
21. Shiryaev B.A. Evropa bez Rossii. *Aktual'nye problemy mirovoj politiki*. 2019; T. 9: 218-230.
22. Fuko M. *Nadzirat' i nakazyvat'. Rozhdenie tyur'my*. Perevod s francuzskogo. Moskva: Ad Marginem Press: Muzej sovremennogo iskusstva «Garazh», 2023.
23. Van S. Issledovanie `effektivnosti kitajskih novyh mediakommunikacij v cifrovoj srede. *Global'nye social'nye processy 3.0: social'noe upravlenie i `ekonomicheskoe razvitie v cifrovom obschestve*. Sankt-Peterburg: Centr nauchno-informacionnyh tehnologij "Asterion", 2022: 240-249.
24. Kobleva Z.H. Osobennosti cennostnyh ustanovok v sisteme preemstvennosti pokolenij v sovremennom obschestve. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: `Ekonomika. Sociologiya. Menedzhment. 2022; T. 12, № 1: 182-192.
25. Girenok F.I. Chto takoe chelovek? *Filosofiya hozyajstva*. 2016; № 5 (107): 165-174.

Статья поступила в редакцию 30.05.23

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-13-16

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

PROJECT-ORIENTED UNIVERSITY TRAINING OF SIMULTANEOUS INTERPRETERS OF CHINESE LANGUAGE. The article observes experimental research of introducing project-oriented model of training future simultaneous interpreters of Chinese language. The pedagogical experiment was conducted as an action research, and was carried out for several years during "Language and professional communication" university course. The researcher used methods of involved observation and questionnaire. Participants of experimental training presented their projects as an exam in the format of pitch-sessions, all the projects were aimed at developing bilateral Russian-Chinese business cooperation. For all product presentations interpreting service (either consecutive or simultaneous) was successfully

provided. The results of experimental research showed that project-oriented training of future simultaneous interpreters of Chinese language is effective in developing their industry-based and project-oriented competences.

Key words: **project-oriented training, simultaneous interpreters of Chinese language, Russian-Chinese cooperation, building industry-based and project-oriented competencies**

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

ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ СИНХРОННЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ-КИТАИСТОВ В ВУЗЕ

В статье представлено опытно-экспериментальное исследование по внедрению практико-ориентированной модели подготовки будущих синхронных переводчиков-китаистов с использованием проектных технологий. Форма педагогического эксперимента – исследование в действии, которое проводилось в рамках учебной дисциплины «Язык и профессиональная коммуникация» на протяжении нескольких лет с применением методов включенного наблюдения и опроса. Участники экспериментального обучения в качестве зачетной работы презентовали проекты в виде питч-сессий по ключевым направлениям российско-китайского делового сотрудничества, презентации сопровождались устным последовательным переводом и устным синхронным переводом. Результаты экспериментальной проверки показали, что проектно-ориентированное обучение будущих синхронистов-китаистов способствует формированию их профессиональных компетенций, в частности отраслевой и проектной компетенций.

Ключевые слова: **проектно-ориентированное обучение, синхронные переводчики-китаисты, российско-китайское взаимодействие, формирование отраслевой и проектной компетенций**

В последние несколько лет наблюдается активный переход российского бизнес-сектора от взаимодействия с европейскими контрагентами к наращиванию двусторонних проектов с китайскими партнерами. Для обеспечения лингвистического сопровождения двусторонних встреч и международных конференций все чаще требуются устные переводчики, на профессиональном уровне владеющие отраслевой тематикой и терминологией. Подготовка синхронных переводчиков с акцентом на формировании специальных знаний в той или иной предметной области на иностранном языке обусловливает *актуальность* темы данного исследования.

Целью данной работы является описание функциональной модели проектно-ориентированного обучения будущих синхронных переводчиков-синхронистов в российском вузе. Для ее достижения мы ставим перед собой следующие задачи: 1) рассмотреть существующие подходы и практики к внедрению проектно-ориентированного обучения в рамках вузовской подготовки; 2) продемонстрировать результаты проведенного исследования в действии (action research) по внедрению проектно-ориентированного обучения, направленного на формирование отраслевой и проектной компетенций будущих синхронных переводчиков-китаистов.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что были изучены и комплексно представлены существующие методологические разработки по внедрению проектного обучения в образовательной среде вуза, а также дополнено понимание проектно-ориентированного обучения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что апробированная педагогическая модель может быть использована в вузах, готовящих устных переводчиков для лингвистического сопровождения межгосударственных бизнес-проектов.

Использование проектного метода в образовательном процессе еще на этапе своего зарождения в начале XX века (У.Х. Килпатрик, Д. Дьюи) было обосновано тем, что он стимулирует интерес к познанию у обучающихся, осознающих полезность предпринимаемых учебных действий для будущей практической жизни [1].

Внедрение проектного метода обучения помогает сбалансировать академическую и практическую составляющую образовательных программ вуза, что особенно актуально для такой практической специальности, как перевод [2].

Проектная деятельность в стенах вуза может быть нацелена на установление связей с будущими работодателями, в частности с переводческими агентствами, так как предполагает выполнение переводческого проекта, который вуз или факультет получает от агентства. Такие «заказы» уже успешно осуществили ряд российских вузов: так, кафедра перевода РГПУ им. А.И. Герцена сосредоточилась на выполнении проектных письменных переводов в научно-технической сфере [2]; Бурятский государственный университет выполнил ряд успешных письменных волонтерских переводов в рамках защиты выпускных квалификационных работ [3]. Студенты Орловского государственного университета в рамках проектного задания переводили буклеты по известным туристическим маршрутам родного края [4], а совместными усилиями студентов и преподавателей Волгоградского государственного университета на основе выдвигаемых к реальному проекту требований и предъявляемых условий (формирование рабочих групп и проведение промежуточных семинаров с целью всеохватного выполнения проектного задания) в течение нескольких лет создавался русско-немецкий путеводитель «Прогулки по Волгограду» [5]. В НГЛУ им. Н.А. Добролюбова были пересмотрены подходы к написанию выпускных работ, благодаря чему на защиту стали выносится работы над реальным переводческим проектом от конкретных заказчиков в форме комментированного перевода [6]. Институт лингвистики и международных коммуникаций ЮУрГУ в рамках проектного обучения осуществил лингвистическое сопровождение производственной деятельности предприятий по выпуску высокотехнологичных электродвигателей [1]. В Северном (Арктическом) Федеральном университете была открыта базовая кафедра технологий и автоматизации перевода совместно с компанией «УКМ-Вест», и на основе практико-ориентированного подхода успешно апробированы программы по таким инновационным дисциплинам, как «Проекты», «Введение в проектную деятельность» [7]. Нижневартовский государственный университет в 2019 г. организовал для студентов переводческую практику в формате проекта по лингвистическому обеспечению работы международной научно-практической конференции в стенах вуза. Задания по переводу предполагали устный двусторонний перевод на секциях, письменный перевод докладов, перевод-сопровождение на экскурсиях, что, несомненно, способствовало оттачиванию soft skills [8].

Использование метода проектов, согласно исследованиям А.Б. и С.Б. Гулиянц, способствует формированию проектной компетенции переводчиков еще до окончания вуза, что помогает выпускникам осуществить безболезненный выход на профессиональный переводческий рынок [9].

Рассуждая о проектно-ориентированном обучении в рамках университетских программ, Г.А. Барышева предлагает активизировать использование технологии творческих проектов, основными принципами организации которых автор называет тематическую преемственность и определенность, заинтересованность сторон, практичность, интегрированность в учебный процесс и командное исполнение [10].

По мнению А.В. Клочкова, учебные проекты, будь то реальные проекты, предполагающие наличие конкретного заказчика или смоделированные в ходе реализации образовательных программ, способны поместить будущего переводчика в контекст реальной профессиональной деятельности, тем самым способствуя формированию его профессиональных компетенций [4].

Проектно-ориентированный и практико-ориентированные подходы в вузовской подготовке способствуют интенсификации самостоятельности студентов [11] и повышают личную ответственность каждого члена команды за выполнение работы на должном уровне и в установленный срок [12; 3].

Рассмотрев существующие практики вузов по внедрению проектно-ориентированного подхода в обучении переводчиков и условия реализации проектного метода, мы увидели, что российские вузы в основном сосредоточены на реализации проектов по письменному переводу, тогда как проектно-ориентированная модель подготовки устных переводчиков представлена фрагментарно.

В Высшей школе перевода МГУ имени М.В. Ломоносова предпринята попытка реализации проектно-ориентированного подхода к обучению будущих синхронных переводчиков-китаистов, в связи с чем в рамках дисциплины по выбору «Язык и профессиональная коммуникация» был внедрен и апробирован специальный курс по формированию проектной и отраслевой компетенций синхронных переводчиков.

Предпосылками к введению проектно-ориентированного обучения стал в первую очередь социальный заказ, который вузы получили в 2020–2021 гг. через обновление ФГОС ВО и, соответственно, собственных образовательных стандартов МГУ им. М.В. Ломоносова. Согласно новым документам, формирование профессиональных компетенций в рамках вузовской подготовки должно еще более чем прежде соответствовать ожиданиям профессионального сегмента. Помимо этого были учтены пожелания выпускников прежних лет – во время разработки курса мы провели опрос среди тех, кто после выпуска стал совершенствоваться на переводческом поприще. Основной задачей опроса было выяснить, какие специальные знания, необходимые им теперь в профессиональном труде, они не получили во время учебы, и каковы их предложения по оптимизации учебного процесса. Большинство из них (96%) констатировали тот факт, что общественно-политическая и общественно-экономическая тематики, в рамках которых обычно выстраивается преподавание устных переводческих дисциплин, не являются доминирующими в их реальной переводческой жизни независимо от того, переводят ли они двусторонние бизнес-переговоры или обеспечивают син-

хронный перевод на международных конференциях; поэтому необходимо разнообразить предметные области в рамках учебных переводческих тренингов, по их словам, немного заземлиться. Часть студентов, которым «повезло» учиться в те годы, когда преподаватели, накопив достаточный опыт собственной переводческой практики, во время занятий делились с ними презентациями и другими открытыми материалами с различных переводческих проектов, были за это особенно благодарны и выражали надежду, что ребятам младших курсов также будет предложено ознакомиться с ними.

Учитывая вышеизложенные предпосылки, в начале 2020 года был разработан, а в осеннем семестре внесен в учебный план проектно-ориентированный курс «Язык и профессиональная коммуникация». Основной целью курса было углубленное знакомство с основными отраслевыми направлениями российско-китайского сотрудничества и формирование отраслевой компетенции будущего синхронного переводчика-китаиста на основе практико-ориентированного подхода с использованием проектных технологий. Для этого была опубликована рабочая программа дисциплины, сформирован корпус базовых материалов (открытые презентации докладчиков, видеоконференций, включая видео синхронных переводов конференций, аутентичные тексты выступлений и проч.), определена стратегия ведения занятий и разработаны критерии для оценки уровня сформированности отраслевой профессиональной компетенции. Курс рассчитан на студентов 5 курса специалитета и 1 курса магистратуры, поскольку требует от студентов довольно уверенного владения китайским языком и сформированности фоновых знаний по межкультурной коммуникации.

Апробация курса началась с осеннего семестра 2020 года, благодаря чему на начало 2023 года в нем приняли участие три разных курса (российские и китайские студенты, n – 31 чел.), и с каждым новым выпуском была возможность корректировать модель занятий для увеличения ее эффективности. Исследование строилось по модели исследования в действии [13; 14], которое предполагает следующие методы: включенное наблюдение, опрос, собеседование.

Ниже на примере осеннего семестра 2022 года предлагается рассмотреть содержание проектно-ориентированного курса.

Ключевыми тематическими направлениями 2022–2023 года, в рамках которых студенты разрабатывали свои проекты, стали:

– международная логистика и транспортная инфраструктура (грузовое сообщение между Китаем и Европой транзитом через Россию и страны СНГ; строительство мостового перехода Благовещенск-Хэйхэ; морские контейнерные перевозки; способы перевозки сыпучих, жидких и иных грузов и т. д.);

– энергетическое сотрудничество (нефтегазовая отрасль и нефтегазовые корпорации, поставка первичных энергоносителей из России в Китай; атомная энергетика; новые источники энергии и соответствующая инфраструктура; китайские проекты по достижению «двух углеродных целей» и экологически чистая выработка энергии);

– двустороннее сотрудничество по линии малого и среднего бизнеса (молодежное предпринимательство и поддержка молодежных стартапов; совместные бизнес-инкубаторы; китайский инвестор и предпринимательский инкубатор бизнес-парк Гринвуд;

– сотрудничество в области физической культуры и спорта (мероприятия в рамках перекрестного года спортивного сотрудничества России и Китая, спортивный менеджмент, образование и спорт).

После того, как был осуществлен самостоятельный выбор конкретной области для ведения и дальнейшей презентации проекта перед «требовательным заказчиком» (в его роли выступали преподаватели), студенты разбивались на рабочие группы, внутри которых каждому члену отводилась его основная роль: разработчики-исполнители, докладчики, устные переводчики; таким образом, в качестве педагогической технологии была использована технология ролевой игры [15].

На протяжении 2–3 недель каждый член команды решал свой спектр задач по подготовке проекта к презентации, включащий в себя: 1) изучение специализированной темы на китайском и русском языках с последующим составлением подробных глоссариев и формированием базы данных с аутентичными материалами по выбранной теме (ссылки на сайты компаний и иные источники полезной информации, двуязычные познавательные видеоресурсы, двусторонние документы по той или иной отрасли и т. д.); 2) подготовка к презентации (выбор формата презентации продукта и порядка взаимодействия докладчика с аудиторией и устным переводчиком); 3) презентация проекта и его экспертная оценка.

В основном проекты презентовались в виде питч-сессий, что предполагает небольшое по времени (до 10 минут), но живое и убедительное выступление докладчика с последующим взаимодействием с аудиторией (вопросы – ответы, комментарии). Основная цель выступающего – заинтересовать потенциального клиента и установить с ним контакт (в нашем случае – познакомить с темой и заинтересовать ей аудиторию студентов и преподавателей); соответственно, для зарубежных клиентов (в ее качестве выступали иностранные студенты) осуществлялся устный последовательный перевод (одним или несколькими членами команды, причем обязательным условием было как можно лучше подготовиться к устному переводу мероприятия). После презентации проекта выносилось экспертное решение по дальнейшему «финансированию» проекта (финансовым инструментом в рамках учебной программы выступал зачет/незачет), а все материалы по проекту рассылались в виде ссылок на Google-диск каждому студенту для дальнейшего использования в качестве подготовки к профессиональному переводческому заказу (можно назвать такие ссылки современными тетрадями переводчика с применением технологий больших данных).

В течение семестра каждой группе студентов удавалось подготовить не менее двух подобных проектов, соответственно, при взаимном обмене информацией общее число проектных решений было достаточным для накопления знаний по различным специализированным отраслям.

На основе рабочей программы дисциплины «Язык и межкультурная коммуникация», а также с учетом ряда индикаторов профессиональной трудовой функции «Синхронный перевод» были разработаны критерии оценки уровней сформированности отраслевой и проектной компетенций (представлены ниже в табл. 1).

Таблица 1

Уровни сформированности отраслевой и проектной компетенций будущего синхронного переводчика-китаиста

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Прекрасно владеет общим понятийно-семантическим полем той или иной сферы профессиональной деятельности человека	Хорошо владеет общим понятийно-семантическим полем той или иной сферы профессиональной деятельности человека	Недостаточно владеет общим понятийно-семантическим полем той или иной сферы профессиональной деятельности человека
Способен осуществлять поиск и обработку нужной информации по специализированной области знаний, составляет двуязычные глоссарии и умеет использовать в устной коммуникации 85% лексики	Способен осуществлять поиск и обработку нужной информации по специализированной области знаний, составляет двуязычные глоссарии и умеет использовать в устной коммуникации 70% лексики	Не способен осуществлять поиск и обработку нужной информации по специализированной области знаний, составляет двуязычные глоссарии и умеет использовать в устной коммуникации 40% лексики
Может на китайском языке презентовать отраслевой проект с учетом всех требований к проектной презентации	Может на китайском языке презентовать отраслевой проект с учетом большинства требований к проектной презентации	Не может на китайском языке презентовать отраслевой проект с учетом требований к проектной презентации
Выполняет прекрасный устный последовательный перевод с китайского языка на русский и с русского языка на китайский в рамках презентации проекта	Выполняет хороший устный последовательный перевод с китайского языка на русский и с русского языка на китайский в рамках презентации проекта	Выполняет слабый устный последовательный перевод с китайского языка на русский и с русского языка на китайский в рамках презентации проекта

Замеры проводились в три этапа: на начало эксперимента в рамках первого занятия по дисциплине, в середине семестра и в период зачетной сессии. Также при защите каждого из проектов проводилась экспертная оценка в форме устного совместного обсуждения и комментария преподавателей для каждого члена рабочей группы, что способствовало оптимизации процесса подготовки и презентаций следующих проектных решений.

Апробация модели показала следующие результаты. На протяжении всего периода исследования каждая из групп демонстрировала положительную динамику, чему способствовало а) знакомство с базой данных международных и двусторонних проектных решений, в первую очередь на основе изучения предложенных презентаций, выступлений докладчиков, а также их письменных и устных синхронных переводов; б) погружение в область специализированных знаний через различные формы интернет-контента, составление глоссариев предметной лексики и ее использование в процессе устного перевода при защите проекта; в) сессия вопросов и ответов, обсуждение в группе и экспертные комментарии при презентации проекта.

Важным результатом экспериментального исследования стало то, что если в начале курса все студенты демонстрировали низкий уровень сформированности отраслевой компетенции, то при проведении конечного среза знаний в виде зачета результаты большинства из них (96%) соответствовали среднему и высокому уровням. При этом мы понимаем, что об успешном формировании отраслевой профессиональной компетенции можно говорить только с учетом ограничений, накладываемых учебным образовательным

процессом, в котором еще нет достаточной погруженности в реальные условия трудовой деятельности. Необходим выход из аудитории, что, на наш взгляд, предполагает не просто производственную практику студентов (поскольку в этом случае они продолжают чувствовать себя под присмотром вуза или кафедры и не берут ответственности за все рабочие моменты полностью на себя), а их самостоятельную профессиональную реализацию. С этой целью часть наиболее отличившихся студентов после успешного завершения проектно-ориентированного курса была в дальнейшем задействована в качестве устных и письменных переводчиков на реальном проекте – программе MBA по IT-менеджменту для предпринимателей из КНР, которую проводит РАНХиГС.

Таким образом, экспериментальное исследование показало, что проектно-ориентированное обучение на основе практико-ориентированного подхода и с использованием проектных методов и технологий способствует формированию отраслевой компетенции переводчика и может быть внедрено в модели подготовки будущих синхронных переводчиков.

Библиографический список

1. Телешова Е.А. Проектная деятельность в процессе подготовки переводчиков. *Индустрия перевода.* 2019; Т. 1: 157–163.
2. Юдина Т.В. Проектная деятельность студентов в подготовке переводчиков. *Язык. Культура. Коммуникация.* 2015; № 2 (18): 142–150.
3. Орбодоева Л.М. Практико-ориентированный подход к подготовке выпускных квалификационных работ бакалавров лингвистики. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. 2021; № 16: 107–113.
4. Клочков А.В. О роли проектной деятельности в процессе подготовки переводчиков. *Подготовка переводчиков: анализ систем и подходов в странах мира:* сборник тезисов II Международной научной конференции. 2022: 42–44.
5. Новикова Э.Ю. Межвузовское международное сотрудничество: проектная деятельность в подготовке переводчиков. *Высшее образование в России.* 2019; Т. 28; № 6: 75–85.
6. Поршнева Е.Р. Практико-ориентированная выпускная квалификационная работа в профессиональной подготовке будущих переводчиков (уровень бакалавриата). *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики.* 2021; № 3: 103–114.
7. Коканова Е.С., Берендяев М.В., Куликов Н.Ю., Епимахова А.С. Из опыта работы базовой кафедры переводческой компании в северном (Арктическом) федеральном университете. *Вопросы методики преподавания в вузе.* 2020; Т. 9, № 33: 96–109.
8. Новикова Л.В. Формирование универсальных навыков у переводчика в соответствии с актуальными требованиями рынка труда. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2019; Т. 7, № 2.
9. Гулиянц А.Б. Метод проектов как средство профессиональной подготовки переводчиков в вузе. *Вестник МПГУ.* Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2022; № 1 (45): 125–134.
10. Барышева Г.А. Проектно-ориентированное образование в современном университете. *Вестник Томского государственного университета. Экономика.* 2012; № 3 (19): 130–133.
11. Малкова И.Ю. Проектные технологии в высшей школе: гипотезы о содержании проектной компетентности. *Образовательные технологии*. 2005; № 3.
12. Козлов В.С. Проектно-ориентированная технология командного обучения студентов. *Решетневские чтения.* 2017; Т. 2: 732–733.
13. Лебедева М.Ю. Доказательный поворот в лингводидактике русского языка. *Русский язык за рубежом.* 2022; № 5.
14. Обухова Т.М. Стимулирующий комментарий на основе корпуса: развитие навыка самокоррекции у иностранных учащихся. *Русский язык за рубежом.* 2022; № 5.
15. Мальцева Т.В. К вопросу о методическом обеспечении ролевых и деловых игр. *Профессиональное образование в России и за рубежом.* 2018; № 1 (29): 53–58.

References

1. Teleshova E.A. Proektnaya deyatel'nost' v processe podgotovki perevodchikov. *Industriya perevoda.* 2019; T. 1: 157-163.
2. Yudina T.V. Proektnaya deyatel'nost' studentov v podgotovke perevodchikov. *Yazyk. Kul'tura. Kommunikaciya.* 2015; № 2 (18): 142-150.
3. Orbodoeva L.M. Praktiko-orientirovannyj podhod k podgotovke vypusknyh kvalifikacionnyh rabot bakalavrov lingvistiki. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 16: 107-113.
4. Klochkov A.V. O roli proektnoj deyatel'nosti v processe podgotovki perevodchikov. *Podgotovka perevodchikov: analiz sistem i podhodov v stranah mira:* sbornik tezisov II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. 2022: 42-44.
5. Novikova `E.Yu. Mezhvuzovskoe mezhdunarodnoe sotrudnichestvo: proektnaya deyatel'nost' v podgotovke perevodchikov. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2019; T. 28; № 6: 75-85.
6. Porshneva E.R. Praktiko-orientirovannaya vypusknaya kvalifikacionnaya rabota v professional'noj podgotovke buduschih perevodchikov (uroven' bakalavriata). *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki.* 2021; № 3: 103-114.
7. Kokanova E.S., Berendyaev M.V., Kulikov N.Yu., Epimahova A.S. Iz opyta raboty bazovoj kafedry perevodcheskoj kompanii v severnom (Arkticheskom) federal'nom universitete. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 2020; T. 9, № 33: 96-109.
8. Novikova L.V. Formirovanie universal'nyh navykov u perevodchika v sootvetstvii s aktual'nymi trebovaniyami rynka truda. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2019; T. 7, № 2.
9. Guliyanc A.B. Metod proektov kak sredstvo professional'noj podgotovki perevodchikov v vuze. *Vestnik MPGU*. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2022; № 1 (45): 125-134.
10. Barysheva G.A. Proektno-orientirovannoe obrazovanie v sovremennom universitete. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. `Ekonomika*. 2012; № 3 (19): 130-133.
11. Malkova I.Yu. Proektnye tehnologii v vysshej shkole: gipotezy o soderzhanii proektnoj kompetentnosti. *Obrazovatel'nye tehnologii*. 2005; № 3.
12. Kozlov V.S. Proektno-orientirovannaya tehnologiya komandnogo obucheniya studentov. *Reshetnevskie chteniya.* 2017; T. 2: 732-733.
13. Lebedeva M.Yu. Dokazatel'nyj povorot v lingvodidaktike russkogo yazyka. *Russkij yazyk za rubezhom.* 2022; № 5.
14. Obuhova T.M. Stimuliruyuschij kommentarij na osnove korpusa: razvitie navyka samokorrekcii u inostrannyh uchaschihsya. *Russkij yazyk za rubezhom.* 2022; № 5.
15. Mal'ceva T.V. K voprosu o metodicheskom obespechenii rolevyh i delovyh igr. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom.* 2018; № 1 (29): 53-58.

Статья поступила в редакцию 30.05.23

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-16-19

Gilyazova I.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: irin.ter@mail.ru*
Zharkikh L.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: lajarkih@mail.ru*
Kurdumanova O.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: kurdumanovao@mail.ru*

IMPROVING THE QUALITY OF SUBJECT CHEMICAL TRAINING OF FIRST-YEAR STUDENTS. The authors touch upon an acute problem concerning each university: the academic performance of first-year students. The possible reasons for low academic performance in the profile subject chemistry are analyzed. They analyze the school chemical preparation based on the results of the entrance tests, find out that because of the variations of the entrance tests for the profile "Biology and Chemistry", one can enter without passing the main subject Chemistry with a set of other entrance tests. The authors present the results of monitoring the progress of first-year students in chemical disciplines, offer a variety of ways to solve the problem of preparing first-year students for a successful session and improving the quality of subject training. Examples of control and measuring materials for intermediate and final control, a codifier for evaluating the results are given.

Key words: **first-year students, quality of education, monitoring, subject preparation, control and measuring materials, chemical preparation, methods of teaching chemistry of higher school, 1st year students**

И.Б. Гилязова, *канд. пед. наук, доц., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: irin.ter@mail.ru*
Л.А. Жарких, *канд. пед. наук, доц., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: lajarkih@mail.ru*
О.И. Курдуманова, *д-р пед. наук, проф., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: kurdumanovao@mail.ru*

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРЕДМЕТНОЙ ХИМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕРВОКУРСНИКОВ

Авторы затрагивают острую проблему, касающуюся каждого вуза, – успеваемость первокурсников. Анализируют возможные причины низкой успеваемости по профильному предмету «Химия». Проводят анализ школьной химической подготовки по результатам вступительных испытаний, выясняют, что из-за вариаций вступительных испытаний на профиль «Биология и химия» можно поступить, не сдавая основной предмет («Химия»), с набором результатов других вступительных испытаний. Авторы приводят итоги мониторингов успеваемости первокурсников по химическим дисциплинам, предлагают разнообразные пути решения проблемы подготовки студентов-первокурсников к успешной сдаче сессии и повышения качества предметной подготовки. Приводят примеры контрольно-измерительных материалов для промежуточного и итогового контроля, кодификатор оценивания результатов.

Ключевые слова: **первокурсники, качество образования, мониторинг, предметная подготовка, контрольно-измерительные материалы, химическая подготовка, методика преподавания химии высшей школы, студенты 1 курса**

Актуальность исследования обусловлена потребностью повышения уровня предметной подготовки студентов первого курса, так как набор вступительных испытаний не всегда соответствует направлению подготовки, на которое поступил абитуриент. В Омском государственном педагогическом университете на факультете естественно-научного образования реализуются на очной форме обучения следующие программы: 19 мест на 06.03.01 Биология, профиль Биоэкология, 30 мест на 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) биология и химия, 25 мест на 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) география и безопасность жизнедеятельности. На направление Биология средний проходной балл был 152 (минимальный 134 максимальный 222). Средний балл на педагогическое образование направление биология и химия 183 (минимальный 150 максимальный 247), на направление география и безопасность жизнедеятельности – 170 (минимальный 138 максимальный 206). Набор вступительных испытаний на направление 06.03.01 Биология (Русский язык, биология и Химия/математика), 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) Русский язык, обществознание, Биология/химия/география.

Целью исследования было повышения качества предметной химической подготовки. Для этого решались следующие задачи: 1. Проанализировать уровень начальной предметной химической подготовки. 2. Разработать методический инструментарий для повышения качества предметной химической подготовки. 3. Оценить динамику предметной химической подготовки первокурсников.

Научная новизна определяется необходимостью поиска методики преподавания химии в высшей школе при подготовке будущих учителей. Теоретическая значимость исследования обусловлена обобщением полученных данных педагогического эксперимента, прикладных данных о ходе образовательного процесса по химии в вузе. Практическая значимость состоит в том, что полученные результаты и рекомендации могут способствовать повышению качества образовательной химической подготовки студентов.

Мы провели анализ баллов вступительных испытаний абитуриентов. Результаты представлены в табл. 1.

Анализируя данные, представленные в таблице, мы можем констатировать, что школьная предметная подготовка студентов-первокурсников слабая. Интересным оказался тот факт, что на направление Биология и химия из 30 обучающихся всего 4 первокурсника поступили с результатами ЕГЭ по химии, остальные имели результаты ЕГЭ по биологии и географии (22 студента и 2 соответственно). На направление География и безопасность жизнедеятельности только 14 абитуриентов имели результаты ЕГЭ по географии. В связи с этим целью исследования явилась разработка методического инструментария, направленного на повышение качества предметной подготовки по химии студентов первого курса Омского государственного педагогического университета. В задачи исследования входил мониторинг предметных результатов по общей и неорганической химии студентов 1 курса направления Биология и химия. Исследование носило прикладной характер для решения конкретной практической задачи повышения уровня предметной подготовки по химии в вузе.

Таблица 1

Результаты вступительных испытаний абитуриентов 2022 г.

Направление подготовки	Средний балл			
	ЕГЭ Биология	ЕГЭ Химия	ЕГЭ География	Входное тестирование
06.03.01 Биоэкология	44	49	-	-
44.03.05 Биология и химия	44	48	49	39 (химия)
44.03.05 География и безопасность жизнедеятельности	46	61	53	42 (география)

Для выяснения реальных трудностей первокурсников при обучении в вузе (какие темы особенно мало изучены в школе, какие вообще не изучались) [6], мы провели входное тестирование студентов по профильным предметам (химия и география), результаты которого представлены в табл. 1. В среднем первокурсники подтвердили свои результаты ЕГЭ (средний балл по химии 39 баллов; по географии – 42 балла). Полученные результаты вызывали опасение, что студенты 1 курса подойдут к сессии с невысокими баллами, а некоторые вообще могут не ее сдать.

По распоряжению Министерства просвещения в декабре 2022 г. в ОмГПУ было проведен мониторинг по оценке базового предметного уровня подготовки студентов педагогических университетов [5; 7]. Вариант измерительного мониторинга включал 16 заданий. Результаты представлены на гистограмме рис. 1.

Полученные результаты показали, что студентам, не сдававшим ЕГЭ в качестве вступительного испытания по химии, очень непросто даются темы «Строение атома (1–3 задания), строение вещества (4 задание), «Химические свойства основных классов» (5 задание), «Химические реакции» (9, 10), «Знание органи-

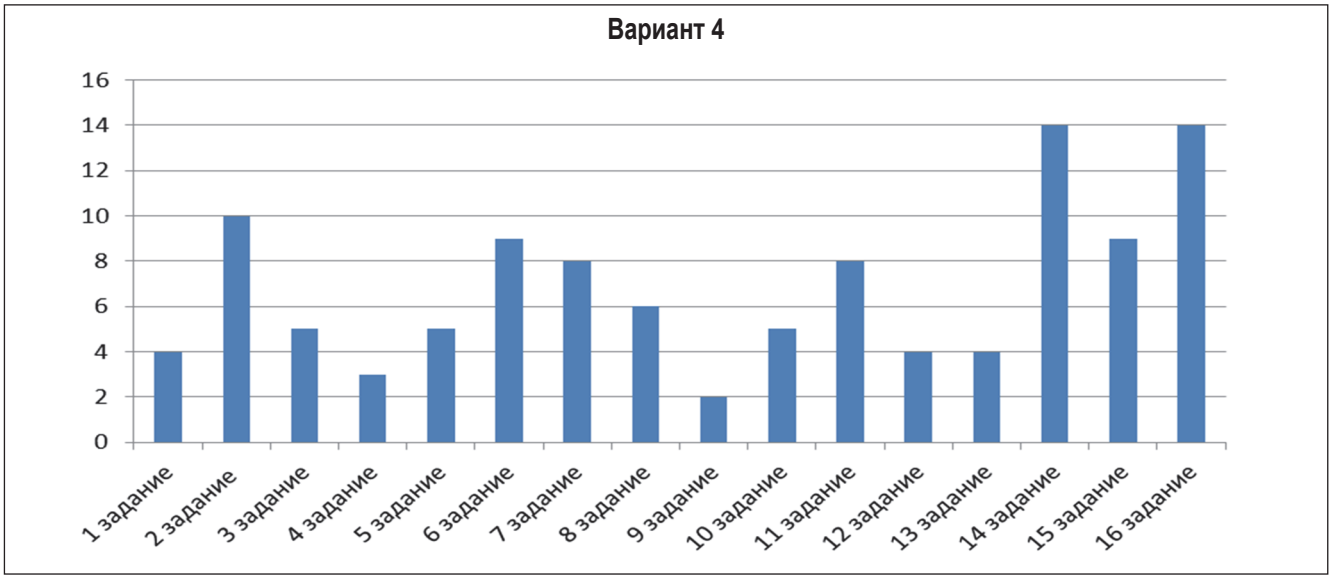


Рис. 1. Результаты предметного мониторинга студентов-первокурсников по химии (осень 2022 г.)

ческой химии» (8), «Задачи на расчёт массовой доли вещества» (12) и задания на распознавание веществ, качественные реакции (13).

В связи с тем, что с 2022 года во всех педагогических вузах внедрено «ядро высшего педагогического образования», на дисциплину «Общая и неорганическая химия» выделено большее количество часов по учебному план, поэтому возможно «выравнивание» студентов в рамках учебной дисциплины [1]. Способом решения проблемы на факультете естественно-научного образования является организация курсов «поддержки» силами старшекурсников-волонтеров-наставников для подготовки студентов 1 курса к успешной сдачи сессии. Студенты-волонтеры выбирают индивидуальные темы для дополнительных консультаций первокурсников (например, кто-то «строение атома», кто-то – «основные классы»), готовят под руководством преподавателя оценочные средства, принимают устный зачет по выбранной теме, проводят так называемый «общественный экзамен». Первокурсники с удовольствием обращаются к своим старшим товарищам за консультациями. Студенты старших курсов повторяют темы по общей и неорганической химии, развивают свои профессиональные компетенции [2; 4].

Подобный опыт организации курсов «поддержки» силами старшекурсников можно внедрять при изучении и других химических дисциплин. Польза такой работы для студентов младших и старших курсов очевидна.

В качестве промежуточного контроля за успеваемостью и раннего обнаружения возможных неуспевающих на факультете организованы и проводятся контрольные недели 1 раз в семестр.

На первом курсе направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки – Биология и химия) изучается общая и неорганическая химия, результаты контрольных работ представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты контрольных работ по курсу общей и неорганической химии первокурсников ОмГПУ (2022–2023 учебный год)

№	Название контрольных работ	Средний балл
1 семестр		
1.	Решение задач	3,9
2.	Периодический закон	4,3
3.	Номенклатура неорганических соединений	3,6
4.	Химическая связь	3,8
5.	Скорость химической реакции, химическое равновесие	3,7
6.	Теория электролитической диссоциации	3,8
7.	Гидролиз солей	3,7
8.	Окислительно-восстановительные реакции. Электролиз	4,0
9.	Итоговая контрольная работа по общей химии	3,7
2 семестр		
10.	Неметаллы	3,2
11.	Металлы	3,4
12.	Комплексные соединения	4,3
13.	Итоговая контрольная работа по неорганической химии	3,6

По средним баллам за контрольные работы видно, что наибольшие сложности вызывает номенклатура неорганических веществ и вопросы химии элементов, свойства металлов и неметаллов.

При разработке контрольно-измерительных материалов сотрудники кафедры стараются разрабатывать разнообразные формы – не только тестирование, но и проверочные работы с заданиями разного типа. В итоговые контрольные работы из курса общей и неорганической химии мы стараемся включать задания из ОГЭ и ЕГЭ [3; 8; 9] для того, чтобы будущие учителя были знакомы с формулировками заданий, понимали, как их решать, как обучать учащихся их выполнению в дальнейшей профессиональной деятельности.

Для более качественной подготовки и проверки предметных знаний были разработаны комплексные контрольные работы и тесты. В тестах использовались вопросы с выбором всех возможных правильных вариантов ответа. Такие задания минимизируют угадывание ответа и предполагают понимание и знание теоретического материала модуля. В табл. 3 представлены примеры заданий тестов.

Таблица 3

Примеры заданий учебных тестов курса общей и неорганической химии

Раствор гидроксида натрия **не взаимодействует** с …	1) CO_2 2) HCl 3) SO_2 **4) MgO** **5) N_2**
Укажите все верные утверждения относительно свойств железа:	**1) d-элемент** **2) пассивируется концентрированной азотной кислотой при обычных условиях** 3) при взаимодействии с хлором образует хлорид железа(II) **4) при растворении в разбавленной серной кислоте выделяется водород** 5) не растворяется в разбавленной серной кислоте 6) способно вытеснять медь и соединений
В ряду химических элементов Ca →Sr →Ba →Ra повышается	1) число электронов на внешнем уровне 2) электроотрицательность **3) способность отдавать электроны** **4) радиус атома**

В ответе на вопросы теста может быть разное количество ответов (правильные ответы выделены жирным шрифтом). Это вызвало затруднения у студентов. Они привыкли к тестам, в которых нужно выбирать только один правильный ответ. В табл. 4 представлены результаты выполнения контрольных работ и тестов в учебных модулях курса химии.

Таблица 4

Результаты усвоения учебных модулей курса общей и неорганической химии первокурсников ОмГПУ (2022–2023 учебный год)

Модуль	Общая химия		Неметаллы		Металлы	
%	контрольная	тест	контрольная	тест	контрольная	тест
	72	56	73	57	74	76
Средний балл	64		65		75	

Из табл. 4 видно, что за модули «Общая химия» и «Неметаллы» процент выполнения тестов ниже, чем за контрольную работу. И только к концу учебного курса в модуле «Металлы» процент выполнения теста сопоставим с результатами комплексной контрольной работы.

Промежуточный контроль помогает подготовиться к итоговому контролю по всему курсу. Для контрольной работы разработан кодификатор с примерами заданий и указанием баллов за ответы, представленный в табл. 5.

Таблица 5

Кодификатор к контрольной работе по курсу общей и неорганической химии

Задание	Баллы
1. Задание на составление электронной, электронно-графической формул и определения электронного семейства	7 (по 3,5 б. за каждый элемент)
2. Задание на знание понятий «энергия ионизации», «сродство к электрону», «электроотрицательность», «периодические изменения окислительно-восстановительных свойств элементов»	8 б.
3. Задание на знание номенклатуры неорганических веществ и степени окисления	15 (по 1,5 б. за каждое название и определение степени окисления)
4. Задание на знание номенклатуры неорганических веществ	20б. (по 1 б. за формулу и название)
5. Задание на установление соответствия между схемой химической реакции и изменением степени окисления. Знание химических свойств сложных веществ	8 б. (по 2 б за соответствие)
6. Задание на умение расставлять коэффициенты в химических уравнениях, знание метода электронного баланса	10 б. (2 – за уравнение реакции)

7. Задание на знание характерных свойств неорганических веществ, составление химических уравнений реакции	8 б.
8. Написание уравнения реакций по представленной цепочке превращений, написание названий веществ цепочки	12 б. (по 2 балла за уравнение, названия)
9. Задание на взаимосвязь различных классов неорганических веществ, составление химических уравнений реакции	12 (по 3 б. за уравнение)

Оценивание контрольной работы осуществляется по сумме баллов. В табл. 6 представлены значения перерасчёта суммы баллов за контрольную работу в пятибалльную шкалу, она согласуется с принятой в Омском государственном педагогическом университете балльно-рейтинговой системой.

Таблица 6

Перевод набранной суммы баллов за контрольную работу в пятибалльную систему оценивания

Отметка	***Итого (сумма баллов)***
Отлично «5»	91–100
Хорошо «4»	75–89
Удовлетворительно «3»	60–74
Неудовлетворительно «2»	менее 60

Такой подход к оцениванию исключает случайность оценки, так как происходит комплексная оценка знаний и умений по всему курсу общей и неорганической химии, исключается субъективизм в оценивании, и студент понимает, за что он набрал или не добрал баллы.

Педагогический эксперимент по повышению уровня предметной подготовки проводился в течение первого года обучения в вузе. Предварительная диагностика показала, что среднее значение за контрольный срез составило 39 баллов, по итоговой контрольной работе – 76. В табл. 7 представлены данные по изменению среднего балла (из 100%) в конце изучения курса общей и неорганической химии и данные для расчёта значения критерия Фишера.

Таблица 7

Динамика изменения среднего балла по результатам контрольных срезов по курсу общей и неорганической химии первокурсников ОмГПУ (2022–2023 учебный год**)** и данные для расчёта критерия Фишера (φ*)

Этап пед. эксперимента	Количество обучающихся	Процентная доля	Величина φ
Начальный	$n_{1т}$ = 29	ω_1 = 39	φ_1 = 1,249
Заключительный	n_2 = 29	ω_2 = 76	φ_2 = 2,118

Формула расчета критерия Фишера**:** $\varphi^*_{экс} = (\varphi_1 - \varphi_2) \bullet \sqrt{(n_1 \bullet n_2)/(n_1 + n_2)}$

φ_1 – угол, соответствующий большей процентной доле;

φ_2 – угол, соответствующий меньшей процентной доле;

φ^*эксп = (2,118–1,249)$\bullet\sqrt{(29\bullet29)/(29+29)}$=0,869 ●3,8= 3,30

Критическое значение критерия Фишера составляет: $\varphi^*_{кр}$ = 1,64 (p ≥ 0,05). При сопоставлении полученного значения с критическим мы видим, что 3,30 ≥ 1,64, рост уровня предметной химической подготовки можно считать статистически достоверным [10].

Таким образом, перед преподавателями кафедры химии и МПХ стоит задача повышения качества предметной подготовки по химии. К сожалению, многие обучающиеся приходят в вуз с низким уровнем химической подготовки из сельских школ, в которых не всегда должным образом изучались темы курса химии. Самая главная задача, стоящая перед преподавателями педагогического вуза, – «научить студентов учиться», учиться осознанно, понимая, где имеются проблемы, какие темы нужно изучить более углублённо, мотивировать на осознанное повышение качества химической подготовки. Для помощи первокурсникам созданы занятия с волонтерами-старшекурсниками, которые помогают понять темы, вызывающие наибольшие затруднения. Сотрудниками кафедры химии и методики преподавания химии постоянно разрабатываются и корректируются контрольно-измерительные материалы, позволяющие проанализировать освоение тем курсов общей и неорганической химии, выявить пробелы в знаниях, скорректировать учебный процесс. Это позволяет студентам более осознанно подходить к самостоятельной работе по изучению химии и повышать свой уровень предметной химической подготовки. В перспективе работы видится разработка контрольно-измерительных материалов и к другим курсам химии, изучаемым в вузе, для повышения качества предметной химической подготовки будущих учителей.

Библиографический список

1. *Об оценке качества образования в ОмГПУ*. Положение 28.06.2019 г. № 01-02/14. Available at: https://omgpu.ru/sites/default/files/files/basic/omgpu-segodnya/oficialnye-dokumenty-omgpu/lokalnye-normativnye-akty-po-osnovnym-voprosam-organizacii-i-osushchestvleniya-obrazovatelnoy/01-02-14_28.06.2019.pdf
2. *Академия Минпросвещения России «О проведении мониторинга уровня знаний и базового (общекультурного) уровня студентов*. Письмо ФГАОУ ДПО № 4392 от 22.11.2021 года. Available at: https://apkpro.ru/efs/
3. *Проведение мониторинга уровня знаний по базовым предметам и базового (общекультурного) уровня подготовки студентов, обучающихся по основным профессиональным образовательным программам высшего образования уровня бакалавриат по УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки в образовательных организациях высшего образования, находящихся в ведении Минпросвещения России*: материалы совещания с ответственными организаторами от 09.12.2022 г. ФИОКО (Федеральный институт оценки качества образования). Available at: https://pspu.ru/upload/pages/45041/Monitoring_urovna_znanij_studentov_1_kursa_po_bazovym_predmetam_2022.pdf
4. Гилязова И.Б., Жарких Л.А., Курдуманова О.И. Анализ химической подготовки первокурсников. *Горизонты образования*: материалы III Международной научно-практической конференции. Омск, 2022: 103–105.
5. Гилязова И.Б., Жарких Л.А., Курдуманова О.И Методические аспекты преподавания химии в школе и вузе в современных условиях. *Проблемы педагогической инновати́ки в профессиональном образовании*: материалы XXII Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2021: 44–46.
6. Глинка Н.Л. *Общая химия*: в 2 ч.: учебник для академического бакалавриата. Люберцы: Юрайт, 2016; Ч. 1.
7. Гринченко Е.Л., Курдуманова О.И., Гилязова И.Б., Жарких Л.А. Диагностические методы оценки сформированности химических компетенций: уровни, критерии, показатели. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 21–24.
8. *ЕГЭ. Химия: типовые экзаменационные варианты: 30 вариантов*. Москва: Издательство «Национальное образование», 2023.
9. Доронькин В.Н., Бережная А.Г., Февралёва В.А. *Химия ОГЭ-2023. – 9 класс. Тематический тренинг. Все типы заданий*: учебно-методическое пособие. Ростов-на-Дону – Москва, 2022.
10. Шелонцев В.А., Шелонцева Л.Н., Ольхович И.П. *Анализ результатов педагогического эксперимента:* учебное издание. Омск: ООО «Гуманитарный центр «Альфа и Омега», 2008.

References

1. *Ob ocenke kachestva obrazovaniya v OmGPU*. Polozhenie 28.06.2019 g. № 01-02/14. Available at: https://omgpu.ru/sites/default/files/files/basic/omgpu-segodnya/oficialnye-dokumenty-omgpu/lokalnye-normativnye-akty-po-osnovnym-voprosam-organizacii-i-osushchestvleniya-obrazovatelnoy/01-02-14_28.06.2019.pdf
2. *Akademiya Minprosvescheniya Rossii «O provedenii monitoringa urovnya znanij i bazovogo (obschekul'turnogo) urovnya studentov*. Pis'mo FGAOU DPO № 4392 ot 22.11.2021 goda. Available at: https://apkpro.ru/efs/
3. *Provedenie monitoringa urovnya znanij po bazovym predmetam i bazovogo (obschekul'turnogo) urovnya podgotovki studentov, obuchayuschihsya po osnovnym professional'nym obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya urovnya bakalavriat po UGSN 44.00.00 Obrazovanie i pedagogicheskie nauki v obrazovatel'nyh organizaciyah vysshego obrazovaniya, nahodyaschihsya v vedenii Minprosvescheniya Rossii*: materialy soveschaniya s otvetstvennymi organizatorami ot 09.12.2022 g. FIOKO (Federal'nyj institut ocenki kachestva obrazovaniya). Available at: https://pspu.ru/upload/pages/45041/Monitoring_urovna_znanij_studentov_1_kursa_po_bazovym_predmetam_2022.pdf
4. Gilyazova I.B., Zharkih L.A., Kurdumanova O.I. Analiz himicheskoj podgotovki pervokursnikov. *Gorizonty obrazovaniya*: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Omsk, 2022: 103-105.
5. Gilyazova I.B., Zharkih L.A., Kurdumanova O.I Metodicheskie aspekty prepodavaniya himii v shkole i vuze v sovremennyh usloviyah. *Problemy pedagogicheskoj innovatiki v professional'nom obrazovanii*: materialy XXII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2021: 44-46.
6. Glinka N.L. *Obschaya himiya*: v 2 ch.: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata. Lyubercy: Yurajt, 2016; Ch. 1.
7. Grinchenko E.L., Kurdumanova O.I., Gilyazova I.B., Zharkih L.A. Diagnosticheskie metody ocenki sformirovannosti himicheskih kompetencij: urovni, kriterii, pokazateli. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 21-24.
8. *EG`E. Himiya: tipovye `ekzamenacionnye varianty: 30 variantov*. Moskva: Izdatel'stvo «Nacional'noe obrazovanie», 2023.
9. Doron'kin V.N., Berezhnaya A.G., Fevraleva V.A. *Himiya OG`E-2023. – 9 klass. Tematicheskij trening. Vse tipy zadanij*: uchebno-metodicheskoe posobie. Rostov-na-Donu – Moskva, 2022.
10. Sheloncev V.A., Shelonceva L.N., Ol'hovich I.P. *Analiz rezul'tatov pedagogicheskogo `eksperimenta:* uchebnoe izdanie. Omsk: OOO «Gumanitarnyj centr «Al'fa i Omega», 2008.

Статья поступила в редакцию 30.05.23

УДК 378.141 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-20-21

***Gou Tao**, postgraduate, Moscow State Institute of International Relations (University), Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: 614105410@qq.com*

SOME ASPECTS OF ORGANIZATION OF PRE-DEPARTURE ADAPTATION OF CHINESE STUDENTS TO THE CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF RUSSIAN UNIVERSITIES. The article discusses problems of organizing pre-departure adaptation of foreign students to the cultural and educational environment of Russian universities. Based on the analysis of the main difficulties experienced by Chinese students arriving in Russia for education, the author of the work substantiates the need to create specialized conditions for introducing students to the cultural and educational features of Russian higher education even at the stage of education at home. The article points out the terminological essence of the concepts of "adaptation", "pre-departure adaptation", draws attention to the typical (most common) adaptation difficulties of Chinese students (everyday, language, etc.), suggests ways to prevent them during the pre-departure adaptation of foreigners. As a result of the study, the author outlines a range of recommendations addressed to the teaching community on organizing the activities of teachers in the process of planning and implementing the stage of pre-departure adaptation of Chinese students.

Key words: **adaptation, pre-departure adaptation, academic adaptation, socio-cultural adaptation, Chinese students**

***Гоу Тао,** аспирант, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: 614105410@qq.com*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДВЫЕЗДНОЙ АДАПТАЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ К КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

В настоящей статье рассматриваются проблемы организации предвыездной адаптации иностранных студентов к культурно-образовательной среде российских вузов. На основе анализа основных трудностей, которые испытывают китайские обучающиеся, прибывающие в Россию для получения образования, автором работы обосновывается необходимость создания специализированных условий для приобщения студентов к культурным и образовательным особенностям российской высшей школе ещё на этапе обучения на родине. В статье указывается терминологическая сущность понятий «адаптация», «предвыездная адаптация», обращается внимание на типичные (самые распространённые) адаптационные трудности китайских студентов (бытовые, языковые и т. д.), предлагаются пути их предупреждения в период предвыездной адаптации инофонов. В результате проведённого исследования автором очерчивается круг рекомендаций, адресованный преподавательскому сообществу, по организации деятельности педагогов в процессе планирования и реализации этапа предвыездной адаптации китайских студентов.

Ключевые слова: **адаптация, предвыездная адаптация, академическая адаптация, социокультурная адаптация, китайские студенты**

Современная вузовская система России обнаруживает устойчивую тенденцию к расширению и укреплению позиций в сфере экспорта образования, о чём, в частности, свидетельствует тот факт, что в 2017 году правительство утвердило специальную программу «Развитие экспортного потенциала российской системы образования». Процент китайских обучающихся на сегодняшний день также неуклонно растёт, что связано, во-первых, с привлекательностью страны для данного контингента студентов в силу доступности образования (с финансовой точки зрения), а, во-вторых, с тесными межнациональными контактами РФ и Китая в самых различных областях жизни государств [1, с. 48–49]. Как следствие, немалый приток китайских студентов в российские высшие школы ставит перед преподавательским сообществом приоритетную задачу в обеспечении особых психолого-педагогических условий, облегчающих процесс социокультурной и академической адаптации инофонов к новым условиям жизни и учёбы. Данная проблема очень активно разрабатывается исследователями, что сказывается на объёме публикаций, затрагивающих вопрос снятия адаптационных трудностей с китайских обучающихся. Однако основная масса такого рода работ касается обеспечения комфортного вхождения в новое социальное и образовательное пространство уже непосредственно в процессе получения инофонами образования в стенах российских вузов (особенно в первый год освоения учебной программы). Аспекты предвыездной адаптации студентов из КНР рассмотрены в научных кругах недостаточно, что обусловливает актуальность настоящей статьи.

Целью работы оказывается выявление особенностей организации предвыездной адаптации китайских студентов к культурно-образовательной среде российских вузов. Внимание автора, таким образом, сконцентрировано на том, какие психолого-педагогические условия способствуют преодолению адаптационных трудностей инофонов ещё в период нахождения на родине (в Китае).

Задачами работы явились следующие:

– раскрыть центральные понятия исследования в теоретическом ключе (рассмотреть терминологическую сущность понятий «адаптация», «предвыездная адаптация»);

– выявить основные адаптационные трудности, с которыми сталкиваются китайские студенты в процессе вхождения в иную языковую, социокультурную и академическую среду;

– очертить круг эффективных путей организации предвыездной адаптации обучающихся из КНР ещё на этапе нахождения инофонов в этносреде.

Практическая ценность исследования заключается в том, что автором на основе анализа трудов предшественников предлагаются пути и способы повышения качества протекания процесса приспособления к новым условиям жизни и учёбы китайских студентов, что могут оказаться востребованными как китайским преподавательским сообществом, так и российскими специалистами, работающими с иностранными студентами, а также лицами, планирующими дальнейшее получение высшего образования за рубежом.

Новизна работы состоит в том, что автором статьи уточняется терминологическое значение «предвыездной адаптации», не получившей должного научного осмысления в существующем на сегодняшний день исследовательском опыте, а также выявляются основные принципы организации процесса предвыездной адаптации обучающихся из КНР, способствующие повышению качества протекания социокультурной и академической адаптации инофонов уже непосредственно в новых условиях жизни и учёбы.

Центральное для настоящего исследования понятие адаптации обнаруживает достаточно глубокую степень психолого-педагогического научного осмысления. В рамках данной работы мы солидаризируемся с одним, наиболее плодотворным, с нашей точки зрения, определением, предложенным Т.В. Лебедевой, которая характеризует процесс адаптации иностранных граждан как многоуровневый процесс, затрагивающий интеграцию личности в обновлённые и поэтому непривычные языковые, культурные, социально-экономические, природно-климатические и образовательные условия [2, с. 62]. Кроме того, в другой своей работе Т.В. Лебедева обозначает важность сформированности мотивационного компонента в период адаптации, поскольку именно «готовность иностранного студента к открытому взаимодействию с принимающей стороной и преодолению проблемных ситуаций» напрямую соотносится с успешностью социокультурной и образовательной адаптацией инофона [3, с. 88].

Таким образом, адаптационный процесс иностранных студентов неизбежно сопровождается рядом трудностей, которые, в частности, испытывают и обучающиеся из КНР. Например, по результатам исследования В.Ю. Леденёвой, Р.С. Абдуллаева, Л.Д. Гусейновой, китайские студенты фиксируют при их опросах по проблемам адаптации трудности, связанные с:

– изучением русского языка;
– выстраиванием коммуникации с носителями и сокурсниками;
– обучением в вузе в целом;
– жильём;
– питанием;
– нехваткой свободного времени.

Примечательно, что процент респондентов – представителей китайской нации, не отметивших возникновение бытовых сложностей, равен нулю [4, с. 126].

Кроме того, национальные детерминанты формирования учебного поведения, манеры общения, выстраивания коммуникации «педагог – студент» во многом отличают китайских обучающихся от иных категорий иностранных студентов, и именно такая группа обучающихся признаётся исследователями самой уязвимой и требующей пристального внимания специалистов к протеканию их адаптационных процессов [5, с. 19]. В частности, это связано с разницей в традиционных представлениях о роли преподавателя в процессе учёбы: китайцам по сей день трудно преодолеть дистанцию между учителем и учеником, что выражается, например, в практике главенствования авторитарной модели педагогического общения на занятиях в китайских вузах, эмоциональной сдержанности

[6, с. 346]. Это часто приводит к затруднению у китайских обучающихся быть открытыми к непосредственной коммуникации с носителями, сокурсниками и членами профессорско-преподавательского состава российского университета.

С нашей точки зрения, минимизации указанных трудностей способствует грамотная организация предвыездной адаптации, которая призвана частично внедрить потенциальных китайских обучающихся в социокультурные и образовательные особенности университетской жизни в России.

Термин «предвыездная адаптация» применительно к иностранным студентам в научных публикациях практически не встречается. Исследователи оперируют им в основном в трудах, посвящённых вопросам трудовой миграции. В некоторых случаях авторы научных работ употребляют термин «предвыездная подготовка» [4]. Следовательно, назревает достаточно острая необходимость в оформлении дефиниции указанного понятия, которое мы понимаем в качестве процесса и результата приспособления студентов к условиям высшей российской школы. В ходе её протекания уже на пропедевтическом уровне (в процессе пребывания в привычных обстоятельствах жизни и учёбы) у обучающихся формируются:

– навыки и умения организации аудиторной и внеаудиторной деятельности;
– отношение студентов к академической работе;
– уровень их мотивации к выполнению учебных заданий;
– удовлетворённость учебной российской программой.

Таким образом, ещё на этапе нахождения в этносреде китайские студенты нуждаются в грамотном подходе специалистов, осуществляющих их предвыездную адаптацию. Данный процесс должен в обязательном порядке включать в себя информационное ознакомление потенциальных учебных мигрантов с особенностями социокультурной и академической жизни в российских вузах, тонкостями организации учебной деятельности в университетах России, а также с природно-климатическими условиями, которые зачастую вызывают у китайцев определённые трудности в повседневной активности.

Большой потенциал в данном обеспечении хода предвыездной адаптации на сегодняшний день демонстрируют информационно-коммуникационные и цифровые технологии в образовании. В частности, просмотр видеофильмов о российской истории и действительности, их дальнейшее обсуждение в группе способствуют выстраиванию более тесной связи студента с будущей страной обучения. На обогащение социального опыта также окажет влияние непосредственное взаимодействие обучающихся со своими товарищами, которые уже получили или получают в настоящее время образование в вузах РФ. Такая форма коммуникации окажется наиболее привлекательна для китайских студентов, поскольку данного рода общение нацелено на обмен информацией и мнениями «из первых уст» от своих непосредственных соотечественников. Специалист, занимающийся предвыездной адаптацией китайских учебных мигрантов, может предложить более опытным, уже прожившим какое-то время в России студентам создать для начинающих свой образовательный путь: информационные буклеты или презентации, содержащие, на их взгляд, плодотворные советы, так называемые «гайды», отражающие нюансы жизни китайского студента в России и учебы в российском университете. На уровень мотивации и формирования удовлетворённости учебной российской программой может также повлиять возможность непосредственного контакта учебных мигрантов с выпускниками вузов РФ, принадлежащих к китайской нации.

Кроме того, сегодняшние российские вузы организуют цифровое образовательное пространство, ведут страницы в социальных сетях, выкладывают в открытый интернет-доступ видеофайлы с виртуальными экскурсиями по университетам и их подразделениям (кафедрам и институтам), музеям, библиотекам, освещающим, в том числе, и богатую внеаудиторную жизнь студенческого сообщества (конкурсы, праздники, тематические вечера и недели и другие мероприятия), предлагают абитуриентам в удалённом формате ознакомиться с регламентирующими документами, содержанием учебных программ и планов и т. п. С нашей точки зрения, все эти материалы могут быть эффективно использованы специалистом по предвыездной адаптации с целью более тесного знакомства инофона с новыми условиями жизни и учёбы в России.

Большую роль в данном процессе также обнаруживает рефлексия (обсуждение полученных сведений в группе и в индивидуальном режиме со специалистом по адаптации), а также использование ситуативного моделирования, игровых технологий и тренингов, способствующих воссозданию реальных условий функционирования обучающегося в инокультурной и образовательной среде.

Таким образом, в содержании процесса предвыездной адаптации китайских студентов к культурно-образовательной среде российских вузов организующими специалистами обязательно должны учитываться следующие аспекты:

– знакомство с социокультурными особенностями принимающей стороны (в нашем случае – России) не следует производить в одностороннем порядке (только на основании информации из художественных и документальных фильмов, текстов и т. д.). Будущие студенты университетов РФ нуждаются в диалоге со своими соотечественниками, уже имеющими определённых опыт жизни и учёбы в российском образовательном пространстве;

– активное включение в процесс предвыезной адаптации учебных мигрантов, осваивающих или уже освоивших образовательные программы высших школ РФ позволит специалистам создавать богатый иллюстративный информирующий материал (на китайском языке), который окажется востребован будущими студентами при подготовке к поездке в Россию (гайды, буклеты, презентации, видеоролики и т. п.);

– затрагивание нюансов академических особенностей организации обучения в российском вузе эффективнее проводить на основе аутентичных материалов, которые находятся на официальных сайтах университетов, страницах социальных сетей и т. д. с их обязательным переводом на китайский язык в случае, если обучающиеся не имеют базовой языковой подготовки на прединтеграционном этапе;

– использование технологий моделирования, ролевых игр, тренингов (групповых и индивидуальных) с целью частичного погружения потенциальных студентов российских вузов в социокультурное российское пространство и образовательную среду выбранного для прохождения обучения университета.

В заключение следует констатировать, что недостаточность изучения феномена предвыездной адаптации китайских студентов, характеризуемых исследователями в качестве «группы риска» (поскольку именно данный контингент обучающихся в большей степени подвержен интеграционным трудностям в процессе обучения в российских университетах), намечает перспективу дальнейших научных изысканий в данной области. В частности, необходимо разработать практическую сторону реализации стратегии предвыездной адаптации обучающихся из КНР, уточнить содержательную составляющую деятельности специалиста по адаптации учебных мигрантов, выявить психолого-педагогические условия, способствующие минимизации адаптационных трудностей студентов уже на пропедевтическом уровне (непосредственно в период нахождения в привычной для инофона этносреде).

Библиографический список

1. Гаврилов П.С. Иностранные студенты в российских вузах: проблемы адаптации (на примере китайских студентов). *ПОИСК: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура*. 2021; № 3 (86): 47–56.
2. Лебедева Т.В. Правовые и социальные аспекты учебной миграции в Российскую Федерацию. *Международный журнал конституционного и государственного права*. 2020; № 2: 61–67.
3. Лебедева Т.В. Адаптация и интеграция учебных мигрантов: теоретические аспекты и практические подходы. *Миграция и социально-экономическое развитие*. 2019; Т. 4, № 2: 83–104.
4. Леденева В.Ю., Абдуллаев Р.С., Гусейнова Л.Д. Факторы социокультурной адаптации иностранных студентов из Азербайджана и Китая в российских вузах. *Высшее образование в России*. 2022; Т. 31, № 10: 118–134.
5. Овчинникова М.В. Проблемы академической адаптации китайских студентов в российских вузах и пути их решения. *Вестник Тульского государственного университета.* Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2020; № 1 (19): 18–21.
6. Юй С. Трудности обучения китайских студентов на русском языке. *Научная инициатива иностранных студентов и аспирантов российских вузов:* материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции. Томск: Томский политехнический университет, 2018: 346–350.

References

1. Gavrilov P.S. Inostrannye studenty v rossijskih vuzah: problemy adaptacii (na primere kitajskih studentov). *POISK: Politika. Obschestvovedenie. Iskusstvo. Sociologiya. Kul'tura*. 2021; № 3 (86): 47-56.
2. Lebedeva T.V. Pravovye i social'nye aspekty uchebnoj migracii v Rossijskuyu Federaciyu. *Mezhdunarodnyj zhurnal konstitucionnogo i gosudarstvennogo prava*. 2020; № 2: 61-67.
3. Lebedeva T.V. Adaptaciya i integraciya uchebnyh migrantov: teoreticheskie aspekty i prakticheskie podhody. *Migraciya i social'no-`ekonomicheskoe razvitie*. 2019; T. 4, № 2: 83-104.
4. Ledeneva V.Yu., Abdullaev R.S., Gusejnova L.D. Faktory sociokul'turnoj adaptacii inostrannyh studentov iz Azerbajdzhana i Kitaya v rossijskih vuzah. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2022; T. 31, № 10: 118-134.
5. Ovchinnikova M.V. Problemy akademicheskoj adaptacii kitajskih studentov v rossijskih vuzah i puti ih resheniya. *Vestnik Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v prepodavanii estestvennonauchnyh disciplin. 2020; № 1 (19): 18-21.
6. Yuj S. Trudnosti obucheniya kitajskih studentov na russkom yazyke. *Nauchnaya iniciativa inostrannyh studentov i aspirantov rossijskih vuzov:* materialy VIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Tomsk: Tomskij politehnicheskij universitet, 2018: 346-350.

Статья поступила в редакцию 30.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-22-25

***Gridneva S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khanty-Mansiysk State Medical Academy (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: svelte.77@mail.ru*

EVALUATION OF FORMATION OF MEDICAL ACADEMY STUDENTS' PROFESSIONAL DIRECTION. The article presents an overview of the results of a study to determine the level of formation of the professional direction of 1st and 2nd year students studying at the Medical Academy. The results are presented both as a whole and separately for each component of the professional direction. The characteristics of each of the three levels of formation are described in detail. The article also presents the relationship between the components of students' professional direction. The study showed a lower level of professional direction of 2nd year students. In this regard, the necessary task of further research is the modeling and implementation of teaching the discipline "Foreign Language" in order to correct the components of professional direction that have a low level of formation, as well as the subsequent measurement and tracking of the development of these components and professional direction in general.

Key words: **students' professional direction, components of professional direction, levels of students' professional direction**

***С.В. Гриднева**, канд. пед. наук, доц., Ханты-Мансийская государственная медицинская академия, г. Ханты-Мансийск, E-mail: svelte.77@mail.ru*

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОЙ АКАДЕМИИ

В статье представлен обзор результатов исследования по определению сформированности профессиональной направленности студентов 1 и 2 курса медицинской академии. Результаты представлены как в целом, так и отдельно по компонентам профессиональной направленности. Подробно описаны характеристики каждого из трех уровней сформированности. Также в статье представлена взаимосвязь компонентов профессиональной направленности студентов. Исследование показало более низкий уровень профессиональной направленности студентов 2 курса. В связи с этим необходимой задачей дальнейшего исследования представляется моделирование и осуществление обучения дисциплине «Иностранный язык» с целью коррекции компонентов профессиональной направленности, имеющих низкий уровень сформированности, а также последующее измерение и отслеживание развития данных компонентов и профессиональной направленности в целом.

Ключевые слова: **профессиональная направленность студентов, уровни сформированности профессиональной направленности, компоненты профессиональной направленности студентов**

«Профессиональная направленность – это один из видов направленности личности, который представляет собой систему компонентов, ориентирующих поведение и деятельность личности на приобретение профессиональных навыков, их развитие и совершенствование. Мы выделяем в профессиональной направленности следующие компоненты: мотив выбора профессии, профессиональный интерес, профессиональные ожидания, профессионально ориентированное восприятие процесса обучения, учебно-профессиональное целеполагание и самостоятельность в профессионально-ориентированной учебной деятельности» [1, с. 17].

Формирование и развитие профессиональной направленности студентов медицинских вузов исследовали многие ученые [2–5]. Однако проблема остается нерешенной. Актуальность представленной работы обусловлена тем, что, несмотря на большое количество исследований, остается нерешенной проблема оттока студентов после 1–2 лет учебы на выбранном направлении. Студентов либо отчисляют из-за неуспеваемости, либо они сами переводятся на другие направления обучения. По нашему мнению, это связано со сложным комплексом компонентов профессиональной направленности, которые необходимо измерять и целенаправленно корректировать, начиная с первых дней обучения в вузе.

Цель данного исследования – определить степень сформированности профессиональной направленности студентов. Объектом исследования являются студенты 1 и 2 курса лечебного факультета медицинской академии. Предмет исследования – профессиональная направленность в целом и по отдельным выделенным нами компонентам. Задачи исследования – провести анкетирование студентов методом неоконченных предложений, проанализировать ответы, распределяя их по уровням сформированности профессиональной направленности, определить распределение по уровням в процентном соотношении, сделать выводы относительно дальнейшего хода исследования.

Научная новизна данного исследования заключается в применении нашей методики определения сформированности профессиональной направленности для студентов медицинской академии. Выявленные в результате исследования особенности сформированности компонентов профессиональной направленности студентов дополняют и расширяют научное понимание данного вида направленности личности, в частности у студентов медицинского вуза, что свидетельствует о теоретической значимости данного исследования. Практическая значимость заключается в том, что полученные результаты позволят нам моделировать учебный процесс, в частности обучение дисциплине «Иностранный язык», с целью коррекции определенных компонентов профессиональной направленности студентов.

Для оценки уровня профессиональной направленности студентов 1 и 2 курсов медицинской академии нами было использовано анкетирование методом неоконченных предложений. Обучающимся было предложено 10 предложений, которые они должны были продолжить по смыслу. Данный метод позволяет наиболее объективно, с нашей точки зрения, выявить сформированность отдельных компонентов профессиональной направленности студентов.

Нам удалось выделить нулевой, первый и второй уровни профессиональной направленности студентов-медиков. Примеры ответов представлены в табл. 1.

Проведенное нами исследование выявило следующие соотношения: нулевым уровнем профессиональной направленности на 1 курсе обладают 20% опрошенных студентов, на втором курсе – 34%; первым уровнем обладают 34% первокурсников и 37% студентов 2 курса; второй уровень профессиональной направленности отмечен у 46% студентов 1 курса и у 29% второкурсников. Результаты, полученные нами, представлены на диаграммах (рис. 1).

Таким образом, первым уровнем профессиональной направленности обладает близкое в процентном соотношении количество студентов на 1 и 2 курсах. Однако вызывает опасение существенное различие между курсами в отношении нулевого и второго уровней, которое демонстрирует «снижение» сформированности по мере обучения. Безусловно, данное различие не может пока доказывать регрессивное развитие, поскольку нами не проводилось исследование профессиональной направленности нынешних второкурсников год назад. Но данный факт свидетельствует о необходимости продолжать исследование.

Таблица 1

Распределение ответов студентов по уровням

Нулевой уровень	Первый уровень	Второй уровень
Мотив выбора профессии		
«Хорошо давались биология в школе». «Мне её навязали».	«Захотела». «Стабильная работа». «Перспектива».	«Мне нравится мысль о том, что я могу быть полезной для общества». «Мне это интересно, хочу развиваться в этой сфере».
Профессиональный интерес		
Я думаю, что когда я окончу академию, то...		
«Я высплюсь». «Стану счастлив, вопреки всему».	«Пойду работать». «Буду работать, а что еще делать?»	«Стану хорошим специалистом». «Пойду в ординатуру». «Буду врачом…»

Профессиональные ожидания		
От будущей работы я жду...		
«Ещё не знаю». «Ничего не жду».	«Что не будет много смен в неотложке». «Хорошей зарплаты».	«Того, что я буду приносить пользу людям». «Открытий». «Трудностей и развития».
Учебно-профессиональное целеполагание		
Счастье в жизни мне может принести...		
«Покой». «Семья, друзья». «Уверенность в будущем».	«Сданная хорошо сессия». «Диплом медицинской академии, полученный с первой попытки».	«Обширные знания в области здравоохранения». «Достижения в работе». «Достижение целей».
Моя цель –		
«У меня нет цели, есть только путь». «Не отчислиться». «Деньги».	«Успешно окончить обучение в академии». «Красный диплом». «Это получить образование и стать успешным человеком».	«Учиться, совершенствоваться». «Стать хорошим, честным, специалистом, чтобы понимать, что я нахожусь в этой сфере по назначению».
Профессионально-ориентированное восприятие процесса обучения		
Этой цели можно достигнуть, если...		
«Высыпаться». «…б я знал как, то уже бы всем рассказал».	«Постараться». «Приложить все свои усилия».	«Трудиться, любить своё дело». «Буду много и усердно трудиться».
Иностранный язык для меня...		
«…сложный». «…не родной». «…предмет».	«Сложен, но интересен». «Средство общения с иностранными гражданами».	«Дает больше возможностей, с его помощью можно читать иностранные статьи».
Самостоятельность в профессионально-ориентированной учебной деятельности		
Во время занятий я чувствую себя...		
«Взволнованным». «Нервно». «Уставшей».	«Всегда по-разному». «Нормально». «Комфортно, но не всегда».	«Заинтересованной». «Как правило, спокойно и уверенно, мне интересно узнавать новое».
Мне бывает трудно на занятиях, когда...		
«Меня перебивают». «Не было лекции по теме». «Я не выспалась».	«Я ничего не понимаю». «Я к ним не готовлюсь». «У меня недостаточно знаний».	«Мне не бывает трудно».
Эти трудности...		
«Иногда напрягают». «Мне надоели». «Вселяют в меня тревожность».	«Расстраивают и порой сильно удручают, но хочется верить, что все они преодолимы и являются необходимым этапом этого пути».	«Легко решаемы». «Преодолимы». «Разогревают мой интерес к профессии».

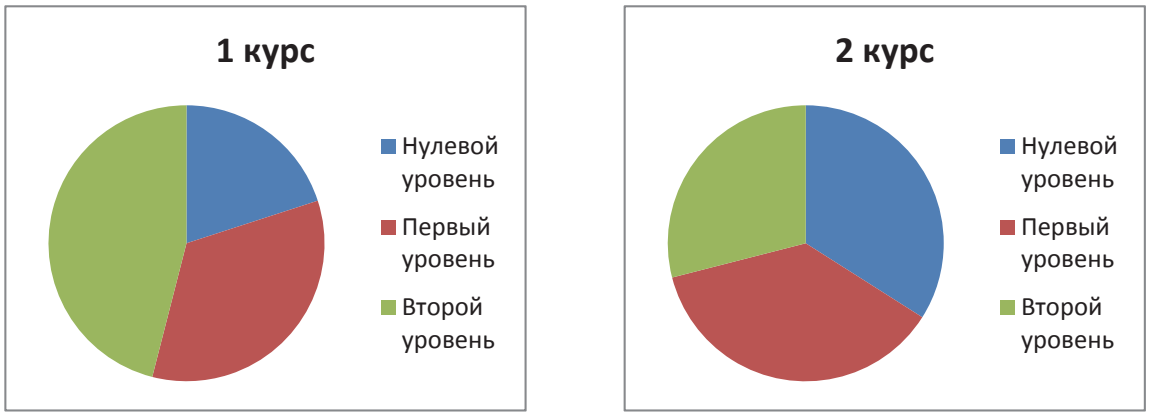


Рис. 1. Сформированность профессиональной направленности студентов 1 и 2 курсов медицинской академии по уровням

Тем не менее мы уже на данном этапе можем более подробно рассмотреть различия в уровнях сформированности профессиональной направленности студентов по отдельным компонентам.

Мотив выбора профессии – это тот компонент, который движет студентами в обучении и развитии, в преодолении всех трудностей и преград на данном пути, как в достижении запланированных высот, так и в постановке новых целей и задач. Мотивация является базовым компонентом. На рис. 2 представлены результаты сформированности данного компонента. Полученные нами данные свидетельствуют о низком уровне мотивации к освоению выбранной профессии у студентов 2 курса.

Мотивация тесно связана с таким компонентом профессиональной направленности студентов, как профессиональный интерес. Эти компоненты взаимно влияют друг на друга. На рис. 3 представлены результаты по уровням сформированности интереса у студентов 1 и 2 курсов медицинской академии. Высокий уровень сформированности профессионального интереса демонстрируют 75% студентов 1 курса и лишь 18% студентов второго года обучения.

На рис. 4 представлены данные о сформированности учебно-профессионального целеполагания студентов. Стоит отметить, что по данному компоненту профессиональной направленности выявленные различия не столь велики. Однако второй, высокий уровень сформированности снова преобладает у студентов 1 курса.

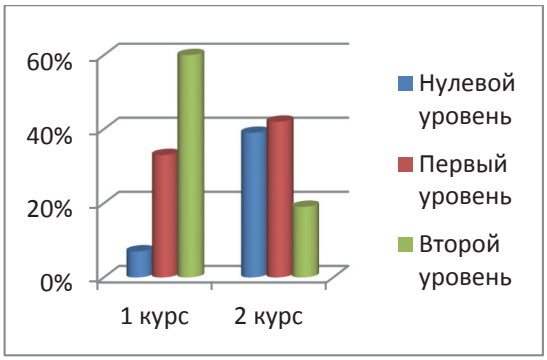


Рис. 2. Компонент «мотив выбора профессии»

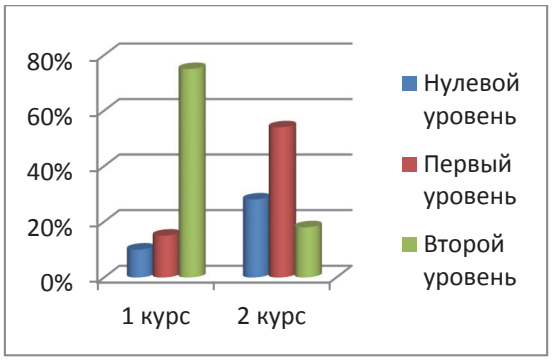


Рис. 3. Компонент «профессиональный интерес»

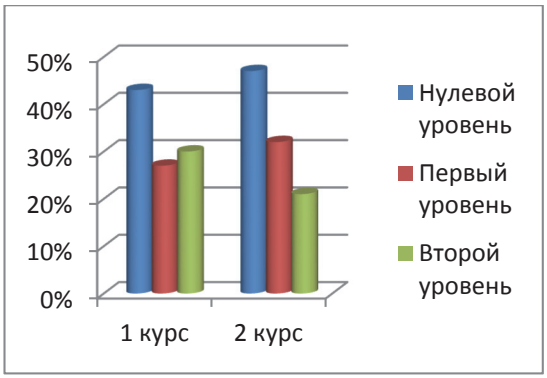


Рис. 4. Компонент «учебно-профессиональное целеполагание»

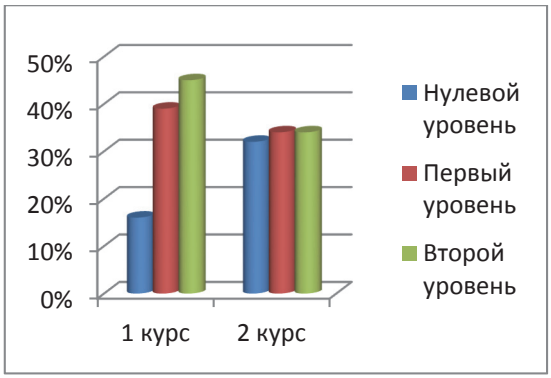


Рис. 5. Компонент «самостоятельность в профессионально ориентированной учебной деятельности»

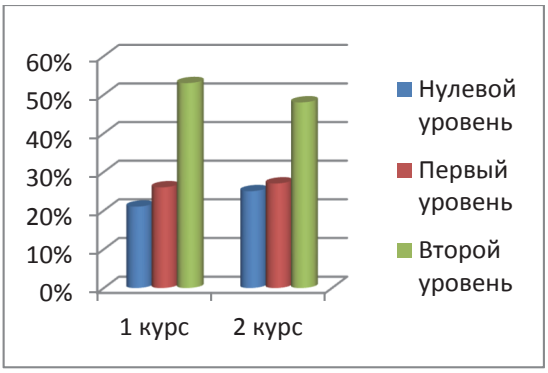


Рис. 6. Компонент «профессионально ориентированное восприятие процесса обучения»

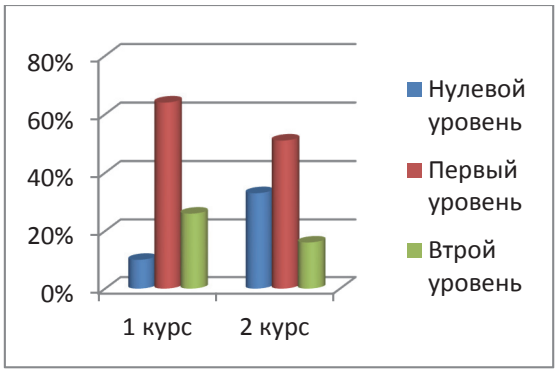


Рис. 7. Компонент «профессиональные ожидания»

Анализ сформированности самостоятельности студентов в профессионально ориентированной учебной деятельности также показывает существенные различия в распределении уровней среди студентов 1 и 2 курсов (рис. 5). Необходимо подчеркнуть, что распределение по уровням у студентов второго года обучения является почти равномерным: 32% студентов имеют нулевой уровень сформированности данного компонента, первый и второй компоненты сформированы у 34% обучающихся.

Профессионально ориентированное восприятие процесса обучения – это компонент профессиональной направленности, который показал близкие результаты распределения сформированности как по уровням, так и между курсами (рис. 6). Следует особо отметить преобладание второго уровня сформированности.

На рис. 7 представлены данные о сформированности профессиональных ожиданий студентов. По данному компоненту стоит отметить преобладание первого уровня сформированности как у студентов 1 курса, так и у второкурсников.

Все компоненты профессиональной направленности студентов взаимосвязаны и взаимно влияют друг на друга. Учитывая описанную нами взаимосвязь компонентов профессиональной направленности студентов [1], мы можем изобразить ее в виде непрерывного цикла (рис. 8) и смоделировать учебный процесс таким образом, чтобы целенаправленно влиять на отдельные компоненты, повышая тем самым уровень профессиональной направленности в целом. Учеб-



Рис. 8. Развитие профессиональной направленности студентов

но-профессиональное целеполагание, по результатам нашего исследования, является на данный момент наименее сформированным компонентом профессиональной направленности студентов 1 и 2 курсов. Однако профессионально ориентированное восприятие процесса обучения сформировано на высоком уровне. Поэтому одной из задач следующего этапа нашей работы будет моделирование в учебном процессе ситуаций, требующих от студентов самостоятельной постановки целей и задач. Подобным же образом нам предстоит развивать интерес к выбранной профессии у студентов 2 курса, опираясь на развитую самостоятельность студентов в профессионально ориентированной учебной деятельности.

Таким образом, нами было проведено исследование, которое позволило определить уровни сформированности профессиональной направленности студентов 1 и 2 курсов лечебного факультета медицинской академии. Результаты показали в целом более низкий уровень профессиональной направленности студентов 2 года обучения. В связи с этим задачами следующего этапа нашего исследования будет, во-первых, моделирование и осуществление обучения дисциплине «Иностранный язык» с целью коррекции компонентов профессиональной направленности, имеющих низкий уровень сформированности, во-вторых, дальнейшее измерение и отслеживание развития данных компонентов и профессиональной направленности в целом.

Также мы считаем необходимым провести дополнительное исследование особенностей формирования профессиональной направленности студентов-медиков, поскольку процесс их обучения существенно отличается от обучения на других направлениях.

Библиографический список

1. Гриднева С.В. *Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам в вузе как фактор формирования профессиональной направленности студентов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тула, 2014.
2. Павлова О.В., Шапоров А.М., Исаева Е.Р., Тюсова О.В. Профессиональная направленность и личностные особенности студентов медицинского вуза. *Психология – наука будущего:* материалы VI Международной конференции молодых ученых. 2015: 334–338.
3. Корнеева С.А., Локтева А.В. Особенности профессиональной направленности студентов медицинского института. *Научный результат. Педагогика и психология образования*. 2016; Т. 2, № 2.
4. Коровина И.А., Заболотная С.Г., Хабарова Т.С. Аксиологические основы формирования профессиональной направленности в условиях поэтапного включения студентов медицинского вуза в перспективные научные исследования. *Современные проблемы науки и образования*. 2016; № 6: 453.
5. Кузнецова Е.В. Профессиональная направленность студентов медицинского вуза в становлении личности врача. *Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки:* материалы XXIV Международной научно-практической конференции. Morrisville. 202: 73–75.

References

1. Gridneva S.V. *Kommunikativno-orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam v vuze kak faktor formirovaniya professional'noj napravlennosti studentov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tula, 2014.
2. Pavlova O.V., Shaporov A.M., Isaeva E.R., Tyusova O.V. Professional'naya napravlennost' i lichnostnye osobennosti studentov medicinskogo vuza. *Psihologiya – nauka buduschego:* materialy VI Mezhdunarodnoj konferencii molodyh uchenyh. 2015: 334-338.
3. Korneeva S.A., Lokteva A.V. Osobennosti professional'noj napravlennosti studentov medicinskogo instituta. *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2016; T. 2, № 2.
4. Korovina I.A., Zabolotnaya S.G., Habarova T.S. Aksiologicheskie osnovy formirovaniya professional'noj napravlennosti v usloviyah po`etapnogo vklyucheniya studentov medicinskogo vuza v perspektivnye nauchnye issledovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016; № 6: 453.
5. Kuznecova E.V. Professional'naya napravlennost' studentov medicinskogo vuza v stanovlenii lichnosti vracha. *Fundamental'naya nauka i tehnologii – perspektivnye razrabotki:* materialy XXIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Morrisville. 202: 73-75.

Статья поступила в редакцию 13.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-25-27

***Gridneva S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khanty-Mansiysk State Medical Academy (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: svelte.77@mail.ru*

DEVELOPMENTAL FEATURES OF THE FUTURE DOCTORS' PROFESSIONAL DIRECTION. The article presents an overview of research on medical students, namely on the trends in the formation of professional direction components. The purpose of this work is to analyze modern studies of professional direction and its components in medical students, and to identify the specific features of the process of its formation and development. In the course of studying the problem, the following specific features were established: a tendency of reducing motivation for learning and subsequent work in the profession, the development of emotional burnout syndrome, insufficiently formed educational and professional goal-setting, pragmatic professional expectations and career attitudes, lack of an axiological aspect in training. The author also analyzed the potential of communicative teaching of a foreign language in relation to the correction of the above mentioned features.

Key words: **students of medical universities, students' professional direction, motivation, demotivation, professional burnout syndrome, professional expectations, career attitudes, professionally important qualities, communicative teaching of foreign languages**

***С.В. Гриднева**, канд. пед. наук, доц., Ханты-Мансийская государственная медицинская академия, г. Ханты-Мансийск, E-mail: svelte.77@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩЕГО ВРАЧА

В статье представлен обзор исследований студентов-медиков, а именно – тенденций формирования компонентов профессиональной направленности. Целью данной работы было проанализировать современные исследования профессиональной направленности и ее компонентов у студентов-медиков и выявить специфические особенности процесса ее формирования и развития. В ходе изучения проблемы были установлены следующие специфические особенности: тенденция к снижению мотивации к обучению и последующей работе по профессии, развитие синдрома эмоционального выгорания, недостаточно сформированное учебно-профессиональное целеполагание, прагматичные профессиональные ожидания и карьерные установки, недостаток аксиологического аспекта в обучении. Мы также проанализировали потенциал коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку в отношении коррекции вышеназванных особенностей.

Ключевые слова: **студенты медицинских вузов, профессиональная направленность студентов, мотивация, демотивация, синдром профессионального выгорания, профессиональные ожидания, карьерные установки, профессионально важные качества, коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам**

Профессиональную направленность студентов различных направлений обучения исследуют уже многие годы, но она остается нерешенной, поскольку есть ряд факторов, которые следует учитывать. Во-первых, по нашему мнению, следует формировать профессиональную направленность студентов в рамках каждой отдельной дисциплины учебного плана. Ведь одно только профессионально ориентированное содержание дисциплины не обеспечивает формирование профессиональной направленности личности студента по умолчанию. Во-вторых, очень важно учитывать специфику направления обучения, поскольку кроме общих закономерностей есть также частные особенности условий учебного процесса. Например, студенты медицинских вузов, имея очень серьезную учебную нагрузку, уже на первом курсе проходят практику в медучреждениях, сталкиваясь со всеми особенностями очень непростой осваиваемой ими профессии.

Актуальность данного исследования обусловлена недостаточной изученностью специфики целостного процесса формирования и развития профессиональной направленности у студентов, осваивающих профессию врача. Цель нашего исследования – выявить характерные особенности развития компонентов профессиональной направленности студентов-медиков. Объектом исследования являются данные, полученные другими учеными, относительно особенностей

процесса обучения студентов медицинского направления. Предмет исследования – характерные особенности и тенденции процесса обучения и формирования профессиональной направленности студентов-медиков. В задачи исследования входит анализ научных трудов, выявление особенностей развития профессиональной направленности студентов и анализ возможностей коммуникативно-ориентированного метода обучения для коррекции данных особенностей.

Научная новизна данного исследования заключается в определении общих специфических особенностей формирования и развития профессиональной направленности студентов медицинского направления обучения. Выявленные в результате исследования особенности дополняют научное понимание моделирования процесса обучения в медицинском вузе, что свидетельствует о теоретической значимости данного исследования. Практическая значимость заключается в применении полученных результатов для коррекции процесса коммуникативно-ориентированного обучения с учетом выявленных особенностей.

«Профессиональная направленность – это один из видов направленности личности, который представляет собой систему компонентов, ориентирующих поведение и деятельность личности на приобретение профессиональных навыков, их развитие и совершенствование. Мы выделяем в профессиональной направленности следующие компоненты: мотив выбора профессии, профессиональный интерес, профессиональные ожидания, профессионально ориентированное восприятие процесса обучения, учебно-профессиональное целеполагание и самостоятельность в профессионально ориентированной учебной деятельности» [1, с. 17].

В ходе анализа современных научных исследований, касающихся компонентов профессиональной направленности студентов-медиков, мы также приняли решение рассмотреть такие понятия, как готовность студентов к профессиональной деятельности, профессиональная пригодность, профессиональное самоопределение, карьерные установки, аксиология профессиональной направленности, а также эмоциональное выгорание, поскольку их значение соотносится с формированием профессиональной направленности студентов.

Ядро профессиональной направленности студентов – это мотив выбора профессии, а также учебно-профессиональная мотивация как реализация данного мотива. Очень важно подчеркнуть, что в ряде исследований отмечается стойкое снижение мотивации у студентов медицинских вузов в процессе обучения [2; 3].

Геец Н.Ф. и Ерохин А.К. в своем исследовании отмечают наличие в большей степени прагматических мотивов поступления в медицинский вуз. Они связаны со стабильностью будущего трудоустройства, социальным статусом и финансовой обеспеченностью [2].

Исследование Алексеенко С.Н. и коллег указывает на демотивацию студентов медицинского университета. Преобладают такие мотивы выбора профессии, как «материальная заинтересованность» и «отсутствие проблем с трудоустройством» [3]. В данном исследовании также подчеркивается, что «демотивированные» студенты почти в 30,0% случаев отметили наличие у себя такого негативного фактора, как «постоянное эмоциональное напряжение» [3], которое вызывает снижение интереса к учебе и в целом к выбранной профессии.

Данный факт подкрепляется результатами исследования, касающимися эмоционального выгорания студентов медицинского направления обучения. Синдром эмоционального выгорания определяют, как состояние крайнего истощения, как мотивационного, так и физического. Его симптомы – это хроническая усталость, бессонница, нарушение продуктивности в учебе и работе, появление зависимостей разного характера, а также суицидальное поведение [4].

В исследовании Гуреевой И.Л. и коллег проявление синдрома эмоционального выгорания отмечается уже на младших курсах медицинских вузов, что, в свою очередь, повышает вероятность смены направления обучения или уход из профессии в будущем [5].

Профессиональные ожидания студентов медицинских вузов также изучаются и подвергаются анализу. Ожидания студентов от профессии в наше время все больше прагматические, если не сказать потребительские [6].

Схожими по своей сути с профессиональными ожиданиями являются карьерные установки. Согласно их исследованию, 19% опрошенных одного из медицинских вузов думают, что, возможно, не будут работать по профессии в будущем, 5% обучающихся абсолютно уверены в этом. В данном исследовании также выявлен процент студентов, разочаровавшихся в получаемой профессии: уже на 1 курсе их количество составляет 11%, по окончании 3 курса – 5%, перед выпуском из вуза – 8% [7].

Изучение целеполагания тесно связано, с одной стороны, с развитием самостоятельности студентов в учебно-профессиональной деятельности, а с другой стороны, с формированием ценностных ориентаций студентов в будущей профессии. Снегирева выделяет следующие психологические факторы развития учебно-профессионального целеполагания: «уверенность в выборе, возникающая на основе ценностных ориентаций, рациональность, заключающаяся в умении соотносить между собой цели и возможности их достижения, целеустремленность и осознанная временная перспектива» [8].

Согласно исследованию Архипова В.И., только значимые для студентов мотивы и цели обучения могут сделать самостоятельную учебно-профессиональную деятельность творческой и эффективной [9].

Что же касается ценностных ориентаций, то, как утверждает Кирьякова А.В., личность выходит на новый уровень жизнедеятельности благодаря аксиологическому потенциалу. Этот уровень является творческим, преобразующим, наполненным реализацией себя и ценностным пониманием этого явления [10].

Мы считаем также необходимым рассмотреть исследования о таких взаимодействующих понятиях, как профессиональное самоопределение, профессиональная пригодность и готовность к профессиональной деятельности.

Изучая профессиональное самоопределение, Микиртичан Г.Л. и коллеги отмечают, что в процессе обучения в вузе студенты осознают, какой сложной и ответственной является их будущая профессия. Студенты начинают анализировать свои личностные качества и их соответствие требованиям профессии медицинского работника. Также осознается необходимость формирования коммуникативных навыков как для профессионального общения с пациентами, так и с коллегами по работе [11].

Профессиональная пригодность – это «комплекс качеств индивида, требующихся для обучения и дальнейшего эффективного труда в той или иной профессиональной области» [12]. Качества, имеющие большое значение для профессии, необходимы для овладения будущей профессией и впоследствии успешной реализации человека в ней. В профессии врача важных качеств довольно много. Например, А.С. Батышевым и Т.Т. Батышевой выделяют более пятидесяти личностных свойств врача [13]. Это лишний раз подчеркивает высокие требования к данной профессии, ее сложность и огромную роль в обществе.

Готовность к профессиональной деятельности характеризуется сформированностью такого необходимого качества, как автономность. Человек, обладающий данным качеством, способен отделить себя от окружающих людей, стремится получить глубокие знания и навыки в избранной сфере, реализовать свои возможности в практической деятельности, накапливает опыт, способен прогнозировать свои профессиональные успехи, инициативен и изобретателен, обладает реалистичным взглядом на окружающую действительность [14].

Все вышеизложенное позволяет нам сделать вывод о наличии значимых характерных особенностей формирования и развития профессиональной направленности студентов медицинского профиля: тенденция к снижению мотивации и эмоциональному выгоранию в процессе обучения, прагматичные профессиональные ожидания и карьерные установки, целеполагание, лишенное ценностных ориентаций, большое количество профессионально-значимых личностных качеств, необходимых для успешного развития в профессии. Наша задача – проанализировать возможности коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам с учетом данных специфических особенностей.

При коммуникативно-ориентированном обучении содержание обучения иностранному языку, в случае его наполнения ценностными ориентациями и смыслами, развивает мотивацию студентов, а также формирует реалистичные и ценностно-ориентированные профессиональные ожидания и карьерные установки будущих врачей.

Гуманистический подход, который также является основой коммуникативно-ориентированного обучения, снижает вероятность эмоционального выгорания студентов.

Профессиональное целеполагание и автономность студентов формируется благодаря деятельностному подходу в коммуникативно-ориентированном обучении иностранным языкам. Данный подход также успешно формирует самостоятельность студентов в учебно-профессиональной деятельности.

Принципы диалогичности и профессиональной социализации, отличающие коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам, помогают формировать коммуникативные навыки, абсолютно необходимые в профессии врача, а также способствуют анализу студентами своих собственных личностных качеств, что позволяет соотносить свои возможности с вариантами будущей специализации в профессии.

Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам в вузе было успешно опробовано для формирования и развития профессиональной направленности студентов на примере гуманитарных направлений обучения [1]. Однако обучение профессии врача представляется нам уникальным по своей сути. Поэтому мы считаем необходимым продолжать исследование, корректируя и дополняя созданную нами ранее модель.

Библиографический список

1. Гриднева С.В. *Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам в вузе как фактор формирования профессиональной направленности студентов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тула, 2014.
2. Геец Н.Ф., Ерохин А.К. Мотивация студентов медицинских вузов к образовательной и профессиональной деятельности. *Карельский научный журнал*. 2020; Т. 9, № 4 (33): 15–19.
3. Алексеенко С.Н., Гайворонская Т.В., Дробот Н.Н. Анализ причин демотивации в выборе профессии врача у студентов медицинского университета. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2021. № 11-3 (113): 15–20.

4. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал*. 2001; Т. 22, № 1: 16–24.
5. Гуреева И.Л., Великанов А.А., Корайкина К.М., Исаева Е.Р. Психологические особенности синдрома эмоционального выгорания у студентов медицинских вузов. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. 2021; Т. 9, № 4 (35): 433–442.
6. Тюков Ю.А., Матвеева Е.С., Березина А.М. Профессиональные ожидания выпускников медицинского университета в решении вопросов кадрового обеспечения системы здравоохранения. *Уральский медицинский журнал*. 2021; Т. 20, № 4: 67–72.
7. Амлаев К.Р., Койчуева С.М., Хрипунова А.А. Карьерные установки выпускников медицинского университета. *Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины*. 2020; № 28 (5): 1006–1010.
8. Снегирева Т.В., Близнецлва О.И. Возрастной аспект формирования способности к целеполаганию в контексте компетентностного подхода. *Вестник НВГУ*. 2015; № 2: 63–81.
9. Архипов В.И. Влияние учебного процесса и мотивации на развитие самостоятельности студентов. *Образование и саморазвитие*. 2006; № 2 (2): 103–107.
10. Кирьякова А.В. *Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография.* Москва: Дом педагогики ИПК ГОУ ОГУ, 2009.
11. Микиртичан Г.Л., Чулкова В.А., Пестерева Е.В., Ольховский К.А., Кошелева А.Н. О формировании профессионального самоопределения будущих врачей. *Педиатр*. 2014; Т. 5, № 2: 95–101.
12. *Психологический словарь*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/psihologic/1435
13. Батышев А.С., Батышева Т.Т. *Врач + пациент: философия успеха*. Москва: ВК, 2011.
14. Жолудова А.Н., Полякова О.В. Мониторинг готовности студентов старших курсов медицинских вузов к профессиональной деятельности. *Вестник Нижневартовского государственного университета*. 2021; № 1 (53): 109–115.

References

1. Gridneva S.V. *Kommunikativno-orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam v vuze kak faktor formirovaniya professional'noj napravlennosti studentov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tula, 2014.
2. Geec N.F., Erohin A.K. Motivaciya studentov medicinskih vuzov k obrazovatel'noj i professional'noj deyatel'nosti. *Karel'skij nauchnyj zhurnal*. 2020; T. 9, № 4 (33): 15-19.
3. Alekseenko S.N., Gajvoronskaya T.V., Drobot N.N. Analiz prichin demotivacii v vybore professii vracha u studentov medicinskogo universiteta. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2021. № 11-3 (113): 15-20.
4. Maklakov A.G. Lichnostnyj adaptacionnyj potencial: ego mobilizaciya i prognozirovanie v `ekstremal'nyh usloviyah. *Psihologicheskij zhurnal*. 2001; T. 22, № 1: 16-24.
5. Gureeva I.L., Velikanov A.A., Korajkina K.M., Isaeva E.R. Psihologicheskie osobennosti sindroma `emocional'nogo vygoraniya u studentov medicinskih vuzov. *Lichnost' v menyayuschemsya mire: zdorov'e, adaptaciya, razvitie*. 2021; T. 9, № 4 (35): 433-442.
6. Tyukov Yu.A., Matveeva E.S., Berezina A.M. Professional'nye ozhidaniya vypusknikov medicinskogo universiteta v reshenii voprosov kadrovogo obespecheniya sistemy zdravoohraneniya. *Ural'skij medicinskij zhurnal*. 2021; T. 20, № 4: 67-72.
7. Amlaev K.R., Kojchueva S.M., Hripunova A.A. Kar'ernye ustanovki vypusknikov medicinskogo universiteta. *Problemy social'noj gigieny, zdravoohraneniya i istorii mediciny*. 2020; № 28 (5): 1006-1010.
8. Snegireva T.V., Blizneclva O.I. Vozrastnoj aspekt formirovaniya sposobnosti k celepolaganiyu v kontekste kompetentnostnogo podhoda. *Vestnik NVGU*. 2015; № 2: 63-81.
9. Arhipov V.I. Vliyanie uchebnogo processa i motivacii na razvitie samostoyatel'nosti studentov. *Obrazovanie i samorazvitie*. 2006; № 2 (2): 103-107.
10. Kir'yakova A.V. *Aksiologiya obrazovaniya. Orientaciya lichnosti v mire cennostej: monografiya*. Moskva: Dom pedagogiki IPK GOU OGU, 2009.
11. Mikirtichan G.L., Chulkova V.A., Pestereva E.V., Ol'hovskij K.A., Kosheleva A.N. O formirovanii professional'nogo samoopredeleniya buduschih vrachej. *Pediatr*. 2014; T. 5, № 2: 95-101.
12. *Psihologicheskij slovar'*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/psihologic/1435
13. Batyshev A.S., Batysheva T.T. *Vrach + pacient: filosofiya uspeha*. Moskva: VK, 2011.
14. Zholudova A.N., Polyakova O.V. Monitoring gotovnosti studentov starshih kursov medicinskih vuzov k professional'noj deyatel'nosti. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 1 (53): 109-115.

Статья поступила в редакцию 23.06.23

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-27-29

Didenko E.N., *senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: elivira.didenko@yandex.ru*
ORCID: 0000-0002-0807-8203

THE POTENTIAL OF USING CHAT-BOTS IN TEACHING ENGLISH TO ECONOMIC STUDENTS. The article deals with a problem of modernizing the process of foreign language training through the introduction of the latest achievements of technological progress into the practice of teaching foreign languages the capabilities of artificial intelligence. In the work, the author reveals the potential of using chatbots in the process of teaching English. The aim of the study is to establish the merits of applying students of economic specialties to communication with virtual assistants while developing students' foreign language skills in the field of all main types of speech activity in a foreign language (both productive and receptive), as well as in improving students' foreign language competencies (linguistic, lexical, grammatical, communicative, including the ones for the digital environment). The article analyzes central concepts of the study, notes advantages and possible problems that are found in the process of using chatbots in academic discourse. As a result, the author outlines a range of methodological recommendations addressed to English language teachers on using the capabilities of chatbots in the process of teaching a foreign language to students of economic areas of study.

Key words: **artificial intelligence, English language teaching, teaching aids, educational technologies, types of foreign language activities, foreign language competencies**

Э.Н. Диденко, *ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва,*
E-mail: elivira.didenko@yandex.ru

ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЧАТ-БОТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

В настоящей статье рассматривается проблема модернизации процесса иноязычной подготовки посредством внедрения в практику преподавания иностранных языков новейших достижений технологического прогресса, в частности возможностей искусственного интеллекта. В работе автором выявляется потенциал использования чат-ботов в процессе обучения английскому языку. Целью исследования оказывается установление достоинств обращения обучающихся экономических специальностей к общению с виртуальными помощниками при развитии у студентов иноязычных навыков в области всех основных видов речевой деятельности на иностранном языке (как продуктивных, так и рецептивных), а также в совершенствовании иноязычных компетенций учащихся (языковой, лексической, грамматической, коммуникативной, в том числе и в цифровой среде). В статье анализируются центральные понятия исследования, отмечаются преимущества и возможные проблемы, обнаруживающиеся в процессе использования чат-ботов в академическом дискурсе. В результате автором очерчивается круг методических рекомендаций, адресованных преподавателям английского языка, по использованию возможностей чат-ботов в процессе обучения иностранному языку студентов экономических направлений подготовки.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, обучение английскому языку, средства обучения, образовательные технологии, виды иноязычной деятельности, иноязычные компетенции**

Проникновение в систему образования новейших разработок в сфере компьютерных, цифровых и виртуальных технологий – это неизбежный процесс, модернизирующий ход обучения, разнообразящий средства и методы формирования основных компетенций учащихся. В последнее время актуализировалось исследовательское направление в области применения потенциала искусственного интеллекта в практике обучения отдельным учебным дисциплинам, в том числе и иностранным языкам [1; 2; 3]. Освоение такого рода технологий составляет феноменальную природу системы образования, которая эффективно подстраивает инструменты, не имеющие прямого образовательного назначения, под процесс достижения результатов обучения. Несомненный интерес исследовательского и педагогического сообщества к потенциалу применения искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков оказывается своеобразным катализатором в продолжении научных изысканий в данной области, что подчёркивает актуальность настоящей статьи.

Целью настоящей статьи является раскрытие потенциала использования чат-ботов в практике иноязычного образования. Автор работы рассматривает возможности текстовых виртуальных помощников в развитии языковой, грамматической, фонологической и коммуникативной компетенции обучающихся, а также в области формирования всех видов иноязычной деятельности (чтения, аудирования, письма и говорения).

Задачами работы являются:

– раскрыть сущность центральных понятий исследования («искусственный интеллект», «чат-бот»);

– выявить достоинства применения чат-ботов в практике овладения студентами иностранным языком;

– определить ряд существенных проблем в процессе внедрения чат-ботов в иноязычную подготовку студентов;

– очертить круг методических рекомендаций по использованию чат-ботов в практике обучения английскому языку студентов экономических специальностей.

Практическая ценность исследования заключается в том, что автором предлагаются способы использования потенциала чат-ботов в практике иноязычного обучения студентов нелингвистических специальностей в целом и преподавания профессионально ориентированного английского языка будущим экономистам, что окажется востребованным академическим сообществом, заинтересованным во внедрении инновационных технологий в процесс иноязычного образования обучающихся высшей школы.

Научная новизна работы состоит в том, что в статье анализируется потенциал использования чат-ботов в процессе преподавания английского языка студентам экономических профилей вузовской подготовки, определяются возможности такого рода виртуальных помощников в развитии навыков употребления студентами-будущими экономистами изучаемого языка для специальных целей, подчёркивается важность применения чат-ботов в развитии цифровой коммуникативной компетенции обучающихся.

Искусственный интеллект представляет собой научное направление, обладающее характером междисциплинарности, «в рамках которого разрабатываются нейронные сети, способные к машинному обучению на базе больших данных». Результатом такой работы оказывается решение «эвристических задач в конкретных областях [4, с. 11].

Среди основных инструментов, созданных на основе технологии искусственного интеллекта, в практике иноязычного обучения получили распространение электронные и онлайн-переводчики, электронные лингвистические корпусы, голосовые виртуальные помощники и чат-боты. Последние из указанных – это компьютерная программа, основанная на технологии распознавания речи (устной или письменной) и позволяющая «человеку участвовать в общении с ней посредством голосовых или текстовых сообщении» [5, с. 10]. Именно возможность осуществлять коммуникацию становится той главной ценностью, которая детерминирует плодотворность внедрения чат-ботов в процесс иноязычного образования, поскольку обучение пользованию языком в качестве инструмента межличностного взаимодействия оказывается центральной задачей преподавания любого иностранного языка. Причём главными и труднооспоримыми достоинствами такого виртуального помощника в практике развития коммуникативных навыков оказываются мгновенность обратной связи («скорость реагирования» [6, с. 40]) и точность формулировок, выдаваемых программой, обеспечивающихся вложенным в программу обширным вокабуляром английского языка. Возможность обмена текстовыми сообщениями позволяет эффективно развивать навыки чтения и письма.

В практике преподавания английского языка велик потенциал чат-ботов для развития лексической компетенции студентов. Чат-боты обладают возможностью расширять словарный запас собеседника посредством трансляции значения неизвестного ему слова.

Чат-боты, предназначенные для осуществления диалоговой формы коммуникации, обнаруживают свою эффективность в связи с развитием идей о необходимости формирования цифровой коммуникативной компетенции согласно обновлённым Общеевропейским требованиям к компетентности владения иностранным языком (2018 год опубликования) [7]. Это является одним из основных новшеств, обозначающих разницу в вариантах названного проекта (первый был издан в 2001 году) и выдвигающих умение пользоваться иностранным языком в онлайн-формате взаимодействия собеседников в качестве приоритетных задач любого человека, изучающего иностранный язык. Чат-бот как представитель виртуального мира способствует формированию цифровой коммуникативной компетенции. Кроме того, обезличенность собеседника, которым выступает чат-бот, позволяет студенту преодолеть психологические препятствия осуществления коммуникации на иностранном языке за счёт исключения из речевого акта оценочных суждений со стороны виртуального собеседника.

«Готовые» чат-боты, выпускаемые в формате мобильных приложений и доступные для скачивания на любой гаджет или ПК, плодотворно используются для оттачивания навыков употребления английского языка в рамках самостоятельной деятельности студентов, что способствует реализации задачи в привитии студентам важности непрерывного обучения на базе собственно проектируемого индивидуального образовательного маршрута [8, с. 388]. Это особенно актуально для студентов нелингвистических направлений вузовской подготовки (и экономических специальностей в том числе), т. к., как показывает практика, учебные группы обнаруживают разноуровневость в базовой языковой подготовке обучающихся. Зачастую студентам необходимо использовать внеаудиторное время для повторения изученного в школе материала в рамках дисциплины «Иностранный язык (английский)». Тем же студентам, которые имеют прочную языковую базу, сформированную на предыдущей ступени образования, чат-боты могут оказать поддержку в расширении знаний и умений по предмету.

Таким образом, на основании вышеизложенного очертим круг соответствующих выводов.

Достоинствами внедрения в процесс иноязычного обучения чат-ботов оказывается их потенциал в развитии *коммуникативных навыков* студентов, в том числе и в виртуальном пространстве (*цифровая коммуникативная компетенция*):

– практика использования языка как инструмента осуществления межличностного взаимодействия;

– возможность мгновенного получения односложных и развёрнутых ответов;

– снятие психологического напряжения ввиду отсутствия оценочных суждений в адрес говорящего.

В силу того, что программное обеспечение эффективной работы чат-бота выступает гарантом его языковой грамотности, обширного вокабуляра, при обращении к коммуникации с виртуальным собеседником совершенствуются навыки студентов в рамках *лексической и грамматической компетенций*.

Недостатки такой инновационной технологии в иноязычном образовании связываются с большой степенью компьютеризации учебного процесса. Дело в том, что сегодняшние студенты, относящиеся к поколению Z, обнаруживают большую степень зависимости от гаджетов, Интернета и виртуального мира в целом. Думается, что включение в ход образования чат-бот коммуникации должно иметь системный, но эпизодический характер (с учётом целесообразности использования технологии в эффективности решения образовательных задач конкретного урока), не исключая традиционный формат «живого» общения между преподавателем и обучающимися во время проведения практических занятий по дисциплине. Как справедливо указывается в трудах исследователей, машина не может на сегодняшний день и в перспективе в целом полностью стать полноценным собеседником для человека, поскольку исключает использование в акте коммуникации выражение эмоций, не поддерживает чувственный контакт, не обладает «креативным отношением к слову» [6, с. 39].

Кроме того, недостаточная степень сформированности языковой базы у студента-нелингвиста может стать следствием коммуникативной неудачи при общении с виртуальным собеседником, однако данная трудность минимизируется благодаря гибкости и адаптивности систем чат-бот, имеющих в своём функционале выбор необходимого для осуществления коммуникации уровня общего владения иностранным языком.

С целью обучения студентов профессионально ориентированному английскому языку (затрагивающему экономическую сферу) преподавателям следует плодотворно разрабатывать авторские чат-боты на базе конструкторов, доступных в сети Интернет. Источниками текстов по специальности для содержательного наполнения электронного «продукта» могут стать материалы из чат-ботов, функционирующих в распространённых на сегодняшний день мессенджерах и тематически соотносимых с областью экономической науки. Достоинством такого подхода оказывается то, что информация, транслируемая чат-ботами, обнаруживает актуальность для текущего момента, представляя собой ценные аутентичные сведения, демонстрируя современное функционирование терминологического аппарата экономики. Однако преподавателю важно осуществлять контроль степени достоверности предлагаемой информации, а также её языковой ценности перед тем, как предлагать такой текст для работы в группе. На базе избранного текстового материала преподаватель разрабатывает интерактивные задания, направленные на формирование различных навыков иноязычной деятельности, онлайн-тестирования, опросы и т. д. Новостные чат-боты позволяют извлекать информацию в виде печатного текста, видео- и аудиофрагментов, которые плодотворны для применения в рамках организации работы по аудированию специальных текстов, их чтению и переводу.

Обозначенные выше факторы позволяют сформулировать следующие рекомендации для преподавателей английского языка, внедряющих в практику иноязычного обучения студентов вузов чат-боты:

– использовать возможности чат-бот-коммуникации в процессе овладения студентами профессионально ориентированным блоком иностранного языка (создание авторских чат-ботов, содержание которых представляет собой тексты (в различном формате воспроизведения) с прилагаемыми для них заданиями и упражнениями;

– осуществлять выбор аутентичного, достоверного информационного содержания контента на основе новостных чат-ботов, функционирующих на платформах современных мессенджеров и социальных сетей для разнообразия дидактических средств обучения и трансляции актуальных на сегодняшний день сведений из области экономики;

– прибегать к обращению к специализированным «готовым» чат-ботам, предлагающим тренировку языковых навыков для прохождения международных испытаний по английскому языку, при организации деятельности со студентами, планирующими подтвердить свой уровень владения и обнаруживающими особые успехи в достижении образовательных результатов по дисциплине;

– предлагать проверенные чат-боты для развития иноязычных навыков студентов, обнаруживающих недостаточную степень сформированности языковой базы, в ходе осуществления самостоятельной деятельности по предмету.

Две последних из вышеперечисленных рекомендации позволяют применять потенциал чат-ботов для реализации задач личностно ориентированного иноязычного обучения, построения индивидуальных образовательных маршрутов студентов, овладевающих иностранным языком, в том числе и со специальными целями.

Думается, что наиболее отчётливо проявляющимися перспективами в дальнейшем изучении потенциала использования чат-ботов в практике иноязычного обучения студентов вузов является разработка, внедрение и анализ эффективности авторских электронных продуктов, базирующихся на технологии чат-бот, применительно к профессионально ориентированной сфере употребления изучаемого языка.

Библиографический список

1. Будникова А.С., Бабенкова О.С. Использование чат-ботов при изучении иностранного языка. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2020; № 3 (55). Available at: https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/3712/
2. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2023; Т. 28, № 1: 66–72.
3. Шилова С.А., Крючкова А.А. Лингводидактический потенциал чат-ботов. *Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации*: материалы докладов XIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Саратов: Саратовский источник, 2021: 389–393.
4. Авраменко А.П. *Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков*: учебное пособие. Москва: КДУ, 2022.
5. Авраменко А.П. Лингводидактический потенциал чат-ботов и виртуальных помощников как средств распознавания речи технологиями искусственного интеллекта. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 3 (94): 9–11.
6. Костюнина С.А. Роль искусственного интеллекта в изучении иностранных языков. *Вестник науки*. 2022; № 2 (47): 38–42.
7. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. companion volume with new descriptors*. Available at: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989
8. Авраменко А.П., Ахмедова А.С., Буланова Е.Р. Технология чат-ботов как средства формирования иноязычной грамматической компетенции при самостоятельном обучении. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2023; Т. 28, № 2: 386–394.

References

1. Budnikova A.S., Babenkova O.S. Ispol'zovanie chat-botov pri izuchenii inostrannogo yazyka. *Uchenye zapiski. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; № 3 (55). Available at: https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/3712/
2. Sysoev P.V., Filatov E.M. Chat-boty v obuchenii inostrannomu yazyku: preimuschestva i spornye voprosy. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2023; T. 28, № 1: 66-72.
3. Shilova S.A., Kryuchkova A.A. Lingvodidakticheskij potencial chat-botov. *Inostrannye yazyki v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii*: materialy dokladov XIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Saratov: Saratovskij istochnik, 2021: 389-393.
4. Avramenko A.P. *Iskusstvennyj intellekt v prepodavanii inostrannyh yazykov*: uchebnoe posobie. Moskva: KDU, 2022.
5. Avramenko A.P. Lingvodidakticheskij potencial chat-botov i virtual'nyh pomoschnikov kak sredstv raspoznavaniya rechi tehnologiyami iskusstvennogo intellekta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 3 (94): 9-11.
6. Kostyunina S.A. Rol' iskusstvennogo intellekta v izuchenii inostrannyh yazykov. *Vestnik nauki*. 2022; № 2 (47): 38-42.
7. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. companion volume with new descriptors*. Available at: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989
8. Avramenko A.P., Ahmedova A.S., Bulanova E.R. Tehnologiya chat-botov kak sredstva formirovaniya inoyazychnoj grammaticheskoj kompetencii pri samostoyatel'nom obuchenii. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2023; T. 28, № 2: 386-394.

Статья поступила в редакцию 19.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-29-31

Ezhgurova A.A., *senior teacher, Siberian Institute of Business and Information Technologies (Omsk, Russia),*
E-mail: egaa80@rambler.ru

IMPROVING THE METHODOLOGY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AS A CONDITION TO DEVELOP PROFESSIONAL COMPETENCE IN FUTURE MANAGERS. The article discusses some ways to improve the methodology of teaching a foreign language in a non-linguistic university as an important condition for improving the effectiveness of the professional competence formation of its graduates. For this purpose, first of all, the main professionally significant qualities of management students are highlighted and directions for further improvement of the process of developing professional competencies among students are determined. Then the role that the study of a foreign language plays in the course of professional training of a future manager, competitive in modern conditions of society development, is revealed. The possibilities of optimizing the process of teaching the academic discipline "Foreign Language" have been studied, which can be implemented in the conditions of the current stage of higher education development in the territory of the Russian Federation. At the same time, special attention is paid to the introduction of role-playing and business games into the educational process, as well as the project method.

Key words: **foreign language in non-linguistic university, improvement of foreign language teaching methods, professional competence, role-playing and business games, project method**

А.А. Ежгурова, *ст. преп., Сибирский институт бизнеса и информационных технологий, г. Омск, E-mail: egaa80@rambler.ru*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

В данной статье рассматриваются некоторые пути совершенствования методики преподавания иностранного языка в неязыковом вузе как важное условие повышения эффективности формирования профессиональной компетентности его выпускников. Для этого в первую очередь выделяются основные профессионально значимые качества студентов-менеджеров и определяются направления дальнейшего совершенствования процесса развития профессиональных компетенций обучающихся. Затем выявляется роль, которую играет изучение иностранного языка в ходе профессиональной подготовки

будущего менеджера, конкурентоспособного в современных условиях развития общества. Изучаются возможности оптимизации процесса преподавания академической дисциплины «Иностранный язык», которые могут быть реализованы в условиях текущей стадии развития высшего образования на территории Российской Федерации. При этом особое внимание уделяется внедрению в образовательный процесс ролевых и деловых игр, а равно метода проектов.

Ключевые слова: **иностранный язык в неязыковом вузе, совершенствование методики преподавания иностранного языка, профессиональная компетентность, ролевые и деловые игры, метод проектов**

В наши дни непредсказуемый характер социальной, экономической и культурной жизни общества вносит свой вклад в актуализацию темы исследования. Для будущих менеджеров важно иметь достаточный уровень профессиональных компетенций, включая иноязычные, которые позволяют им общаться с коллегами и партнёрами из других стран, участвовать в международных переговорах и мероприятиях, расширять свой кругозор и получать доступ к новейшим исследованиям, технологиям и трендам. Для успешного повышения квалификации специалистов необходимо совершенствовать процесс формирования иноязычных компетенций. В современном мире, где международные связи не теряют своей актуальности, знание иностранных языков является необходимостью. Для менеджеров это особенно важно, так как управление и ведение бизнеса – это область, где точность и ясность выражения имеют решающее значение.

В связи с этим возникает ряд проблем, которые касаются обучения иностранным языкам в неязыковых вузах, так как в современных учебных организациях должны использоваться эффективные методы обучения иностранным языкам, чтобы готовить будущих специалистов к работе в глобальной среде.

Цель данной статьи – рассмотреть некоторые способы совершенствования преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, знание которого является важным условием для повышения эффективности формирования профессиональной компетентности будущих выпускников. Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: определить пути совершенствования процесса развития профессиональных компетенций у студентов-менеджеров, выявить роль изучения иностранного языка в обучении будущих менеджеров, изучить возможности оптимизации процесса преподавания иностранного языка.

Для написания статьи автор использовал анализ литературы и рефлексию своего педагогического опыта.

Научная новизна данной статьи заключается в том, что она демонстрирует возможности для улучшения развития профессиональных навыков студентов-менеджеров.

Практическая значимость статьи состоит в том, что автор предлагает пути оптимизации процесса преподавания иностранного языка студентам-менеджерам, которые могут быть реализованы в современной системе высшего образования.

Сегодня важным направлением развития отечественной системы высшего образования является углубление и расширение интеграции компетентностного подхода [1, с. 47], который включает формирование ключевых компетенций у студентов. Это поможет обеспечить качественное обучение будущих менеджеров и повысить их конкурентоспособность на рынке труда.

В современных неязыковых вузах реализация образовательных программ должна быть направлена на формирование определенных универсальных компетенций у будущих специалистов. «Данные компетенции, как бы они ни назывались, – это компетенции мета0уровня, которые требуются современному человеку для самоорганизации и выбора способов деятельности в любой ситуации неопределенности, возникающей на его жизненном и профессиональном пути. Чтобы жить и работать всовременном обществе, надо иметь критические и аналитические на выки, здравый смысл и осознавать свои возможности, в том числе и в различных контекстах профессиональной коммуникации» [2, с. 87].

Для этого необходимо использовать методологический подход, который позволит оценить степень сформированности этих компетенций. Один из таких подходов – это социально ответственный профессионализм, который включает в себя «профессионально важные (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, В.Д. Шадриков и др.) или профессионально значимые (С.В. Кондратьева, Л.М. Митина и др.) качеств личности. Эти термины в современном психолого-педагогическом дискурсе чаще всего используются как синонимы» [3, с. 87].

Современные педагоги используют этот термин для обозначения личных качеств специалиста, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. На основе изучения данного подхода выделяем некоторые качества, необходимые для формирования у студентов-менеджеров. Эти качества включают в себя профессиональную компетентность, коммуникативные навыки, лидерские качества, умение работать в команде, этические принципы, «стрессоустойчивость, готовность к работе с учетом изменения политических, экономических, социальных и культурных факторов» [4, с. 38].

Важно, чтобы образовательные программы в неязыковых вузах были ориентированы на развитие этих качеств у будущих выпускников, чтобы они могли стать успешными и ответственными профессионалами в своей области.

Согласно социологическим исследованиям, большинство студентов-менеджеров считают коммуникативную способность важной для своей будущей профессиональной деятельности. Фактически, «чтобы осуществить возложенный на менеджера функционал, ему важно овладеть искусством делового общения, осуществляемого между сотрудниками компании и зарубежными коллегами как равными партнерами. Такая форма обмена информацией приводит к возникновению контакта и взаимопонимания» [4, с. 38]. При этом изучение иностранного языка является ключевым фактором в формировании этой компетенции и обязательным для освоения в российских неязыковых вузах.

Знание иностранного языка помогает развивать общекультурные компетенции студентов и способствует формированию коммуникативных навыков, таких как ориентирование в социальном и культурном контексте, понимание мыслей и чувств, фактов и мнений, их интерпретация в устной и письменной формах. Изучение иностранного языка также помогает будущим менеджерам осознавать проблемы, связанные с взаимоотношениями между коллегами и партнёрами, развивать позитивное отношение к субъектам процесса коммуникации и навыки адекватной оценки участников профессионального общения в различных ситуациях. Это способствует достижению положительных результатов в условиях профессиональной коммуникации.

Выявив роль, которую освоение иностранного языка играет в процессе профессиональной подготовки будущего менеджера, переходим к рассмотрению прогрессивных методов обучения соответствующей дисциплине.

Так, например, мы считаем целесообразным использование ролевых и деловых игр как эффективного средства развития рассмотренных выше компетенций студентов-менеджеров на занятиях по иностранному языку.

«Современная педагогическая практика и исследователи склонны трактовать термин «учебная деловая игра» как специфическую форму воссоздания социального и предметного содержания будущей профессиональной деятельности студентов (В.В. Ерёмин, И.В. Зарочинцева, Н.Г. Михайлова, А.В. Лебедев, Н.К. Омаров)» [5, с. 54].

«Деловая игра – это форма интерактивного обучения, позволяющая сформировать ключевые и профессиональные компетенции студента, то есть способность реализовывать полученные знания в практической деятельности в различных социальных сферах и социально-экономических условиях» [6, с. 38]. Данная форма организации образовательного процесса позволяет максимально приближенно смоделировать различные ситуации профессионального общения. Проведение таких игр позволяет создавать педагогические ситуации, в которых нужно комплексно использовать знания, умения и навыки, полученные студентами в процессе усвоения иностранных языков и других дисциплин.

«Реализация подобных методик позволяет генерировать педагогические условия, максимально приближённые к тем, в которых позднее будет осуществляться профессиональное общение будущих специалистов» [5, с. 54]. Правильные организация и проведение таких игр будут способствовать развитию у студентов-менеджеров основных профессионально значимых качеств, связанных с коммуникативной деятельностью.

Рассматривая наиболее эффективные методы преподавания иностранного языка, нельзя обойти вниманием метод учебных проектов. «Первоначально метод проектов был известен как «метод проблем», или «метод целевого акта». Данные названия демонстрируют суть деятельности, заключающейся в предоставлении обучающимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач (проблем) преимущественно с коммуникативно-профессиональной направленностью, которые требуют интеграции сведений из различных предметных областей (Дж. Дьюи, У. Килпатрик) с обязательной презентацией результатов проведенной деятельности» [7, с. 215]. Ключевой термин «проект» может быть истолкован как самостоятельно планируемая и реализуемая будущими менеджерами деятельность.

Работа над учебным проектом предполагает «применение определенной совокупности учебно-познавательных, исследовательских, поисковых приемов и проблемных методов, творческих в своей основе, где студенты могут самостоятельно или в группах искать необходимую им информацию, что способствует формированию положительной мотивации и серьезного отношения к постановке целей, планированию результата» [7, с. 215].

Особенно эффективен метод подготовки учебных проектов на последних этапах формирования системы знаний, умений и навыков будущих менеджеров, связанных с иноязычным речевым общением. Перечень тем учебных проектов, предлагаемых студентам-менеджерам, может быть весьма разнообразен. Важным условием является то, что поиск и обработку материала, необходимого для выполнения учебных проектов, студенты выполняют путем анализа как русских, так и иноязычных ресурсов.

Результатом проектной деятельности будущих менеджеров является презентация, полностью выполненная и представленная устно на иностранном языке. Таким образом, работа над учебным проектом, несомненно, способствует формированию у студентов-менеджеров совокупности компетенций, связанных с осуществлением ими профессиональной деятельности, в том числе с обращением к зарубежному опыту такого рода деятельности.

Правильная организация проектной деятельности студентов, обучающихся в современном неязыковом вузе, на занятиях по иностранному языку предполагает учёт ряда факторов:

1. «Деятельность, связанная с выполнением и защитой учебных проектов, должна способствовать установлению и развитию связей между иностранным языком и прочими академическими дисциплинами» [8, с. 221].
2. Проекты должны иметь профессионально ориентированную направленность [9, с. 250].
3. Во время работы над учебными проектами подразумевается широкое использование устной и письменной иноязычной речи.

Таким образом, внедрение в образовательный процесс ролевых и деловых игр, а также метода проектов позволяет подготовить студентов на уровне коммуникативной компетенции «входить в мир профессиональных отношений; уметь правильно вступать в конструктивный диалог; удерживать инициативу в коммуникации; прогнозировать возможные пути развития коммуникативной ситуации, в рамках которой разворачивается общение; эмоционально настраиваться на коммуникативную ситуацию; преодолевать барьеры в общении, а на уровне иноязычной коммуникативной компетенции владеть корректной устной и письменной иноязычной речью и быть способными к диалогу в поликультурной, многонациональной среде; уметь использовать языковые формы в соответствии с контекстом» [10, с. 323].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что в настоящее время перспективным направлением развития отечественной системы высшего образования является углубление и расширение интеграции компетентностного подхода, который способствует формированию у будущих специалистов такого важного качества, как социально ответственный профессионализм. Важным элементом его структуры являются профессионально значимые качества, которые включают в себя коммуникативную способность.

Одним из ключевых элементов формирования этого качества выступает изучение иностранного языка, которое является обязательным в российских неязыковых вузах. Знание иностранного языка помогает также развивать общекультурные компетенции студентов-менеджеров. Современные методы обучения иностранному языку, такие как ролевые и деловые игры, могут быть эффективным средством развития коммуникативных компетенций студентов-менеджеров. Эти методы позволяют создавать педагогические условия, максимально приближенные к реальным ситуациям, в которых студенты-менеджеры будут работать в будущем.

Таким образом, изучение иностранного языка является важным элементом формирования профессиональных качеств будущих менеджеров, особенно коммуникативной способности, а современные методы обучения, такие как метод проектов, ролевые и деловые игры, могут помочь студентам развивать эти компетенции.

Библиографический список

1. Амелькина М.С. Компетентностный подход: новый виток развития отечественного образования. *Управление образованием: теория и практика*. 2019; № 2: 47–59.
2. Дроботенко Ю.Б., Назарова Н.А. Оценка универсальных компетенций студентов неязыковых специальностей. *Вестник Самарского государственного технического университета.* Серия: Психолого-педагогические науки. 2021; № 3: 85–102.
3. Посталюк Н.Ю., Прудникова В.А. Профессионально важные качества специалиста: методологические подходы, модели, российские практики развития. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2020; № 3: 86–94.
4. Яшкова Е.В., Лаврентьева Л.В. Профессиональные умения и способности современного менеджера. *Психологическая наука и образование*. 2017; № 6: 37–40.
5. Абдулхалимова Р.О., Рамазанова М.Ш., Рагимова В.М. Модернизация преподавания иностранного языка как условие повышения эффективности формирования профессиональной компетентности будущих медиков. *Мир науки, культуры и образования*. 2023; № 2: 52–55.
6. Скобелева Е.И. Деловая игра в системе интерактивного обучения: компетентностный подход. *Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева.* Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. 2015; № 4: 38–46.
7. Година Д.Х., Кардович И.К., Коробова Е.В., Ярославская И.И. Методологические аспекты метода проектов при обучении иностранному языку в экономическом вузе. *Вестник Костромского государственного университета.* Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019; № 1: 215–218.
8. Баширова Х.А., Магомедова М.А., Рагимова В.М. Роль иностранного языка в формировании профессиональной компетентности студентов-медиков. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 1: 219–222.
9. Любичева В.Ф., Чиркова О.В. Профессионально ориентированные проекты: их роль и место в математической подготовке будущих бакалавров направления «Менеджмент». *Омский научный вестник*. 2013; № 2: 249–252.
10. Стеняшина Н.Л., Новикова Ж.С., Назмутдинова А.Р. Формирование коммуникативной иноязычной компетенции у студентов-менеджеров для участия в эффективном деловом общении. *Вестник Кемеровского государственного университета.* Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021; № 4: 319–327.

References

1. Amel'kina M.S. Kompetentnostnyj podhod: novyj vitok razvitiya otechestvennogo obrazovaniya. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2019; № 2: 47-59.
2. Drobotenko Yu.B., Nazarova N.A. Ocenka universal'nyh kompetencij studentov neyazykovyh special'nostej. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta.* Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2021; № 3: 85-102.
3. Postalyuk N.Yu., Prudnikova V.A. Professional'no vazhnye kachestva specialista: metodologicheskie podhody, modeli, rossijskie praktiki razvitiya. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2020; № 3: 86-94.
4. Yashkova E.V., Lavrent'eva L.V. Professional'nye umeniya i sposobnosti sovremennogo menedzhera. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2017; № 6: 37-40.
5. Abdulhalimova R.O., Ramazanova M.Sh., Ragimova V.M. Modernizaciya prepodavaniya inostrannogo yazyka kak uslovie povysheniya `effektivnosti formirovaniya professional'noj kompetentnosti buduschih medikov. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2023; № 2: 52-55.
6. Skobeleva E.I. Delovaya igra v sisteme interaktivnogo obucheniya: kompetentnostnyj podhod. *Vestnik NGTU im. R.E. Alekseeva.* Seriya: Upravlenie v social'nyh sistemah. Kommunikativnye tehnologii. 2015; № 4: 38-46.
7. Godina D.H., Kardovich I.K., Korobova E.V., Yaroslavskaya I.I. Metodologicheskie aspekty metoda proektov pri obuchenii inostrannomu yazyku v `ekonomicheskom vuze. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2019; № 1: 215-218.
8. Bashirova H.A., Magomedova M.A., Ragimova V.M. Rol' inostrannogo yazyka v formirovanii professional'noj kompetentnosti studentov-medikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1: 219-222.
9. Lyubicheva V.F., Chirkova O.V. Professional'no orientirovannye proekty: ih rol' i mesto v matematicheskoj podgotovke buduschih bakalavrov napravleniya «Menedzhment». *Omskij nauchnyj vestnik*. 2013; № 2: 249-252.
10. Stenyashina N.L., Novikova Zh.S., Nazmutdinova A.R. Formirovanie kommunikativnoj inoyazychnoj kompetencii u studentov-menedzherov dlya uchastiya v `effektivnom delovom obschenii. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye i obschestvennye nauki. 2021; № 4: 319-327.

Статья поступила в редакцию 27.06.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-31-34

***Zapisnykh O.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: zapisolga@rambler.ru*
***Lebedeva E.V.,** teaching assistant, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: zastava68@bk.ru*

LINGUODIDACTIC FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF DISCOURSE COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN WORK WITH FOREIGN LANGUAGE CINEMA DISCOURSE. The article studies linguodidactic issues related to the development of discursive competence skills of high school students through the use of foreign language film discourses. The work reveals the essence of the concepts of "discourse", "discursive competence", analyzes the structure of discursive competence. The authors of the article emphasize special importance of film discourses in the development of this competence. The article defines linguistic and non-linguistic characteristics of the film discourse, its genres and requirements for selection in the educational process. The paper also presents the main stages of working with a film discourse in a foreign language lesson, their content is disclosed. The authors of the article come to the conclusion that effective and continuous work with film discourses will allow to increase the level of developed skills of foreign language discursive competence of high school students.

Key words: **foreign language communicative competence, discourse, discursive competence, structure of discursive competence, formation of foreign language discursive competence, video discourse**

***О.В. Записных,** канд. пед. наук, зав. каф., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: zapisolga@rambler.ru*
***Е.В. Лебедева,** асс., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: zastava68@bk.ru*

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В РАБОТЕ С ИНОЯЗЫЧНЫМ КИНОДИСКУРСОМ

Данная статья посвящена изучению лингводидактических вопросов, связанных с развитием умений дискурсивной компетенции старшеклассников посредством использования иноязычных кинодискурсов. В статье раскрываются сущность понятий «дискурс», «дискурсивная компетенция», анализируется структура дискурсивной компетенции. Авторы статьи подчеркивают особое значение кинодискурсов в развитии этой компетенции. В статье определяются лингвистические и нелингвистические характеристики кинодискурса, его жанры и требования к отбору в учебном процессе. В работе также представлены основные этапы работы с кинодискурсом на уроке иностранного языка, раскрыто их содержание. Авторы статьи приходят к выводу о том, что эффективная и непрерывная работа с кинодискурсами позволит повысить уровень развиваемых умений иноязычной дискурсивной компетенции старшеклассников.

Ключевые слова: **иноязычная коммуникативная компетенция, дискурс, дискурсивная компетенция, структура дискурсивной компетенции, формирование иноязычной дискурсивной компетенции, видеодискурс**

Одна из основных задач языкового образования в современной российской школе заключается в формировании у обучающихся умений иноязычной устной и письменной коммуникации, позволяющих им на элементарном уровне осуществлять общение с представителями других культур и познакомить с собственной. Задачи, которые сегодня ставятся перед языковым школьным образованием, не ограничиваются формированием речевых умений в основных видах речевой деятельности. Успешное решение этих задач предполагает владение культурологическими основами изучаемого языка. Причиной коммуникативных неудач может быть незнание особенностей культуры, истории, быта, традиций представителей иных языковых сообществ, а это, в свою очередь, приводит к разногласиям, непониманию и конфликтам. Поэтому на занятиях по иностранному языку очень важно ознакомить учащихся с нормами общения, которые приняты в различных социокультурных системах. Особенно актуальными эти положения становятся на профильном этапе обучения иностранному языку.

В представленном исследовании речь идет о профильной языковой подготовке обучающихся старшего звена. С целью реализации единого образовательного пространства между различными этапами обучения иностранному языку представляется необходимым уже в школе формировать профильно-ориентированную коммуникативную компетенцию обучающихся. Данная задача реализуется в обучении старшеклассников, которые выбирают углубленное изучение иностранного языка и планируют связать с ним свою будущую профессиональную деятельность.

Коммуникативная компетенция рассматривается как сложное интегративное системное образование, которое представляет собой непрерывную и взаимообусловленную связь всех компонентов. С целью изучения лингводидактических основ развития дискурсивных речевых умений школьников важным представляется изучение содержания коммуникативной компетенции, представленной В.В. Сафоновой. В ее структуре наряду с такими речевыми субкомпетенциями, как социокультурная, прагматическая, стратегическая, социолингвистическая, лингвострановедческая, особое место занимает дискурсивная компетенция. Она является интегративной и системообразующей основой в процессе формирования умений иноязычного общения. Рассматриваемая компетенция позволяет участникам общения реализовывать коммуникативные интенции на языковом и надъязыковом уровнях адекватно нормам, принятым в данном этнокультурном сообществе.

Значение формирования дискурсивной компетенции раскрывается в рамках таких подходов, как:

– социокультурный подход (И.И. Халеева, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, В.П. Кузовлев), основные положения которого направлены на изучение исторических, географических, национальных особенностей представителей иного языкового социума;

– коммуникативно-деятельностный, или личностно-деятельностный подход (И.Л. Бим, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, Р.П. Мильруд, А.А. Миролюбов, Г.В. Рогова), основополагающими идеями которого являются коммуникативно ориентированное обучение школьников иноязычному речевому взаимодействию;

– культурологический подход (Н.Д. Гальскова, Н.В. Верещагина, В.Г. Костомаров), в рамках которого разрабатываются теоретические и практические основы формирования и развития поликультурной личности обучающегося в процессе изучения языка и культуры.

Все вышеизложенное подтверждает актуальность данной исследуемой проблемы, которая заключается в обосновании методики развития дискурсивных умений старшеклассников на профильном этапе обучения.

В качестве объекта исследования рассматривается иноязычная дискурсивная компетенция учащихся старшего этапа обучения иностранному языку. Предметом исследования выступает технология развития дискурсивной компетенции старшеклассников в процессе работы с иноязычным кинодискурсом.

Теоретическая ценность представленного исследования заключается в определении лингводидактических основ развития дискурсивной компетенции старшеклассников в работе с иноязычным кинодискурсом.

Практическая значимость данной научной работы обусловлена разработкой системы упражнений при использовании иноязычного кинодискурса в развитии дискурсивной компетенции старшеклассников.

В процессе научного изучения лингводидактических основ дискурсивной компетенции представляется целесообразным рассмотреть сущность понятия «дискурс». Т.А. ван Дейк, один из зарубежных основоположников теории дискурса, отводит ему значимую роль в формировании социокультурного взаимодействия, основу которого представляет взаимосвязь языковой формы, значения и коммуникативного акта [1]. Выделяя социальную сущность этого явления, важно подчеркнуть его соотнесенность с ситуацией общения, отражающей специфику когнитивных процессов коммуникантов, этнокультурные, социокультурные специфические черты порождения речевого поведения. Поэтому дискурс можно рассматривать в качестве общепринятого типа речевого поведения представителей определенного инокультурного сообщества в конкретной сфере деятельности, обусловленного социально-историческими условиями его развития, отраженным в особенностях организации и интерпретации текстовой информации.

Данное научное понятие представляет основу дискурсивной компетенции. Последняя, в свою очередь, может пониматься как способность построения целостных, связных и логичных высказываний (дискурсов) разных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных видов текстов при чтении и аудировании. Кроме того, дискурсивная компетенция подразумевает также знание, понимание и уважительное отношение к культуре изучаемого языка.

Структура иноязычной дискурсивной компетенции представляет собой сложное системное образование, в основе которого выделяются взаимообусловленные и взаимозависимые составляющие. В качестве ее составных компонентов выступают системный, лингвистический, социокультурный, жанровый и формальный.

Определяя специфику содержания основных составляющих данной компетенции, следует детально рассмотреть системный компонент. Он предполагает владение учениками языковыми знаниями о системе изучаемого языка, особенностями иноязычного дискурса и умениями пользования в процессе коммуникации.

Особенности лингвистического компонента заключаются в умениях отбирать и использовать языковой материал адекватно нормам речевого этикета представителей иной этнокультурной языковой общности.

Знания и умения создания устных и письменных высказываний различных стилей в условиях общения с представителями разных профессиональных, социальных групп составляют основу жанрового компонента.

Важное значение в содержании дискурсивной компетенции имеют умения планировать свое речевое поведение в процессе иноязычной коммуникации, которые**1** представляют ее тактическую составляющую.

К основным речевым дискурсивным умениям следует отнести такие, как выбор нужного типа дискурса, соответствующего коммуникативной цели; создание реального дискурса согласно заданной ситуации; реализация коммуникативного намерения адекватно ситуации общения, учитывая особенности культуры, обычаев, традиций страны изучаемого языка; понимание и верная интерпретация полученной от собеседника информации посредством использования знаний ситуации, коммуникативной цели, фоновых знаний о стране изучаемого языка.

В качестве эффективных средств развития умений дискурсивной компетенции, обучающихся в методической литературе, указываются аутентичные тексты. Языковой материал таких текстов не адаптирован для образовательных потребностей учащихся с учетом их уровня владения иностранным языком. Он отражает национальные особенности и традиции построения и функционирования текста. Использование аутентичных видеоматериалов в обучении определенному иностранному языку позволяет продемонстрировать условия реального общения носителей языка в определенном социокультурном сообществе, демонстрируя естественную языковую среду, отражающую быт, историю, культуру и традиции носителей языка.

Аутентичный материал презентован в текстах различных жанров, а также в фильмах. Если в текстах информация передается, как правило, с помощью вербальных знаков, то в фильмах она сопровождается множеством невербальных средств. Именно поэтому кинодискурс обладает большими возможностями при формировании и развитии иноязычной дискурсивной компетенции.

Кинодискурс представляет часть фильма или фильм определенного жанра, обладающий композиционной целостностью, логической связанностью, завершенностью, репрезентирующий специфические черты иноязычного речевого и неречевого взаимодействия участников различных социальных групп и профессиональных сообществ. Он презентует обучающимся логически законченное со-

общение, определенный сюжет с помощью языковых и неязыковых средств для передачи замысла автора.

Критериями отбора кинодискурсов в учебном процессе по иностранному языку служат степень аутентичности языкового материала, соответствие языковой информации познавательным возможностям обучающихся и уровню сформированности когнитивных структур их тезауруса, а также мотивационно-познавательная ценность информации кинодискурса [2].

Следует также уточнить жанры кинодискурсов. Наиболее распространенными являются кинодискурсы художественного жанра. Тексты этих кинофильмов содержат большое количество иконических знаков и демонстрируют нормы бытового общения.

Следующий жанр представлен хронико-документальными фильмами. Для них характерны индексальные знаки-изображения и научно-публицистический стиль речи.

Третий жанр представляют анимационные кинотексты, построенные на основе иконических знаков-изображений и художественного стиля речи.

В практической деятельности учитель иностранного языка в процессе развития дискурсивной компетенции школьников сталкивается с рядом факторов, существенно затрудняющих этот процесс. Во-первых, обучение школьников осуществляется вне условий реального иноязычного общения. По этой причине многие особенности, раскрывающие специфику организации иноязычной коммуникации, в данных условиях обучения не демонстрируются, так как образовательный процесс организуется и реализуется со стороны ретранслятора, а не представителя иного культурного сообщества. Более того, представленные тексты в учебных и учебно-методических пособиях не всегда являются аутентичными. В большинстве случаев они адаптированы для учебных целей, и в содержании таких текстов предварительно переработаны отдельные части. Важным фактором, который в значительной степени влияет на развитие умений дискурсивной компетенции, является наличие в заданиях к текстам соответствующих упражнений. Задания к аудиотекстам чаще всего направлены на извлечение определённой информации из текста или использование его содержания как основы для порождения высказываний в устной или письменной формах. В этом случае учителю необходимо самостоятельно разрабатывать специальные упражнения на развитие умений дискурсивной компетенции.

В содержании иноязычному устно-речевому общению в школе представлены дискурсы, отражающие повседневную жизнь представителей страны изучаемого языка. Содержание учебно-методических комплексов по иностранному языку включает различные тексты бытового характера, сообщения на культурологические, рассказы, описания, диалоги и т. д.

В составе дискурсивной компетенции традиционно выделяют следующие умения: использование и интерпретация лексических ресурсов иностранного языка для создания текста; употребление стилистических и жанровых ресурсов иностранного языка; прогнозирование коммуникативной уместности средств речи в соответствии со стилем/жанром текста; использование правил, кодов и алгоритмов интерпретации текста на иностранном языке; прогнозирование хода коммуникативной ситуации; описание и объяснение фактов с помощью средств иностранного языка; формирование и обоснование собственного мнения с помощью средств иностранного языка [3].

Изучая вопросы развития дискурсивной компетенции старшеклассников на уроках иностранного языка, необходимо определить уровни ее формирования и развития. Так, процесс овладения данной компетенцией обучающимися предполагает несколько уровней. Элементарно-интуитивный уровень определяется ограниченным языковым запасом, а также недостаточной степенью сформированности языковых навыков и речевых умений для решения когнитивно-коммуникативных задач. Следующий уровень, репродуктивно-подражательный, характеризуется способностями старшеклассников адекватно осуществлять оценку и контроль своих учебных возможностей, решать поставленные когнитивно-коммуникативные учебные задачи, но с помощью учителя и при использовании различного рода опор. Самым высоким уровнем является творческий, который предполагает сформированность умений самостоятельной и осознанной организации речевого сообщения со стороны обучающихся старшего звена. На данном уровне школьники могут самостоятельно проводить отбор языковых средств в соответстви с ситуацией общения. Они способны использовать синонимичные выражения для формулировки своего мнения или для оценки происходящего, используя при этом сложные языковые конструкции.

В процессе работы с видеодискурсом можно выделить три основных этапа: до просмотра, во время просмотра и после.

Допросмотровой этап предполагает реализацию нескольких задач. На этом этапе необходимо создать положительную мотивацию на восприятие иноязычного видеодискурса, снять языковые, содержательные и композиционные трудности, сформулировать инструкции при просмотре видеофрагмента или фильма. Учитель может предложить старшеклассникам ряд специальных упражнений, которые направлены на обсуждение проблем, актуализируемых в презентованном кинодискурсе, на прогнозирование его содержания по названию, отдельно взятым кадрам, по фамилиям его создателей, главных действующих персонажей и т. д., например, задание на прогнозирование содержания фильма по его афише. Учитель выводит афишу на экран, и старшеклассники отвечают на вопросы: Décrivez les personnages sur l'affiche, leurs âges, regards et expressions, vêtements / Опишите персонажей на афише, их возраст, выражение лица, одежду, Qui sont les personnages du premier plan et les personnages de l'arrière plan? / Кем являются персонажи на переднем и заднем плане? Supposez des liens possibles entre les différents personnages / Какие могут быть отношения между персонажами? Peut-on deviner où a lieu le film? / Можно ли догадаться, где происходят события фильма? Quel message a voulu faire passer l'émetteur de l'affiche? / Какой посыл хотел донести до нас создатель афиши? À quel genre de film peut-on s'attendre? / Какой это жанр фильма? Другим примером является работа с видеоанонсом к фильму. Ученики разделяются на группы и знакомятся с ним. Затем учитель дает вопросы для обсуждения в группах: Supposez à partir de la bande annonce vue, le sujet du film et ce qui s'y passe / На основе просмотренного видеоанонса предположите сюжет фильма, Décrivez les personnages que vous avez vus / Опишите персонажей, которых вы увидели, D'après la bande annonce, peut-on devenir la fin du film et pourquoi? / Просмотрев видеоанонс, можем ли мы догадаться, каким будет конец фильма и почему?

Грамотный отбор содержания на профессиональном уровне в рамках этого этапа непосредственно оказывает влияние на степень развития определенных дискурсивных умений школьников. Здесь учителю нужно предоставить обучающимся старшей ступени рецептивные упражнения, цель которых заключается в анализе, сопоставлении и обобщении языковых и неязыковых средств, иконических знаков-изображений, принадлежащих к определенному стилю речи и необходимых для адекватной интерпретации стилистических и жанровых ресурсов видеодискурса. Например, можно предложить старшеклассникам найти в текстах выражения, которые используются в случае вежливого отказа от предложения при переходе с одной темы на другую, а также для выражения одобрения, согласия или несогласия. Все эти особенности языкового оформления речевого поведения героев кинодискурса можно проанализировать до просмотра фрагмента кинодискурса с тем, чтобы ученики смогли обратить внимание на специфику его построения во время демонстрации видеосюжета. Инструкции учителя должны содержать четкие установки на просмотр видеосюжета, в которых даются задания не только на извлечение информации из увиденного фрагмента, но и на выявление и анализ языковых и надъязыковых средств, которые используются для его создания. Например, перед просмотром фильма учитель задает следующие вопросы: Comment le personnage principal décrit-il sa ville natale? / Как главный герой описывает свой родной город? Qu'est-ce qui a causé le conflit entre le personnage principal et son ami? / Что явилось причиной конфликта между главным героем и его другом? Quels gestes et quel ton le personnage utilise-t-il lorsqu'il se dispute avec son ami? / Какие жесты и какой тон герой использует, когда ссорится со своим другом? Quelles particularités du langage a le personnage principal / Какие особенности речи есть у главного героя?

На этапе демонстрации старшеклассники получают возможность ознакомиться с особенностями оформления анализируемого кинодискурса. В ходе просмотра фильма их задача заключается в понимании содержания увиденного на экране и выделении языковых и неязыковых ресурсов оформления данного кинодискурса. Так, например, на допросмотровом этапе обучающиеся старшей ступени знакомятся с различными конструкциями, позволяющими выразить вежливый отказ от предложения. Например: votre proposition est très intéressante, mais, malheureusement, j'ai trop de choses à faire en ce moment / ваше предложение очень интересное, но, к сожалению, у меня сейчас слишком много дел; je suis désolé, mais la dernière fois après l'avoir fait j'ai obtenu une expérience négative / мне жаль, но в прошлый раз у меня не получилось; ce serait avec plaisir, mais... / я бы с радостью, но…; à vrai dire, je ne m'y connais pas bien, pourquoi ne le demandiez-vous pas monsieur N, il est expert en ce qui concerne cette matière / по правде говоря, я в этом мало что понимаю, почему бы вам не попросить господина Н, он в этом профессионал; je ne peux pas le faire, mais j'aiderais avec plaisir avec cela / я бы с радостью помог тебе, но не могу; merci de la proposition, mais je suis complétement nul en ce qui concerne cela/спасибо за предложение, но я в этом ничего не понимаю; cela a l'air super, mais malheureusement je suis très chargé maintenant / это здорово, но, к сожалению, я сейчас очень занят; malheureusement, je n'ai simplement pas de temps pour cela, discutons-le demain / к сожалению, у меня на это сейчас нет времени, давайте обсудим это завтра; je me vois malheureusement obligé de refuser / к сожалению, я вынужден отказаться; c'est dommage, mais... / жаль, но…; c'est gentil, mais... / очень любезно, но…; je ne peux pas / я не могу; je ne peux pas me libérer / я не могу освободиться от дел; je ne suis pas disponible, je suis pris / я не могу, я занят. На этапе просмотра фильма их задача заключается в том, чтобы проанализировать поведение главного героя, которому приходится отказаться от предложения поучаствовать в сомнительном предприятии. Старшеклассникам необходимо из предложенных выражений, использованных в разговоре, найти те, которые подчеркивают его намерение отказаться, и отметить особенности его надъязыкового поведения, используемые жесты, мимику, позы.

Интересным приемом работы с кинодискурсом является работа по восстановлению кадров фильма по фразам героев. Учащимся предлагается проиграть сюжет кинофильма, используя определенные реплики персонажей. Похожим может быть обратное задание, когда учащиеся озвучивают конкретные фрагменты кинодискурса.

Упражнения этого этапа будут способствовать развитию умений адекватного отбора и использования языкового материала при создании текста, интер-

претации иноязычного текста и прогнозированию плана развертывания событий коммуникативной ситуации.

После просмотра фильма старшеклассники выполняют специальные упражнения, с помощью которых учитель контролирует умения обучающихся находить необходимую информацию в тексте, выделять главную идею фильма, догадываться о значении отдельных фрагментов на основе понимания целого сюжета. На этом этапе могут быть выполнены неспециальные упражнения, предполагающие развитие умений в других видах иноязычной речевой деятельности. Например, обучение диалогической речи на основе просмотренных видеосюжетов: Jouez le dialogue entre les personnages principaux, ajoutez ou modifiez la fin du dialogue. / Разыграйте диалог между главными героями, продолжите или измените конец диалога, Écoutez le dialogue et faites un dialogue semblable sur ce sujet. / Прослушайте диалог и составьте похожий, Écoutez le début du dialogue et continuez-le avec votre partenaire. / Прослушайте начало диалога и продолжите его со своим партнером.

Упражнения для обучения иноязычной монологической речи на основе кинодискурса: Écoutez le discours du personnage principal et faites votre propre discours raisonné en faveur de cette organisation environnementale. / Прослушайте высказывание главного персонажа и составьте собственное аргументированное высказывание в пользу этой экологической организации; Écoutez la description de la ville d'enfance du personnage principal, quels moyens l'auteur utilise-t-il pour renforcer l'impact émotionnel? Parlez à vos camarades de classe de vos propres souvenirs de l'enfance. / Прослушайте описание города детства главного персонажа. Какие средства использованы в его речи для большей выразительности? Расскажите одноклассникам о собственных воспоминаниях из детства.

Вышеприведенные упражнения направлены на развитие умений пользования языковыми средствами при порождении иноязычного текста, учет специфики стилистических и жанровых характеристик иноязычных текстов в устной и письменной коммуникации.

Таким образом, развитие дискурсивных умений выступает в качестве необходимого условия в формировании иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. В данном процессе крайне важным является использование аутентичных материалов, демонстрируемых с помощью иноязычных кинодискурсов. Грамотный отбор кинодискурсов и эффективная организация по работе с ними будут способствовать значительному повышению уровня сформированности соответствующих умений.

Библиографический список

1. Дейк Т.А. ван. *Язык. Познание. Коммуникация*. Москва: Прогресс, 1989.
2. Панкратова Е.Н. Критерии отбора кинодискурса при профессионально ориентированном обучении иностранному языку в магистратуре. *Вестник НГЛУ*. 2014; № 26: 115–121.
3. Горбунов А.Г. Дискурсивная иноязычная компетенция: онтологический подход. *Вестник ТГПУ*. 2014; № 6: 167–171.

References

1. Dejk T.A. van. *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya*. Moskva: Progress, 1989.
2. Pankratova E.N. Kriterii otbora kinodiskursa pri professional'no orientirovannom obuchenii inostrannomu yazyku v magistrature. *Vestnik NGLU*. 2014; № 26: 115-121.
3. Gorbunov A.G. Diskursivnaya inoyazychnaya kompetenciya: ontologicheskij podhod. *Vestnik TGPU*. 2014; № 6: 167-171.

Статья поступила в редакцию 06.06.23

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-34-39

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

FAMOUS COMPATRIOTS AMONG SCIENTISTS AND TEACHERS IN THE PERCEPTION OF MODERN LINGUIST STUDENTS: IN MEMORY OF A.F. LOSEV. The article presents a study on a famous scholar of antiquity A.F. Losev in connection with anniversaries associated with his name: 130 years since his birth; 100th anniversary of Professor A.A. Takho-Godi – a faithful companion of A.F. Losev, the custodian of his intellectual heritage; 70 years since the death of the wife of A.F. Losev – V.M. Sokolova-Loseva. The article emphasizes the educational role of the personality and works of the scientist for modern generations of linguists. An assessment is given to the linguo-philosophical works of A.F. Losev. The facts of the biography, which became fundamental in the worldview of the scientist (the education he received, his passion for philosophy, acquaintance with famous philosophers of the early 20th century), are considered. The personality of the scientist is considered from the standpoint of his attitude to the Motherland, to science, to pedagogical activity, to close people – comrades-in-arms. The authors recommend, in the context of the ongoing reforms in the system of higher education, to increase the amount of study time for professional disciplines, to return special courses and special seminars to the practice of educational, scientific and educational work.

Key words: **A.F. Losev, V.M. Loseva, A.A. Takho-Godi, philosophy, philology, ancient studies, educational work, scientific work of students**

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

ЗНАМЕНИТЫЕ СООТЕЧЕСТВЕННИКИ – УЧЕНЫЕ И ПЕДАГОГИ – В ВОСПРИЯТИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ: ПАМЯТИ А.Ф. ЛОСЕВА

Статья посвящена известному ученому-антиковеду А.Ф. Лосеву в связи с юбилейными датами, связанными с его именем: 130-летием со дня его рождения; 100-летием профессора А.А. Тахо-Годи – верной спутницы А.Ф. Лосева, хранительницы его интеллектуального наследия; 70-летием со дня кончины супруги А.Ф. Лосева – В.М. Соколовой-Лосевой. В статье подчеркивается воспитательная роль личности и трудов ученого для современных поколений студентов-лингвистов. Дана оценка лингвофилософским трудам А.Ф. Лосева. Рассмотрены факты биографии, ставшие основополагающими в мировоззрении ученого (полученное им образование, увлечение философией, знакомство с известными философами начала XX века). Рассматривается личность ученого с позиции его отношения к Родине, науке, педагогической деятельности, к близким людям-соратникам. Авторы рекомендуют в контексте начатых преобразований в системе высшего образования увеличить количество учебного времени на профессиональные дисциплины, вернуть в практику учебно-научной и воспитательной работы спецкурсы и спецсеминары.

Ключевые слова: **А.Ф. Лосев, В.М. Лосева, А.А. Тахо-Годи, философия, филология, антиковедение, воспитательная работа, научная работа студентов**

Для студентов лингвистического направления подготовки авиационного института во многом формирующим мировоззрение и приоритеты в выборе профессии является знакомство с трудами и фактами биографии знаменитых соотечественников, которые своими выдающимся эпистолярным наследием вошли в историю науки, в историю нашей страны. Именно таковым является место и в науке, и в педагогике известного русского филолога, писателя и переводчика, философа и комментатора античных текстов – профессора А.Ф. Лосева. Памяти этого уникального ученого, а также его верным спутницам – В.М. Соколовой-Лосевой и А.А. Тахо-Годи, которые посвятили свои жизни служению этому ученому, посвящена данная статья.

Актуальность нашей статьи заключается в следующем. Во-первых, это юбилейные даты, которые с конца 2022 года и в течение 2023–

2024 гг. связаны с профессором А.Ф. Лосевым и его верными спутницами по жизни.

В 2023 году исполняется 130 лет со дня рождения известного всему миру отечественного ученого-антиковеда, переводчика и комментатора философских текстов античных писателей Алексея Федоровича Лосева. А в следующем году – 70 лет со дня кончины его супруги и коллеги Валентины Михайловны Лосевой (в монашестве Афанасии) – преподавателя кафедры теоретической механики МАИ, которая работала на ней до конца своей земной жизни.

И еще одна важная дата в истории филологической науки – в конце декабря 2022 года исполнилось 100 лет профессору, заслуженному деятелю науки РФ Азе Алибековне Тахо-Годи – верной спутнице А.Ф. Лосева, которая в аспирантские годы училась у него древнегреческому языку и литературе, а после кончины его супруги стала для А.Ф. Лосева самым близким человеком. Она была издателем его трудов, систематизатором, редактором и комментатором; хранительницей его выдающегося наследия; организатором интеллектуальной деятельности «Дома А.Ф. Лосева» на Арбате, 33.

И второе обстоятельство подтверждает актуальность данной работы и определяет ее цель – это стремление высказать некоторые идеи по совершенствованию качества, глубины содержания вузовского образования, которое в соответствии с Указом Президента РФ от 12 мая 2023 года начинает апробацию перемен в рамках пилотных проектов [1].

В этом – своевременность и актуальность данной статьи.

Объектом исследования являются наследие и факты биографии А.Ф. Лосева в контексте учебно-научной и воспитательной работы со студентами.

Задачи, поставленные авторами для реализации цели статьи, подтверждения ее актуальности и новизны, заключаются в следующем:

1. Ознакомиться с наследием профессора А.Ф. Лосева и с научными работами исследователей его биографии и творчества.
2. Провести опрос респондентов на предмет осведомленности студентов-лингвистов о месте и роли А.Ф. Лосева, А.А. Тахо-Годи, В.М. Соколовой-Лосевой в отечественной истории, культуре, философии и лингвистике.
3. Отдавая дань памяти великому ученому-патриоту и его верным спутницам, отметить важнейшие вехи его жизненного пути и научной деятельности.
4. Сформулировать рекомендации по использованию фактов патриотичной биографии А.Ф. Лосева и его интеллектуального наследия в учебно-научной деятельности, а также в воспитательной работе со студентами.

Новизна работы определяется тем, что впервые предлагается интеллектуальное наследие А.Ф. Лосева активно использовать в учебно-научной деятельности студентов вузов, а также в воспитательной работе с ними.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что даны рекомендации по использованию трудов А.Ф. Лосева, а также страниц его патриотичной биографии в воспитательной работе, в выборе тематики НИРС, в изучении таких учебных дисциплин, как «Латинский язык и античная культура». Практическая ценность видится в том, что материалы статьи могут быть использованы в качестве рекомендованной дополнительной литературы для студентов, изучающих латинский язык и культуру античности, а также теорию и практику перевода.

Методология статьи представляет собой применение общетеоретических и эмпирических методов, которые служат средством сбора научно-педагогических фактов: среди них методы изучения литературы и других источников; наблюдения, описания; опроса респондентов, анкетирования и тестирования, обобщения полученных результатов, анализа имеющихся публикаций по заявленной теме. Также применялся статистической метод обработки полученных данных по итогам опроса.

Современным студентам направления подготовки «Лингвистика (Переводоведение)», которые готовятся стать переводчиками, важно в контексте учебной дисциплины «Древние языки и культуры» или «Латинский язык и античная культура» познакомиться с фактологическим материалом из жизни выдающегося ученого-переводчика, а также с его трудами по античности [2].

К сожалению, ограниченность учебного аудиторного времени, в частности, по дисциплине «Древние языки и культуры» (36 ауд. часов), а также отсутствие в учебниках по философии и культурологии обширной и важной информации об этом уникальном советском философе-идеалисте, выдающемся знатоке Античности, оставляет для студентов возможность почерпнуть эту информацию практически только в рамках НИРС (научно-исследовательская работа студентов) под руководством преподавателя-наставника.

Нами было проведено исследование в форме опроса студентов Института иностранных языков с целью выяснения того, какие знания о роли антиковеда А.Ф. Лосева в отечественной науке и роли нравственного примера его личности имеют студенты, ранее изучавшие дисциплины «Философия», «Культурология», «Древние языки и культуры» («Латинский язык и античная культура»). Были заданы следующие вопросы:

1. Какие работы профессора А.Ф. Лосева Вам известны?
2. Читали ли Вы книгу профессора А.А. Тахо-Годи из серии «Жизнь замечательных людей» о А.Ф. Лосеве?
3. Какие произведения А.Ф. Лосева, связанные с античностью, Вам известны?
4. Какие переводы А.Ф. Лосева произведений античных авторов Вы можете назвать?
5. Знали ли Вы ранее, что Валентина Михайловна Лосева – супруга А.Ф. Лосева – порядка 20 лет работала доцентом кафедры теоретической механики Вашей Alma Mater – МАИ?
6. Что Вы знаете о Павле Флоренском?
7. Знакомы ли Вы с трудами философа Владимира Соловьева?
8. Посещали ли Вы «Дом А.Ф. Лосева» в Москве на Арбате?
9. За что были сосланы в ГУЛАГ супруги Лосевы?
10. Что Вам известно о роли А.А. Тахо-Годи в жизни А.Ф. Лосева?

Результаты опроса в целом показали, с одной стороны, интерес студентов к личности выдающегося соотечественника, мастера в профессии, разностороннего и многогранного ученого XX века, который одинаково хорошо разбирался в антиковедении и в математике, в философии и музыке; с другой стороны, лишь 10% опрошенных студентов показали какие-либо знания на заданную тему.

Жизнь и творческий путь А.Ф. Лосева – это пример и образец любви к своему профессиональному делу – антиковедению, пример бескорыстного и безусловного служения науке; мужества, стойкости; верности делу и близким людям, любви к педагогической работе, а также необычайно яркий пример любви к своей Родине.

Познавая масштаб личности ученого, студенты учатся у него силе духа; вере; любви к Родине, к жизни и науке; умению передавать знания и мастерство своим ученикам; профессиональной мобильности, основанной на трудолюбии и таланте и многим другим качествам, которые характеризуют великого ученого А.Ф. Лосева.

Личность А.Ф. Лосева интересна студентам своей уникальностью в истории отечественной философии и филологии. Он был просветителем, эстетом, специалистом в области античной культуры. Прожил удивительную, насыщенную, долгую жизнь – родился 23 сентября 1993 года, в период правления императора Александра III, а оставил этот мир 24 мая 1988 года, когда страной руководил Михаил Горбачев. А.Ф. Лосев и сам удивлялся тому, при скольких правителях страны ему довелось жить и работать, наблюдая за разными политическими курсами страны, вписываясь в различную реальность, претерпевая гонения и запреты, а потом нездоровье – кромешную слепоту. Утешением, радостью для него было «общение» с великими античными авторами: Платоном, Аристотелем и др. Он был их единомышленником и называл себя «сосланным в XX век».

Современным студентам важно сформировать понимание того, что полученное в детстве и юности хорошее образование, работа над собой в плане получения дополнительных знаний являются фундаментальной основой для дальнейшего развития личности, успешного продвижения вперед в плане профессиональной самореализации.

В этом смысле пример А.Ф. Лосева непререкаем. Будущий ученый родился в Новочеркасске, воспитывался матерью и дедушкой – священником Русской православной церкви. Получил хорошее образование сначала в церковно-приходской школе, а затем в Новочеркасской классической гимназии, которую закончил в 1911 году с золотой медалью. Много читал; особенно увлекался книгами французского астронома и писателя Камиля Фламмариона. На окончание гимназии ему было подарено собрание сочинений философа В.С. Соловьева и шесть томов сочинений Платона. С этого началось увлечение А.Ф. Лосева основами философии – от азов диалектики и античного мышления. Первый научный труд А.Ф. Лосева получил название «Античный космос и современная наука» [3, с. 61–612].

А.Ф. Лосев как медалист без экзаменов поступил в Московский университет в 1911 году – в тот самый период, когда активизировалось студенческое движение, и политизировалась университетская жизнь, приведшая к увольнению 130 преподавателей. Талантливый в учебе А.Ф. Лосев без труда стал студентом историко-философского факультета одновременно по двум направлениям – «Классическая филология» и «Философия».

Стремление к гармоничному, всестороннему, многогранному развитию личности характерно для современной молодежи. В этом смысле пример А.Ф. Лосева учит глубине, фундаментальности подхода к освоению нового, получению дополнительных знаний и навыков. Так, он одновременно с завершением учебы окончил музыкальную школу по классу скрипки. Любовь к музыке он пронесет через всю свою жизнь; напишет книги о философии музыки; будет работать профессором Московской консерватории.

Совмещая учебу с любовью к театру и классической музыке, будущий ученый почти каждый вечер посещал театральные представление или концерты [4].

На старших курсах А.Ф. Лосев часто имел общение с членами философского кружка «Памяти Владимира Соловьева», благодаря этому он узнал лично известных философов того времени: Н. Бердяева, Е. Трубецкого, С. Булгакова [5, с. 129–136]. Кроме того, А.Ф. Лосев учился в Психологическом институте, основанном российским профессором, логиком, философом и психологом Г.И. Челпановым – учеником В. Вундта.

А.Ф. Лосев (помимо филологии, философии, музыки) интересовался астрономией, математикой, психологией. Все эти интеллектуальные увлечения способствовали формированию уникальной памяти и интересных возможностей профессиональной реализации.

В 1914 году, за год до окончания А.Ф. Лосевым университета, было принято решение о том, что он останется на кафедре для дальнейшей подготовки

диссертации, и в том же году он проходил стажировку по немецкой классической философии в Берлине, в Вюрцбургской психологической школе.

Феноменальная память А.Ф. Лосева проявлялась не только в учебе и занятиях наукой. Например, когда в суматохе на вокзале у него был похищен чемоданчик с рукописями, написанными во время пребывания в Германии, он смог восстановить все документы [6].

Пример того, как А.Ф. Лосев претерпевал различные сложности, связанные с политическими тенденциями в стране, также весьма убедителен для современного студенчества. С началом революционных событий университетская жизнь практически приостановилась, поэтому, несмотря на то, что А.Ф. Лосев успешно сдал магистерский экзамен по истории литературы Древней Греции, начало его преподавательской деятельности было отложено. В 1921 году историко-филологический факультет МГУ был закрыт в связи с Постановлением НКП РСФСР № 319 «Об упразднении к 1 июня 1921 г. историко-филологических факультетов университетов» [7]. С 1919 года А.Ф. Лосев был принят на должность профессора в университет Нижнего Новгорода; и также в должности профессора он работал на Высших педагогических курсах иностранных языков для женщин.

А.Ф. Лосев оценивал временной период с 1910 по 1920 гг. как необычайно важный для всей его жизни и научно-творческого пути, потому что именно в эти годы наиболее активно формировалось его научное мировоззрение.

Отношение А.Ф. Лосева к семье, к близким людям заслуживает особого внимания, – это еще одна основополагающая характеристика жизни и деятельности ученого и преданных ему женщин. Студенты учатся верности на замечательных примерах взаимоотношений А.Ф. Лосева с его спутницами.

Революционный 1917 год ознаменовался в жизни А.Ф. Лосева также и тем, что он познакомился со своей будущей женой Валентиной Михайловной Соколовой (1898–1954). Практически сразу высокообразованная, интеллигентная В.М. Лосева, несмотря на свой юный возраст (на 5 лет моложе А.Ф. Лосева), стала его единомышленницей и помощницей во всех его научных делах, в издательской деятельности.

Известный филолог-историк Н.П. Анциферов (1889–1958) писал о Валентине Лосевой, что она поражала «…какой-то особой душевной грацией, одухотворяющей все ее движения». Вспоминая о ней, он высоко оценивал ее ум, образованность и талант к науке; возможность достичь больших результатов в астрономии; но особенно подчеркивал Н.П. Анциферов то, что В.М. Лосева совершила подвиг любви, посвятив всю свою жизнь мужу и его философским трудам. Интерес вызывает тот факт, что научные разработки в области астрономии Валентины Михайловны были интересны и А.Ф. Лосеву. Тема ее кандидатской диссертации «Об изменении эксцентриситета и большой полуоси орбиты спектрально-двойной звезды вследствие влияния не слишком близких прохождений встречных звезд» [8, с. 71–115].

В.М. Лосева была помощницей и единомышленницей А.Ф. Лосева и в религиозной жизни. Вера помогала им выживать в трудных ситуациях, стоически переносить страдания, давала чувство защищенности, Божией помощи во всех делах. Супруги Лосевы были духовными чадами афонского архимандрита Давида (Мухранова) [9].

В 1922 году в Сергиевом Посаде о. Павел Флоренский совершил таинство венчания. Духовник Лосевых – архимандрит Давид – совершил их тайный монашеский постриг 3 июня 1929 года. В монашестве А.Ф. Лосев получил имя Андроник, а его жена – Афанасия.

Удивительное родство душ супругов Лосевых при разнице их научных интересов открывается нам в их письмах, которые сохранились в архивах и повествуют о тяжелых годах разлуки в период ссылки [10, с. 430–459, 479–482].

В Московском авиационном институте по традиции бережно хранится память о В.М. Лосевой, которая значительную часть своей жизни – с 1937 по 1954 гг. – преподавала в МАИ на кафедре теоретической механики [11].

А.Ф. Лосев как ученый-антиковед поражает бездонной глубиной познаний античности, бесконечной готовностью быть в диалоге с великими древними греками и римлянами; кропотливыми комментированиями, переводами, изложением собственной идеалистической философской концепции миропонимания. Научные работы по античности, созданные А.Ф. Лосевым, характеризуются глубиной его проникновения в миропонимание людей этой древней и могучей цивилизации; он не только знал античность – он ее чувствовал и понимал, был собеседником Платона, Аристотеля и др. Кроме того, с точки зрения лингвистики его работы поистине являются образцом, эталоном мастерского владения родным языком во всем его величии и богатстве. Приведем его цитату с характеристикой любимого им периода Античности, который демонстрирует эти качества выдающегося филолога-антиковеда: «Античность спокойнее, беспрерывнее, сосредоточеннее, определеннее, телеснее, ограниченнее. Здесь больше дневного освещения, больше солнца, в конце концов, больше здоровья, чем в учении Ницше. Надо понять Диониса и Аполлона «классически», а не романтически, – тогда завоевание Ницше станет на совершенно твердую почву, и с ним нельзя уже будет спорить» [12, с. 37].

Филолог А.Ф. Лосев явился создателем многих лингвофилософских трудов, началом которых был его анализ античного мировоззрения, связанного с осмыслением взаимопроникновения Бытия и Мифа [13, с. 134].

Как философ, А.Ф. Лосев был автором созданной им «абсолютной мифологии» – сложной философской системы на основе неоплатонизма, осмысленного через призму православия [14, с. 146]. Уже в своей ранней работе, написанной в студенческие 1913–1914 годы, А.Ф. Лосев проявил талант глубоко мыслящего и многогранно образованного человека, склонного к занятию научными изысканиями. Он пишет: «… философия Платона не знала одного: воплощения идеала в жизни, соединения земли и неба. Небо вверху сияет вечной красотой, а земля остается внизу темной и безотрадной. Нужно было, чтобы Бог и человечество примирились, чтобы человечество не оставалось воплощением вечного противоречия. Платону это было не под силу. Это было по силам только Богочеловеку Христу» [15, с. 153].

А.Ф. Лосев так объяснял, почему его так занимает философия: она была для него наукой, мудростью и самой его внутренней жизнью [16, с. 51]. А.А. Тахо-Годи объясняет слова А.Ф. Лосева тем, что «он был не только философом имени, числа, мифа. Он был философом Ума, причем Ума светоносного, который он ценил в платонизме, в «Ареопагитиках», в сочинениях Григория Паламы и которым обладал в полной мере сам» [17, с. 5].

А.Ф. Лосев переводил, комментировал мифологическое восприятие мира Гомера и Гесиода, Платона и Аристотеля. Филологическое образование А.Ф. Лосева, его талант мыслителя, накопленные фундаментальные знания способствовали тому, чтобы он влился в традицию русской философской мысли, направленной в начале XX века на осознание онтологического статуса Языка: в русском сознании филология предстает в качестве своеобразной онтологии; Слово находится в центре философских концепций о взаимосвязи языка и сознания; слова и мифа. Слово воспринимается как сакральное и абсолютное по своему происхождению; оно обладает безграничностью смысла [18, с. 310]. Эти качества ученого – замечательный пример для современных студентов-гуманитариев.

Вслед за о. Павлом Флоренским супруги Лосевы были связаны с движением «Имяславие», оказавшим огромное влияние на работы А.Ф. Лосева по философии имени. А.Ф. Лосев углубляет концепцию о. Павла Флоренского о философии имени, в основе которой постулат «Имя Божие есть сам Бог», и дает свою трактовку: «Все на свете есть слово»; таким образом, в лингвофилософии А.Ф. Лосева словесность пронизывает весь Космос, все живет словом и свидетельствует о нем.

Выход в свет «Восьмикнижия» А.Ф. Лосева по истории эстетики античной эпохи с (1927–1930 гг.) состоялся во многом благодаря помощи его жены – В.М. Лосевой. Книги имели пометку «Издание автора» в виду того, что официально издание работ по философии в этот период отечественной истории категорически запрещалось. Эти труды А.Ф. Лосева были созданы на основе глубокого знания периода Античности. А.Ф. Лосев берет за основу анализа и восприятия мира древнейшую форму его освоения – миф; сочетает научные, современные ему социальные, идеологические мифы, делает научно-философский анализ в форме свободной беседы с читателем. Труды носили религиозно-философский характер вопреки распространяемой государственной идеологии и потому попадали под запрет. Так, например, в «Диалектике мифа» А.Ф. Лосев резюмирует: «…логически и диалектически христианство немыслимо ни без богочеловечества, ни без понятия таинства... ни без Евхаристии, т. е. без Литургии» [19, с. 446].

А.Ф. Лосев не то чтобы не побоялся цензуры и вернул в печатавшийся текст все, что было ею исключено, – он надеялся, что способ издания книг с указанием «Авторское издание» не привлечет особого внимания властей. Однако выход в свет книги стал поводом для ареста и самой книги, и ее автора, и его супруги, В.М. Лосевой, которая вела все издательские дела мужа.

Мужество, несгибаемость, психологическая твердость «опального» А.Ф. Лосева – это для современной молодежи еще один образец стойкости, неизменной веры и любви к жизни. В докладе Л. Кагановича на XVI съезде ВКП(б) имя А.Ф. Лосева звучало как имя вражеского пособника, буржуазного реакционера; «Диалектика мифа» характеризовалась «контрреволюционным и мракобесовским произведением». Так в родном Отечестве отнеслись к молодому, подающему большие надежды ученому в то самое время, когда в Берлине его избрали членом «Кантовского общества». Получалось, что мир уже признал А.Ф. Лосева выдающимся ученым современности, а на Родине он был гоним.

А.Ф. Лосев был арестован 18.04.1930 г., а его супруга – В.М. Лосева – немногим позже.

Приговор был оглашен после 17-месячного пребывания в тюрьме на Лубянке: А.Ф. Лосев получил 10 лет лагерей, а его супруга – 5 лет. Он был отправлен на Беломоро-Балтийский канал (концлагеря Кемь, Свирстрой), а супруга – на Алтай. Работал на сплаве леса, затем сторожем склада. По ходатайству жены Максима Горького был переведен в другой лагерь (Белбалтлаг, Медвежья Гора). Здесь же была его супруга. Работал в проектном отделе при тусклом свете. Стал слепнуть.

За усердный труд и в связи с состоянием здоровья А.Ф. Лосев был помилован летом 1932 года.

В августе 1933 года с супругов Лосевых была снята судимость, однако печать «политического каторжника» долгое время преследовала А.Ф. Лосева и мешала ему сосредоточиться на работе: его труды не принимали в издательствах, многие вузы и научные учреждения также отказывали ему в предоставлении должностей. Круг разрешенных ему учебно-научных интересов сузили до античной эстетики и мифологии при условии, что никаких философских исканий А.Ф. Лосев не будет осуществлять. Однако А.Ф. Лосев продолжал неутомимо работать над совершенствованием своего авторского учебного курса по «Истории эстетических учений»; в 1935–1940 годы читал лекции по античной литературе в

различных московских университетах, а в 1938–1941 годах – в вузах Куйбышева, Полтавы, Харькова.

В 1943 году А.Ф. Лосеву была присвоена ученая степень доктора филологии.

Когда в 1942 году в МГУ вновь открылся философский факультет, А.Ф. Лосев получил должность профессора при кафедре логики; а для преподавания филологических дисциплин он был принят в 1944 году в МГПИ им. Ленина. С МГУ пришлось распрощаться А.Ф. Лосеву в 1949 году в связи с увольнением его все за тот же «шлейф» опального философа-идеалиста.

МГПИ им. Ленина стал для А.Ф. Лосева основным местом работы. Именно там раскрылся талант ученого и педагога во всей полноте.

Педагогический институт в жизни А.Ф. Лосева сыграл еще одну знаменательную роль – здесь произошла встреча с А.А. Тахо-Годи: в 1944 году к нему прикрепили для занятий древнегреческой литературой аспирантку профессора Н.Ф. Дератани – Азу Алибековну Тахо-Годи, которая потом назовет свою встречу с А.Ф. Лосевым «судьбой». Она была принята в семье Лосевых как родной человек; супруги стали крестными родителями для юной А.А. Тахо-Годи, крещеной в православной церкви [20].

Незадолго до кончины В.М. Лосева просила крестную дочь А.А. Тахо-Годи взять на себя заботу о любимом ею муже и оказывать содействие в его профессиональной деятельности. В 1954 году В.М. Соколова-Лосева умерла от онкологии.

Любовь к классической филологии объединяла А.Ф. Лосева и А.А. Тахо-Годи; она была талантливой и трудолюбивой ученицей и продолжателем дела антиковедения. Именно благодаря А.А. Тахо-Годи жизнь увидели многочисленные труды А.Ф. Лосева, потому что именно она занималась редактурой и изданием книг потерявшего зрение ученого; кроме того, благодаря А.А. Тахо-Годи мы имеем сохранившийся «Дом А.Ф. Лосева» на ул. Арбат, д. 33, который в наши дни стал настоящим интеллектуальным центром.

Она продолжила традиции А.Ф. Лосева в филологической науке, возглавляя в течение 35 лет кафедру классической филологии МГУ им. Ломоносова; стала заслуженным деятелем науки РФ [21, с. 658–676].

Стараниями А.А. Тахо-Годи в 50-е годы началось активное издание трудов А.Ф. Лосева по эстетике, мифологии, античной литературе, философии и филологии. Он написал монографии об эллинистическо-римской эстетике (1979) и эстетике Возрождения (1978). Всего библиографический список А.Ф. Лосева насчитывает более 800 произведений, более 40 из них монографии.

В 1983 году ему вручили Орден Трудового Красного знамени за многолетнюю преподавательскую деятельность, а в 1986 году А.Ф. Лосев стал лауреатом Государственной премии СССР за научные работы по эстетике.

Количество его филологических трудов поражает своей фундаментальной глубиной знаний. А.Ф. Лосев переводил, комментировал, а иногда и редактировал произведения античных писателей и философов, среди которых Платон, Аристотель, Плотин, Секст Эмпирик, Прокл, Марк Эфесский и другие (тома 1–3, 1968–1972).

Современные исследователи предпринимают попытки дать оценку трудам А.Ф. Лосева по языкознанию. Но это не так просто: его взгляды называют малодоступными для восприятия; они находятся вне общепринятых концепций по философии языка [22, с. 149–158]. А.Ф. Лосев в своих работах по языкознанию полемизирует со структуралистами, в особенности – с Ф. де Соссюром в части утверждений о произвольности языкового знака, о рассечении языка на уровни: фонологический, морфологический и др. [23, с. 206]. А.Ф. Лосев считал, что первостепенная задача языка связана с общением, коммуникацией, что язык выражает и интерпретирует явления действительности в зависимости от потребностей общения; задача лингвистики заключается в том, чтобы изучать и интерпретировать языковые знаки в их реальном действии в определенных общественно-исторических условиях в «их творческой семантике» [24, с. 33]. Интонации и экспрессии он отводит главенствующее место среди важнейших приемов коммуникации.

По мнению ученого, теория языка крайне сложна и многогранна, «слово включает около 67 моментов, диалектически «сплетенных» между собой» [25, с. 740–742].

Философия языка в концепции А.Ф. Лосева неразрывно связана, несмотря на атеистическую политику страны, в которой он жил и работал, с развитием и систематизацией православного религиозно-философского учения о невозможности познания Абсолюта. Концепция ученого изначально была нетрадиционной и даже «инородной» среди всех современных ей отечественных теорий, связанных с языком и философией, и ей приходилось фактически «отстаивать себя» в глубоком одиночестве. А.Ф. Лосев характеризовал созданную им науку об имени (о языке) как не опирающуюся ни на теории Гуссерля и Кассирера, ни на течения XIX века; он создавал ее под влиянием давно забытых систем Древнего мира с использованием феноменологической, диалектической, метафизической методологии [26, с. 237].

Пример А.Ф. Лосева – ученого и педагога – для современных студентов имеет непреходящую ценность в плане воспитания в себе таких качеств, как ответственное отношение и любовь к своему профессиональному делу. Работая в Педагогическом университете им. В.И. Ленина, ученый создал и успешно реализовывал в педагогической работе учебный курс «Сравнительная грамматика» индоевропейских языков для своих аспирантов. До конца своей жизни А.Ф. Лосев учил студентов переводить античные тексты. Когда он уже не имел возможности по состоянию здоровья добираться до института, студентов направляли к нему домой, чтобы они получали бесценные знания от единственного и неповторимого по масштабу знаний профессора А.Ф. Лосева-исследователя и комментатора античной философии, поэзии и прозы.

Среди созданных А.Ф. Лосевым многочисленных работ по лингвистике, с которыми следует познакомиться современным студентам, назовем следующие: «Язык как система миропонимания», «В поисках построения общего языкознания как диалектической системы», «Философия имени».

А.Ф. Лосев поистине кажется безграничным в своих научных интересах и попытках разгадать смыслы жизни («Что такое жизнь, никто не знает, хотя все живут», – пишет ученый в своей книге «Я сослан в XX век…»). Он занимался вопросами музыковедения, психологии, литературоведения, математики, астрономии. Его без сомнения можно назвать ученым-энциклопедистом, оставившим яркий след в истории человеческой мысли. Вместе с тем выше, чем любые знания, А.Ф. Лосев ставил нравственные качества личности; для него первостепенное значение имели понятия чести, порядочности, ответственности, поиск смыслов, безусловная любовь к Родине.

Особенно впечатляет то, как А.Ф. Лосев писал об этой своей любви: «Мы знаем весь тернистый путь нашей страны: мы знаем многие и томительные годы борьбы, недостатка, страданий. Но для сына своей Родины все это свое, неотъемлемое свое, родное; он с этим живет и с этим погибает. И миллионы жизней готовы отдаться за тебя, хотя бы ты и была в рубищах» [27, с. 549].

Заметим, что на протяжении долгой жизни А.Ф. Лосева его отношение к переменам, происходящим в стране, было не всегда однозначным. Однако он всегда преданно любил Родину; любил свою профессию; практически всю профессиональную жизнь работал в «ленинском» университете; у него было понимание того, что профессиональный долг – выше всяких политических разногласий, наука вечна, и от качества педагогической работы зависит завтрашний день Родины. Вместе с тем нельзя не отметить тот факт, что тяготы личной жизни (такие как ссылка в лагеря; статус «опального» философа; разбомбленный дом на Воздвиженке и утрата близких; смерть от онкологии любимой жены-сподвижницы) не могли не сказываться на настроении. Как у любого человека, случались минуты скорби, недопонимания, отчаяния. Возможно, именно в эти мгновения «слабости» возникли эти строки о значении России в мировой истории: «Римляне оставили…, до наших времен все еще живо: римское право, политические образцы, города, дороги. А русские… не знаю, что оставили» [28, с. 172].

Бесспорно, А.Ф. Лосев – безусловный патриот своей Родины; для него любовь к Родине является смыслом человеческой жизни: «…жизнь, согласную с родным и всеобщим, с родиной…» он называл самоотречением; он считал бессмыслицей жизнь «вне связи с родным и всеобщим…» [28, с. 551].

Его отношение к Отечеству заслуживает того, чтобы в воспитательных целях преподаватели делали особый акцент на этом. Он любил Родину, несмотря на гонения, которым он подвергался; несмотря на ГУЛАГ, в котором потерял здоровье; несмотря на то, что Европа, в отличие от Родины, признавала его вклад в науку и почитала его. А.Ф. Лосев писал: «… Только Родина дает внутренний уют, ибо все родное – уютно, и только уют есть преодоление судьбы и смерти...» [28, с. 551].

А.Ф. Лосев (в монашестве Андроник) – русский филолог и философ, избравший еще в молодости для себя нелегкий путь ученого монашества в миру. Особенность его русского миропонимания заключается в созданном им оригинальном способе формулирования православной философии через абсолютную мифологию. Для него Бог – это абсолютная свобода и «…если угодно быть свободным, надо подражать Христу» [19, с. 478].

Неповторимость профессора А.Ф. Лосева проявлялась не только в постоянном наличии на его голове монашеской скуфьи, которую он после принятия пострига в 1929 году не снимал, но и в таких его качествах, как убежденность, в неразрывной связи научного знания и веры; в синтезе науки, философии, религии, искусства, нравственности – для познания мира. А.Ф. Лосев был одинок в обществе, и причиной тому была не его слепота, а то, что среди современников ему практически не находилось собеседников-мудрецов, подобных переводимым им древнегреческим авторам. В. Легойда приводит дневниковые записи А.Ф. Лосева, которые подтверждают неординарность масштабной личности этого человека: «Когда мне не спится, перевожу на древнегреческий что придется: стих, поэмы, газетные вырезки» [29].

В последние годы своей земной жизни А.Ф. Лосев продолжал трудиться совершенно незрячим: его глаза лишь различали свет и тьму. В знак памяти о выдающемся и уникальном ученом, а также как напоминание тем, кто оказался в трудной жизненной ситуации из-за потери зрения, что сдаваться нельзя, в Российской государственной библиотеке для слепых (РГБС) установлен бюст профессора А.Ф. Лосева.

Реабилитирован был А.Ф. Лосев в 1994 году, а умер он в возрасте 94 лет в 1983 году и был похоронен в Москве на Ваганьковском кладбище.

А.А. Тахо-Годи, которая в аспирантские годы училась у А.Ф. Лосева греческому языку, впоследствии стала главным редактором, комментатором, соавтором и издателем трудов А.Ф. Лосева. Она была верной спутницей потерявшего

зрение ученого до конца его дней. После кончины А.Ф. Лосева сохранение его наследия стало важнейшим направлением деятельности А.А. Тахо-Годи.

Подводя итог, отметим следующее:

1. Для студентов-лингвистов пример жизни и творческого пути А.Ф. Лосева в науке, многопрофильность его талантов, которые он сам развивал в себе усердными трудами, является настоящим образцом жизни в профессии, в любимом деле.

2. Не только филологические и философские таланты и научные результаты А.Ф. Лосева восхищают современных студентов, но и его постоянный поиск смыслов, невероятная работоспособность, любовь к Родине и верность близким людям. Глубина его личности, высокая духовность и нравственность, высочайший интеллект и фундаментальные знания ученого сделали его масштабную личность достойной для подражания.

3. Факты яркой и порой трагической биографии А.Ф. Лосева в сочетании с созданным им колоссальным эпистолярным наследием производят впечатление безграничности возможностей гения. Научное и творческое наследие А.Ф. Лосева еще долго будет предметом изучения, осмысления и, возможно, положит начало развитию новых философских направлений и лингвистических концепций.

4. В настоящее время практически только в рамках НИРС (научно-исследовательская работа студента) студенты могут получить дополнительные знания о жизненном пути и трудах А.Ф. Лосева. В существующем сегодня стандартизированном учебном процессе по программе бакалавриата «Лингвистика» (профиль Переводоведение) получить данные знания практически невозможно по причине нехватки учебного аудиторного времени и отсутствия информации в учебной литературе, обеспечивающей учебные планы бакалавриата.

5. На наш взгляд, целесообразно в учебном процессе студентов-лингвистов находить возможность для изучения жизни и научного творчества выдающегося ученого-антиковеда, писателя, философа и филолога, переводчика и комментатора профессора А.Ф. Лосева в образовательных, научных и воспитательных целях. Возможные формы для такого изучения – это исследовательская работа в рамках НИРС, спецкурс, элективный учебный курс, а также включение информации о А.Ф. Лосеве в контекст таких учебных дисциплин, как «Философия», «Древние языки и культуры», «Теория и практика перевод».

6. Совершенствуя систему высшего образования, возвращая в нее лучшие, но забытые традиции и принятые в советское время формы, следует вернуть в практику учебного процесса спецкурсы и спецсеминары. Без сомнения, учебный курс «Жизнь и научное творчество антиковеда и переводчика А.Ф. Лосева» всегда будет одним из самых востребованных среди гуманитариев.

7. Количество учебных аудиторных часов по профессиональным дисциплинам следует увеличить, восстановить их в соответствии со стандартом специалитета, используя для этого возможность исключения «лишних» дисциплин, не относящихся к профессии, а также возможность сокращения часов, отводимых на самостоятельную работу студентов.

Библиографический список

1. *О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования.* Указ Президента РФ № 343 от 12.05.2023. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/news/71118
2. Зубанова С.Г., Лактионова Е.Д. К вопросу о формировании профессиональных качеств у студентов-лингвистов на примерах выдающихся соотечественников: к 130-летию со дня рождения профессора А.Ф. Лосева и 100-летию хранительницы его наследия А.А. Тахо-Годи. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2023; Vol. 11, № 1. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/26PDMN123.pdf
3. Лосев А.Ф. Античный космос и современная наука. *Бытие. Имя. Космос.* Москва, 1993: 61–612.
4. Лосев А.Ф. *История античной эстетики.* Москва, Искусство, 1963.
5. Логунова Л.Б., Петрунин Ю.Ю. Жизнь и судьба философа: Алексей Федорович Лосев (1893–1988). *Высшее образование в России*. 2013; № 12: 129–136.
6. Тахо-Годи А.А. *Лосев.* Москва, Молодая гвардия, 2007.
7. *Летопись историко-филологического факультета.* 1921, 6 мая. Архив МГУ, ф. 18, оп. 1, ед. хр. 13.
8. Соколова В.М. Об изменении эксцентриситета и большой полуоси орбиты спектрально-двойной звезды вследствие влияния не слишком близких прохождений встречных звезд. *Труды ГАИШ.* 1936; Выпуск VII, № 2: 71–115.
9. *Афанасия (Лосева-Соколова Валентина Михайловна)*. Available at: http://kuz3.pstbi.ru/bin/nkws.exe/ans/nm/?HYZ9EJxGHoxITYZCF2JMTdG6Xbu*t80hcC4cvm*cWuvVdO8U9N4ieeuffe8U668UeuKhseWhc00AeCKUeOiicequ8E*
10. Лосева В.М. Письма из лагеря (1931-1933). *Лосев А.Ф. Жизнь: Повести. Рассказы. Письма.* Санкт-Петербург: Комплект, 1993: 430–459, 479–482.
11. *Соколова (Лосева) Валентина Михайловна*. Available at: http://www.sai.msu.ru/neb/rw/20years/image014.htm
12. Лосев А.Ф. *Очерки античного символизма и мифологии.* Москва: Мысль, 1993.
13. Лосев А.Ф. *Очерки античного символизма и мифологии.* Москва: Мысль, 1993.
14. Постовалова В.И. Тема «Богочеловеческого» в философской интерпретации А.Ф. Лосева. *Соловьевские исследования.* 2017; № 1 (53): 146.
15. Лосев А.Ф. Этико-социальные воззрения Платона. *Лосев А.Ф. На рубеже эпох. Работы 1910-х – начала 1920-х годов*. Москва, 2015: Прогресс-Традиция: 153.
16. Переписка А.Ф. Лосева с А.А. Мейером. *Начала. Религиозно-философский журнал.* 1994; № 2–4: 51.
17. Тахо-Годи А.А. А.Ф. Лосев. Жизнь и творчество. *Философия. Мифология. Культура.* Москва, 1991: 5–23.
18. Панова О.Б. «Мифологическая онтология» античной культуры в трудах А.Ф. Лосева. *Культура как предмет междисциплинарных исследований.* Томск, 2009.
19. Лосев А.Ф. *Диалектика мифа.* Москва, 2001.
20. Тюренков М. *Мудрец со старого Арбата*. Available at: https://portal-kultura.ru/articles/country/9760-mudrets-so-starogo-arbata/
21. Малинаускене Н.К. Сократовские традиции в наследии А.Ф. Лосева. *Сретенский сборник. Научные труды преподавателей СДС.* 2010, № 2: 658–676.
22. Иеронова И.Ю., Прозорова М.И. Язык как система миропонимания в концепции А.Ф. Лосева. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта.* 2011, № 2: 149–158.
23. Лосев А.Ф. *Знак. Символ. Миф.* Москва, 1982.
24. Лосев А.Ф. *Введение в общую теорию языковых моделей.* Москва: УРСС, 2004.
25. Лосев А.Ф. *Бытие. Имя. Космос.* Москва, 1993.
26. Лосев А.Ф. *Философия. Мифология. Культура.* Москва, 1991.
27. Лосев А.Ф. *«Я сослан в XX век...».* Москва: Время, 2002; Vol. 1.
28. Бибихин В.В. *Алексей Федорович Лосев. Сергей Сергеевич Аверинцев.* Москва: Институт философии, теологии и истории Св. Фомы, 2004.
29. Легойда В. *В лагерь в шапочке монаха: за что ослеп советский философ*. Available at: https://ria.ru/20180529/1521564733.html

References

1. *O nekotoryh voprosah sovershenstvovaniya sistemy vysshego obrazovaniya.* Ukaz Prezidenta RF № 343 ot 12.05.2023. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/news/71118
2. Zubanova S.G., Laktionova E.D. K voprosu o formirovanii professional'nyh kachestv u studentov-lingvistov na primerah vydayuschihsya sootechestvennikov: k 130-letiyu so dnya rozhdeniya professora A.F. Loseva i 100-letiyu hranitel'nicy ego naslediya A.A. Taho-Godi. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2023; Vol. 11, № 1. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/26PDMN123.pdf
3. Losev A.F. Antichnyj kosmos i sovremennaya nauka. *Bytie. Imya. Kosmos.* Moskva, 1993: 61-612.
4. Losev A.F. *Istoriya antichnoj `estetiki.* Moskva, Iskusstvo, 1963.
5. Logunova L.B., Petrunin Yu.Yu. Zhizn' i sud'ba filosofa: Aleksej Fedorovich Losev (1893-1988). *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2013; № 12: 129-136.
6. Taho-Godi A.A. *Losev.* Moskva, Molodaya gvardiya, 2007.
7. *Letopis' istoriko-filologicheskogo fakul'teta.* 1921, 6 maya. Arhiv MGU, f. 18, op. 1, ed. hr. 13.
8. Sokolova V.M. Ob izmenenii `ekscentrisiteta i bol'shoj poluosi orbity spektral'no-dvojnoj zvezdy vsledstvie vliyaniya ne slishkom blizkih prohozhdenij vstrechnyh zvezd. *Trudy GAISh.* 1936; Vypusk VII, № 2: 71-115.
9. *Afanasiya (Loseva-Sokolova Valentina Mihajlovna)*. Available at: http://kuz3.pstbi.ru/bin/nkws.exe/ans/nm/?HYZ9EJxGHoxITYZCF2JMTdG6Xbu*t80hcC4cvm*cWuvVdO8U9N4ieeuffe8U668UeuKhseWhc00AeCKUeOiicequ8E*
10. Loseva V.M. Pis'ma iz lagerya (1931-1933). *Losev A.F. Zhizn': Povesti. Rasskazy. Pis'ma.* Sankt-Peterburg: Komplekt, 1993: 430-459, 479-482.
11. *Sokolova (Loseva) Valentina Mihajlovna*. Available at: http://www.sai.msu.ru/neb/rw/20years/image014.htm
12. Losev A.F. *Ocherki antichnogo simvolizma i mifologii*. Moskva: Mysl', 1993.
13. Losev A.F. *Ocherki antichnogo simvolizma i mifologii*. Moskva: Mysl', 1993.
14. Postovalova V.I. Tema "Bogochelovecheskogo" v filosofskoj interpretacii A.F. Loseva. *Solov'evskie issledovaniya.* 2017; № 1 (53): 146.
15. Losev A.F. `Etiko-social'nye vozzreniya Platona. *Losev A.F. Na rubezhe `epoh. Raboty 1910-h – nachala 1920-h godov*. Moskva, 2015: Progress-Tradiciya: 153.
16. Perepiska A.F. Loseva s A.A. Mejerom. *Nachala. Religiozno-filosofskij zhurnal.* 1994; № 2-4: 51.
17. Taho-Godi A.A. A.F. Losev. Zhizn' i tvorchestvo. *Filosofiya. Mifologiya. Kul'tura.* Moskva, 1991: 5-23.
18. Panova O.B. «Mifologicheskaya ontologiya» antichnoj kul'tury v trudah A.F. Loseva. *Kul'tura kak predmet mezhdisciplinarnyh issledovanij.* Tomsk, 2009.
19. Losev A.F. *Dialektika mifa.* Moskva, 2001.

20. Tyurenkov M. *Mudrec so starogo Arbata*. Available at: https://portal-kultura.ru/articles/country/9760-mudrets-so-starogo-arbata/
21. Malinauskene N.K. Sokratovskie tradicii v nasledii A.F. Loseva. *Sretenskij sbornik. Nauchnye trudy prepodavatelej SDS*. 2010, № 2: 658-676.
22. Ieronova I.Yu., Prozorova M.I. Yazyk kak sistema miroponimaniya v koncepcii A.F. Loseva. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*. 2011, № 2: 149-158.
23. Losev A.F. *Znak. Simvol. Mif*. Moskva, 1982.
24. Losev A.F. *Vvedenie v obschuyu teoriyu yazykovyh modelej*. Moskva: URSS, 2004.
25. Losev A.F. *Bytie. Imya. Kosmos*. Moskva, 1993.
26. Losev A.F. *Filosofiya. Mifologiya. Kul'tura*. Moskva, 1991.
27. Losev A.F. *«Ya soslan v XX vek...»*. Moskva: Vremya, 2002; Vol. 1.
28. Bibihin V.V. *Aleksej Fedorovich Losev. Sergej Sergeevich Averincev*. Moskva: Institut filosofii, teologii i istorii Sv. Fomy, 2004.
29. Legojda V. *V lager' v shapochke monaha: za chto oslep sovetskij filosof*. Available at: https://ria.ru/20180529/1521564733.html

Статья поступила в редакцию 02.06.23

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-39-42

Kozyr Z.O., *teacher, Maritime College, Admiral F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: zemfira.kozyr@mail.ru*

DIAGNOSTIC TOOLS AND THE PROCEDURE OF ITS CONSTRUCTIVE APPLICATION FOR AN OBJECTIVE ASSESSMENT OF THE RESULTS OF THE IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE PROCESS OF DISTANCE LEARNING OF CADETS. The proposed article substantiates and reveals diagnostic tools for assessing the initial state and results of implementation of the educational potential of the educational institution in the process of distance learning of students – cadets of the maritime College. The author of the article suggests a technology of using diagnostic tools in the practical activities of teachers and educators of the college. The results of the conducted pedagogical research are presented, during which the practice of creative application of the educational potential of the college was studied in the interests of conducting purposeful, meaningful and effective educational work with students in the process of distance learning. The task of the article is to determine the diagnostic tools that allow to evaluate effectiveness of the educational potential of the educational institution in the course of distance learning. The objectives of the study aimed at the effective achievement of the intended goal are given. The following methods were used in the research process: theoretical analysis, content analysis, synthesis, deduction, comparison of the results obtained. Methodological recommendations for the creative use of the developed diagnostic tools are proposed.

Key words: **diagnostic tools, educational potential, distance learning, process, implementation, results, educational institution of SPO**

З.О. Козырь, *преп., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, Морской колледж, г. Новороссийск, E-mail: zemfira.kozyr@mail.ru*

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ И ПРОЦЕДУРА ЕГО КОНСТРУКТИВНОГО ПРИМЕНЕНИЯ ДЛЯ ОБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ СПО В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ

В предлагаемой статье обосновывается и раскрывается диагностический инструментарий оценки исходного состояния и итогов реализации воспитательного потенциала учебного заведения СПО в процессе дистанционного обучения учащейся молодежи – курсантов морского колледжа. Автором статьи предложена технология применения диагностического инструментария в практической деятельности преподавателей и воспитателей колледжа. Приводятся результаты проведенного педагогического исследования, в процессе которого изучалась практика творческого применения воспитательного потенциала колледжа в интересах проведения целенаправленной, содержательной и результативной воспитательной работы с учащимися в процессе дистанционного обучения. Цель данной статьи – определение диагностического инструментария, позволяющего оценить результативность применения воспитательного потенциала учебного заведения СПО в ходе дистанционного обучения. Приводятся задачи исследования, направленные на эффективное достижение намеченной цели. В процессе исследования использовались следующие методы: теоретический анализ, контент-анализ, синтез, дедукция, сравнение полученных результатов. Предложены методические рекомендации по творческому использованию разработанного диагностического инструментария.

Ключевые слова: **диагностический инструментарий**, **воспитательный потенциал, дистанционное обучение, процесс, реализация, результаты, учебное заведение СПО**

Дистанционное обучение довольно прочно вошло в современную образовательную практику всех отечественных учебных заведений – от школы до вузов включительно. Вместе с тем на повестку дня стал вопрос о том, как проводить воспитательную работу с учащейся молодежью, как использовать в полную силу воспитательный потенциал учебного заведения.

Отсутствие достаточного опыта и необходимых методических рекомендаций подвигло преподавателей и воспитателей искать необходимые формы и методы работы с юношами и девушками с целью их формирования как достойных граждан Российской Федерации, истинных патриотов и компетентных профессионалов, которыми может гордиться наше Отечество и наш народ. Возникает новый вопрос: как определить результативность проведения воспитательной деятельности в дистанционном формате?

К факторам, подтверждающим актуальность и востребованность темы статьи, относятся:

– принятие педагогическим сообществом дистанционного обучения как новой, интересной и привлекательной формы обучения учащейся молодежи [1];

– поиск путей адаптации дистанционного обучения в современной практике профессионального образования в системе СПО;

– востребованность проведения воспитательной работы с учащейся молодежью в дистанционном формате;

– отсутствие надежного диагностического инструментария, позволяющего объективно оценить результативность воспитательной практики, проводимой дистанционно, и технологии его реализации.

Следовательно, приведенные факторы позволяют резюмировать, что рассматриваемая тема актуальна и важна как для педагогической теории, так и для воспитательной практики.

Цель исследования: основываясь на теоретическом анализе научно-педагогической литературы по теме исследования, разработать диагностический инструментарий, позволяющий объективно оценить как исходное состояние, так и результативность реализации воспитательного потенциала учебного заведения СПО в процессе дистанционного обучения учащейся молодежи – курсантов морского колледжа.

Учитывая требования установленной цели, нами определены вытекающие для проведения настоящего исследования задачи:

– провести теоретический анализ и контент-анализ научной литературы по теме исследования, что позволит уточнить сущность и содержание педагогической диагностики;

– сформулировать авторское видение термина «диагностический инструментарий»;

– сформировать пакет диагностического инструментария, позволяющий оценить воспитательный потенциал учебного заведения СПО в процессе дистанционного обучения учащейся молодежи – курсантов морского колледжа;

– предложить технологию реализации разработанного диагностического инструментария;

– с помощью разработанного диагностического инструментария оценить результаты проведенного педагогического исследования.

Проведенное исследование обладает научной новизной, теоретической и практической значимостью.

Научная новизна состоит в том, что разработан новый диагностический инструментарий, позволяющий исследователю или воспитателю объективно оценить воспитательный потенциал учебного заведения СПО.

Теоретическая значимость заключается в том, что предложена технология, включающая пошаговые действия подготовки и оценивания воспитательного потенциала учебного заведения СПО.

Практическая значимость: применение предложенного диагностического инструментария в практике воспитания учащейся молодежи способствует объективному оцениванию воспитательного потенциала учебного заведения СПО в ходе обучения курсантов и студентов в дистанционном формате.

Педагогическая диагностика реализуется при помощи инструментария, включающего тесты, анкеты, наблюдение, опросы, беседы, интервью, контрольные задания и другие формы.

И.П. Коновалова [2], Р.В. Лубков [3], Е.В. Пчельникова [4] и другие исследователи в своих диссертационных работах в теоретическом плане не выделяли термин «диагностический инструментарий». Они использовали диагностические системы, включающие авторские методики и известные тесты.

Что же следует понимать под термином «диагностический инструментарий»?

Л.А. Ибрагимова и С.В. Михайлова видят данный феномен как некий комплекс тестов и методик, обеспечивающий проведение процедуры педагогической диагностики [5]. П.С. Краснов предлагает понимать его как «совокупность средств, применяемых для оценки достижения планируемых результатов» [6, с. 3]. В.Е. Грибановская определяет диагностический инструментарий как «комплекс, позволяющий» определить уровень развития личности и её особенности [7].

Применительно к проводимому исследованию и на основе выполненного теоретического анализа, и контент-анализа научной литературы можем заключить, что диагностический инструментарий есть уникальный механизм, состоящий из пакета тестов и методик, использующийся для объективной оценки реального состояния воспитательного потенциала учебного заведения СПО в процессе дистанционного обучения учащейся молодежи.

Содержание диагностического инструментария оценки реального состояния воспитательного потенциала учебного заведения СПО в процессе дистанционного обучения учащейся молодежи

В проводимом исследовании мы рассматриваем воспитательный потенциал учебного заведения СПО как комплекс возможностей, условий и средств колледжа, творческое применение которых обеспечивают содержательный воспитательный процесс, направленный на формирование юношей и девушек как граждан-патриотов Отечества и компетентных специалистов морского транспорта.

Структура воспитательного потенциала колледжа включает следующие компоненты: *когнитивный* (способствует получению каждым курсантом необходимых знаний); *ценностный* (содействует становлению у личности мотивационно-ценностной сферы и удовлетворению потребностей развития гражданских и профессиональных качеств); *деятельностный* (ориентирует курсантов на активное участие в социально-массовой, волонтерской и патриотической деятельности); *поведенческий* (позволяет выработать у учащихся законопослушность, ответственность, добросовестное отношение к учебе и профессиональной деятельности; образцовое поведения в быту и социуме).

Учет рекомендаций В.И. Загвязинского, В.А. Сластенина и др. дал возможность определить необходимые критерии, позволявшие оценить итоги реализации воспитательного потенциала колледжа в процессе ДО курсантов. Таковыми стали:

– знаниевый (оценивает уровень знаний курсантов в сфере морали и нравственности, о нормах поведения в обществе и коллективе). Его основными показателями являются знания о воспитании, воспитанности, социальных нормах, правилах и ценностях, позволяющих курсанту успешно адаптироваться и функционировать в нашем обществе; знания традиционных российских духовно-нравственных ценностей; знания моделей правового поведения современного гражданина России;

– мотивационный (необходим для оценивания мотивационной сферы курсанта, его потребности в развитии духовно-нравственных качеств). Показателями данного критерия стали следующие: сформированность мотивов социальной направленности; овладение традиционно российскими духовно-нравственными ценностями и выработка на их основе ценностных ориентаций; наличие активной позиции гражданина и патриота России;

– деятельностно-поведенческий (указывает на степень вовлеченности курсанта в учебно-воспитательную деятельность в ходе «дистанта»). К показателям этого критерия относятся следующие: степень участия в проводимых дистанционно мероприятиях воспитательной направленности; проявление инициативности в подготовительном периоде и процессе проведения мероприятий воспитательной и волонтерской направленности; степень соблюдения требований Конституции РФ и федеральных законов, социальных норм поведения в повседневной жизнедеятельности, учебе и общении с людьми;

– рефлексивный (позволяет каждому курсанту морского колледжа производить самооценку: а) своей деятельности и поступков; б) уровня сформированности духовно-нравственных качеств). К его показателям относятся наличие способности к рефлексии вовлеченности и участия в воспитательной деятельности; умение применить возможности самоконтроля и самоанализа участия в воспитательных мероприятиях; готовность к конструктивному использованию полученных знаний для творческого изменения сложившейся обстановки.

Разработанные показатели разделены на три уровня: высокий (полное и успешное проявление каждого показателя); средний (недостаточно полное проявление и раскрытие каждого показателя); низкий (неудовлетворительное проявление и раскрытие каждого показателя).

Технология применения диагностического инструментария в практической деятельности преподавателей и воспитателей колледжа

Сущность любой педагогической технологии заключается в том, что она представляет собой некую систему способов, приемов, последовательных шагов, реализация которых позволяет решить намеченные задачи по формированию и развитию личности учащегося.

Обращение к положениям педагогической теории и опыту исследователей (Г.В. Муравьев, М.Ю. Корнилова, С.Н. Томилина и др.) позволили определить логику и следующие *пошаговые действия* разработки технологии применения созданного диагностического инструментария:

– шаг первый – предусматривает изучение необходимой литературы и определение содержания и путей проведения педагогической диагностики по оценке результативности воздействия воспитательного потенциала колледжа на учащуюся молодежь;

– шаг второй – содержит обоснованный выбор необходимых тестов, методик и анкет, анализ их эквивалентности и надежности, их практическое опробывание и включение в диагностический инструментарий;

– шаг третий – практическое применение разработанного диагностического инструментария на этапе констатирующего эксперимента;

– шаг четвертый – предусматривает осуществление мониторинга в процессе проведения воспитательных мероприятий в дистанционном формате;

- шаг пятый – проведение итогового анкетирования и тестирования курсантов с использованием разработанного диагностического инструментария после завершения формирующего эксперимента (контрольный этап);

– шаг шестой – требует проведения статистической обработки материалов анкетирования и тестирования курсантов;

– шаг седьмой – охватывает сравнение всех полученных результатов, представление объективных выводов о проведенном эксперименте.

Реализация первого шага технологии позволила отобрать необходимую научную литературу, содержащую диагностические методики, различные тесты и анкеты. Было принято решение из всего диагностического арсенала выбрать по одной конкретной методике, содержащей тест, позволяющий оценить каждый критерий (знаниевый, мотивационный, деятельностно-поведенческий и рефлексивный).

Исходя из цели и задач исследования, для оценки каждого критерия были выбраны следующие методики:

– методика «Размышления о жизненном опыте», предложенная Н.Е. Щурковой. В исследовании она применена для оценки знаниевого критерия;

– «Ценностные ориентации» (автор М. Рокич), позволяющая оценить мотивационно-ценностную сферу личности и соответствующий критерий;

– «Определение общественной активности», разработанная Е.Н. Степановым. Методика позволяет оценить деятельностно-поведенческий критерий;

– «Оценка уровня культуры и воспитанности», составленная Н.П. Капустиной. Включена в состав диагностического инструментария для оценки рефлексивного критерия.

Проведенное пилотное тестирование с участием четыре групп курсантов (115 человек) позволило исследователю: а) убедиться в работоспособности выбранных методик, их надежности и валидности; б) получить первичные данные о состоянии воспитательной работы в колледже; в) отработать организацию, содержание и план тестирования в ходе педагогического эксперимента; г) сделать окончательный вывод в том, что диагностический инструментарий сформирован правильно и можно приступить к проведению педагогического эксперимента.

Для проведения педагогического эксперимента на добровольной основе были отобраны 230 респондентов и равномерно разделены на две группы – экспериментальную и контрольную.

В процессе констатирующего этапа с участниками эксперимента после проведенного обстоятельного инструктажа была осуществлена процедура тестирования. Обработка и обобщение полученных итогов педагогической диагностики на основе вычисления средних арифметических значений соответствующих параметров позволили установить наличие следующих уровней воспитанности респондентов: высокий – 14,9%; средний – 72,1%; низкий – 13%.

В общем плане можно резюмировать, что организаторская и воспитательная работа, проводимая в колледже на начальном этапе эксперимента, соответствует удовлетворительному уровню. При наличии у большинства учащихся колледжа устойчивой гражданской позиции наблюдается некоторая их индифферентность к мероприятиям воспитательной работы, пассивность к волонтерской деятельности, несформированность социальной ответственности, неготовность к лидерской деятельности. Такое положение дел не совсем могут удовлетворить не только исследователя, но и руководство колледжа.

Перестройка организаторской и методической работы способствовала преобразованию отношения самих преподавателей к воспитательной деятельности в дистанционном формате, применению по максимуму воспитательного потенциала каждой учебной дисциплины для формирования не только знающего специалиста, но и настоящего, делового и ответственного гражданина-патриота. Пересмотр всех компонентов воспитания, переработка перспективных и текущих планов, обновление Программы воспитания колледжа, поиск и внедрение новых форм и методов работы, деятельностное участие каждого преподавателя, распространение передового и нового опыта воспитательной деятельности с курсантами привело к конструктивной трансформации системы воспитания курсантов.

Формирующий этап исследования был нацелен на разъяснение учащимся колледжа сути и потребности воспитания, его целей, задач, видов, форм, методов, результатов, активизацию воспитательной работы, вовлечение курсантов в увлекательную воспитательную и волонтерскую деятельность. Для этого автором была разработана целевая программа «Воспитание учащейся молодежи в дистанционном формате», структурно объединяющая следующие модули:

– ориентировочный (знакомит курсантов с целью, задачами, логикой и особенностями программы, порядком ее освоения, контрольными формами, системой оценивая результативности изучения);

– педагогический (вводит курсантов в мир теории и практики воспитания);

– ценностный (включает юношей и девушек в сферу ценностей, её классификацию, позволяет уяснить их достоинства, логику формирования ценностных ориентаций);

– деятельностный (направлен на активное вовлечение курсантов в разнообразные мероприятия воспитательной и волонтерской направленности, проводимые в дистанционном формате);

– рефлексивный (способствует обогащению знаний курсантов о рефлексии, развитию умений и навыков её применения для объективной самооценки своей деятельности и уровне личностных качеств).

К изучению авторской целевой программы были привлечены только курсанты экспериментальных групп.

После завершения выполнения всех задач формирующего этапа строго в соответствии с разработанным диагностическим инструментарием было проведено контрольное тестирование всех участников эксперимента, т. е. курсантов экспериментальных и контрольных групп.

После арифметической и статистической обработки полученных результатов мы установили, что уровень воспитанности курсантов соответствует высокому – у 54% средний – у 44% и низкому – у 2%. Сравнение результатов говорит об их значительном улучшении после проведения формирующего этапа исследования. Они свидетельствуют об эффективности и результативности проведенных воспитательных мероприятий, существенных положительных итогах воспитательной деятельности, проведённой дистанционно.

Таким образом, проведенный педагогический эксперимент показал, что имеющийся в колледже воспитательный потенциал может быть эффективен при творческом и конструктивном отношении к воспитательной работе, целенаправленной и систематизированной деятельности, умении вовлечь курсантов интересными, содержательными и разнообразными мероприятиями воспитательной направленности в конструктивный процесс воспитания. В комплексе с образовательной деятельностью такая воспитательная работа позволяет сформировать каждого курсанта как гражданина Российской Федерации, любящего свою Родину, готового отстаивать её интересы, суверенитет и границы в мирное и военное время, доказывающим свой патриотизм основательными знаниями, трудолюбием, серьезным отношением к делу и примерным поведением.

Таким образом, воспитательная работа – это один из сложных педагогических феноменов, диагностирование которого является не банальным, а очень сложным и трудоемким делом.

Теория и практика педагогического диагностирования воспитательного потенциала учебного заведения СПО не изобилует колоссальным количеством методик для его достаточно верного оценивания. Автором разработана новая методика, позволяющая оценить воспитательный потенциал учебного заведения, которая успешно послужит делу активизации воспитательной деятельности в дистанционном формате, исключит формализм и субъективизм при оценке уровня воспитания курсантов и студентов.

В общем виде научная новизна разработанного диагностического инструментария, предложенной технологии его реализации заключается в научно-творческом конструировании новой методики оценивания воспитательного потенциала учебного заведения СПО, реализуемого в условиях «дистанта».

Ее теоретическая и практическая значимость заключается в обогащении педагогической теории новой технологией реализации предложенного диагностического инструментария, в его ценности и потребности для воспитательной деятельности учебных заведений СПО, обеспечении высокой эффективности и положительной результативности при грамотном и логичном использовании в практике воспитания учащейся молодежи, проводимой в дистанционном формате. Предложенный диагностический инструментарий и технология его реализации пополнит арсенал полезных методик для практической деятельности преподавателей и воспитателей учебных заведений СПО.

Настоящий диагностический инструментарий и технология его реализации позволяет преподавателям, воспитателям, командирам курсантских рот и кураторам объективно оценить результативность воспитательного потенциала учебного заведения СПО, применение которого происходит в дистанционном формате.

Вышеизложенное позволяет констатировать: автором все поставленные задачи выполнены и установленная цель достигнута.

В перспективе планируется разработать методику проведения мониторинга воспитательной работы, проводимой дистанционно с курсантами учебного заведения СПО.

Библиографический список

1. Томилин А.Н. *Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя*: монография. Новороссийск: РИО «ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова», 2010.
2. Коновалова И.П. *Реализация воспитательного потенциала психолого-педагогических дисциплин в образовательном процессе технического вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Майкоп, 2005.
3. Лубков Р.В. *Дидактический потенциал виртуальной образовательной среды*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Самара, 2007.
4. Пчельникова Е.В. *Развитие и реализация воспитательного потенциала общеобразовательной школы в условиях малого города*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Курск, 2011.
5. Ибрагимова Л.А., Михайлова С.В. *Диагностический инструментарий оценки развития надпрофессиональных компетенций студентов вуза*: методические рекомендации. Нижневартовск: Издательство НВГУ, 2021.
6. Краснов П.С. *Разработка диагностического инструментария для оценки уровня освоения планируемых результатов основных образовательных программ учащихся с разным уровнем образовательных потребностей*: методические рекомендации. Мурманск: ГАУДПО МО «Институт развития образования».
7. Грибановская В.Е. Диагностический инструментарий и процедура его использования для изучения способностей дошкольников с патологией речи продуцировать рассказы с элементами творчества. *Концепт*: научно-методический электронный журнал. 2018; № V10. Available at: http://e-koncept.ru/2018/186095.htm
8. Загвязинский В.И. *Методология педагогического исследования*: учебное пособие для вузов. Москва: ЮРАЙТ, 2022.
9. Сластенин В.А. и др. *Педагогика*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2013.
10. Муравьев Г.В., Томилин А.Н. *Программно-диагностическое сопровождение процесса формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2020.
11. Корнилова М.Ю., Томилин А.Н. *Патриотическое воспитание учащихся морского вуза в условиях города-героя*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2017.
12. Томилина С.Н. Педагогическая технология государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи. *Сибирский педагогический журнал*. 2019; № 3: 36–44.

References

1. Tomilin A.N. *Voenno-pedagogicheskaya teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya professional'noj napravlennosti oficera-vospitatelya*: monografiya. Novorossijsk: RIO «GMU im. adm. F.F. Ushakova», 2010.
2. Konovalova I.P. *Realizaciya vospitatel'nogo potenciala psihologo-pedagogicheskih disciplin v obrazovatel'nom processe tehnicheskogo vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Majkop, 2005.
3. Lubkov R.V. *Didakticheskij potencial virtual'noj obrazovatel'noj sredy*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Samara, 2007.
4. Pchel'nikova E.V. *Razvitie i realizaciya vospitatel'nogo potenciala obscheobrazovatel'noj shkoly v usloviyah malogo goroda*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kursk, 2011.
5. Ibragimova L.A., Mihajlova S.V. *Diagnosticheskij instrumentarij ocenki razvitiya nadprofessional'nyh kompetencij studentov vuza*: metodicheskie rekomendacii. Nizhnevartovsk: Izdatel'stvo NVGU, 2021.
6. Krasnov P.S. *Razrabotka diagnosticheskogo instrumentariya dlya ocenki urovnya osvoeniya planiruemyh rezul'tatov osnovnyh obrazovatel'nyh programm uchaschihsya s raznym urovnem obrazovatel'nyh potrebnostej*: metodicheskie rekomendacii. Murmansk: GAUDPO MO «Institut razvitiya obrazovaniya».
7. Gribanovskaya V.E. Diagnosticheskij instrumentarij i procedura ego ispol'zovaniya dlya izucheniya sposobnostej doshkol'nikov s patologiej rechi producirovat' rasskazy s `elementami tvorchestva. *Koncept*: nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2018; № V10. Available at: http://e-koncept.ru/2018/186095.htm
8. Zagvyazinskij V.I. *Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: YuRAJT, 2022.

9. Slastenin V.A. i dr. *Pedagogika*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr "Akademiya", 2013.
10. Murav'ev G.V., Tomilin A.N. *Programmno-diagnosticheskoe soprovozhdenie processa formirovaniya professional'noj napravlennosti u kursantov morskogo vuza*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2020.
11. Kornilova M.Yu., Tomilin A.N. *Patrioticheskoe vospitanie uchaschihsya morskogo vuza v usloviyah goroda-geroya*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2017.
12. Tomilina S.N. Pedagogicheskaya tehnologiya gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya uchaschejsya molodezhi. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2019; № 3: 36-44.

Статья поступила в редакцию 23.06.23

УДК 51(07): 373 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-42-44

Kolobov A.N., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov; Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: KolobovAN@ya.ru*

USING GAME ELEMENTS IN MATHEMATICS LESSONS. This article discusses features of study of forming cognitive interest in mathematics for students in grades 7-8. According to the Federal State Educational Standard, one of the main tasks of the modern educational space is the development of an individual who is able to independently set goals, plan ways to achieve them, and is also ready for self-development and introspection. In addition to the tasks, educational standards put forward both the main requirements – the formation of various universal learning activities for students, and additional ones – the formation of a high level of students' competence. The implementation of these requirements is feasible with the expansion of the cognitive and motivational sphere of students' activity, which in turn requires an increase in the level of development of students' cognitive interest. The methodological features of studying this issue presented in the article were implemented in a specific educational process on the basis of the MOAU "Secondary School No. 57" in Orenburg and allowed students to increase the level of cognitive interest in mathematics.

Key words: **mathematics, cognitive interest, educational activity, elective course, game technologies**

А.Н. Колобов, *канд. техн. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: KolobovAN@ya.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ЭЛЕМЕНТОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

В данной статье рассмотрены особенности исследования формирования познавательного интереса к математике для обучающихся 7–8 классов. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту одной из главных задач современного образовательного пространства является развитие личности, способной самостоятельно ставить цели, планировать пути их достижения, а также готовой к саморазвитию и самоанализу. Помимо задач образовательные стандарты выдвигают как основные требования, направленные на формирование различных универсальных учебных действий у обучающихся, так и дополнительные, касающиеся достижения высокого уровня компетентности обучающихся. Реализация данных требований возможна при расширении познавательно-мотивационной сферы деятельности обучающихся, что, в свою очередь, требует повышения уровня развития познавательного интереса обучающихся. Представленные в статье методические особенности изучения данного вопроса были реализованы в конкретном учебном процессе на базе МОАУ «СОШ № 57» г. Оренбурга и позволили повысить у обучающихся уровень познавательного интереса к математике.

Ключевые слова: **математика, познавательный интерес, учебная деятельность, элективный курс, игровые технологии**

Актуальность исследования обусловлена тем, что в современном мире у школьников пропадает интерес к изучению предмета «Математика». Это происходит из-за низкой мотивации. В настоящее время достаточно остро стоит задача повышения качества школьного образования. Поэтому можно сказать, что задача современного учителя в большей степени заключается не столько в передаче знаний, сколько в мотивировании к их получению [1].

Проблема развития познавательного интереса рассматривалась в работах многих философов, психологов и педагогов. Исходя из анализа данных работ, следует, что одним из путей решения данной проблемы является использование игровых элементов в процессе обучения предмету, так как у обучающихся именно благодаря дидактическим играм формируется представление о математике как о компоненте человеческой культуры. Применение игровых элементов на уроках позволяет обучающимся в полном объёме развить и реализовать свой личностный потенциал, что, в свою очередь, тесно связано с развитием их познавательного интереса [2].

Несмотря на то, что на теоретическом уровне применение игровых элементов на уроках рассматривалось в трудах многих ученых, практическая применимость игровых элементов, имитирующих профессиональную деятельность, всё же не нашла достаточной реализации. Как показывает практика работы в школах, применению игровых элементов на уроках уделяется недостаточно внимания, а поэтому требует дальнейшего исследования. Исходя из вышеперечисленного, можно заявить о недостаточной степени изученности проблемы исследования.

Целью данного исследования стала разработка, внедрение и апробация программы применения игровых элементов как средства повышения эффективности и интереса к обучению математике для обучающихся 7–8 классов, а также определение итоговых результатов реализации данной программы.

Для достижения цели исследования необходимо решить ряд задач:

– определение роли игровых элементов в развитии познавательного интереса обучающихся;

– разработка классификации игровых элементов в соответствии с современной образовательной парадигмой;

– разработка и реализация элективного курса «Путешествуем по России с элементами вероятности и статистики» в образовательном процессе;

– диагностика первых результатов работы, выявление уровня перспективности данной программы.

Научная новизна исследования состоит в разработке программы применения игровых элементов как средства повышения интереса к математике для обучающихся 7–8 классов.

На определённом этапе общественного развития игра стала формой организации деятельности ребёнка. В результате развития общество, учитывая возрастные особенности и воспитательные задачи, создаёт игрушки, правила и передаёт их из поколения в поколение. Иными словами, происходит процесс «культивирования» игры. Со временем создаются и устанавливаются элементы культуры – определённое игровое изображение действительности. Например, сказки, колыбельные, на основе которых учат и воспитывают детей.

В процессе игры дети изучают окружающий мир, осознают свою социальную роль, учатся разным видам деятельности и культуре отношений как со сверстниками, так и с взрослыми. В ходе игры у детей формируются изобретательность, инициатива, сообразительность, смекалка. Великий русский педагог К.Д. Ушинский отмечал значительную воспитательную роль игры, способствующую развитию творческого труда и деятельности ребёнка. Также К.Д. Ушинский подчёркивал, что в игре ребёнок получает не только удовольствие, но и развивает познавательную деятельность.

Впервые понятие «дидактическая игра» было введено М. Монтесори и Ф. Фребель. А с 1960 года данный термин стали применять в теории благодаря пропаганде С.Л. Соловейчика «учения с увлечением». В настоящее время по результатам исследования лишь 68% педагогов применяют в своей деятельности игровые элементы, но не более трёх раз в год.

Дидактическая игра – это средство активизации умственной деятельности обучающихся, так как решение поставленных задач требует сосредоточения внимания, умения сравнивать, обобщать, делать выводы.

Игра имеет большое образовательное значение, так как тесно связывает жизненные наблюдения и обучение на уроках. В игре каждый из обучающихся может включить своё воображение и решить задачи, даже не подозревая о сложности решаемых задач. В игре обучающиеся применяют свои знания, умения, навыки, учатся работать в команде, сотрудничать со сверстниками, находить наиболее благоприятные способы решения поставленных задач.

Игра развивает нравственность, коллективизм и способствует сплочению, ведь все участники данного процесса имеют общие цели и прикладывают усилия для их достижения. Следует отметить, что игра как один из методов обучения

даёт хорошие результаты в сочетании с такими методами, как беседа, чтение, наблюдение.

Игры имеют историческое происхождение. Игры социальны по своему содержанию, происхождению и природе. Игра, являясь одним из видов человеческой деятельности, имеет свою сущность, это и способ отражения объективной реальности, готовящий будущее поколение к труду и жизни, и социальная деятельность, способствующая как развитию личности ребёнка, так и накоплению, передаче опыта из поколения в поколение.

На сегодняшний день игру рассматривают как способ организации жизни детей, в то время как в истории педагогики игра расценивалась как средство воспитания.

Нельзя не согласиться с мнением Я.А. Коменского, который рассматривал игру как серьёзное дело, которое развивает здоровье, ум, снимает умственное напряжение, оживляет дух и готовит к жизни.

В свою очередь, К.Д. Ушинский в педагогической литературе рассматривал игру как способ отражения окружающей действительности. К.Д. Ушинский считал, что та действительность и тот мир, который окружает ребёнка, даёт намного больше материала для игры, чем любая игрушечная лавка. Ведь именно игра формирует личность ребёнка, поэтому она стала занимать особое место в педагогическом процессе образовательных учреждений.

В настоящее время существует более 500 дидактических игр, но отсутствует чёткая классификация по видам.

Игровые элементы займут в структуре урока нужное место в том случае, если учитель будет четко и правильно понимать функции и классификации деловых игр. Прежде всего, педагогу следует выделять игры, проводимые в классе, по задачам: обучающие, контролирующие, обобщающие.

Обучающая игра – игра, в которой школьники приобретают знания, умения и навыки.

Контролирующая – игра, в которой школьники с уже имеющейся математической подготовкой закрепляют и повторяют новые полученные знания.

Обобщающая игра – требует от обучающихся интеграции знаний, а именно – установления межпредметных связей, направленных на совершенствование умений действовать в различных учебных ситуациях.

Исходя из особенностей предмета «Математика», следует различать игры-состязания и игры-олимпиады. В игре-состязании результат игры является положительным в том случае, если обеспечивается скорость выполнения заданий без вреда качеству. В то время игры-олимпиады имеют положительный результат лишь при высоком качестве выполненных заданий. В любом случае каждый из видов имеет свои положительные стороны. Так, игры-состязания полезны для выработки автоматизма в действиях, а игры-олимпиады – для воспитания серьезного отношения к математике.

Исследования психологов показывает, что около 80% обучающихся любят сюжетно-ролевые игры, так как в них отражается повседневная действительность. А на уроках математики обучающимся больше нравятся игры-соревнования: эстафета, викторина, конкурс. На таких уроках у каждого ученика есть возможность проявить свою смекалку, быстроту, умение решать, оперировать математическими понятиями и формулами.

Рассмотрим специфику сюжетных игр-соревнований:

– проводится в течение всего урока;

– обучающиеся примеряют на себя разнообразные роли – от легких до сложных;

– ориентированность не на личное первенство, а на результат команды;

– имеет обучающий характер для всех участников игры;

– объективная взаимооценка и самооценка результатов.

Выделают множество классификаций игр по определённым параметрам. Рассмотрим некоторые классификации игр.

По виду деятельности: интеллектуальные, психологические, социальные, релаксационные.

По предметной области: физические, математические, химические, экономические.

По количеству участников: индивидуальные, групповые, парные, коллективные.

По характеру познавательной деятельности: продуктивные, репродуктивные, творческие.

Нередко игры классифицируют, исходя из содержания обучения и воспитания, на следующие типы:

– словесные игры;

– игры, направленные на формирование представлений о предмете;

– игры по сенсорному восприятию;

– игры по ознакомлению с природой.

Часто игры соотносятся с материалом:

– псевдосюжетные игры;

– настольно-печатные игры;

– игры с дидактическими игрушками.

Выделенные классификации показывают направленность игр на обучение, повышение познавательного интереса к предмету.

Также можно классифицировать игры по виду деятельности обучающихся:

– игры-путешествия;

– игры-загадки;

– игры-предположения;

– игры-поручения;

– игры-беседы.

Таким образом, дидактические игры, как правило, связаны с определённым сюжетом, ориентированы на детское и подростковое воображение. Их ценность состоит в том, что в процессе игры обучающиеся самостоятельно приобретают новые знания, при этом активно помогают друг другу.

Из исследований учёных А. Люблинского, В. Черкова следует, что игровые элементы способствуют умственному развитию обучающегося, а также воспитанию и формированию познавательного интереса к предмету «Математика», математической речи, пространственного воображения.

А. Люблинский рассматривает игровые элементы как один их эффективных способов повышения познавательного интереса обучающегося к предмету. Учёный описывает игровые элементы как средство приобретения и уточнения знаний, как способ проявления мыслительной деятельности обучающегося при переходе от незнания к знанию.

Концепция модернизации российского образования даёт возможность обучающимся освоить основные формулы из теории вероятностей, развить идеи классической вероятностной модели и её применения, сформировать представления о случайных величинах, их характеристиках и законах распределения [2].

Также переход российских школ на обновленный ФГОС ООО сопровождается появлением в программе основного образования в 7–8 классах нового учебного предмета «Вероятность и статистика», что, в свою очередь, стимулирует активизацию дополнительных математических программ – элективных курсов.

Роль элективного курса в современном образовании огромна, показывает связь жизни и теоретической математики [3].

Данные факторы являются предпосылками для создания элективного курса с целью способствовать развитию креативности и навыков исследовательской деятельности через организацию занятий в форме квестов и решение задач разных уровней сложности по курсу «Вероятность и статистика».

Задачи элективного курса:

– познакомить с необходимым теоретическим материалом по курсу «Вероятность и статистика»;

– провести разбор и анализ вероятностно-статистических задач;

– научить решать задачи повышенного уровня сложности;

– расширить кругозор обучающихся;

– повысить мотивацию к изучению истории своей страны, посещению объектов народного искусства и культурного наследия;

– снизить нагрузку на учителя при разработке уроков по курсу «Вероятность и статистика»;

–активизировать применение цифровых ресурсов в процессе обучения;

– развить интерес к математике и другим наукам;

– способствовать духовно-нравственному развитию и патриотическому воспитанию подрастающего поколения.

Методы обучения и формы организации занятий:

– словесные, наглядные;

– индуктивные, дедуктивные, проблемно-поисковые;

– фронтальный опрос;

– индивидуальная работа и работа под руководством;

– практические, лабораторные работы в процессе обучения.

Обучающиеся научатся: сопоставлять модели с реальной ситуацией и оценивать их вероятность; накапливать математические умения и знания, необходимые для итоговой аттестации; расширять границы логического мышления и интуиции; видеть конкретные научные, технические и бытовые проблемы как вопросы и задачи, которые могут быть решены с помощью вероятностно-статистических методов [4].

Теоретический материал рекомендуется излагать в виде мини-лекций. Для полного и успешного понимания излагаемого материала обучающимся необходимо все вводимые понятия сопоставлять с реальными ситуациями и приводить примеры из жизни. Школьники смогут выстроить новые понятия в систему уже освоенных знаний благодаря систематическому обращению к ранее изученным темам.

При помощи сюжетных задач, направленных на проблемные ситуации из жизни, обучающиеся поймут значимость изучения теории вероятностей. Именно поэтому следуют подбирать такие задачи, которые наиболее полно отражают математические идеи, имеют междисциплинарный характер и показывают практическую применимость в жизненных ситуациях полученных знаний. Именно включение в курс разнообразных по содержанию задач обеспечивает увлекательную и занимательную деятельность. В ходе организации урока рекомендуется реализовать сочетание новых и традиционных технологий обучения, применять технические средства.

Новизна проекта заключается в междисциплинарном характере квестов – включение в их содержание математических задач с элементами краеведения.

Анализ современной образовательной среды показал, что в настоящее время у школьников наблюдается низкая заинтересованность в познании истории своей страны, поэтому идея проекта обретает еще большую актуальность.

Ввиду специфических психолого-педагогических особенностей, а также разной технической оснащенности пользователей программа элективного курса,

представленного в виде квестов, имеет гибкий характер и предусматривает индивидуальный маршрут обучения [5].

Для выполнения поставленных задач была проведена апробация, которая проходила в контрольном и экспериментальном классах.

Цель апробации: убедиться в эффективности применения игровых элементов на уроке для повышения интереса к математике.

Апробация проводилась на базе МОАУ «СОШ № 57» города Оренбурга. В качестве апробируемых были взяты два 7-х класса: контрольный и экспериментальный классы.

Обучающиеся экспериментального класса более заинтересованы уроками математики, чем обучающиеся контрольного класса. Данное различие обусловлено тем, что уроки в первом классе проводились с внедрением игровых элементов, а именно – с применением цифрового образовательного проекта. У обучающихся данного класса вычислительные навыки сформировались в значительной степени, в том числе повысился познавательный интерес к математике. Ученики, которые ранее были не активны в учебном процессе, благодаря проекту смогли проявить свою смекалку, сообразительность, быстроту ума, ведь в игровой форме ученик не боится отвечать, даже если не знает правильного ответа.

Иными словами, количество вовлеченных в образовательный процесс вырос почти вдвое в результате применения цифрового образовательного проекта «Путешествуем по России с элементами вероятности и статистики».

Таким образом, у обучающихся экспериментального класса наблюдается высокая заинтересованность к математике. Уроки, на которых применяют цифровой образовательный проект, обучающимся нравятся больше, чем традиционная форма обучения. Ученики проявляют интерес и активность на уроке математики, решают различного рода задачи.

Практическая значимость результатов исследования может быть полезна не только для образовательных организаций, но и для семьи в связи с переходом многих обучающихся на семейное обучение. Использование материалов курса существенно облегчает нагрузку учителя и способствует повышению качества усвоения материала.

В заключение представим следующие выводы: игровая форма деятельности на уроке способствует развитию вычислительных способностей, логического мышления, личностных качеств обучающегося, что, в свою очередь, повышает интерес к математике. Следует отметить, что игровые элементы будут воспитывать и повышать познавательный интерес к математике только в том случае, если математическая сторона в любой игре будет выдвигаться на первый план. Только в таком случае можно говорить о необходимости и важности применения игровых элементов на уроках математики как способа повышения познавательного интереса к предмету.

Перспективным направлением исследования представляется разработка материалов по курсу «Вероятность и статистика» для обучающихся 8–9 классов.

Библиографический список

1. Колобов А.Н. Формирование познавательного интереса к математике у обучающихся среднего звена. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 4: 15–18.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. Available at: https://fgos.ru/
3. Крутихина М.В., Шилова З.В. *Элективные курсы по математике*: учебно-методические рекомендации. Киров: ВятГГУ, 2006.
4. Минаева С.С. *Вычисления на уроках и внеклассных занятиях по математике*: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 1983.
5. Лютикас В.С. *Факультативный курс по математике. Теория вероятностей*. Москва: Просвещение, 2007.

References

1. Kolobov A.N. Formirovanie poznavatel'nogo interesa k matematike u obuchayuschihsya srednego zvena. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4: 15-18.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897. Available at: https://fgos.ru/
3. Krutihina M.V., Shilova Z.V. `*Elektivnye kursy po matematike*: uchebno-metodicheskie rekomendacii. Kirov: VyatGGU, 2006.
4. Minaeva S.S. *Vychisleniya na urokah i vneklassnyh zanyatiyah po matematike*: posobie dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1983.
5. Lyutikas V.S. *Fakul'tativnyj kurs po matematike. Teoriya veroyatnostej*. Moskva: Prosveschenie, 2007.

Статья поступила в редакцию 06.07.23

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-44-47

Konoplev V.V., *postgraduate, Department of Psychology and Education, School of Arts and Humanities, Far Eastern State Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: kon_victor10@mail.ru*

THE STATE OF THE PROBLEM OF ORGANIZING RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS IN THE PRACTICE OF RUSSIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. The article examines the use of effective tools for organizing research activities of students in Russian universities. By analyzing documents regarding higher education programs, the strategic development of the education and science system in Russia, and the reporting documentation of Russian universities, contradictions were discovered. To compare the activities of 15 Russian universities from 7 federal districts, information from their official websites was used to assess 14 criteria that have been developed by the researcher that impact the development of students' research activities. These criteria include departmental affiliation, the availability of information support for scientific activities, the functioning of scientific schools, the structure and features of the work of AtoN, the presence of social support measures, and the focus of research activities. The data obtained from the comparative analysis are processed using mathematical statistics in the "IBS SPSS Statistics" program to identify the correlation between various indicators affecting the development of research activities. Based on the analysis, common and distinctive features in the organization of scientific research activities of students are identified, and it is argued that further research is necessary to find and experimentally test tools for organizing scientific research activities of undergraduate students.

Key words: **research activity, pedagogical support, educational activities of university, extracurricular activities, interdisciplinary project**

В.В. Коноплев, *аспирант, Департамент психологии и образования Школы искусств и гуманитарных наук Дальневосточного федерального университета, г. Владивосток, E-mail: kon_victor10@mail.ru*

СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРАКТИКЕ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

В данной статье рассмотрена проблема использования эффективных инструментов организации научно-исследовательской деятельности (НИД) студентов в практике российских вузов. На основе проведённого анализа документов, регламентирующих содержание программ высшего образования, стратегического развития системы образования и науки в России, и результатов отчётной документации на предмет развития научно-исследовательской деятельности российских вузов были найдены некоторые противоречия. Сравнительная характеристика деятельности 15 российских вузов из 7 федеральных округов была проведена на основе информации, представленной на официальных сайтах учебных учреждений, по 14 разработанным нами критериям, влияющих на развитие НИД студентов, таких как ведомственная принадлежность вуза; наличие сопровождения научной деятельности студентов; функционирование научных школ; структура и особенность работы СНО; наличие мер социальной поддержки и других видов поощрений студентов, занимающихся научной деятельностью, направленность исследовательской деятельности учебного учреждения. Полученные данные в ходе проведения сравнительной характеристики были обработаны с помощью методов математической статистики в программе IBS SPSS Statistics для выявления корреляционных связей между различными показателями, влияющих на развития НИД. На основе проведённого анализа и сравнительной характеристики были выявлены общие и отличительные черты в организации НИД студентов, обоснована необходимость проведения дальнейших исследований с целью поиска и экспериментальной апробации инструментов организации НИД студентов.

Ключевые слова: **научно-исследовательская деятельность, педагогическое сопровождение, воспитательная деятельности университета, внеучебная деятельность, междисциплинарный проект**

На сегодняшний день вектор развития науки смещается в сторону проведения междисциплинарных исследований. Заметны тенденции увеличения количества проводимых научных исследований, затрагивающих несколько научных областей. Примерами этого являются исследования в области материаловедения, экологии, археологии, спортивных и технических наук. Эта тенденция обусловлена современными условиями, которые требуют решения научных проблем с точки зрения разных наук, что невозможно осуществить силами одного исследователя, специализирующегося в рамках одного научного направления. Важнейшим инструментом развития научно-исследовательской деятельности и подготовки высококвалифицированных научных кадров является система высшего образования [1].

Опираясь на федеральный государственный стандарт высшего образования (ФГОС ВО 3++), формирование исследовательских компетенций у студентов реализуются в форме проведения лекционных и семинарских занятий, научно-исследовательской работы, производственных практик, государственной итоговой аттестации. Осуществляется и внеаудиторная работа со студентами в виде организации студенческих научных сообществ. Но система организации научной-исследовательской деятельности студентов в большинстве российских вузов не учитывает современные запросы на подготовку специалистов, способных к проведению междисциплинарных исследований.

В рамках исследования «Технологии сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов 1-х курсов в условиях междисциплинарных проектов», посвящённого проблеме поиска эффективных инструментов педагогического сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов, одна из задач обозначена как определение состояния проблемы организации научно-исследовательской деятельности студентов в образовательной деятельности российских вузов.

Целью исследования является поиск инструментов организации научно-исследовательской деятельности студентов в практике российских вузов.

Задачи исследования:

1) проанализировать документацию, регламентирующую содержание программы высшего образования и развитие системы образования и науки в РФ;

2) провести сравнительную характеристику показателей, влияющих на развитие и реализацию НИД студентов в практике российских вузов.

Научная новизна исследования заключается в том, что в представленной работе впервые:

– выявлены общие и отличительные черты организации НИД студентов различных вузов по географическому расположению и ведомственной принадлежности;

– даны рекомендации проведения дальнейших исследований с целью решения проблем организации НИД студентов путем разработки и апробации педагогической технологии НИД.

Практическая значимость заключается в том, что результаты, полученные в ходе проведения исследования, могут оказаться полезными для руководителей научного отдела высших учебных заведений, научных руководителей и других работников, занимающихся организацией научно-исследовательской деятельности студентов.

Используемые научные методы: анализ научной литературы и документации, систематизация, сравнение, математической статистики.

Проанализирована документация, регламентирующая содержание программ высшего образования (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС ВО 3 ++), способствующая развитию системы высшего образования и научно-исследовательской деятельности (Национальный проект «Наука и университеты», Национальный проект «Образование», Программа «Приоритет 2030»). Изучены официальные сайты, внутренние нормативные документы, отчёты, программы развития научно-исследовательской деятельности 15 российских университетов: Центрального, Северо-Западного, Южного, Приволжского, Уральского, Сибирского и Дальневосточного федерального округа. Оформление и информативность официального сайта современного университета является одним из важнейших инструментов формирования его имиджа и продвижения [2].

Анализ документации, регламентирующей содержание и развитие научно-исследовательской деятельности и образовательного процесса, позволил выявить следующие тенденции:

– заинтересованность со стороны государства включением студентов в научные проекты;

– омоложение научных и научно-педагогических кадров с учеными степенями в университетах и исследовательских институтах;

– налаживание и поддержание преемственности между разными уровнями образования;

– интеграция научной и учебной деятельности.

Выявлены противоречия между, с одной стороны, требованиями включения студентов в науку в ФЗ «Об образовании в РФ», Национальными проектами «Наука», «Образование» и ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, с другой стороны, отсутствием четких требований к организации и проведению научных исследований студентов и формированию у них научно-исследовательских компетенций [3–6].

Предпринятый анализ официальных сайтов, программ развития и самоанализа деятельности университетов позволил вывести таблицу с критериями и направлениями работы. Табл. 1 состоит из 14 критериев, отражающих ведомственную принадлежность; наличие сопровождения научной деятельности студентов; научных школ; особенность работы СНО; поощрение студентов, занимающихся научной деятельностью, и направление исследований университета.

Таблица 1

Сравнение организации научно-исследовательской деятельности студентов российских вузов

	Подконтрольный Минобрнауки	Наличие научных школ	Актуальность информации и отчетной документации, представленной на сайте	Актуальность информации о деятельности СНО в социальных сетях	Представительство СНО во всех подразделениях учебного заведения	Программа развития СНО	Проведение занятий на научно-популярную тематику	Проведение занятий, направленных на формирование методологической культуры научного исследования	Сопровождение научной деятельности студентов (Курирование СНО)	Награждение лучших студентов-исследователей	Участник проекта «Приоритет-2030»	Наличие информации об именных стипендиях на официальном сайте	Наличие информации о тревел-грантов	Преобладание гуманитарных направлений исследования
ДВФУ	+	-	+	+	–	–	+	–	+	+	+	+	+	–
ВВГУ	+	+	+	+	–	+	+	+	+	–	–	+	+	+
ТГМУ	–	+	–	+	–	–	–	–	–	–	+	+	–	+
Дальрыбвтуз	–	-	–	–	+	–	–	–	–	–	–	+	–	–
ДВГУПС	–	+	+	+	+	–	–	–	–	–	–	+	–	–
ТюмГУ	+	+	+	+	–	–	+	+	+	–	+	+	–	–
РГПУ им А.И. Герцена	-	+	–	+	+	–	+	+	+	+	–	+	–	+
НГУ им П.Ф. Лесгафта	–	+	+	+	–	–	+	–	+	–	–	+	–	+
МПГУ	–	+	+	+	–	–	+	+	+	+	–	+	+	+
УрФУ им. Б.Н. Ельцина	+	+	–	–	–	–	+	–	–	–	+	+	+	–
ОГПУ	–	+	+	-	+	–	+	–	–	–	–	+	-	+
ВГСПУ	–	–	+	+	–	–	+	+	–	+	–	–	-	+
КФУ	+	+	–	+	+	–	+	+	–	–	+	+	-	–
ЧГПУ	–	+	–	+	+	–	+	–	–	+	–	–	-	–
НИУ ВШЭ	–	+	+	+	+	+	+	–	+	+	+	+	+	+

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа показателей развития научно-исследовательской деятельности студентов российских вузов

		Актуальность информации и отчетной документации, представленной на сайте	Актуальность информации о деятельности СНО в социальных сетях	Представительство СНО во всех подразделениях учебного заведения	Программа развития СНО	Проведение занятий на научно-популярную тематику	Сопровождение научной деятельности студентов	Награждение лучших студентов-исследователей	Наличие информации об именных стипендиях на официальном сайте	Наличие информации о тревел-грантов
Актуальность информации о деятельности СНО в социальных сетях	Корреляция Пирсона	0,272	1	-0,2	0,196	0,2	,468*	0,408	-0,196	0
	Знач. (односторонняя)	0,163		0,237	0,242	0,237	0,039	0,065	0,242	0,5
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Сопровождение научной деятельности студентов	Корреляция Пирсона	,491*	,468*	-0,339	0,419	,518*	1	0,327	0,367	,472*
	Знач. (односторонняя)	0,032	0,039	0,108	0,06	0,024		0,117	0,089	0,038
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (односторонняя).

С целью выявления закономерностей в работе университетов, направленных на развитие научно-исследовательской деятельности был проведен корреляционный анализ показателей развития научно-исследовательской деятельности студентов в программе IBS SPSS Statistics. Для нас важно было обнаружить наличие в вузах процесса сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов. Сопровождение в работе понимается нами как специально организованный специалистом сферы образования двухсторонний процесс по вовлечению студентов в научную деятельность, включающий ведение, консультирование и поддержание интереса к ней, создание благоприятных условий для достижения студентами научных результатов [7].

Корреляционный анализ Пирсона помог выявить следующие закономерности на основе данных, полученных в ходе сравнения организации научно-исследовательской деятельности студентов российских вузов (табл. 1):

– актуальность представленной информации о деятельности СНО на официальном сайте (,491) и в социальных сетях (,468) коррелируется с организацией сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов;

– проведение занятий, направленных на формирование методологической культуры исследования (,518); и наличие тревел-грантов (,472) коррелируется с сопровождением научно-исследовательской деятельности.

Организация педагогического сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов в вузе – результат специально организованной структурами образовательной организации работы, направленной на развитие студенческой науки. Педагогические сопровождение – процесс сложный, многоступенчатый. Он включает в себя и грамотное электронно-техническое сопровождение деятельности: своевременное пополнение официального вузовского сайта актуальной информацией о студенческой научно-исследовательской деятельности и событиях, связанных со студенческой наукой; представление в социальных сетях информации о победителях и тех студентах, кто добился особых результатов. И финансирование выездных научных мероприятий студентов, где у них появляются дополнительные возможности: организация научной дискуссии, поиск единомышленников, обсуждение волнующей проблематики и др. Важная составляющая процесса сопровождения студенческой науки – наличие в вузе кружковой, факультативной, лабораторной деятельности, где формируются исследовательские умения [7].

Анализ научной литературы, статистических отчетов и 15 официальных сайтов российских университетов позволил обозначить следующие общие характеристики в организации научно-исследовательской деятельности студентов:

– практически во всех университетах созданы научные школы;

– студенческая наука представлена добровольным общественным объединением студентов в формате СНО;

– во всех представленных университетах реализуется поддержка студентов, занимающихся НИД.

Отличительные характеристики в организации НИД студентов в разных университетах:

– некоторые университеты имеют программу развития СНО, дополнительное финансирование студентов в виде тревел-грантов;

– наличие в университете звания «студент – исследователь года» и награждение лучших участников научной деятельности;

– качество ведения отчетной документации и информации о деятельности СНО на официальном сайте и в страницах социальных сетях;

– организация вовлечения и сопровождение научно-исследовательской деятельности студентов (научные кураторы НИУ «ВШЭ») [8].

– создание условий междисциплинарного научного взаимодействия с включением студентов первых курсов различных направлений в формате конкурса «Научная инициатива» в НИУ ВШЭ. Однако опыт организации междисциплинарной НИД, представленный в НИУ «ВШЭ», не может быть полностью перенесен на другие учреждения высшего образования ввиду ведомственной специфики учебного заведения.

Научная деятельность в данном формате ориентирована на получение гранта и не имеет цели публикации конечных или промежуточных результатов исследования. У студентов недостаточно формируется внутренняя мотивация, необходимая для поисковой деятельности [9; 10].

Результаты анализа подтверждают актуальность проблемы, поднятой в данном исследовании: поиск современных инструментов (педагогической технологии) сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов первых курсов в условиях междисциплинарных проектов.

Библиографический список

1. Воловикова М.Л. Оценка современных междисциплинарных исследований: проблемы и потенциал. *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2016; Т. 5, № 4 (17): 93–95.
2. Погребицкая М.В., Брындина Е.Ю. О стратегии развития корпоративного сайта университета. *Труды университета*.2021; № 4 (85): 12–17.
3. Паспорт национального проекта «Наука». Утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16). *Официальный сайт Правительства России*. Available at: http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf
4. Паспорт национального проекта «Образование». Утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16). *Официальный сайт Правительства России*. Available at: http://static.government.ru/media/files/vCAoi8zEXRVSuy2Yk7D8hvQbpbUSwO8y.pdf.
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование*. Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121. Available at: http://www.edu.ru/file/docs/2018/02/m121.pdf#page=3
6. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (от 07.10.2022 N 397-ФЗ). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
7. Коноплев В.В. Педагогическое сопровождение научно-исследовательской деятельности студентов: становление феномена. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2022; № 12 (214): 289–293.

8. *Высшая школа экономики. Конкурс на создание научно-учебной группы.* Available at: https://www.hse.ru/science/scifund/nug#supported
9. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы.* Санкт-Петербург: Питер, 2011.
10. Ярошевский М.Г. О внешней и внутренней мотивации научного творчества. *Проблемы научного творчества в современной психологии.* Москва: Дело, 2004.

References

1. Volovikova M.L. Ocenka sovremennyh mezhdisciplinarnyh issledovanij: problemy i potencial. *Azimut nauchnyh issledovanij: `ekonomika i upravlenie.* 2016; T. 5, № 4 (17): 93-95.
2. Pogrebickaya M.V., Bryndina E.Yu. O strategii razvitiya korporativnogo sajta universiteta. *Trudy universiteta*.2021; № 4 (85): 12-17.
3. Pasport nacional'nogo proekta «Nauka». Utverzhden prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po strategicheskomu razvitiyu i nacional'nym proektam (protokol ot 24 dekabrya 2018 g. № 16). *Oficial'nyj sajt Pravitel'stva Rossii*. Available at: http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf
4. Pasport nacional'nogo proekta «Obrazovanie». Utverzhden prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po strategicheskomu razvitiyu i nacional'nym proektam (protokol ot 24 dekabrya 2018 g. № 16). *Oficial'nyj sajt Pravitel'stva Rossii*. Available at: http://static.government.ru/media/files/vCAoi8zEXRVSuy2Yk7D8hvQbpbUSwO8y.pdf.
5. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie.* Utverzhden Prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 22 fevralya 2018 g. № 121. Available at: http://www.edu.ru/file/docs/2018/02/m121.pdf#page=3
6. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (ot 07.10.2022 N 397-FZ). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
7. Konoplev V.V. Pedagogicheskoe soprovozhdenie nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov: stanovlenie fenomena. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2022; № 12 (214): 289-293.
8. *Vysshaya shkola `ekonomiki. Konkurs na sozdanie nauchno-uchebnoj gruppy*. Available at: https://www.hse.ru/science/scifund/nug#supported
9. Il'in E.P. *Motivaciya i motivy.* Sankt-Peterburg: Piter, 2011.
10. Yaroshevskij M.G. O vneshnej i vnutrennej motivacii nauchnogo tvorchestva. *Problemy nauchnogo tvorchestva v sovremennoj psihologii.* Moskva: Delo, 2004.

Статья поступила в редакцию 08.06.23

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-47-49

Kulichenko Yu.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: kulichenko@volsu.ru*
Medvedeva L.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: milamed@volsu.ru*

STAGES OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE AUDITORY COMPETENCE FORMATION. The article presents an analysis of the specifics of the development of students' listening skills as one of the key aspects of foreign language competence formation. The main purpose of the work is to characterise the stages of foreign language auditory competence formation. The paper highlights the typical listening comprehension difficulties, and presents recommendations aimed at overcoming them. As a result of the study, the main stages of the formation of foreign language competence (preparatory, basic and analytical) are analysed and a set of exercises corresponding to them is described. The development of listening skills contributes to the effective learning of a foreign language and the formation of foreign language competence necessary for the successful intercultural communication.

Key words: **listening, foreign language teaching methods, English, auditory competence**

Ю.Н. Куличенко, *канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: kulichenko@volsu.ru*
Л.В. Медведева, *канд. пед. наук, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: milamed@volsu.ru*

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Данная статья посвящена изучению специфики развития навыков аудирования студентов как одного из ключевых аспектов формирования иноязычной компетенции. Основная цель работы – охарактеризовать этапы формирования иноязычной аудитивной компетенции. В работе рассмотрены типичные проблемы, возникающие в процессе аудирования на иностранном языке, и представлены рекомендации, направленные на их преодоление. В результате проведенного исследования проанализированы основные этапы формирования иноязычной аудитивной компетенции (подготовительный, основной и аналитический) и представлен комплекс соответствующих им упражнений. Развитие навыков аудирования способствует эффективному изучению иностранного языка и формированию иноязычной компетенции, необходимой для успешного осуществления межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: **аудирование, методика преподавания иностранных языков, английский язык, аудитивная компетенция**

Актуальность данного исследования заключается в том, что формирование речевых навыков и умений занимает важное место в процессе обучения иностранному языку, при этом восприятие иностранной речи на слух является важным, но одним из самых трудных аспектов коммуникативной деятельности. Изучающие иностранный язык обычно больше времени уделяют чтению, чем аудированию, что впоследствии затрудняет восприятие информации на слух.

При обучении аудированию преподавателю важно иметь общее представление о том, что такое аудирование, почему данный вид речевой деятельности вызывает определенные сложности у изучающих иностранный язык и как может быть решена эта проблема, преодолевая разрыв между теоретическими знаниями о механизме аудирования и фактическим обучением в учебной аудитории.

Изучение специфики формирования навыков аудирования находится в сфере научных интересов многих исследователей. Обращается внимание на сложности, препятствующие восприятию аутентичного текста на слух [1; 2], а также анализируются навыки, способствующие успеху аудирования. Это способность предсказывать содержание сообщения, используя экстралингвистические знания, легко догадываться о значении незнакомых слов или фраз, определять ключевые моменты в содержании, игнорируя ненужную информацию; распознавать дискурсивные маркеры и слова-связки, способствующие пониманию логики и структуры сообщения; идентифицировать различные интонационные паттерны и способы использования ударения для понимания значения и социальной обстановки, а также отношений или намерений говорящих [3].

В научной литературе существуют разные классификации видов аудирования. Учебное аудирование подразумевает многократное прослушивание и используется в качестве ознакомления с новым языковым материалом. Во время коммуникативного аудирования прослушивание осуществляется только один раз [4, с. 67]. В зависимости от условий слушания выделяют контактное, предполагающее присутствие адресанта общения, и дистантное (опосредованное) аудирование, а в зависимости от цели – изучающее, ознакомительное и деятельностное. Изучающее аудирование ориентировано на получение конкретной информации, необходимой для применения в различных ситуациях общения. Ознакомительное слушание предполагает получение общего представления о предмете сообщения, а цель деятельностного аудирования – подробное запоминание и последующее воспроизведение информации [5].

Отмечается, что при обучении аудированию необходимо соблюдать принципы коммуникативности, активности, взаимодействия видов речевой деятельности, интенсивности, наглядности, доступности, систематичности и индивидуализации [2].

Многие исследователи обращают внимание на то, что развитие навыков аудирования необходимо для успешного осуществления профессиональной иноязычной коммуникации [6–9]. Развитие навыков восприятия иностранной речи на слух способствует формированию аудитивной иноязычной компетенции, которая определяется как сложная интегративная характеристика слушающего, подразумевающая его готовность и способность воспринимать устную речь на иностранном языке. Она отвечает таким критериям, как успешность, эффективность, адекватность и гибкость [7, с. 78].

Цель данного исследования – охарактеризовать этапы формирования аудитивной иноязычной компетенции у студентов вуза.

Достижение поставленной цели предполагает выполнение следующих задач:

– описать специфику обучения аудированию студентов;

– рассмотреть основные проблемы, возникающие в процессе аудирования;

– охарактеризовать комплекс упражнений, способствующих формированию аудитивной компетенции.

В данной работе этапы формирования аудитивной компетенции рассмотрены на примере изучения темы “Travelling”.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в описании этапов формирования аудитивной компетенции у студентов вуза, что способствует углублению знаний относительно методики обучения аудированию.

Практическая значимость состоит в возможности применения полученных результатов в процессе преподавания иностранных языков и методики преподавания иностранных языков.

В данном исследовании были использованы следующие методы: теоретический анализ научной литературы, диагностический метод, а также общенаучные методы анализа и синтеза.

Сложности, возникающие в процессе аудирования

Проблемы, возникающие в процессе аудирования, могут быть связаны с типом сообщения, индивидуальными особенностями говорящего и слушателя, а также обстановкой, в которой произведена запись.

Сложность восприятия аудиосообщения обусловлена однократным или двукратным восприятием текста, в отличие от возможности многократного перечитывания. Текст для аудирования может касаться практически любой сферы жизни, которая может быть незнакома обучающемуся. Кроме того, в спонтанном разговоре говорящие часто меняют темы, поэтому слушатели не могут предугадать развитие ситуации.

В ситуации общения или в спонтанных выступлениях оратор говорит больше, чем требуется для передачи информации, и допускает повторения, перефразы, самоисправления и уточнения. В зависимости от уровня подготовки студентов насыщенность избыточной информацией может затруднить восприятие текста или позволить адаптироваться к голосу и манере речи говорящего, так как студенты привыкают к акценту своего преподавателя, и им труднее понять говорящих с другим акцентом.

Студенты, изучающие иностранный язык, могут быть недостаточно знакомы с клише и словосочетаниями в английском языке, чтобы предсказать пропущенное слово или фразу.

Недостаток социокультурных, фактических и контекстуальных знаний иностранного языка может стать препятствием для понимания, поскольку язык используется для выражения своей культуры [10].

Психологические и физические факторы также могут оказывать негативное влияние на восприятие и интерпретацию прослушанного материала. Обучающимся утомительно концентрироваться на понимании незнакомых звуков, слов и предложений в течение длительного времени. Фоновые шумы на записи и шум в аудитории могут отвлечь внимание слушателя от содержания прослушиваемого фрагмента. При аудировании текста отсутствуют визуальные и слуховые подсказки об окружающей среде. Не видя языка тела и выражения лица говорящего, слушателю становится труднее понять смысл сказанного.

Этапы формирования аудитивной иноязычной компетенции

I. Подготовительный этап

Цель данного этапа – подготовить студентов к восприятию незнакомого иноязычного текста на слух. Для достижения целей аудирования необходимо ознакомление студентов как с проблематикой текста или диалога, который им предстоит услышать, так и с незнакомой лексикой, которая может затруднить восприятие.

Для изучения новой терминологии используются следующие виды заданий:

– *Match the English words with their Russian equivalents*. Студентам следует соотнести английские слова с их русскими эквивалентами.

– *Match the words with their definitions.* Данное задание предполагает соотнесение терминов с их определениями и способствует более глубокому осмыслению и пониманию значений новых слов.

Для подготовки студентов к знакомству с предстоящей информацией преподаватель может кратко обозначить тему аудирования и основные задачи, например: *You are going to listen to six speakers describing their travel experience. You should determine their attitude towards travelling.* Перед аудированием могут быть заданы вопросы, позволяющие сфокусировать внимание на изучаемой теме: *Do you like travelling? Is travelling popular nowadays? Why do people travel?* Студенты также могут сформулировать свои предположения относительно того, что они могут услышать, а впоследствии проверить свои гипотезы.

II. Основной этап

Данный этап представляет собой собственно аудирование и одновременное выполнение упражнений, направленных на понимание прослушиваемого текста.

На данном этапе можно использовать селективное аудирование, когда учащимся требуется выделить значимую информацию в тексте. С этой целью студентам перед аудированием предлагается ответить на один вопрос (*What types of transport are mentioned in the text?* / *What cities does the speaker mention?*) или на несколько вопросов, например:

– Where does the speaker live?
– Where does the speaker work?
– How often does the speaker travel?
– Where did the speaker go last year?
– Where would the speaker like to spend his holiday?

Данные вопросы подразумевают извлечение конкретной информации из услышанного текста.

Даже на начальном этапе формирования навыков аудирования целесообразно выполнять упражнение на заполнение пропусков в предложениях в соответствии с услышанной информацией. Подобное задание может быть сформулировано следующим образом: *Complete the dialogue. / Complete the text. / Complete the sentences.*

Если аудирование включает в себя несколько коротких текстов, то целесообразным является выполнение заданий на соотнесение:

– *Match the text with the picture*. Необходимо соотнести высказывание с картинкой.

– *Match the text with the topic.* Данное задание предполагает найти соответствия между высказываниями и предложенными темами.

– *Match the speakers (1–5) with the statements (A–F).* Студентам следует соотнести высказывание каждого говорящего (1–5) с утверждением (A–F), при этом в задании присутствует одно лишнее утверждение.

III. Аналитический этап

Данный этап является заключительным и направлен на более глубокое осмысление услышанного текста, анализ и обсуждение его проблематики. Рассмотрим задания, характерные для данного этапа.

1. *Determine the main idea of the text*. Студентам необходимо сформулировать основную мысль текста. В некоторых случаях данное задание может быть сформулировано конкретнее, например: *Determine the speaker’s attitude towards travelling.* Обучающимся следует определить отношение говорящего к путешествиям.

2. *Answer the questions.* Студентам предлагается список вопросов, подразумевающих более глубокое понимание и осмысление услышанного. Например:

– Why does the speaker like to travel?
– Does the speaker like his job? Why or why not?
– Why did the speaker decide to go to Africa last year?
– Did the speaker like the trip? Why or why not?
– What are the main advantages and disadvantages of working as a travel agent?

What are the main advantages and disadvantages of working in a hotel?

3. *Agree or disagree with the statements.* Студентам необходимо согласиться или опровергнуть высказывания в соответствии с услышанной во время аудирования информацией.

– Last month the speaker went to China.
– The speaker enjoys visiting big cities.
– The speaker works as a travel agent.
– The speaker has never been to Brazil.
– The speaker likes reading travel books.

4. *Express your opinion.* Необходимо мотивировать студентов высказывать свое мнение относительно услышанной информации, согласиться или не согласиться с мнением говорящего, прокомментировать то, что их заинтересовало или удивило в тексте. Если для аудирования выбран текст профессиональной направленности, то студенты могут уточнить, была ли услышанная информация для них уже известной или новой.

5. *Discuss the text in a group.* Дискуссия является важным видом учебной деятельности, необходимым для подведения итогов изучения определенной темы. На данном этапе студенты обмениваются мнениями относительно обсуждаемых вопросов, совершенствуют навыки аргументирования своей точки зрения и взаимодействия с другими участниками дискуссии.

Подводя итоги, следует отметить, что развитие навыков аудирования является важным, но трудным для многих студентов аспектом формирования иноязычной компетенции, поэтому ему необходимо уделять значительное внимание в процессе обучения.

Рассмотренные авторами этапы формирования аудитивной компетенции предполагают постепенное преодоление трудностей, возникающих в процессе восприятия иностранной речи на слух, и развитие навыков аудирования, необходимых для успешного осуществления коммуникации.

Практическая значимость данного исследования заключается в возможности применения его результатов при обучении иностранному языку студентов разных направлений подготовки.

Библиографический список

1. Brown H. Douglas. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.
2. Самчик Н.Н. Принципы развития навыков аудирования иноязычной речи на начальном этапе обучения. *Карельский научный журнал*. 2019; Т. 8, № 3 (28): 54–56.
3. Willis J. *Teaching English through English.* London: Longman, 1981.

4. Левендян А.И. Обучение аудированию в рамках курса “English for Specific Purposes” при реализации технологии смешанного обучения. *Известия ЮФУ. Технические науки*. 2013; № 10 (147): 63–71.
5. Щукин А.Н. *Методика обучения речевому общению на иностранном языке*. Москва: Икар, 2017.
6. Дженко О.В. Лингводидактический потенциал аутентичных видеоресурсов в формировании профессиональной иноязычной аудитивной компетенции в области международного туризма. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2020; Т. 5, № 2: 170–175.
7. Каптурова Е.С. Особенности формирования иноязычной аудитивной компетенции на старшем этапе обучения в языковом вузе. *Иностранные языки в высшей школе*. 2011; № 4 (19): 77–82.
8. Репина М.В. Обучение аудированию в подготовке будущих переводчиков. *Культурная жизнь Юга России*. 2009; № 2 (31): 130–131.
9. Фоменко О.С., Янкина Е.В. Аудирование как фактор успешного обучения иностранному языку в вузе (на материале английского языка). *Известия Волгоградского государственного технического университета. Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе*. 2013; Т. 10, № 13 (116): 143–145.
10. Anderson A., Lynch T. *Listening*. Oxford: Oxford University Press, 1988.

References

1. Brown H. Douglas. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.
2. Samchik N.N. Principy razvitiya navykov audirovaniya inoyazychnoj rechi na nachal’nom `etape obucheniya. *Karel’skij nauchnyj zhurnal*. 2019; T. 8, № 3 (28): 54-56.
3. Willis J. *Teaching English through English*. London: Longman, 1981.
4. Levendyan A.I. Obuchenie audirovaniyu v ramkah kursa “English for Specific Purposes” pri realizacii tehnologii smeshannogo obucheniya. *Izvestiya YuFU. Tehnicheskie nauki*. 2013; № 10 (147): 63-71.
5. Schukin A.N. *Metodika obucheniya rechevomu obscheniyu na inostrannom yazyke*. Moskva: Ikar, 2017.
6. Dzhenenko O.V. Lingvodidakticheskij potencial autentichnyh videoresursov v formirovanii professional’noj inoyazychnoj auditivnoj kompetencii v oblasti mezhdunarodnogo turizma. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2020; T. 5, № 2: 170-175.
7. Kapturova E.S. Osobennosti formirovaniya inoyazychnoj auditivnoj kompetencii na starshem `etape obucheniya v yazykovom vuze. *Inostrannye yazyki v vysshej shkole*. 2011; № 4 (19): 77-82.
8. Repina M.V. Obuchenie audirovaniyu v podgotovke buduschih perevodchikov. *Kul’turnaya zhizn’ Yuga Rossii*. 2009; № 2 (31): 130-131.
9. Fomenko O.S., Yankina E.V. Audirovanie kak faktor uspeshnogo obucheniya inostrannomu yazyku v vuze (na materiale anglijskogo yazyka). *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta. Novye obrazovatel’nye sistemy i tehnologii obucheniya v vuze*. 2013; T. 10, № 13 (116): 143-145.
10. Anderson A., Lynch T. *Listening*. Oxford: Oxford University Press, 1988.

Статья поступила в редакцию 29.06.23

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-49-52

Kaverina O.G., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of English Language Department, Donetsk National Technical University (Donetsk, DPR, Russia), E-mail: kaf_engl-2017@mail.ru*
Menzhulina A.S., *teaching assistant, postgraduate, Donetsk National Technical University (Donetsk, DPR, Russia), E-mail: menzhulina_an11@mail.ru*

IMPROVING THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ENGINEERS BASED UPON DIVERSIFICATION OF ITS FOREIGN-LANGUAGE COMPONENT. The article discusses the main trends in the development of the foreign language component in the professional training of future engineers on the basis of diversification in a modern higher technical school. It is noted that diversification is a characteristic feature of globalization and digital processes of social development, a response to the objective requirements of the time associated with the formation and development of the market for vocational and educational services. Socio-economic factors in the development of modern society represent a social order for the formation of a highly qualified specialist who must have a high level of foreign language communication skills and practical readiness for business communication, which is not only an integral part of its cultural development, but also contributes to increasing the effectiveness of professional training in in general.

Key words: **diversification of education, professional training, foreign language component of professional training, foreign language communicative competence, diversification of needs in learning foreign language, speech activity of future engineer**

О.Г. Каверина*, д-р пед. наук, проф., зав. каф. английского языка ФГОУ ВО «ДонНТУ», г. Донецк, E-mail: kaf_engl-2017@mail.ru*
А.С. Менжулина*, асс., аспирант, ФГОУ ВО «ДонНТУ», г. Донецк, E-mail: menzhulina_an11@mail.ru*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ НА ОСНОВЕ ДИВЕРСИФИКАЦИИ ЕЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ

В статье рассматриваются главные тенденции в развитии иноязычной составляющей профессиональной подготовки будущих инженеров на основе диверсификации в современной высшей технической школе. Отмечается, что диверсификация является характерной чертой глобализации и цифровых процессов общественного развития, ответом на объективные требования времени, связанные со становлением и развитием рынка профессионально-образовательных услуг. Социальные и экономические факторы развития современного инженерного общества представляют собой социальный заказ на формирование специалиста-инженера высшей квалификации, который должен обладать высоким уровнем иноязычных коммуникативных умений и практической готовностью к деловому общению, что является не только неотъемлемой частью его культурного развития, но и способствует повышению эффективности профессиональной подготовки в целом.

Ключевые слова: **диверсификация образования, профессиональная подготовка, иноязычная составляющая профессиональной подготовки, иноязычная коммуникативная компетентность, диверсификация потребностей в изучении иностранного языка, речевая активность будущего инженера**

Совершенствование профессиональной подготовки будущих инженеров, повышение ее эффективности непосредственно связано с процессом развития интегративных знаний, умений и навыков на основе междисциплинарной связи гуманитарных, социально-экономических и технических циклов дисциплин в высшей технической школе, их практического использования в профессиональной деятельности [1, с. 15].

Система профессиональной подготовки будущих инженеров, которая соответствует таким условиям, должна основываться на инновационных технологиях, которые обеспечивают динамическое развитие необходимого уровня ее иноязычной составляющей на основе диверсификации.

В отличие от широко распространенного коммуникативного подхода к обучению будущих инженеров иностранному языку, основная цель, которая заключается в формировании у студентов определенного уровня профессиональной коммуникативной компетентности, обучение иностранному языку на основе диверсификации, требует использования иностранного языка как средства общения в профессиональной сфере исключительно на основе специфики профессиональной деятельности выпускников технических вузов. Достижение данной цели возможно исключительно при внесении качественных изменений в предметное содержание обучения, отборе и структурировании содержания учебной дисциплины «Английский язык», внедрении интегративных форм и методов обучения. Только в этом случае иностранный язык сможет стать средством повышения эффективности профессиональной подготовки в целом [2, с. 665]. Для инженеров английский язык является всего лишь одним из инструментов, которые ему нужны для достижения поставленных целей. Он не должен непременно владеть им в совершенстве, чтобы быть понятым своими коллегами, но обязан хорошо освоить некий операционный уровень английского языка, который позволил бы ему беспрепятственно общаться с зарубежными коллегами в рамках стоящих перед ним задач. По мнению И.А. Преснухиной, преподавание английского язы-

ка в техническом вузе должно фокусироваться не на форме (идеальное произношение, идеальное использование грамматических конструкций или сложной лексики), а на достижении понимания в условиях профессионально ориентированного обучения [3]. Таким образом, в последнее время вопросам преподавания иностранных языков в высшей технической школе уделялось большое внимание в научно-педагогических исследованиях. Однако проблемы совершенствования профессиональной подготовки будущих инженеров на основе диверсификации ее иноязычной составляющей рассматривались фрагментарно. Также не нашли должного отражения в научных исследованиях проблемы диверсификации потребностей будущих инженеров в изучении иностранного языка, которые связаны с их профессиональной и индивидуальной видами деятельности.

Диверсификационная концепция высшего профессионального технического образования обусловливается ориентацией на индивидуальность, и, следовательно, одной из ключевых целей данной стратегии является развитие личности будущего инженера, способной эффективно осуществлять межкультурное общение. В педагогике темой становления термина «диверсификация» стала профессиональная речевая активность студента, а также использование профессионально ориентированного иностранного языка в своей производственной деятельности. Как следствие, возрастает потребность в приобретении знаний, умений и навыков иностранного языка, а также повышаются требования к развитию профессиональной коммуникативной компетентности.

Итак, в современных условиях владение английским языком рассматривается как ключевая составляющая его профессиональной подготовки. Диверсификационная иноязычная составляющая профессиональной подготовки нацелена на общее и индивидуальное развитие всех видов инженерной деятельности, на формирование достаточного уровня иноязычной коммуникативной компетентности [3; 4, с. 75].

Выполненный в процессе исследования анализ литературы показал, что в последние годы уделялось большое внимание совершенствованию профессиональной подготовки будущих инженеров: качеству развития современного высшего профессионального образования (И.А. Бредихина, М.В. Караухова, Е.Т. Королева, Е.Л. Кудрина и др.); условиям профессиональной подготовки в рамках диверсификации профилей в высшем профессиональном образовании (Н.А. Антонова, В.И. Панфилова и др.); критериям развития мобильности и конкурентоспособности будущих специалистов (Н.В. Багрянцева, Н.Н. Голуб и др.); особенностям профессиональной подготовки будущих инженеров (И.Л. Шулья, Н.А. Шмырева). Анализом теоретических, методологических, методических основ подготовки будущих инженеров к профессиональному общению на иностранном языке, а именно – технологией диверсификационной подготовки по иностранному языку, занимались такие ведущие ученые-педагоги, как Т.Ю. Полякова, И.А. Сафиуллина, Е.А. Лифанова, О.В. Любимова и др.; Е.Н. Савелло, И.В. Сагалаева (в работах по подготовке будущих инженеров и билингвальному общению); М.В. Цыгулева, Н.В. Багрянцева, К.В. Борисова (в работе по формированию профессиональной инженерной культуры) [5, с. 630].

Многообразие условий применения иностранного языка будущими инженерами связано со спецификой их профессиональной деятельности. Место иностранного языка в системе профессиональной подготовки будущих инженеров обусловлено факторами общекультурного социально-экономического и научно-технического прогресса развития общества. Развитие промышленного и экономического сектора актуализирует потребность формирования и дальнейшего развития профессионально ориентированной коммуникативной компетентности. Иностранный язык является одним из важных требований становления личности будущего специалиста технического профиля [5, с. 631]. Первостепенной задачей иноязычного обучения как части профессиональной подготовки будущего инженера становится овладение практическими знаниями, умениями и навыками в диверсификации профилей с учетом их потребностей и профессиональных интересов.

Сравнительный анализ существующих теоретических и практических исследований, посвященных иноязычной составляющей профессиональной подготовки будущих инженеров на основе диверсификации, позволил выявить противоречия между традиционной системой освоения иноязычной составляющей профессиональной подготовки будущих инженеров и необходимостью обеспечить многообразие и вариативность программ по иностранному языку профессиональной направленности, которые соответствуют практическим потребностям использования потенциальных возможностей иностранного языка [6, с. 68]. Разрешение вышеупомянутого противоречия требует модернизации содержания иноязычной составляющей профессиональной подготовки будущих инженеров на основе диверсификации, что является необходимым фактором ее совершенствования.

Таким образом, проблема совершенствования профессиональной подготовки будущих инженеров на основе диверсификации ее иноязычной составляющей является актуальной, а ее решение требует изменений в организации учебно-воспитательного процесса в высшей технической школе.

Целью данного исследования является анализ современного состояния и проблемы освоения иноязычной составляющей профессиональной подготовки будущих инженеров на основе диверсификации современного образования. Для достижения поставленной цели была сформулирована следующая задача: на основе анализа психолого-педагогической литературы выявить пути решения проблемы совершенствования профессиональной подготовки будущих инженеров на основе диверсификации ее иноязычной составляющей.

Научная новизна: ассоциация инженерного образования России видит его как инновационное, компетентностное, профессионально ориентированное. Целью современного инженерного образования является развитие способностей будущего специалиста к постоянному приобретению знаний, их активному использованию в профессиональной деятельности. Соответственно, необходимо сделать акцент на развивающей, диверсификационной функции высшего технического образования, гармоничном развитии его выпускника.

На современном этапе развития общества деятельность высшей технической школы немыслима вне формата инновационного развития. Смена образовательной парадигмы, неизбежная включенность в рыночные отношения, тенденции гуманизации и гуманитаризации обусловили новую потребность во внедрении в учебно-воспитательный процесс диверсификационной подготовки студентов технических специальностей, ее всестороннее изучение. Сущностными характеристиками диверсификационного профессионального образования являются многоуровневость, модульность, вариативность, гибкость и полифункциональность.

Диверсификация является характерной чертой глобализационных и цифровых процессов межкультурного общественного развития, эффективным способом преодоления негативных последствий нестабильного и кризисного развития социально-экономической и образовательной сфер общества. В сфере профессионального образования она является ответом на объективные требования времени, связанные со становлением и развитием рынка профессионально-образовательных услуг. Диверсификация образования в современном научном ракурсе – это принцип структурирования системы образования, т. е. данный принцип тождественен принципу вариативности [7, с. 238]. Вариативность дает право высшему профессиональному образовательному учреждению максимально учитывать запрос социума на предоставление образовательных услуг и работку разнообразных образовательных программ.

Диверсификационная концепция высшего профессионального образования обусловливается ориентацией на индивидуальность, и, следовательно, одной из ключевых целей стратегии является развитие личности будущего специалиста, способной осуществлять межкультурное общение [7]. Как следствие, возрастает потребность в изучении иностранного языка, повышаются требования к уровню сформированности профессиональной коммуникативной компетентности.

Следует отметить, что существующая в настоящее время в инженерном образовании подготовка по иностранному языку, несмотря на предпринимаемые некоторыми вузами попытки введения многоуровневости, является унифицированной и не учитывает ни диверсификацию совокупных иноязычных коммуникативных потребностей инженеров во времени и пространстве профессиональной деятельности, ни их индивидуальные потребности [8, с. 217].

Диверсификация потребностей будущих инженеров в изучении иностранного языка повышает уровень их мотивации к освоению на нем содержания предметов специальных дисциплин, что, в свою очередь, стимулирует и повышает профессионально-познавательную активность студентов, проектирует новые условия для среды обучения, т. е. погружает студентов в реальную профессионально ориентированную атмосферу через изучение иностранного языка [9, с. 33].

Главным отличительным признаком диверсификации иноязычного образования в высшей технической школе являются программы, их содержание. Т.Ю. Ломакина утверждает, что диверсификация содержания образовательных программ позволяет обучаемому выбрать оптимальный вариант траектории своего образования, а также осуществить интеграцию содержания образования при выборе форм и методов обучения и разработке учебных программ [10].

А.Н. Уткина говорит о программно-методическом разнообразии как об одном из направлений диверсификации. Программно-методическое разнообразие, по мнению автора, подразумевает различия в учебно-методических материалах, перечне образовательных услуг, моделях и технологиях обучения [11, с. 95].

Базисным основанием диверсификации иноязычной подготовки будущих инженеров выступает не механическое приращение элементов, а его целостность, глубокая интеграция всех циклов дисциплин профессиональной подготовки.

Отсюда – иноязычная профессиональная подготовка будущих инженеров напрямую зависит от интегративной целостности и процессуальной непрерывности в органическом единстве общего, личностного, индивидуального и междисциплинарного [12, с. 176].

В процессе иноязычной подготовки будущих инженеров на основе диверсификации принимаются во внимание основные положения и принципы интегративного подхода к проектированию содержания дисциплины «Иностранный язык», которые отвечают возможностям, способностям каждого участника учебно-воспитательного процесса.

Диверсификация учебных программ обусловливается целями и содержанием подготовки по иностранному языку. Отметим, что одна из наиболее важных проблем модернизации содержания высшего профессионального образования связана с тем, что в условиях увеличения объема научного знания расширяется и соответствующий объем учебного материала в образовательных программах. Понятие его уменьшения, которые предпринимаются время от времени, оказываются в большинстве малоэффективными. Место редуцированных разделов учебных курсов занимает новый материал, который часто оказывается еще бо-

лее объемным [12, с. 215]. Для иноязычной подготовки будущих инженеров на основе диверсификации тенденции интеграции образования означают усилие ее междисциплинарной основы, расширение комплекса форм и способов учебно-воспитательного процесса на основе связей иностранного языка и специальных дисциплин, усиление сотрудничества между кафедрами профессиональной подготовки. Отбор и структурирование содержания иностранного языка направлены на формирование профессионально ориентированных знаний, умений и навыков, которые осваиваются постепенно: от теоретических знаний до их практического применения в моделируемых ситуациях профессиональной деятельности [13]. Традиционно программы по иностранным языкам предусматривают определенный набор тем, который варьируется в зависимости от избранной студентом специальности.

Программа обучения иностранному языку на основе диверсификации также должна строиться как последовательная серия типичных коммуникативных ситуаций, имитирующих реальное профессиональное общение, но она должна быть ориентирована на основные профессиональные сферы применения инженером иностранного языка (инженерная, переводческая, образовательная) в зависимости от цели и решаемых специалистами задач. Л.П. Павлова полагает, что в программе необходимо помещать не список тем, а перечень типовых ситуаций общения. По мнению автора, на занятиях по иностранному языку целесообразно создавать ситуации, которые в будущем могут возникнуть в профессионально-деятельностной сфере выпускников. Специализация выступает как эффективное средство создания мотива к иноязычному общению; способствует реализации профессионально ориентированного подхода к обучению иностранному языку, а также личностно ориентированного, при котором в центре внимания находится студент со своими интересами и потребностями [14, с. 32]. Программы по иностранному языку на основе диверсификации должны учитывать различную речевую активность будущих инженеров разных направлений и профилей профессиональной подготовки.

Уровень сформированности знаний, умений и навыков иностранного языка связан с развитием профессионально ориентированной коммуникативной компетентности, которая включает умения общаться в личностной, социальной, профессиональной сферах, выделять главную и второстепенную информацию в текстах, обобщать ее, делать собственные выводы, понимать аутентичные тексты разных жанров и стилей и т. д. Научный интерес вызывает выводы, сделанные в работе Т.Ю. Драниципой. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста автор рассматривает в тесной связи с потребностями рынка труда. Профессионально ориентированный подход, по мнению Т.Ю. Драниципой, в процессе диверсификационной подготовки способствует постепенному насыщению учебного процесса элементами профессиональной деятельности. Данный подход является одновременно и целью, и средством обучения. В его основе лежит интенсивное использование междисциплинарных связей с включением профессионально ориентированного материала [15, с. 13].

Теоретическая значимость: важную составляющую диверсификационной подготовки представляет его иноязычная составляющая как необходимая предпосылка успешной деятельности будущего специалиста. Овладение иностранным языком открывает выход в более широкий контекст профессионального образования, делает реальной профессиональную интеграцию, научное и профессиональное взаимодействие с партнерами из зарубежных стран, обеспечивает доступ к ценностям мировой культуры, к межнациональной интеграции.

В связи с вышесказанным нельзя не упомянуть еще об одном важном компоненте иноязычной подготовки будущих инженеров на основе диверсификации – мобильности. По мнению О.В. Любимовой, главной образовательной целью становится подготовка и воспитание не только интеллектуальной высокопрофессиональной и творческой личности, но и профессиональной мобильной личности инженера в рамках диверсификации профессиональных задач, умений, знаний и навыков [14; 15; 16].

Формирование профессиональной мобильности требует пересмотра традиционных подходов к обучению иностранному языку [17, с. 143]. Особая роль в этом процессе принадлежит педагогу. В основе диверсификационной подготовки по иностранному языку должны лежать принципы диалогичности, профессиональной направленности, ориентации на формирование профессиональных компетентностей, творческого развития личности обучаемого. Способность будущего инженера к профессиональной мобильности, сформированная с учетом иноязычной подготовки на основе диверсификации, обеспечивает активное участие специалиста в основных сферах применения инженером иностранного языка (научно-исследовательской, проектно-конструкторской, производственно-технологической и организационно-управленческий).

Итак, высокий уровень иноязычной подготовки как составляющей профессиональной подготовки будущего инженера является одним из условий ее совершенствования. Диверсификация иноязычной подготовки ориентирована на реализацию прогностического, коммуникативного (диалогового), аксиологического (ценностного) аспектов высшего технического образования. Более того, диверсификация иноязычной подготовки способствует формированию новых профессиональных и личностно значимых качеств будущего инженера, определяет условия для их формирования, включая поиск инновационных организационно-методических форм работы в совместной учебно-познавательной деятельности, обеспечивая личностный и профессиональный рост будущего специалиста.

Библиографический список

1. Каверина О.Г., Менжулина А.С. Формирование готовности будущих инженеров к иноязычной коммуникации (интегративный подход). *Вестник академии гражданской защиты.* 2019; Выпуск 1 (17): 13–19.
2. Менжулина А.С. Перспективные решения повышения эффективности формирования диверсификационной коммуникативной компетентности студентов инженерных специальностей по иностранному языку. *Каспий и глобальные вызовы*: материалы Международной научно-практической конференции. 2022: 664–668.
3. Преснухина И.А. Совершенствование методики преподавания английского языка в технических вузах в соответствии с требованиями реальной экономики. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2019; Выпуск 6.
4. Каверина О.Г., Менжулина А.С. Организация процесса диверсификационной подготовки по иностранному языку студентов инженерных специальностей. *Актуализация практической подготовки студентов в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов 3++:* сборник статей республиканской научно-практической конференции с международным участием: в 2 т. Донецк, 2020; Т. 1: 74–79.
5. Менжулина А.С. Применение иностранного языка студентами инженерных специальностей в условиях диверсификации профессиональной активности. *Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс*: материалы Международной научно-практической конференции. 2020: 628–634.
6. Полякова Т.Ю. Технология разработки программно-методического обеспечения курсов иностранного языка в условиях современного неязыкового вуза. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2015; Выпуск 14 (725): 65–74.
7. Ломакина Т.Ю. *Диверсификация базового профессионального образования.* Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2001.
8. Полякова Т.Ю. *Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку в инженерном образовании*: монография. Москва: МАДИ, 2010.
9. Полякова Т.Ю. Диверсификация непрерывной профессиональной иноязычной подготовки в инженерном образовании. *Вестник ФГОУ ВПО МГАУ*. 2010; Выпуск 3; 31–34.
10. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. *Педагогические технологии в профессиональных учебных заведениях*. Москва: Академия, 2008.
11. Уткина А.Н. Социальные аспекты диверсификации высшего образования: *Известия Томского политехнического университета. Инжиниринг георесурсов*. 2014: 94–99.
12. Каверина О.Г. *Интегративный подход к формированию готовности студентов высших технических образовательных заведений к профессиональной коммуникации*. Диссертация … доктора педагогических наук. Киев, 2010.
13. Любимова О.В. *Формирование профессиональной мобильности будущих инженеров-строителей в процессе обучения в вузе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2011.
14. Павлова Л.П. Формирование иноязычной речевой компетенции у студентов экономического вуза на основе ситуативного подхода к обучению. *Инновационные образовательные технологии*. 2012; Выпуск 3 (31): 32–37.
15. Драницына Т.Ю. *Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста технического профиля в соответствии с потребностями регионального рынка труда*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Калуга, 2013.
16. Сафиуллина И.А. Использование диверсификационных технологий в лингвистической подготовке студентов. *Психолого-педагогические науки. Педагогика*: сборник материалов конференции. Серия Symposium. 2013; Выпуск 29; 278–280.
17. Менжулина А.С., Каверина О.Г., Приходченко Е.И. Критерий профессиональной мобильности в диверсификационной подготовке студентов инженерного профиля по иностранному языку. *Вестник Донецкого национального университета*. Серия Б: Гуманитарные науки. 2020; Выпуск 2: 141–148.

References

1. Kaverina O.G., Menzhulina A.S. Formirovanie gotovnosti buduschih inzhenerov k inoyazychnoj kommunikacii (integrativnyj podhod). *Vestnik akademii grazhdanskoj zaschity.* 2019; Vypusk 1 (17): 13-19.
2. Menzhulina A.S. Perspektivnye resheniya povysheniya `effektivnosti formirovaniya diversifikacionnoj kommunikativnoj kompetentnosti studentov inzhenernyh special'nostej po inostrannomu yazyku. *Kaspij i global'nye vyzovy*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2022: 664-668.

3. Presnuhina I.A. Sovershenstvovanie metodiki prepodavaniya anglijskogo yazyka v tehnicheskih vuzah v sootvetstvii s trebovaniyami real'noj `ekonomiki. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2019; Vypusk 6.
4. Kaverina O.G., Menzhulina A.S. Organizaciya processa diversifikacionnoj podgotovki po inostrannomu yazyku studentov inzhenernyh special'nostej. *Aktualizaciya prakticheskoj podgotovki studentov v usloviyah vnedreniya federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov 3++:* sbornik statej respublikanskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem: v 2 t. Doneck, 2020; T. 1: 74-79.
5. Menzhulina A.S. Primenenie inostrannogo yazyka studentami inzhenernyh special'nostej v usloviyah diversifikacii professional'noj aktivnosti. *`Epistemologicheskie osnovaniya sovremennogo obrazovaniya: aktual'nye voprosy prodvizheniya fundamental'nogo znaniya v uchebnyj process*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2020: 628-634.
6. Polyakova T.Yu. Tehnologiya razrabotki programmno-metodicheskogo obespecheniya kursov inostrannogo yazyka v usloviyah sovremennogo neyazykovogo vuza. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2015; Vypusk 14 (725): 65-74.
7. Lomakina T.Yu. *Diversifikaciya bazovogo professional'nogo obrazovaniya.* Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2001.
8. Polyakova T.Yu. *Diversifikaciya nepreryvnoj professional'noj podgotovki po inostrannomu yazyku v inzhenernom obrazovanii*: monografiya. Moskva: MADI, 2010.
9. Polyakova T.Yu. Diversifikaciya nepreryvnoj professional'noj inoyazychnoj podgotovki v inzhenernom obrazovanii. *Vestnik FGOU VPO MGAU*. 2010; Vypusk 3; 31-34.
10. Lomakina T.Yu., Sergeeva M.G. *Pedagogicheskie tehnologii v professional'nyh uchebnyh zavedeniyah*. Moskva: Akademiya, 2008.
11. Utkina A.N. Social'nye aspekty diversifikacii vysshego obrazovaniya: *Izvestiya Tomskogo politehnicheskogo universiteta. Inzhiniring georesursov*. 2014: 94-99.
12. Kaverina O.G. *Integrativnyj podhod k formirovaniyu gotovnosti studentov vysshih tehnicheskih obrazovatel'nyh zavedenij k professional'noj kommunikacii.* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Kiev, 2010.
13. Lyubimova O.V. *Formirovanie professional'noj mobil'nosti buduschih inzhenerov-stroitelej v processe obucheniya v vuze*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Stavropol', 2011.
14. Pavlova L.P. Formirovanie inoyazychnoj rechevoj kompetencii u studentov `ekonomicheskogo vuza na osnove situativnogo podhoda k obucheniyu. *Innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii.* 2012; Vypusk 3 (31): 32-37.
15. Dranicyna T.Yu. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti buduschego specialista tehnicheskogo profilya v sootvetstvii s potrebnostyami regional'nogo rynka truda.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kaluga, 2013.
16. Safiullina I.A. Ispol'zovanie diversifikacionnyh tehnologij v lingvisticheskoj podgotovke studentov. *Psihologo-pedagogicheskie nauki. Pedagogika*: sbornik materialov konferencii. Seriya Symposium. 2013; Vypusk 29; 278-280.
17. Menzhulina A.S., Kaverina O.G., Prihodchenko E.I. Kriterij professional'noj mobil'nosti v diversifikacionnoj podgotovke studentov inzhenernogo profilya po inostrannomu yazyku. *Vestnik Doneckogo nacional'nogo universiteta*. Seriya B: Gumanitarnye nauki. 2020; Vypusk 2: 141-148.

Статья поступила в редакцию 06.06.23

УДК 372.880.82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-52-54

***Nikishina Yu.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI) (Moscow, Russia), E-mail: julia-nikishina@yandex.ru*

OLYMPIAD IN THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE SYSTEM OF PREPARATION OF FOREIGN STUDENTS OF THE PREPARATORY DEPARTMENT. The article deals with teaching the Russian language of foreigners at preparatory departments of universities, various approaches to the format for holding the Olympiad in the Russian language for foreign students are considered. The goals and objectives of the Olympiad, its place in the educational process are investigated. The comparison of the already existing type of Olympiad at the preparatory department and the new type compiled by the authors is given, their advantages and disadvantages are described. It is proposed to consider a new type of Olympiad as a way to motivate students to learn Russian. The topic of types of motivation is touched upon: internal and external. The format of the Olympiad of a new type, typical mistakes of students and ways to overcome them in the system of preparation for final exams are analyzed. Methodological recommendations are given.

Key words: **preparatory department, Olympiad, motivation, testing, grammatical mistakes, linguistic and cultural issues**

***Ю.В. Никишина**, канд. пед. наук, доц., Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), г. Москва, E-mail: julia-nikishina@yandex.ru*

ОЛИМПИАДА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Статья посвящена обучению русскому языку иностранцев на подготовительных отделениях вузов, рассматриваются различные подходы к формату проведения олимпиады по русскому языку для иностранных учащихся. Исследуются цели и задачи проведения олимпиады, ее место в учебном процессе. Даётся сравнение уже существующего вида олимпиады на подготовительном отделении и нового вида, составленного авторами, рассказывается об их преимуществах и недостатках. Предлагается рассмотреть новый вид олимпиады в качестве способа мотивации студентов к изучению русского языка. Затрагивается тема видов мотивации – внутренней и внешней. В конце работы анализируются формат проведения олимпиады нового вида, типичные ошибки учащихся и способы их преодоления в системе подготовки к выпускным экзаменам. Даются методические рекомендации.

Ключевые слова: **подготовительное отделение, олимпиада, мотивация, тестирование, грамматические ошибки, лингвострановедческие вопросы**

Успешное обучение русскому языку иностранных учащихся всегда было и остается актуальной задачей. Ей посвящено множество работ учёных и исследователей, написаны учебники и учебные пособия. Любой преподаватель русского языка как иностранного (РКИ) всегда стремится усовершенствовать свою деятельность, то есть найти такой путь, чтобы за минимальное время дать студентам максимальное количество знаний и научить использовать их в жизни.

В течение учёбы на подготовительном отделении вуза иностранные учащиеся не только интенсивно изучают русский язык, но и участвуют в различных культурно-образовательных мероприятиях: экскурсиях, открытых лекциях, концертах, олимпиадах.

Традиционно олимпиада по русскому языку для иностранных учащихся рассматривалась как дополнительное творческое испытание для студентов. Как отмечает Е.Н. Барышникова, «как и всегда, цель олимпиады – укрепление позиций русского языка, его популяризация и повышение интереса к его изучению…» [1, с. 91]. По мнению Е.В. Корочкиной, олимпиада «раскрывает творческий потенциал учащихся, а также становится одним из действенных средств вовлечения иностранных учащихся в активную речевую практику» [2, с. 160]. Между тем олимпиада может также выполнять ряд учебных задач, таких как подготовка к итоговой аттестации, контроль за усвоением знаний студентами и оптимизация учебного процесса.

Целью нашего исследования является рассмотрение места олимпиады в системе подготовки иностранных учащихся подготовительного отделения, определение целей и задач, оптимального формата ее проведения. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: 1) провести анализ литературы, посвящённой проблеме исследования; 2) разработать тестовые задания для олимпиады; 3) проанализировать и систематизировать ошибки учащихся. Актуальность данного исследования определяется необходимостью дальнейшего поиска путей оптимизации и совершенствования учебного процесса на подготовительных отделениях вузов. Новизна исследования заключается в предложенном и анализируемом нами новом формате проведения олимпиады по русскому языку. Объект исследования – разработанный нами лексико-грамматический и лингвострановедческий материал. Теоретическую значимость раскрывает ряд преимуществ в данном подходе к проведению олимпиады. Предложенный нами вид работы, методические рекомендации могут быть использованы преподавателями РКИ в их работе, что определяет практическую значимость исследования. В работе применялся комплекс взаимодополняющих методов: теоретических (анализ научно-методической литературы), аналитических (сравнение видов олимпиады), диагностических (тестирование), педагогический эксперимент и математических (статистическая обработка данных).

Обучение иностранных студентов в вузах России начинается с подготовительных отделений и представляет собой сложный и длительный процесс. Осложняется он тем, что многие учащиеся подготовительных факультетов владеют языками, структурно и типологически значительно отличающимися от индоевропейской семьи языков. Первые месяцы студенты занимаются русским языком и только потом начинают изучать общеобразовательные дисциплины. Преподавание этих предметов ведётся на русском языке, и оно необходимо для пополнения недостающих знаний школьной программы. Таким образом, без знания русского языка невозможно изучение других предметов. Для иностранных студентов русский язык – это путь к получению высшего образования в России, которое ценится во многих странах мира. Русский язык – это рабочий инструмент, благодаря которому учащиеся постигают другие науки. Так, Л.Л. Дубинина отмечает, что «конечной целью является подготовка студентов к учебной деятельности на основных курсах: к участию в практических занятиях по специальности, слушанию лекций, конспектированию, реферированию, а также к участию в обсуждении изучаемых тем» [3, с. 40].

Изучение русского языка, как и любого другого предмета, неразрывно связано с мотивацией. Всем известно, что без мотивации не может быть изучена ни одна наука.

В современной психологии мотивация делится на внутреннюю и внешнюю. Внутренняя мотивация – это собственное искреннее желание узнать нечто новое, добиться желаемого. Внешняя мотивация – это внешние факторы, условия, например, награда, премия, похвала и т. д. Для студентов подготовительных отделений внутренняя мотивация – это их желание получить высшее образование в России. Внешняя мотивация – хорошие оценки, призы, поощрения. Формирование внешней мотивации и является задачей профессорско-преподавательского состава, а также работников факультета, отвечающих за учебный процесс.

Одним из внешних факторов формирования мотивации является создание полиэтнических групп, в которых студентам приходится общаться между собой на русском языке, так как родными языками друг друга они не владеют. И.В. Шишкина, анализируя свой опыт преподавания на подготовительном факультете, отмечает: «В целом характерной особенностью студентов, исходя из наших наблюдений, является большая (чем в моноэтнических группах) мотивация к обучению, овладению русским языком, который им необходим для общения, в первую очередь в своей группе в условиях возникшего микроклимата» [4, с. 42]. В полиэтнических группах студенты начинают с общения друг с другом на уроке и в перерыве, в своё свободное время, участвуя в различных спортивных и культурных мероприятиях, быстрее находят русских друзей. В моноэтнических группах процесс развития общения на изучаемом языке происходит гораздо медленнее или совсем отсутствует. Так, М.Н. Кожевникова и А.Н. Новиков пишут, что «не все иностранцы стремятся активно выходить за пределы ближайших концентров – мешают языковые и культурные барьеры. Даже к участию во внеаудиторных мероприятиях на уровне факультета, например, к участию в олимпиадах по разным предметам, удаётся привлечь не всех иностранных обучающихся. Часто встречаются случаи, когда иностранцы пытаются замкнуться в среде национальных землячеств, что препятствует процессу успешной адаптации» [5, с. 137]. Таким образом, чем больше студент получает опыта межнационального общения, тем быстрее он овладевает русским языком.

Другим внешним фактором формирования мотивации к изучению русского языка является способность преподавателя обучить студентов коммуникации практически с первых уроков, с первых дней их пребывания в России. Студент должен осознать, почувствовать, что он может говорить (пусть сначала простые фразы, предложения на уровне: *Как дела? Как погода? Извините, где метро?*). О необходимости деятельностного подхода к обучению пишут многие исследователи: «...специфика предмета “Иностранный язык” заключается в его деятельностной основе, что предусматривает необходимость предоставления каждому обучаемому достаточной практики в соответствующем виде речевой деятельности, в упражнении по формированию соответствующих навыков» [6, с. 3]. В отличие от других наук, где достаточно знать теорию, при обучении русскому языку необходимо, чтобы студенты использовали язык в речи, иначе их знания уйдут в пассивный запас. «Для традиционной системы образования в сфере изучения иностранных языков характерно живое общение студентов и преподавателей. Подобная коммуникация стимулирует мотивацию к обучению и ускоряет динамику учебного процесса за счет вариативности используемых учебных методик» [7, с. 28].

В качестве способа формирования мотивации к обучению мы предлагаем рассмотреть олимпиаду по русскому языку. Долгое время на подготовительном факультете МАДИ олимпиада по русскому языку проводилась как дополнительное творческое испытание: студенты писали сочинение на одну из пяти предложенных тем, например, «Мой родной город», «Моя родная страна», «Мой самый лучший друг», «Мой самый счастливый день в жизни», «Человек, на которого я хочу быть похож» и т. д. В данном виде работ, на наш взгляд, был как ряд преимуществ, так и недостатков. Преимуществом являлось то, что студенты учились выражать свои мысли, строить распространённые предложения на русском языке. Учащиеся заранее знали темы сочинений и имели достаточно времени на подготовку. Недостатком являлось то, что студенты испытывали большие трудности при создании собственного текста, где необходимо использование сложных предложений. Студенты технических специальностей часто не обучались написанию творческих работ даже на родном языке в средней школе. Кроме того, данный вид работы требует большой затраты времени на подготовку, и часто даже сильные студенты отказывались участвовать в олимпиаде, объясняя это большой нагрузкой по другим предметам. Как правило, для такой олимпиады преподавателями выбирались самые сильные студенты из группы. Максимальное число участников варьировалось от восьми до десяти человек. В связи с этим мы решили провести эксперимент – олимпиаду в новом формате, то есть тест.

Всем известно, что тест – один из распространённых и оптимальных видов контроля знаний, так как он не требует больших временных затрат как у студентов, так и у преподавателей, даёт наиболее точные результаты, может включать задания по всем темам курса. При тестировании все учащиеся находятся в одинаковых условиях. Тест даёт возможность преподавателю учитывать уровень подготовленности группы. Один и тот же лексико-грамматический материал может быть пройден быстрее или медленнее, в полном объёме или частично, что зависит от разных обстоятельств: ранний или поздний заезд студентов, их способности к языкам и т. д. Так, Т.Н. Базванова отмечает, что при создании олимпиадного задания «как виды работ, так и формы контроля могут варьироваться в зависимости от уровня подготовки студентов и уровня сложности изучаемого материала» [8, с. 403].

Предложенный нами тест на олимпиаде включал 43 вопроса, из них – 33 лексико-грамматических вопроса с несколькими вариантами ответа и 10 лингвострановедческих вопроса открытого типа, см., например: *Кто основал Москву? Кто основал Санкт-Петербург? Кто президент России?* Студенты были предупреждены о тесте за три недели, чтобы иметь достаточно времени на подготовку, им были заранее сообщены грамматические темы и тексты для повторения. Если данные тексты ещё не изучались на уроке с преподавателем, то предполагалась самостоятельная работа с ними. Умение работать со словарём, понимать основное содержание, выделять главную мысль в тексте, пересказывать его – необходимые навыки для сдачи устного экзамена в летнюю сессию на подготовительном факультете.

Цель проведения олимпиады в новом формате – мотивировать студентов максимально подготовиться к выпускным экзаменам по русскому языку, даже если они не займут призовое место. Предполагалось только 3 призовых места, были обещаны следующие призы: за 1-е место добавлялось 15 баллов к экзамену в летнюю сессию, за 2-е место – 10 баллов, а за 3-е – 5 баллов. В результате все студенты, кто выиграл и не выиграл призовые места, готовились к олимпиаде и одновременно – к выпускному экзамену. Таким образом, основной целью проведения олимпиады нового формата послужило желание привлечь максимальное количество участников, выявить пробелы в их знаниях и устранить их до начала летней сессии.

Олимпиада проводилась в апреле, то есть за два месяца до окончания учебного года на подготовительном факультете. Участвовали 22 человека из следующих стран: Алжир, Йемен, Мексика, Сирия, Того, Эфиопия, Афганистан, Вьетнам, Нигерия, Иордания, Иран, Египет, Зимбабве, Болгария, Таджикистан, Гана. Олимпиада проводилась очно. Время выполнения теста – 45 минут. Интересно отметить, что некоторые студенты сдавали работы уже через 15–20 минут после начала теста.

Рассмотрим результаты олимпиады. Идеальных работ, выполненных без единой ошибки, не было, что доказывает целесообразность проведения олимпиады как своеобразной формы текущего контроля. Первое призовое место занял студент, допустивший 2 ошибки, второе и третье места заняли студенты, допустившие по 4 ошибки. В случае, если у студентов было одинаковое количество ошибок, то более высокое место получал тот, кто сдал работу раньше по времени. Непризовые места заняли студенты со следующими результатами: 4-е место – 5 ошибок, 5-е и 6-е места – 6 ошибок, 7-е место – 7 ошибок, 8-е место – 9 ошибок, 9-е место – 10 ошибок, 10-е и 11-е места – 12 ошибок, 12-е место – 13 ошибок, 13-е и 14-е места – 16 ошибок, 15-е и 16-е места – 17 ошибок, 17-е и 18-е места – 18 ошибок, 19-е место – 19 ошибок, 20-е место – 22 ошибки, 21-е место – 23 ошибки и 22-е место – 24 ошибки.

Общее количество допущенных ошибок – 273. Количество ошибок, допущенных в предложно-падежной системе имен существительных, прилагательных и местоимений, составило 57% (157). Количество ошибок, допущенных в глаголах, – 43 (16%). Количество ошибок в лингвострановедческих вопросах – 73 (27%).

Наиболее частыми ошибками были следующие: *мы были в лесе / на лесе, чьё эта вещь, мы ничего понимаем, кто пишут правило, моя семья живут, ты пойдёшь в столовой, она приехала из острова, фильмы о жизне, это памятник Пушкина, он работал в Западной Сибире, 6 линейки.*

После проведения олимпиады студентам были объявлены призовые и непризовые места, а преподаватели РКИ, работающие в группах, разобрали ошибки с учащимися и отработали плохо усвоенный грамматический материал.

В летнюю сессию из двадцати двух участников олимпиады 15 человек сдали экзамен по русскому языку на оценку «отлично», 4 человека получили «хорошо» и 3 человека – «удовлетворительно». В предыдущий год участники олимпиады, которые писали сочинение, сдали экзамен со следующими результатами: 2 человека – оценка «отлично», 6 человек – оценка «хорошо» и 2 человека – оценка «удовлетворительно».

Таким образом, поставленные нами задачи выполнены, а проведённый эксперимент доказывает, что олимпиада в виде теста может рассматриваться не только как дополнительное творческое испытание, но и выполнять ряд важных задач учебного процесса: контролирующую, обобщающую, мотивирующую. Новый формат проведения имеет ряд преимуществ:

– простота выполнения;
– экономия времени студентов и преподавателей;
– большее количество участников;
– доступность как для сильных, так и для слабых студентов;
– точность результатов;
– объективность оценок;
– возможность заблаговременно подготовиться к выпускному экзамену.

Важно отметить, что, несомненно, очень многое на уроках русского языка зависит от преподавателя: методы подачи материала, формы контроля, мотивация, психологический комфорт на занятиях, комплектация групп, разные виды заданий. При обучении русскому языку как иностранному преподаватель должен учитывать национальные, культурные и психологические особенности обучающихся, а его творческий подход должен способствовать наилучшему проведению уроков. Главная задача преподавателя – не только научить языку, но и заинтересовать студента изучаемым материалом, дать ему возможность поверить в свои способности, развить желание в дальнейшем усовершенствовать свои знания самостоятельно.

Библиографический список

1. Барышникова Е.Н. XI Всероссийская олимпиада по русскому языку как иностранному для студентов вузов России. *Мир русского слова*. 2010; № 4: 91.
2. Корочкина Е.В. Олимпиада как способ развития интереса к русскому языку в Таджикистане. *Педагогический журнал*. 2021; Т. 11, № 6А: 159–165.
3. Дубинина Л.Л. Начальный этап: некоторые проблемы обучения русскому языку иностранных студентов из стран Юго-восточной Азии. *Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе:* материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Хабаровск: Издательство Тихоокеанского государственного университета, 2017: 160–163.
4. Шишкина И.В. Специфика организации учебного процесса в полиэтнической аудитории на подготовительном факультете в процессе корректирующего обучения. *Русский язык в техническом университете:* материалы межвузовской научно-практической конференции. Москва: РГУ нефти и газа им. Губкина, 2005: 42–43.
5. Кожевникова М.Н., Новиков А.В. Интеграция иностранных обучающихся как дидактический принцип и системный процесс. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 4 (71): 136–137.
6. Иващенко Е.В., Калиновская В.В. Организация дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций. *Вестник Донбасского государственного технического университета. Филологические науки*. Донбасс, 2022; № 10: 3–4.
7. Медведева С.В. Методики традиционного и дистанционного обучения русскому языку как иностранному на примере работы со студентами в Московском автодорожном техническом университете. *Вестник Тульского государственного университета.* Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественно-научных дисциплин. Тула: Издательство ТулГу. 2022; Выпуск 21: 24–29.
8. Базванова Т.Н. Индивидуальные образовательные маршруты на занятиях «Язык специальности» при работе с профессионально ориентированным текстом в смешанной группе в условиях онлайн-обучения. *Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации:* сборник научных трудов VI Международной научно-методической онлайн-конференции, посвященной 86-летию Курского государственного медицинского университета. Курск: Курский государственный медицинский университет, 2021: 403–404.

References

1. Baryshnikova E.N. XI Vserossijskaya olimpiada po russkomu yazyku kak inostrannomu dlya studentov vuzov Rossii. *Mir russkogo slova*. 2010; № 4: 91.
2. Korochkina E.V. Olimpiada kak sposob razvitiya interesa k russkomu yazyku v Tadzhikistane. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2021; T. 11, № 6A: 159-165.
3. Dubinina L.L. Nachal'nyj `etap: nekotorye problemy obucheniya russkomu yazyku inostrannyh studentov iz stran Yugo-vostochnoj Azii. *Yazyk i kul'tura: voprosy sovremennoj filologii i metodiki obucheniya yazykam v vuze:* materialy IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Habarovsk: Izdatel'stvo Tihookeanskogo gosudarstvennogo universiteta, 2017: 160-163.
4. Shishkina I.V. Specifika organizacii uchebnogo processa v poli`etnicheskoj auditorii na podgotovitel'nom fakul'tete v processe korrektiruyuschego obucheniya. *Russkij yazyk v tehnicheskom universitete:* materialy mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: RGU nefti i gaza im. Gubkina, 2005: 42-43.
5. Kozhevnikova M.N., Novikov A.V. Integraciya inostrannyh obuchayuschihsya kak didakticheskij princip i sistemnyj process. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 4 (71): 136-137.
6. Ivaschenko E.V., Kalinovskaya V.V. Organizaciya distancionnogo obucheniya inostrannomu yazyku na baze komp'yuternyh telekommunikacij. *Vestnik Donbasskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta. Filologicheskie nauki*. Donbass, 2022; № 10: 3-4.
7. Medvedeva S.V. Metodiki tradicionnogo i distancionnogo obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na primere raboty so studentami v Moskovskom avtodorozhnom tehnicheskom universitete. *Vestnik Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v prepodavanii estestvenno-nauchnyh disciplin. Tula: Izdatel'stvo TulGu. 2022; Vypusk 21: 24-29.
8. Bazvanova T.N. Individual'nye obrazovatel'nye marshruty na zanyatiyah «Yazyk special'nosti» pri rabote s professional'no orientirovannym tekstom v smeshannoj gruppe v usloviyah onlajn-obucheniya. *Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov i RKI: tradicii i innovacii:* sbornik nauchnyh trudov VI Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj onlajn-konferencii, posvyaschennoj 86-letiyu Kurskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta. Kursk: Kurskij gosudarstvennyj medicinskij universitet, 2021: 403-404.

Статья поступила в редакцию 07.06.23

УДК 372.8:5 (571.56) DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-54-57

***Novgorodova D.I.**, teacher (Biology), National Polytechnic Secondary School No. 2 (Yakutsk, Russia), E-mail: dariyanovg@mail.ru*
***Novgorodova A.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute for the Development of Education and Advanced Training n.a. S.N. Donskoy-II (Yakutsk, Russia), E-mail: novai@yandex.ru*
***Novgorodov I.I.**, College of Infrastructure Technologies of SVFU (Yakutsk, Russia), E-mail: profbg@mail.ru*

PEDAGOGY OF INTEGRATION OF NATURAL SCIENCE SUBJECTS FOR THE FORMATION OF A HOLISTIC PICTURE OF THE WORLD FOR STUDENTS (ON THE EXAMPLE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)). The article presents the experience of forming a holistic picture of the world among students in educational institutions in the Republic of Sakha (Yakutia), which is based on the integration of natural science subjects at different levels of general education: primary, basic, secondary, specialized secondary, higher professional and advanced training of teachers. The integrated approach in the system of continuing education goes beyond the subject areas, forms functional competencies in the implementation of the requirements of Federal State Standards, a holistic view of the laws of nature, society and develops communication skills. The pedagogy of integrating natural science subjects with other subjects is necessary. The experience of intrasubject and intersubject integration was carried out as a creative project of teachers of the MAOU "NPSOSH No.2" of the city of Yakutsk, the College of Infrastructure Technologies of the Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov, GBPOU RS (Ya) "Yakut Art College (College) named after P.P. Romanov" and AOU DPO RS (I) "Institute for the Development of Education and Advanced Training named after S.N. Donskoy-II".

Key words: **integration, pedagogy of integration, system of continuing education, integrated lessons, integration approach in mentoring, integration of subjects**

***Д.И. Новгородова,** учитель биологии Национальной политехнической средней общеобразовательной школы № 2, г. Якутск, E-mail: dariyanovg@mail.ru*
***А.И. Новгородова,** канд. пед. наук, доц., Институт развития образования и повышения квалификации имени С.Н. Донского–II, г. Якутск, E-mail: novai@yandex.ru*
***И.И. Новгородов,** колледж инфраструктурных технологий СВФУ, г. Якутск, E-mail: profbg@mail.ru*

ПЕДАГОГИКА ИНТЕГРАЦИИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ПРЕДМЕТОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА У ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))

В данной статье представлен опыт формирования целостной картины мира у обучающихся в образовательных учреждениях Республики Саха (Якутия), который основывается на интеграции естественно-научных предметов на разных уровнях общего образования: начального, основного, среднего, среднего специального, высшего профессионального и повышения квалификации педагогов. Интегрированный подход в системе непрерывного образования выходит за рамки предметных областей, формирует функциональные компетенции при реализации требований федеральных государственных стандартов, целостное представление о законах природы, общества и развивает коммуникативные способности. Педагогика интеграции естественно-научных предметов с другими предметами необходима. Опыт внутрипредметной и межпредметной интеграции проведен как творческий проект учителей МАОУ «НПСОШ № 2» города Якутска, колледжа инфраструктурных технологий ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», ГБПОУ РС (Я) «Якутское художественное училище (колледж) им. П.П. Романова» и АОУ ДПО РС (Я) «Институт развития образования и повышения квалификации им. С.Н. Донского-II».

Ключевые слова: **интеграция, педагогика интеграции, система непрерывного образования, интегрированные уроки, интеграционный подход в наставничестве, интеграция предметов**

Педагогика интеграции естественно-научных предметов сегодня особенно актуальна, поскольку способствует успешной реализации нового федерального стандарта, формирует функциональную грамотность и целостную картину мира у обучающихся. В настоящее время возросли требования общества к обучающимся при необходимости полноценного образования. В учебно-программных документах в практике обучения слабо отражаются мощные потоки новой естественно-научной информации и большие объемы новых научных знаний современной науки из-за недопустимости перегрузки и возможностью образовательных учреждений (организационными, педагогическими и т. д.).

Процесс интеграции рассматривается как фактор развития, который имеет поливариативность, это процесс соединения знаний из разных образовательных отраслей на равноправной основе, которые дополняют друг друга, углубляют, расширяют кругозор, формируют прочные знания и побуждают познавать окружающий мир при сочетании различных видов деятельности или комбинировании нескольких различных дидактических задач, не имеющих логическую связь между собой, создавая и эмоциональный настрой, уход от традиционного мышления, сокращая многопредметность. Применение педагогики интеграции за счет установления внутри- и междисциплинарных связей, взаимодействия между образовательными программами, их ценностными ориентирами, основными идеями содержания, адекватными формами, методами, средствами, методиками и технологиями образования. Интеграция – это высшая форма выражения единства целей, принципов и содержания обучения, которую можно и нужно начинать с начальных классов и на всех уровнях образования.

Цель и задачи исследования: внедрение педагогики интеграции в образовательных учреждениях Республики Саха (Якутия) для заложения основ целостного представления о научных явлениях, природе, обществе, а также для формирования индивидуального отношения к законам развития таких явлений.

Научная новизна: в ходе исследования проведена многолетняя работа интегрированного подхода на разных уровнях непрерывного образования: начального, основного, среднего, среднего специального, высшего профессионального и повышения квалификации педагогов, разработан и опубликован опыт проведения интегрированных уроков и занятий в различных образовательных учреждениях Республики Саха (Якутия).

Теоретическая значимость педагогической интеграции заключается в целостной системе теоретических, методологических, технологических многоаспектных исследований в области педагогики интеграции, междисциплинарного подхода, методологии педагогики, принципах интеграции и дифференциации с самостоятельными структурными компонентами. Основоположником теории педагогической интеграции считают Я.А. Коменского, который создал концепцию единых для всех педагогических дисциплин критериев, на основе которых должно строиться как содержание педагогической науки, так и содержание образования.

Педагогика интеграции – это огромный пласт работы учителя, педагога, который выходит на уровень межпредметных, внутрипредметных, транспредметных, интегративных, многопредметных связей с применением горизонтальной и вертикальной интеграции в сочетании парной, фронтальной, индивидуальной и групповой форм обучения. Педагогика интеграции дает педагогам работать в паре, в тесном сотрудничестве друг с другом и с обучающимися, создавая благоприятные условия для развития индивидуальных особенностей каждого участника образовательного процесса. При этом использован комплекс методов и методик, таких как сравнительный метод теоретического анализа, моделирование педагогического процесса; наблюдение и самонаблюдение; анализ продуктов деятельности и экспериментальный метод в виде опыта внедрения в практическую деятельность школы, училища, колледжа, университета и института повышения квалификации среди учащихся школы, начиная с начальных классов, включая среднее звено и старшие классы, студентов, учителей, педагогов образовательных организаций.

В эпоху глобализации педагогика интеграции стала ключевым инструментом. Интеграция означает связь, взаимосвязь, взаимодействие, взаимозависимость, соединение в переводе от латинского слова.

В первых школах в Месопотамии учащиеся становились обладателями своего рода интегрированной профессии, приобретая знания, умения, и становились всесторонне развитыми людьми (1 тыс. лет до н.э.).

Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель, Кант и Гегель – философы рабовладельческого периода – осваивали науки путем интеграции (до н.э. 460–370 гг.). В последующем Я.Я. Руссо, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци популяризировали различные науки и интегрировали их.

Внедрение комплексного обучения было в 20-х – начале 30-х годов, когда применяли интеграцию разнопредметных знаний в процессе решения конкретных жизненно важных проблем. При этом снижение грамотности и математических навыков при идее интегративного обучения заставило перейти на «предметную» систему обучения.

В 50–70-х годах интегрированный подход используется в дополнительном обучении, но большое внимание уделяется межпредметным связям при выделении их в дидактический принцип педагогики.

В 80-е годы проблема интеграции в педагогике берет новый подъем. Активно разрабатываются интегрированные уроки по разным предметам. Первым научно-педагогическим исследованием проблем интеграции был сборник научных трудов «Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования», изданный в 1983 г. С тех пор интеграция приобретает статус фундаментального понятия как принципа дидактики.

Обратимся к великим классикам педагогики и передовым ученым и их крылатым словам об интеграции в обучении: «Как в природе всё сцепляется одно с другим, так и в обучении нужно связывать все одно с другим именно так, а не иначе» (Я.А. Коменский); «Знания и идеи, сообщаемые какими бы то ни было науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь», «Каждый урок должен быть для наставника задачей, которую он должен выполнять, обдумывая это заранее: на каждом уроке он должен чего-нибудь достигнуть, сделать шаг дальше и заставить весь класс сделать этот шаг» (К.Д. Ушинский); «Приведи в своем сознании все по существу связанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они находятся в природе» (И.Г. Песталоцци); «Интеграция наук есть конкретное выражение синтеза наук как междисциплинарного связывания» (Б.М. Кедров); «Интегративный подход – методологический подход, в основе которого целостное объединение ранее разобщенных одно- и разнородных компонентов (М. Пак); «Интеграция – процесс, с помощью которого части соединяются в целое; на личностном уровне состояние организма, когда все составляющие элементы индивида, его черты или качества действуют согласованно как единое целое» (В. Зеленский); «Задача учителя не в том, чтобы дать ученикам максимум знаний, а в том, чтобы привить им интерес к самостоятельному поиску знаний, научить добывать знания и пользоваться ими» (К. Кушнер); «Интеграция – система органически связанных дисциплин, построенная на аналогии с окружающим миром…» (О.Г. Гилязова); «Интеграция – процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами дифференциации, представляет собой высокую форму воплощения межпредметных связей на качественно новой ступени обучения» (Н.С. Сердюкова); «Интеграция – ведущая форма организации содержания на основе всеобщности и единства законов природы, целостности восприятия субъектом окружающего мира» (Г.А. Монахова).

В современном образовании интегрированный подход и педагогика интеграции продолжает развиваться, и она актуальна. Например, в современном мире необходимо изучение любого предмета в интеграции с информатикой – наукой о методах и процессах сбора, хранения, обработки, передачи анализа и оценки информации с применением компьютерных технологий.

Интеграция предметов усиливает практическую направленность, способствует устойчивому интересу обучающихся к любым изучаемым предметам и отражает современные методы исследования и современные достижения науки.

Под «интеграцией» в педагогическом процессе исследователи понимают одну из сторон процесса развития, связанную с объединением в целое ранее разрозненных частей. Этот процесс может проходить как в рамках уже сложив-

шейся системы, так и в рамках современной системы образования в связи введением нового федерального стандарта образования. Сущность процесса интеграции, как мы видим, – это качественные преобразования каждого элемента, входящего в систему. В данное время методика обучения, как и вся дидактика, переживает сложный период.

Изменились цели образования, разрабатываются новые учебные планы, учебники, пособия, новые подходы к отражению содержания посредством не обособленных дисциплин, а через интегрированные образовательные области. Создаются новые концепции образования, основанные на деятельностном подходе с практико-ориентированной направленностью. Трудности возникают и в связи с тем, что в учебных планах увеличивается число изучаемых дисциплин, сокращается время на изучение некоторых классических предметов – всё это требует иных подходов в организации учебного процесса. И эта проблема тесно связана с разработкой и внедрением в учебный процесс новых педагогических технологий. Обновление образования требует использования нетрадиционных методов и форм организации обучения. Современный подход постепенно выходит за рамки учебного материала одной дисциплины.

Об интеграции предметов и межпредметности говорится давно, были даже попытки внедрения интегрированного курса «Естествознание», который не прижился массово. Но с введением функциональной грамотности, где главной идеей является синтез всех предметных знаний для решения конкретной задачи, которые применимы в реальной повседневной жизни, интеграция выходит на первый план.

В практике встречаются следующие виды интеграции: а) горизонтальная – объединение схожих материалов в разных областях; б) вертикальная – объединение одним учителем в своем предмете знаний по материалу, который усложняется на разных уровнях обучения.

Рассматривая интегрированные уроки и занятия, можно выделить ряд преимуществ: компактность, четкость построения, отмеченной взаимообусловленностью учебного материала, большой информативной емкостью материала, где большая часть урочного материала отводится творческой деятельностью обучения. Методы и формы интегративного обучения довольно разнообразны и позволяют обучающимся «проявить» себя с разных сторон. Практически все направления работы – это сочетание парной, фронтальной, индивидуальной и групповой форм работы.

Роль учителя на интегрированном уроке меняется, ведь его главной задачей становится организация такого познавательного процесса, при котором учащиеся осознают взаимосвязь всех знаний, полученных на уроках. Во время подготовки и проведения интегрированного урока происходит сближение и взаимодействие двух и более учебных дисциплин, и ученик здесь выполняет новую, более активную роль через тесную взаимосвязь всех компонентов системы. Таким образом, реализация интеграции между предметами возможна лишь при благополучном здоровом климате в коллективе учителей, их плодотворном сотрудничестве на основе взаимопонимания и уважения. Они представляют и учителю, и обучающемуся большие возможности для интеллектуального творчества и овладения сложным материалом. При этом важную роль в интегрированном уроке играет искусство учителя – личные качества, обученность, коммуникативность, как учитель взаимодействует с обучающимися, принимает учебные цели и задачи, подбирает задания и упражнения, пользуется мультимедийными средствами обучения, ежеминутно владеют ситуацией урока. Ведь основой для успешной реализации интегрированного подхода является сотрудничество. Итак, эффективность интегрированного обучения зависит от правильного, педагогически обоснованного выбора форм организации обучения, который обеспечивается глубоким и всесторонним анализом образовательных, развивающих, воспитательных возможностей каждой из них.

Практический опыт проведения интегрированных уроков в МАОУ «Национальная политехническая СОШ № 2 с углубленным изучением отдельных предметов» города Якутска опубликован в сборнике «Педагогическая палитра сотрудничества» [1]. В данном сборнике рассматривается творческий подход педагогических находок при проведении интегрированных уроков на ежегодных фестивалях интегрированных уроков, проводимых всей школой в течение нескольких лет. Эта идея воплощена решением разнообразных педагогических задач: повышением познавательной активности обучения, изучением представлений о целостности картины мира, применением знаний и умений на практике. В данном Фестивале интегрированных уроков принимали участие молодые учителя со своими наставниками – опытными педагогами в рамках сотрудничества по межпредметным связям и интеграции разных предметов. На фестивале проводились открытые уроки, которые посещали учителя республики – курсанты Института развития образования и повышения квалификации Республики Саха (Якутия). Таким образом, интересный опыт городской школы по интеграции распространен по республике и опубликован в сборнике «Педагогическая палитра сотрудничества» Института развития образования и повышения квалификации Республики Саха (Якутия). Уроки разделялись на: а) внутрипредметные – интеграция понятий, знаний, умений внутри отдельных учебных предметов или одного предмета; б) межпредметные – синтез фактов, понятий двух и более дисциплин, что приводит к познавательному результату; в) транспредметные – синтез компонентов основного и дополнительного содержания образования – более глубокое, дополнительное, содержание изучения какого-либо предмета.

Для студентов средних и высших специальных учебных заведений также была внедрена педагогика интеграции. В Якутском художественном училище интеграция изобразительного искусства и предметов естественно-научного цикла занимает определенное место в системе межпредметных связей. Студенты получают возможность познавать окружающий мир, исследовать его, одновременно совершенствуясь как в изобразительном искусстве, так и в других дисциплинах, и это необходимо для студентов, которые готовятся стать учителями рисования в школах.

В колледже инфраструктурных технологий Северо-Восточного федерального университета в условиях создания инновационной среды для генерирования новых интегративных знаний, перспективных компетенций и возможностей, для исследовательской работы, связанной с экологическим благополучием населения республики, климатологией и мерзлотоведением, «зеленым» жизненным пространством для человека на Севере, сохранением здоровья человека в экстремальных условиях проводятся интегрированные учебные занятия, выполняются курсовые и дипломные работы по физической культуре, безопасности жизнедеятельности.

Кафедра естественно-научного образования АОУ ДПО РС(Я) «Института развития образования и повышения квалификации им. С.Н. Донского–II» занимается проблемой интеграции естественно-научного образования. Опыт интеграции предметов через систему непрерывности экологического образования как способа формирования естественно-научной грамотности учащихся в Республике Саха (Якутия) [2], а также опыт естественно-научного образования через экологические курсы-экспедиции учителей и учащихся на примере опыта работы в Республике Саха (Якутия) [3] опубликован в сборнике Всероссийских научно-практических конференций (г. Кемерово, 2021–2022 гг.).

На данных конференциях Институтом развития образования и повышения квалификации РС (Я) был представлен опыт учителей республики по интеграции предметов:

– МАОУ «НПСОШ № 2» г. Якутска («Формирование естественно-научной грамотности учащихся в ходе реализации проекта «Атлас животного мира царства вечных льдов»» [4]) представлен многолетний опыт внедрения интегрированного проекта, мероприятия которого посещены курсантами ИРОиПК – учителями республики. Данный проект повышает уровень общего развития учащихся, их функциональную грамотность, что позволяет сделать процесс обучения творческим и увлекательным;

– МОБУ «СОШ № 6» г. Якутска («Проектная деятельность в школе» [5]) представлен опыт возможностей проектной деятельности, так как именно проекты, созданные совместно с детьми, позволяют создать условия для формирования жизненного опыта обучающихся, способствуют развитию межпредметных и практико-ориентированных навыков обучающихся;

– МОБУ «СОШ № 12» г. Якутска («Формирование практических интегративных навыков учащихся в школьном проекте «День здоровья»» [4]) представлен опыт работы по формированию здорового поколения через интегрированные знания в области биологии, валеологии, экологии, химии, физики, информатики, понимания взаимосвязи этих предметов;

– МОБУ «СОШ № 20 им. Ф.К. Попова» г. Якутска («Волонтерское движение школьников как инструмент формирования экологической культуры» [4]) представлен опыт формирования экологической культуры через волонтерское движение обучающихся и через проведение экологических дебатов;

– МОБУ «СОШ № 27» г. Якутска («Интеграция содержания уроков зоологии с художественными произведениями якутских писателей и якутскими загадками как способ формирования естественно-научной грамотности школьников» [5]) представлен опыт интеграции содержания уроков биологии (зоологии) с художественными произведениями якутских писателей и якутскими загадками как метода технологии проблемного обучения. Кроме того, продемонстрирован опыт формирования понимания необходимости раздельного сбора мусора и переработки отходов как неотъемлемой части повседневной жизни, для повышения знаний и интереса учащихся по предмету, воспитания бережного отношения к родной природе («Интеграция биологии и экологии по раздельному сбору мусора» [4]);

– МБОУ «Сангарская гимназия» Кобяйского улуса («Роль интеграции школьных предметов как средство повышения мотивационной активности учащихся» [5]) представлен опыт работы по активации познавательной деятельности обучающихся через интеграцию школьных предметов и внеурочной деятельности, где использованы различные способы инновационной деятельности, мультипликация, театрализованное представление и творческая деятельность.

Сложившаяся экологическая обстановка в мире ставит важную задачу – сохранение экологических условий жизни в биосфере. В связи с этим стоит вопрос об экологической грамотности современного и будущих поколений, т. к. экология сама по себе выступает как интеграция многих предметов и формирует многие функциональные компетенции. Данные вопросы решаются на примере опыта работы по экологическому образованию в школах республики:

– МОБУ «СОШ № 35» г. Якутска («Формирование экологической грамотности школьников во внеурочной деятельности через экологический кружок») представлен опыт развития способности школьников оценивать экологические ситуации и прогнозировать последствия деятельности человека, формирования навыков здорового образа жизни, повышения экологической грамотности школьников через экологический кружок [5]; формирования экологического воспитания

через транспредметную интеграцию обучения в рамках междисциплинарности и комплементарности («Внедрение принципа транспредметности в формировании естественно-научной грамотности младших школьников через экологическое воспитание» [4]);

– МБОУ «Хатырыкская СОШ им. М.К. Аммосова» Намского улуса («Интеграция экологического образования в сельской школе» [4]) представлен опыт интеграции экологического образования с применением творческих алгоритмов в сельской школе;

– МКОУ «Ситтинская СОШ им. В.Е. Колмогорова» Кобяйского улуса («Экологическое образование и воспитание в условиях сельской малокомплектной школы» [5]) представлен опыт экологического образования и воспитания по проекту социально-экономического воспитания «Росток» и по проекту краеведческо-патриотического воспитания «Родной свой край – люби и знай». Кроме того, продемонстрирован опыт системной работы по формированию нравственных качеств личности учащихся для мотивации изучения любого предмета в условиях сельской малокомплектной школы («Организация проекта по краеведческо-патриотическому воспитанию «Родной свой край – люби и знай»» [4]);

– МБОУ «Кюндядинская СОШ» Нюрбинского района («Формирование экологической грамотности с применением краеведческого материала в условиях сельской школы» [4]) представлен опыт работы по созданию учебно-методического комплекта «Моя малая родина – Нюрбинский район»;

– МБОУ «Крестяхская СОШ им. И.Г. Спиридонова» Сунтарского улуса («Республиканские «Максимовские чтения» как форума трансляций эффективных практик по интеграции экологического компонента в школьный образовательный процесс» [4]) представлен опыт трансляции эффективных практик республики по экологическому образованию, ориентированный на реализацию основ транспредметной экологизации в интересах устойчивого биосферосовместимого развития;

– МОБУ «Хатасская СОШ им. П.Н. и Н.Е. Самсоновых» («Формирование естественно-научной грамотности на уроках окружающего мира в начальных классах с использованием агрокомпонентов» [5]) представлен опыт внедрения агрокомпонента, отвечающего требованиям ФГОС и реализации обучения с сельскохозяйственным трудом на уроках окружающего мира, воспитания будущего хозяина земли, владеющего экономическими знаниями, современными методами хозяйствования, современной техникой; представлен опыт интеграции предметов в агрошколе как введения агрокомпонента и реализации взаимосвязи обучения с сельскохозяйственным трудом на уроках, который необходим в сельской школе («Формирование экологической грамотности с применением краеведческого материала в условиях сельской школы» [4]).

Анализ опыта работы педагогов Республики Саха (Якутия) показал, что экологическое образование школьников Республики Саха (Якутия) ориентировано на развитие в контексте интегративного подхода.

Институт развития образования и повышения квалификации Республики Саха (Якутия) проводит курсы повышения квалификации по формированию естественно-научной грамотности при интеграции предметов через систему непрерывности экологического образования, через экологические курсы – экспедиции учителей и учащихся, которые помогают увеличить число творческих учителей, учителей с активной жизненной позицией, именно они с большой эффективностью повышают уровень грамотности обучающихся.

Всё это развивает компетенции современного учителя, который обобщает свой опыт работы на научно-практических конференциях, в сборниках и владеет содержанием предметов с применением интеграции с практико-ориентированным подходом, направленных в реальную жизненную ситуацию.

Итак, сегодня выпускник средней школы должен вступить во взрослую жизнь с целостным представлением картины мира, самостоятельно мыслящим, умеющим решать возникающие проблемы, применяя творческий подход. Все эти запросы находятся в основе обучения и педагогики интеграции. Интеграция способствует развитию личности, которая обладает системой мышления и способностью к анализу собственной деятельности, а также формирует многомерные человеческие ценности, логическое, абстрактное, словесно-логическое и наглядно-образное мышление, что сейчас называют формированием функциональной грамотности школьников с наиболее целостным восприятием мира в современных условиях.

Таким образом, педагогика интеграции естественно-научных предметов необходима, внедряема и актуальна для формирования целостной картины мира у обучающихся в системе непрерывного образования при реализации требований федеральных государственных стандартов.

Библиографический список

1. Новгородова Д.И. *Педагогическая палитра сотрудничества (из опыта проведения интегрированных уроков в МАОУ НПСОШ № 2 города Якутска)*. АОУ РС(Я) ДПО «Институт развития образования и повышения квалификации имени С.Н. Донского–II», МАОУ «НПСОШ №2» ГО «Город Якутск». Якутск: Издательство ИП Троев, 2923.
2. Новгородова А.И. Формирование естественнонаучной грамотности при интеграции предметов через систему непрерывности экологического образования (на примере опыта работы в Республике Саха (Якутия). *Интеграция содержания естественно-научного образования как путь его обновления*: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. Кемерово: Издательство КРИПКиПРО, 2022: 10–17.
3. Новгородова А.И. Интеграция естественно-научного образования через экологические курсы-экспедиции учителей и учащихся (на примере опыта работы в Республике Саха (Якутия)). *Интеграция содержания естественно-научного образования как путь его обновления*: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. Кемерово: Издательство КРИПКиПРО, 2023: 13–20.
4. Интеграция содержания экологического образования как способ формирования естественнонаучной грамотности учащихся в Республике Саха (Якутия). *Интеграция содержания естественно-научного образования как путь его обновления:* материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. Кемерово: Издательство КРИПКиПРО, 2023: 13–20, 41–46, 74–77, 131–134, 168–170, 181–187, 187–192, 195–202, 202–205.
5. Интеграция содержания экологического образования как способ формирования естественно-научной грамотности учащихся в Республике Саха (Якутия). *Интеграция содержания естественно-научного образования как путь его обновления:* материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. Кемерово: Издательство КРИПКиПРО, 2022: 10–17, 23–27, 33–37, 53–58, 71–76, 102–104, 125–130, 152–158.

References

1. Novgorodova D.I. *Pedagogicheskaya palitra sotrudnichestva (iz opyta provedeniya integrirovannyh urokov v MAOU NPSOSh № 2 goroda Yakutska)*. AOU RS(Ya) DPO «Institut razvitiya obrazovaniya i povysheniya kvalifikacii imeni S.N. Donskogo-II», MAOU «NPSOSh №2» GO «Gorod Yakutsk». Yakutsk: Izdatel'stvo IP Troev, 2923.
2. Novgorodova A.I. Formirovanie estestvennonauchnoj gramotnosti pri integracii predmetov cherez sistemu nepreryvnosti `ekologicheskogo obrazovaniya (na primere opyta raboty v Respublike Saha (Yakutiya). *Integraciya soderzhaniya estestvenno-nauchnogo obrazovaniya kak put' ego obnovleniya*: materialy VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kemerovo: Izdatel'stvo KRIPKiPRO, 2022: 10-17.
3. Novgorodova A.I. Integraciya estestvenno-nauchnogo obrazovaniya cherez `ekologicheskie kursy-`ekspedicii uchitelej i uchaschihsya (na primere opyta raboty v Respublike Saha (Yakutiya)). *Integraciya soderzhaniya estestvenno-nauchnogo obrazovaniya kak put' ego obnovleniya*: materialy VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kemerovo: Izdatel'stvo KRIPKiPRO, 2023: 13-20.
4. Integraciya soderzhaniya `ekologicheskogo obrazovaniya kak sposob formirovaniya estestvennonauchnoj gramotnosti uchaschihsya v Respublike Saha (Yakutiya). *Integraciya soderzhaniya estestvenno-nauchnogo obrazovaniya kak put' ego obnovleniya:* materialy VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kemerovo: Izdatel'stvo KRIPKiPRO, 2023: 13-20, 41-46, 74-77, 131-134, 168-170, 181-187, 187-192, 195-202, 202-205.
5. Integraciya soderzhaniya `ekologicheskogo obrazovaniya kak sposob formirovaniya estestvenno-nauchnoj gramotnosti uchaschihsya v Respublike Saha (Yakutiya). *Integraciya soderzhaniya estestvenno-nauchnogo obrazovaniya kak put' ego obnovleniya:* materialy VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kemerovo: Izdatel'stvo KRIPKiPRO, 2022: 10-17, 23-27, 33-37, 53-58, 71-76, 102-104, 125-130, 152-158.

Статья поступила в редакцию 12.06.23

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-57-60

***Parshina M.M.**, specialist of the 1st category, Office of Postgraduate Studies, Doctoral Studies and Dissertation Councils of the Department for the Organization of Research Works and Training of Scientific Personnel, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: mari73712@mail.ru*

MODERN TRENDS IN FINNISH LANGUAGE TEACHING IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN FINLAND. Secondary vocational education in many countries of the world is important foundation for the development of the national economy, as well as the education and upbringing of the younger generation to train highly qualified specialists and responsible citizens. Since 2018, Finland has been implementing a reform of the secondary vocational education system, aimed at increasing the time spent by students in the workplace, as well as developing individual training plans and recognizing previously acquired competencies. An important part of vocational education is the development of communication and interaction skills, which is enshrined in the Finnish Vocational Education Act. The combination

of developing professional and social skills during training is one of the urgent tasks of modern secondary vocational education. At the same time, in recent years there has been a large percentage of migrants who came to Finland who want to get a working specialty, many of whom do not speak Finnish well enough. In this regard, the content of educational programs and textbooks in the Finnish language is changing, the emphasis is on parsing vocabulary from professional situations, complex texts of fiction disappear for analysis from textbooks in Finnish. Finnish teachers are encouraged to teach with linguistic characteristics of students and to encourage the use of their mother tongue in the classroom. Some Finnish researchers and teachers are positive about this trend, but the majority expresses concern about the appropriateness of such an approach. The author of the article briefly reviews the development of the theory and methodology of teaching and upbringing in teaching the Finnish language in secondary vocational education in recent years.

Key words: **secondary vocational education, Finnish language, skills communication and interaction, recognition of professional competencies**

***М.М. Паршина**, специалист 1 категории отдела аспирантуры, докторантуры и диссертационных советов управления организации научно-исследовательских работ и подготовки научных кадров ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», г. Москва, E-mail: mari73712@mail.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИНСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ФИНЛЯНДИИ

Среднее профессиональное образование во многих странах мира является важным фундаментом развития национальной экономики, а также обучения и воспитания подрастающего поколения для подготовки высококвалифицированных специалистов и ответственных граждан. С 2018 года в Финляндии реализуется реформа системы среднего профессионального образования, направленная на увеличение времени обучения, проводимого студентами на рабочем месте, а также разработку индивидуальных планов обучения и признание полученных ранее компетенций. Важной частью профессионального образования является формирование навыков общения и взаимодействия, что закреплено в финском законе о профессиональном образовании. Сочетание развития профессиональных и социальных навыков во время обучения является одной из актуальных задач современного среднего профессионального образования. В то же время в последние годы наблюдается большой процент приехавших в Финляндию мигрантов, желающих получить рабочую специальность, многие из которых недостаточно хорошо владеют финским языком. В связи с этим происходит изменение содержания образовательных программ и учебников по финскому языку, акцент делается на разборе лексики из профессиональных ситуаций, из учебников по финскому языку исчезают сложные тексты художественной литературы для анализа. Финским преподавателям рекомендуется вести обучение с учетом лингвистических особенностей учащихся и поощрять использовать свой родной язык на занятиях. Часть финских исследователей и преподавателей положительно относятся к данной тенденции, однако большинство высказывают опасения о целесообразности такого подхода. Автором данной статьи предпринята попытка кратко рассмотреть развитие теории и методики обучения и воспитания при обучении финскому языку в среднем профессиональном образовании в последние годы.

Ключевые слова: **среднее профессиональное образование, финский язык, навыки общения и взаимодействия, признание профессиональных компетенций**

Актуальность данной работы обусловлена возрастающим значением подготовки молодых специалистов в системе среднего профессионального образования. В связи с этим полезно всесторонне изучать опыт других стран для выявления как положительных, так и негативных составляющих и недопущения возможного повторения в будущем аналогичных ошибок в отечественном образовании. В 2018 году в Финляндии вступил в силу новый Закон о профессиональном обучении, на основании которого была проведена крупная реформа всей национальной системы профессионального образования [1]. Цель реформы заключалась в том, чтобы сделать более удобным переход от учебы к трудовой деятельности. Ключевыми положениями реформы являются разработка плана развития личных компетенций для каждого учащегося и увеличение времени на обучение, проводимое непосредственно на рабочем месте [2]. План развития личных компетенций позволяет каждому студенту подтвердить те знания, умения и навыки, которыми он уже владеет, и раньше завершить свое обучение. При этом не имеет значения, где и как были ранее получены подтверждаемые компетенции [3]. В связи с этим изменилось количество обязательных аудиторных часов, проводимых студентом в образовательном учреждении, а также изменился общий список преподаваемых дисциплин. В процессе изучения современного состояния финской системы среднего профессионального образования автора данной статьи заинтересовал вопрос о месте и роли финского языка в новой образовательной реальности для тех учащихся, у которых финский язык является родным. Цель настоящего исследования – изучить финский опыт преподавания родного языка в среднем профессиональном образовании. Развитие теории и методики обучения и воспитания в рамках преподавания финского языка в учреждениях среднего профессионального образования Финляндии является предметом рассмотрения в данной статье. Автор поставил задачи провести анализ источников и определить современное значение преподавания родного языка в профессиональном образовании Финляндии, кратко рассмотреть изменение целей при изучении финского языка на протяжении ряда последних десятилетий и возможные перспективы в случае сохранения текущей образовательной политики. Научная новизна данного исследования состоит в том, что на сегодняшний день вопрос преподавания родного языка в зарубежных, в том числе финских, учреждениях среднего профессионального образования недостаточно подробно представлен в отечественной научной литературе. Теоретическая значимость результатов исследования заключается в подробном рассмотрении эволюции подходов к преподаванию родного языка в финском среднем профессиональном образовании. Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты могут быть учтены при дальнейшей разработке образовательных программ по изучению родного языка.

Значение преподавания родного языка в профессиональном образовании Финляндии

Основной целью изучения языка в последние десятилетия является формирование функциональных языковых навыков, а также способности действовать в аутентичных культурно-языковых средах. Это связано с развитием возможности поиска информации на разных языках в онлайн-среде, использованием социальных сетей. Современные специалисты, работающие на разных должностях, должны обладать разнообразными языковыми навыками и уметь действовать в различных ситуациях межкультурного взаимодействия [4]. Финский исследователь Кантелинен указывает на изменение значения преподавания языков в последние годы и подчеркивает необходимость интеграции между профессиональными дисциплинами и изучением родного языка [5].

В статьях финских исследователей начала 2000-х годов, посвященных преподаванию языка, мы находим отсылки к трудам известных советских ученых Л.С. Выготского, А.Р. Лурии и А.Н. Леонтьева. Согласно взглядам Л.С. Выготского, язык и мышление – принципиально отдельные явления, однако они возникают одновременно и глубоко влияют друг на друга [6].

Основная функция языка – межличностная, то есть он используется для взаимодействия с другими людьми. Однако Л.С. Выготский отмечал, что в сознании человека язык играет центральную роль в развитии высших психических функций. Особое значение финны также уделяли теории Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития [7].

Дидактика и практика преподавания родного финского языка в профессиональном образовании в свете тенденций, распространенных в начале 2000-х годов, достаточно подробно описана в первом пособии по этому вопросу для финских преподавателей Туйи Такала и Элизы Таркома «Преподавание родного языка в профессиональном образовании: перспективы педагогики и дидактики» [8]. В данном издании отмечается важность подготовки профессионалов, владеющих беглым и гибким языковым выражением, как устным, так и письменным, умеющих извлекать главное из потока различных текстов и применять полученную информацию, чему способствует качественное и профессиональное преподавание родного языка.

Приблизительно с 2015 года финская политика в области среднего профессионального образования существенно изменилась. Эти изменения затронули и обучение финскому языку. Все большее внимание стало уделяться трудовым мигрантам, в связи с чем были модернизированы и образовательные программы.

Изучение финского языка в среднем профессиональном образовании: история и современность

Статус родного языка в профессиональном образовании оформился после реформы среднего образования в Финляндии в 1970-х годах. В то время родной язык воспринимался как один из общеобразовательных предметов, который должен был поддерживать формирование гражданских навыков и служить базой для дальнейшего обучения. Учебники были в основном направлены на обучение письму и устной речи. [8].

Среднее профессиональное образование в Финляндии стало трехлетним в 1980-х годах. Тогда же увеличилось время, отводимое на преподавание родного языка, на базовом профессиональном уровне теперь это были три учебные недели (114 часов). В тот период в основе учебной программы по родному языку находилась задача в упрощенном виде развить и разнообразить уже имеющиеся

навыки владения родным языком таким образом, чтобы это помогало функционировать в профессии и поступать в вуз для продолжения обучения. Кроме того, в ходе освоения дисциплины «Родной язык» должны были формироваться навыки приобретения знаний, навыки выражения и знания о культуре [4].

В 1990-х годах была проведена еще одна образовательная реформа. Профессиональное образование стало рассматриваться наряду с гимназией как отдельная форма среднего образования. В учебный план среднего профессионального образования была добавлена защита дипломной работы по профессиональной степени. При этом количество курсов по изучению родного языка увеличилось на одну учебную неделю и составляло четыре учебных недели. Содержание предмета «Родной язык» было направлено на формирование навыков оценивания информации, взаимодействия, функционирования в жизненных ситуациях, получение знаний о языке и культуре. Родной язык все больше рассматривался как предмет, который должен быть интегрирован в профессиональные предметы по своему содержанию. Однако, согласно данным различных исследований, на практике интеграции было очень мало. В то же время стали появляться более специализированные учебники, и вместо учебников для средней школы стали доступны учебники, ориентированные на родной профессиональный язык [8].

Согласно новому Закону о профессиональном образовании, вступившем в силу в 2018 году, базовые профессиональные степени были переведены в компетентностные, а это означает, что в основе измерения теперь находятся не учебные недели, а баллы компетентности (OSP). В нормативных актах не указывается объем обязательного очного обучения, его определяет сама образовательная организация. В июле 2022 года в общую базу учебных программ финских гражданских колледжей были внесены обновления, касающиеся оценивания языковых навыков, убраны готовые критерии оценивания и добавлена таблица примеров целей компетенций и критериев оценки [9]. Общая часть квалификации (35 кредитов) в профессиональном образовании включает теперь следующий набор компетенций:

Компетенции в области коммуникации и взаимодействия (всего 11 кредитов):

– общение или взаимодействие на родном языке (финском) – 4 кредита;
– общение и взаимодействие на втором родном языке (шведском) – 1 кредит;
– общение и взаимодействие на иностранном языке – 3 кредита;
– работа в цифровой среде – 2 кредита;
– искусство и творческое выражение – 1 кредит.

Кредиты измеряются в баллах компетенции, объем которых определяется в соответствии с охватом, сложностью и значимостью по отношению ко всем 180 баллам компетенции базовой степени [1]. При этом существенно изменилось и содержательное наполнение учебников по финскому языку для профессионального образования. Особенно хорошо это заметно в предметной области формирования навыков культуры. Работая с учебниками 2000-х годов, нужно было анализировать художественные тексты и приводить примеры из области культуры. В учебниках по финскому языку 2009 и 2013 годов надо уметь анализировать литературу и другие виды искусства. Рассматриваемая предметная область больше не входит в критерии 2017 года, но считается частью компонента «Искусство и творческое самовыражение». Акцент все больше смещается с формирования общеобразовательных и культурных навыков на узкопрофессиональные, что находит свое отражение и в учебниках [4].

Перспективы преподавания финского языка в профессиональном образовании

Несмотря на кажущуюся удобность новой образовательной системы учета и подтверждения профессиональных компетенций, связанной, в том числе, и с уменьшением финансирования, финские исследователи начинают бить тревогу в связи с происходящей деконтекстуализацией жизненного опыта учащихся: опыт называют компетенцией и признают ее частью образования. Исследователи из университета г. Хельсинки изучили деконтекстуализацию в профессиональном образовании с точки зрения компетентностного дискурса, пришедшего на смену личностно ориентированному учебному дискурсу. Согласно их выводам, обучение и преподавание искусственно теряют свою значимость, а привносимая вместо этого «компетентность» фиксируется на индивидууме [10]. Понятие компетентности в данном случае базируется на рассуждениях о том, что основная функция образования состоит в том, чтобы удовлетворять растущие экономические потребности общества [11]. Признание ранее полученных знаний, умений и навыков основывается на терминологии европейской образовательной политики «признание предшествующего обучения».

Изменилась также и лексика обращения администрации образовательной организации и преподавателей со студентами, которые теперь в Финляндии считаются клиентами. Признание компетентности в виде своеобразного «перезачета» имеющегося опыта означает противоположность преподавания и обучения.

В то же время постоянное увеличение количества мигрантов среди учащихся приводит к тому, что на занятиях все чаще звучит речь, отличная от финской [12]. Европейская комиссия рекомендует своим государствам-членам развивать языковую осведомленность и многоязычную педагогику, то есть преподавание с учетом лингвистических особенностей [13].

Ряд финских исследователей видит в этом возможность для лучшего освоения учебного материала иноязычными студентами [14]. Согласно Гарсии и Клейну, для того, чтобы педагогика с учетом лингвистических и культурных особенностей стала частью знаний и навыков преподавателей, педагогическое образование должно включать следующие темы: понимание многоязычных учащихся и их семей, знание других языков, а также понимание того, как внедрить многоязычную педагогику [15].

Однако значительный процент финских преподавателей считает ошибочным такой акцент на поощрении учащихся активно пользоваться своим родным языком. Можно сделать вывод о том, что финский язык в образовании постепенно начинает терять свой лидирующий статус, что в долгосрочной перспективе может привести к негативным последствиям.

Финская система среднего профессионального в последние годы претерпевает существенные изменения, которые будут иметь последствия в отдаленном будущем, и не все из этих изменений представляются положительными. В ходе успешного решения задач, поставленных в начале данного исследования, удалось сделать выводы о том, что в Финляндии в настоящее время происходит смена статуса преподавателя в обществе, образование превращается в услугу, место коренных финнов занимают мигранты, разговаривающие на своих родных языках и приносящие свой язык и свою культуру в образовательные учреждения. В проведенном автором исследовании впервые в отечественной научной литературе по данному вопросу описан факт того, что вместо взаимного культурного обогащения и расширения кругозора учащихся в настоящее время происходит некоторое вытеснение финского языка и финской культуры, как мы можем это видеть на примере изменения текстов в учебниках, изъятия анализа финских литературных произведений из курса изучения финского языка в среднем профессиональном образовании. Подобные изменения могут оказать негативное влияние на сохранение национальной культуры, воспитание с учетом традиций и истории страны, поскольку родной язык является мощным инструментом национального самосознания. Все эти изменения влияют не только на подготовку будущих представителей рабочих профессий, но и на подготовку преподавателей и в конечном счете на формирование образа гражданина и члена общества, что является особенно актуальным в настоящее время. Данное исследование может быть продолжено на материале изучения современных задач и проблем преподавания родного языка в профессиональном образовании других стран и выявлении общих тенденций, достоинств и недостатков.

Библиографический список

1. *Закон о профессиональном обучении в Финляндии* № 531/2017. Available at: https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531
2. *О профессиональном обучении в Финляндии*. Постановление правительства № 673/2017. Available at: https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170673#Pidm45053757795952
3. Leiding S., Pietilä P. Opettaja on osaamisen portinvartija – virka-vastuu korostuu amisreformissa. Virke: äidinkielenopettajain liiton jä-senlehti. *Vuosikerta*. 2018; № 4: 25–29. Available at: https://helda.helsinki.fi/handle/10138/304667
4. Vuorio P. Käsi kädessä kuljemme äikän maailmaan – Sisällöt, kielenkäyttö ja kielikäsitys 2000-luvun ammatillisen äidinkielen op-pikirjoissa. Pro gradu – tutkielma. Turun Yliopisto, 2020. Available at: https://www.utupub.fi/handle/10024/150917
5. Kantelinen R., Jeskanen S., Koskela T. Kieltenopettaja kieli-kasvatuksen ammattilaisena – asiantuntijuus muutoksessa. [Verkkojul-kaisu.] *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. 2016; Vol. 7 (1). Available at: https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2016/kieltenopettaja-kielikasvatuksen-ammattilaisena-asiantuntijuus-muutoksessa
6. Poikonen J. *Kielitaitoa rakentamassa – tutkimus suomen kielen oppimisesta raken-nustöissä kotoutumisen alkutaipaleella*. Tampereen yliopisto, 2020. Available at: https://trepo.tuni.fi/handle/10024/121847
7. Kalaja P., Nieminen L. Kielikoulu ssa – kieli koulussa. AFinLAn vuosikirja. *Suom en soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja*. Jyväskylä, 2000, № 58: 95–120. Available at: https://journal.fi/afinlavk/article/view/59844/20856
8. Takala T., Tarkoma E. *Äidinkielen opetus ammattikoulutuksessa: näkökulmia pedagogiikkaan ja didaktiikkaan.* Helsinki. Finn Lectura. 2014.
9. *Совместная база финских учебных программ 2022*. Available at: https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/ajankohtaista/8373493
10. Pietilä P., Niemi A.-M., Kauppila A. Mitään ei saisi enää opettaa – osaamisen tunnustaminen ammatillisessa äidinkielen ja suomen opetuksessa. *Kasvatus*. 2022; № 52 (4): 414–425. Available at: https://doi.org/10.33348/kvt.112375
11. Connell J., Schmidt D. M., Kimberly G. *Executive Compensation in Recent IPO Study*. 2013. Available at: http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2390778
12. Alisaari J., Heikkola L.M., Commins N., Acquah E.O. Monolin-gual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' be-liefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*. 2019; Vol. 80: 48–58. Available at: https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003

13. Menken K., Kleyn T. The long-term impact of subtractive school-ing in the educational experiences of secondary English language learn-ers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2010; Vol. 13, № 4: 399–417. Available at: https://doi.org/10.1080/13670050903370143
14. Heikkola L.M., Alisaari J., Vigren H., Commins N. Linguistical-ly responsive teaching: A requirement for Finnish primary school teach-ers. *Linguistics and Education.* 2022; Vol. 69. Available at: https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101038
15. García O., Kleyn T. Translanguaging with Multilingual Students. *Learning from Classroom Moments*. 2016. New York: Imprint Routledge. Available at: https://doi.org/10.4324/9781315695242

References

1. *Zakon o professional'nom obuchenii v Finlyandii* № 531/2017. Available at: https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>
2. *O professional'nom obuchenii v Finlyandii*. Postanovlenie pravitel'stva № 673/2017. Available at: https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170673#Pidm45053757795952
3. Leiding S., Pietilä P. Opettaja on osaamisen portinvartija – virka-vastuu korostuu amisreformissa. Virke: äidinkielenopettajain liiton jä-senlehti. *Vuosikerta*. 2018; № 4: 25-29. Available at: https://helda.helsinki.fi/handle/10138/304667
4. Vuorio P. Käsi kädessä kuljemme äikän maailmaan – Sisällöt, kielenkäyttö ja kielikäsitys 2000-luvun ammatillisen äidinkielen op-pikirjoissa. Pro gradu – tutkielma. Turun Yliopisto, 2020. Available at: https://www.utupub.fi/handle/10024/150917
5. Kantelinen R., Jeskanen S., Koskela T. Kieltenopettaja kieli-kasvatuksen ammattilaisena – asiantuntijuus muutoksessa. [Verkkojul-kaisu.] *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. 2016; Vol. 7 (1). Available at: https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2016/kieltenopettaja-kielikasvatuksen-ammattilaisena-asiantuntijuus-muutoksessa
6. Poikonen J. *Kielitaitoa rakentamassa – tutkimus suomen kielen oppimisesta raken-nustöissä kotoutumisen alkutaipaleella*. Tampereen yliopisto, 2020. Available at: https://trepo.tuni.fi/handle/10024/121847
7. Kalaja P., Nieminen L. Kielikoulu ssa – kieli koulussa. AFinLAn vuosikirja. *Suom en soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja*. Jyväskylä, 2000, № 58: 95-120. Available at: https://journal.fi/afinlavk/article/view/59844/20856
8. Takala T., Tarkoma E. *Äidinkielen opetus ammattikoulutuksessa: näkökulmia pedagogiikkaan ja didaktiikkaan*. Helsinki. Finn Lectura. 2014.
9. *Sovmestnaya baza finskih uchebnyh programm 2022*. Available at: https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/ajankohtaista/8373493
10. Pietilä P., Niemi A.-M., Kauppila A. Mitään ei saisi enää opettaa – osaamisen tunnustaminen ammatillisessa äidinkielen ja suomen opetuksessa. *Kasvatus*. 2022; № 52 (4): 414-425. Available at: https://doi.org/10.33348/kvt.112375
11. Connell J., Schmidt D. M., Kimberly G. *Executive Compensation in Recent IPO Study*. 2013. Available at: http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2390778
12. Alisaari J., Heikkola L.M., Commins N., Acquah E.O. Monolin-gual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' be-liefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*. 2019; Vol. 80: 48-58. Available at: https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003
13. Menken K., Kleyn T. The long-term impact of subtractive school-ing in the educational experiences of secondary English language learn-ers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.* 2010; Vol. 13, № 4: 399-417. Available at: https://doi.org/10.1080/13670050903370143
14. Heikkola L.M., Alisaari J., Vigren H., Commins N. Linguistical-ly responsive teaching: A requirement for Finnish primary school teach-ers. *Linguistics and Education.* 2022; Vol. 69. Available at: https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101038
15. García O., Kleyn T. Translanguaging with Multilingual Students. *Learning from Classroom Moments*. 2016. New York: Imprint Routledge. Available at: https://doi.org/10.4324/9781315695242

Статья поступила в редакцию 02.06.23

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-60-62

***Umarkhadzhieva S.R.**, senior teacher, Department of Theory and Technology of Social Work, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: kafedra_terek@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN FUTURE BACHELORS OF SOCIAL WORK. The objective of the study is to identify pedagogical conditions that contribute to the formation of socio-cultural competence in future bachelors of social work. The scientific work proposes to create a special didactic environment that contributes to the formation of the studied type of professional competence. In this regard, it is proposed to consider classes aimed at developing future bachelors' emotional and social intelligence, as well as cross-cultural literacy, as mandatory elements of the higher education system. The methodology of scientific work is determined by the ideas of P.P. Terekhov. The content of his works clarifies that the success of pedagogical technology depends on the level of cultural preparation of the students' personality. The scientific novelty of the study lies in the fact that the pedagogical conditions are formulated that contribute to the formation of the socio-cultural competence of future bachelors through the development of its basic elements. As a result, it is clarified that the improvement of social and emotional intelligence, as well as cross-cultural literacy, causes the formation of a number of new skills and abilities in future bachelors in the form of sociocultural competence.

Key words: **future bachelors of social work, pedagogical conditions for formation of socio-cultural competence, emotional and social intelligence, higher education system**

***С.Р. Умархаджиева**, ст. преп., Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова, г. Грозный, E-mail: kafedra_terek@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Целью исследования является выявление педагогических условий, способствующих формированию социокультурной компетентности будущих бакалавров социальной работы. В научной работе предлагается создать особую дидактическую среду, способствующую становлению исследуемого вида профессиональной компетентности. В этой связи обязательными элементами системы высшего образования предлагается считать занятия, направленные на развитие у будущих бакалавров эмоционального и социального интеллекта, а также кросс-культурной грамотности. Методология научной работы определяется идеями П.П. Терехова. Содержание его работ уточняет, что успешность педагогической технологии зависит от уровня культурной подготовки личности обучающихся. Научная новизна исследования состоит в том, что сформулированы педагогические условия, способствующие формированию социокультурной компетентности будущих бакалавров посредством развития её базовых элементов. В результате уточнено, что совершенствование социального и эмоционального интеллекта, а также кросс-культурной грамотности обусловливает становление у будущих бакалавров ряда новых умений и навыков в виде социокультурной компетентности.

Ключевые слова: **будущие бакалавры социальной работы, педагогические условия формирования социокультурной компетентности, эмоциональный и социальный интеллект, система высшего образования**

Одним из важнейших качеств будущих бакалавров социальной работы по праву можно назвать их социокультурную компетентность. Представленное понятие является достаточно серьёзным и многоуровневым профессионально-личностным образованием. Умение эффективно взаимодействовать с различными группами людей основывается на глубоких познаниях личности в области коммуникативной, морально-этической, правовой, эстетической, национальной, конфессиональной культуры различных этносов, а также страт общества. Также важно отметить, что в научной литературе достаточно подробно представлен идеальный образ социального работника. Вместе с тем практика показывает, что зачастую по указанной специальности принимают лиц с непрофильным образованием, основными трудовыми обязанностями которых становится работа с архивными документами и выдачей справок. Иными словами, основные функции социального взаимодействия сводятся к формальному, поверхностному взаимодействию с населением, что негативно сказывается на формировании и развитии

у них социокультурной компетентности. Отсутствие содержательной коммуникации с нуждающимися в социальной помощи гражданами порождает ряд иных других общественных проблем.

Дополним, что исследуемый вид компетентности можно отнести к гибким навыкам, поскольку он представляет собой метапредметное единство различных видов профессиональных знаний. Подчеркнём, что ведущими основаниями изучаемого вида качества по праву считают культурологические способности, а также эмоциональный и социальный интеллект. Для того чтобы сформировать социокультурную компетентность у будущих бакалавров, требуется особая образовательная среда. Её характерными чертами должны стать практико-ориентированные занятия, направленные на развитие коммуникативных, эмоционально-аффективных, эмпатических и аналитических способностей, а также повышение уровня кросс-культурной грамотности.

При этом важно отметить, что становление надпрофессионального навыка подразумевает под собой реализацию различных по своей сущности педагогических процессов. Совершенно новый комплекс умений и навыков является результатом системной педагогической работы над его базовыми элементами, которые уже сформированы и нуждаются в дальнейшем развитии. Таким образом, мы пришли к выводу о том, что культурологические способности, социальный, а также эмоциональный интеллект отчасти уже сформированы у будущих бакалавров. Именно поэтому для формирования принципиально новой профессиональной компетентности указанные навыки требуют развития. Иными словами, становление социокультурной компетентности обусловлено совершенствованием его базовых элементов.

На основании указанных позиций мы сформулировали цель исследования – выявить педагогические условия, способствующие формированию социокультурной компетентности будущих бакалавров социальной работы.

Благодаря ранее сформулированной цели научной работы были определены первоочередные задачи, которые потребуется решить: 1) провести теоретический обзор по поставленной педагогической проблематике, 2) сформулировать и реализовать комплекс педагогических условий, необходимых для устойчивого формирования социокультурной компетентности у будущих бакалавров социальной работы, 3) уточнить перспективы дальнейших исследований.

Научная новизна работы заключается в уточнении педагогических условий, способствующих формированию социокультурной компетентности будущих бакалавров посредством развития её базовых элементов. Теоретическая значимость результатов исследования состоит в переосмыслении роли предложенных нами педагогических условий в становлении социокультурной компетентности будущих бакалавров. Теоретическая значимость состоит в упорядочивании системы взглядов на процесс формирования социокультурной компетентности будущих бакалавров.

Практическая значимость заключается в объяснении методики организации предложенных педагогических условий, повышающих продуктивность образования изучаемой компетентности будущих бакалавров.

С.Н. Козловская подчёркивает, что для становления социокультурной компетентности у будущих бакалавров социальной работы в образовательном пространстве необходимо придерживаться ряда педагогических условий. В частности, речь идёт о вовлечении изучаемой категории обучающихся в тренинги по управлению информальным образованием; обеспечении их обучения передовыми методическими материалами, в числе которых могут быть различные кейсовые ситуации. Также С.Н. Козловская указывает на ряд иных важных педагогических условий, которые сводятся к формированию и развитию перечня ведущих элементов изучаемой профессиональной компетентности [1].

Н.Ф. Басов подчёркивает, что для формирования социокультурной компетентности будущих бакалавров социальной работы им необходимо осваивать навыки научно-исследовательской деятельности. Обосновывая своё утверждение, он отмечает, что активные изменения внешней среды интенсивно влияют на модели социокультурного поведения в том или ином обществе. В связи с указанным социальные работники должны уметь в кратчайшее время разрабатывать и адаптировать передовые технологии межличностного взаимодействия, что требует научно-исследовательской грамотности [2].

Ю.А. Лившиц уточняет, что для решения поставленной нами педагогической задачи необходимо обеспечить особую образовательную среду. Обязательным элементом процесса обучения будущих бакалавров должны стать практические занятия, направленные на развитие их социального и эмоционального интеллекта. Также важно, чтобы занятия включали и теоретическую подготовку, необходимую для совершенствования кросс-культурных знаний исследуемой категории обучающихся [3–7].

Е.С. Янчурина приходит к выводу, что одним из важнейших условий формирования социокультурной компетентности будущих бакалавров социальной работы является процесс становления ценностных установок относительно предстоящей им профессиональной деятельности [8].

На основании теоретического обзора мы выявили ряд педагогических условий, способствующих формированию социокультурной компетентности будущих бакалавров социальной работы. Основательное описание условий будет представлено при описании результатов научной работы. Вместе с тем тезисно укажем, что образовательная среда должна способствовать развитию у изучаемой категории обучающихся социального и эмоционального интеллекта, а также кросс-культурной грамотности.

При подборе методов научного исследования, а также реализации эмпирической проверки продуктивности предложенных педагогических признаков мы руководствовались идеями П.П. Терехова [9]. В частности, речь идёт о том, что успешность педагогической технологии зависит от уровня культурной подготовки личности обучающихся. Ввиду указанного одним из обязательных условий формирования будущих бакалавров социальной работы стал процесс развития их кросс-культурной грамотности.

При проверке предложенных нами педагогических условий мы использовали следующие методы: анализ научной литературы по теме исследования, эксперимент и опрос. Ведущим дидактическим ресурсом стало содержание проектов развития России, опубликованных на сайте Президентского фонда культурных инициатив. Не менее ценным инструментом по формированию социокультурной компетентности стали образовательные возможности онлайн-платформы BrainApps.

В соответствии с нормами и традициями реализации педагогического эксперимента нами были сформированы две эмпирические группы – контрольная и экспериментальная (далее – КГ и ЭГ). Количество членов каждой группы составило 25 человек, которые были набраны из числа будущих бакалавров социальной работы Чеченского государственного университета имени А.А. Кадырова.

Отметим, что разработанные нами педагогические условия внедрялись в процесс обучения только членов ЭГ. Представители КГ осваивали программу высшего образования в обычной дидактической среде. Период проведения эксперимента – с февраля по май 2023 г. Оценка степени сформированности социокультурной компетентности производилась при поддержке авторского опросника с тремя классическими шкалами: базовый, средний и высокий уровень проявления исследуемого качества. Уточним, что опрос проводился в два этапа: 1) до начала эксперимента, 2) после завершения апробации педагогических условий в ЭГ.

Эмпирическая проверка продуктивности предложенных педагогических условий показала, что в ЭГ количество будущих бакалавров социальной работы, проявляющих высокий уровень сформированности социокультурной компетентности, выросло с 5 до 15%. При этом параллельно было отмечено снижение числа членов ЭГ с базовым уровнем сформированности исследуемого вида профессиональной компетентности с 9% до 3%. В КГ динамика уровня социокультурной компетентности не отмечалась.

Поскольку нами была доказана эффективность разработанных педагогических условий, необходимо уточнить их общее содержание.

Первое условие требовало, чтобы будущие бакалавры социальной работы активнее участвовали в практических занятиях, направленных на развитие их эмоционального и социального интеллекта. В частности, применялись методы работы с художественными фильмами, организовывались тренинги по развитию эмпатии, а также решались ситуационные задачи. Одним из ведущих дидактических ресурсов по развитию эмоционального интеллекта будущих бакалавров социальной работы стал обучающий сервис онлайн-платформы BrainApps.

Уточним, что при работе с художественными фильмами исследуемой категории обучающихся предлагалось проанализировать сложные ситуации межличностного взаимодействия и сформулировать ведущие коммуникативные качества социального работника. Дополнительно будущие бакалавры производили рефлексивную оценку собственных вербальных и невербальных навыков общения, которые им потребуется развить для реализации их социокультурной компетентности.

Развитие эмпатических способностей происходило в микрогруппах, которое предполагало усиление когнитивно-эмоциональных свойств личности. В частности, представители изучаемой категории обучающихся осваивали навыки анализа эмоционального состояния сокурсников, основываясь на их невербальном поведении.

Второе педагогическое условие предполагало организацию теоретической, а также практической работы, необходимой для совершенствования кросс-культурных знаний будущих бакалавров. Основным обучающим ресурсом стало содержание сайта Президентского фонда культурных инициатив. В частности, каждый из членов ЭГ не только знакомился с содержанием проектов на указанной платформе, но и сам составлял и предлагал собственные стратегии повышения качества культурного просвещения граждан России. При этом будущим бакалаврам было рекомендовано ознакомиться с тем видом национальной культуры, которую он представляет, и поделиться своими проектами с другими обучающимися.

Дополнительно для усиления кросс-культурной грамотности будущим бакалаврам предлагалось усилить свою информальную подготовку по иностранным языкам. В частности, студентам предлагалось использовать возможности образовательной платформы engVid, а также мобильного приложения British Council.

Экспериментальное подтверждение продуктивности предложенных педагогических условий позволяет нам предположить, что они могут быть адаптированы для представителей иных специальностей, чей род деятельности будет связан с работой в социальной среде.

Во введении мы уточнили причину востребованности проводимого нами исследования. Также мы предположили, что решение поставленной педагогиче-

ской задачи кроется в организации особых педагогических условий формирования социокультурной компетентности у будущих бакалавров социальной работы. С целью подтверждения гипотезы научной работы было принято решение обратиться к анализу теоретических источников по выбранной проблематике. Анализ различных исследовательских позиций позволил выделить ряд перспективных педагогических условий. Для проверки их способности содействовать формированию социокультурной компетентности у будущих бакалавров социальной работы был подготовлен и реализован педагогический эксперимент. Эмпирическая проверка подтвердила нашу гипотезу. По итогам комплексного исследования было уточнено, что совершенствование социального и эмоционального интеллекта, а также кросс-культурной грамотности обусловливает становление у будущих бакалавров ряда новых умений и навыков в виде социокультурной компетентности.

Дополнительно мы предположили, что представленные условия могут способствовать формированию социокультурной компетентности всех обучающихся по программам высшего образования, чья деятельность будет реализовываться в системе «человек – человек».

Результаты исследования могут быть востребованы в системе высшего образования при реализации образовательных программ, содержание которых направлено на подготовку работников различных социальных служб. Перспектива дальнейших исследований состоит в выявлении особенностей работы будущих бакалавров с обучающим сервисом онлайн-платформы BrainApps.

Библиографический список

1. Козловская С.Н. Условия и факторы профессионально-компетентностного становления бакалавров социальной работы в системе ВПО. *Ученые записки Российского государственного социального университета.* 2012; № 7: 127–134.
2. Басов Н.Ф. Научно-исследовательская деятельность как средство формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров социальной работы. *Вестник Костромского государственного университета.* Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2011; Т. 17, № 1: 55–59.
3. Лившиц Ю.А., Кустов Ю.А., Лившиц Ю.А., Стацук С.В. Формирование социально-культурной компетентности будущих специалистов как педагогическая проблема. *Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева*. 2013; № 4 (14): 118–124.
4. Арсанукаева Э.Д. Педагогические возможности тренинга в развитии социального интеллекта у будущих бакалавров социальной работы. *Kant*. 2022; № 3 (44): 185–189.
5. Гедугошев Р.Р. Педагогические условия развития социальной ответственности у молодых сотрудников полиции в системе повышения квалификации. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2022; № 4 (53): 98–106.
6. Руденко И.В. Формирование общепрофессиональных компетенций бакалавров в деятельности студенческого самоуправления как субъекта воспитательной деятельности вуза. *Казанский педагогический журнал*. 2015; № 4-1: 273–278.
7. Шамаев А.М. Использование современных информационно-коммуникационных технологий для развития культуры социального взаимодействия с населением у сотрудников полиции. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2023; № 1 (54): 95–104.
8. Янчурина Е.С. Модель формирования компетенции социального взаимодействия в процессе профессиональной подготовки бакалавров социальной работы в вузе. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. 2013; № 4: 311–315.
9. Терехов П.П. *Формирование педагогической компетентности специалиста в системе непрерывного профессионального социокультурного образования*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Казань, 2004.

References

1. Kozlovskaya S.N. Usloviya i faktory professional'no-kompetentnostnogo stanovleniya bakalavrov social'noj raboty v sisteme VPO. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta.* 2012; № 7: 127-134.
2. Basov N.F. Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya professional'noj kompetentnosti buduschih bakalavrov social'noj raboty. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2011; T. 17, № 1: 55-59.
3. Livshic Yu.A., Kustov Yu.A., Livshic Yu.A., Stacuk S.V. Formirovanie social'no-kul'turnoj kompetentnosti buduschih specialistov kak pedagogicheskaya problema. *Vestnik Volzhskogo universiteta im. V.N. Tatischeva*. 2013; № 4 (14): 118-124.
4. Arsanukaeva `E.D. Pedagogicheskie vozmozhnosti treninga v razvitii social'nogo intellekta u buduschih bakalavrov social'noj raboty. *Kant*. 2022; № 3 (44): 185-189.
5. Gedugoshev R.R. Pedagogicheskie usloviya razvitiya social'noj otvetstvennosti u molodyh sotrudnikov policii v sisteme povysheniya kvalifikacii. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2022; № 4 (53): 98-106.
6. Rudenko I.V. Formirovanie obscheprofessional'nyh kompetencij bakalavrov v deyatel'nosti studencheskogo samoupravleniya kak sub`ekta vospitatel'noj deyatel'nosti vuza. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 4-1: 273-278.
7. Shamaev A.M. Ispol'zovanie sovremennyh informacionno-kommunikacionnyh tehnologij dlya razvitiya kul'tury social'nogo vzaimodejstviya s naseleniem u sotrudnikov policii. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2023; № 1 (54): 95-104.
8. Yanchurina E.S. Model' formirovaniya kompetencii social'nogo vzaimodejstviya v processe professional'noj podgotovki bakalavrov social'noj raboty v vuze. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 4: 311-315.
9. Terehov P.P. *Formirovanie pedagogicheskoj kompetentnosti specialista v sisteme nepreryvnogo professional'nogo sociokul'turnogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Kazan', 2004.

Статья поступила в редакцию 03.07.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-62-64

Shchetinin A.N., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia), E-mail: alex1621@bk.ru*

ON TEACHING THE COURSE "DIFFERENTIAL EQUATIONS" AT A TECHNICAL UNIVERSITY. The article deals with issues of teaching mathematical disciplines at a technical university, dedicated to the development of education. They are applied to a mathematical discipline – the theory of ordinary differential singularities. This discipline has both a purely mathematical aspect and an applied one. It is shown which issues should be given priority when choosing this course at a technical university, particularly, which engineering sciences require the theory of ordinary differential properties, and which require a special equation in specific derivatives (equations of mathematical physics). The work emphasizes the need for a non-abstract study of mathematical theories, consideration of their applications to the consideration of technical disciplines. The question of the mandatory rigor of the mathematical presentation is discussed and some proposals are made on this issue, first of all, to the indicated infected course. Issues related to the computer educational process are investigated, such as the probability of presentation.

Key words: **mathematical education of engineering personnel, innovative technologies in education, computerization of 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 «ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ УРАВНЕНИЯ» В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В настоящей статье рассматриваются вопросы преподавания математических дисциплин в техническом вузе на современном этапе развития образования. Они конкретизированы применительно к математической дисциплине – «Теории обыкновенных дифференциальных уравнений». Эта дисциплина имеет как чисто математический аспект, так и прикладной. Показано, каким вопросам следует отдать приоритет при изучении данного курса в техническом вузе. В частности, каким инженерным специальностям нужна теория обыкновенных дифференциальных уравнений, а каким – уравнения в частных производных (уравнения математической физики). Подчеркивается необходимость не абстрактного изучения математических теорий, а рассмотрение их приложений к

конкретным техническим дисциплинам. Обсуждается вопрос об обязательной строгости математического изложения, и делаются некоторые предложения по этому вопросу применительно к указанному конкретному курсу. Исследуются вопросы, связанные с компьютеризацией образовательного процесса, в частности, возможности визуализации изложения.

Ключевые слова: **математические образование инженерных кадров, инновационные технологии в образовании, компьютеризация образовательного процесса**

Статья является продолжением работы автора «О преподавании курса «Интегральное исчисление» в техническом вузе» [1]. Рассматривается методика преподавания курса «Дифференциальные уравнения». Значительное внимание уделяется вопросам, возникающим в связи с цифровизацией образования (см. по этому поводу [2; 3]). Эта тема в настоящее время весьма актуальна. Обыкновенные дифференциальные уравнения (ОДУ) описывают физические процессы, обладающие свойствами *детерминированности*, *конечномерности* и *дифференцируемости* [4]. В природе есть и другие процессы, которые нельзя описать обыкновенными дифференциальными уравнениями, а приходится прибегать, скажем, к уравнениям с частными производными. Например, в квантовой механике нет детерминированности и уравнение Шредингера – уравнение в частных производных. Движение конечной системы точек может быть описано системой обыкновенных дифференциальных уравнений (ОДУ). Если же мы имеем дело с твердым телом, состоящим из большого (можно считать бесконечного) числа точек, то его поведение не описывается ОДУ, а приходится опять прибегать к уравнениям с частными производными. Наконец, движение типа броуновского не может считаться дифференцируемым, и здесь снова ОДУ неприменимы. В соответствии со сказанным мы видим, что подготовка будущих инженеров определяется их специализацией. Для каких-то специальностей нужны в основном ОДУ, а для каких-то – уравнения в частных производных. «При изучении математики в техническом вузе всегда важно показывать, для решения каких физико-технических задач данный материал применяется» [5; 6; 7]. В соответствии с этим должна строиться и программа курса. В изменении архаичного подхода к изложению математических дисциплин в вузе и заключается новизна и насущная актуальность данного исследования.

ОДУ описывают различные физические процессы. Особенно следует обратить внимание на то, что процессы могут быть разными, но описываться одним уравнением, скажем, уравнением гармонических свободных колебаний:

$$y'' + \omega^2 y = 0, \qquad (1)$$

затухающих:

$$y'' + ky + \omega^2 y = 0, \qquad (2)$$

или вынужденных:

$$y'' + \omega^2 y = f(x). \qquad (3)$$

На примерах этих уравнений оказывается возможным проиллюстрировать многие положения настоящей статьи, как методологические, так и мировоззренческие.

О задачах на составление уравнений

Задачи на составление уравнений неизменно присутствовали раньше на вступительных экзаменах в вузы, сейчас на ЕГЭ по математике. Способность решать такие задачи, т. е. умение строить математические модели, является необходимой для будущего инженера, т. к. позволяет выработать необходимые профессиональные компетенции. В курсе дифференциальных уравнений необходимо предусмотреть наличие задач на составление дифференциальных уравнений. Такие задачи можно включить и в программу экзамена по курсу ОДУ как альтернативу доказательств теорем. Многочисленные примеры задач по геометрии и физике, приводящие к дифференциальным уравнениям, содержатся, например, в работах Креер Л.И.[8], Филиппова А.Ф. [9].

В качестве иллюстрации выведем формулу для закона радиоактивного распада, которая в школьном курсе физики приводится без доказательства. Методика изложения следующая:

(1) Известно, что скорость распада пропорциональна имеющейся массе вещества,

$$m' = -km.$$

Здесь $m = m(t)$ – масса вещества, t – время, $k > 0$ – коэффициент, зависящий от конкретного вещества. Это – *закон природы*.

(2) Решая данное дифференциальное уравнение методом разделения переменных, получаем:

$$m(t) = Ce^{-kt}.$$

(3) Далее, подставляя $m(0) = m_0$ и $m(T) = m_0/2$, получаем

$$m(t) = m_0 2^{-t/T}.$$

Здесь m_0 – начальная масса, T – период полураспада. Далее следует привести график процесса. Студент должен четко понимать схему: ***закон природы – математическая модель – решение математической задачи – исследование результата.***

Рассмотрим еще пример. Пусть задан идеальный колебательный контур, содержащий конденсатор емкости C и катушку индуктивности с индуктивностью L. Обозначим через $Q = Q(t)$ – заряд конденсатора в момент времени t и через $I = I(t)$ – ток через катушку индуктивности. Из формул для энергии конденсатора и катушки индуктивности и закона сохранения энергии имеем

$$Q^2/2C + LI^2/2 = \text{const}.$$

Дифференцируя это равенство по t, и учитывая, что $Q' = I$, получаем

$$Q'' + \omega^2 Q = 0,$$

где $\omega^2 = 1/CL$. Отсюда следует известная формула Томпсона для периода колебаний.

Эти примеры, приводимые при рассмотрении уравнений с разделяющимися переменными и линейных уравнений с постоянными коэффициентами, достаточно убедительно демонстрируют их необходимость для инженера. Разумеется, вместо второго из рассмотренных примеров можно взять уравнение малых колебаний математического маятника или пружинного маятника. Они и выводятся так же, с применением закона сохранения энергии

$$kx^2/2 + m(x')^2/2 = \text{const}.$$

Дифференцируя по t, приходим к тому же уравнению

$$x'' + \omega^2 x = 0,$$

где $\omega^2 = k/m$. Отсюда выводится известная формула для периода колебаний. Оба последних примера, как и множество других физических задач, приводят к одному и тому же уравнению (1). И это важно подчеркнуть – процессы разной физической природы описываются одним и тем же дифференциальным уравнением. Что демонстрирует *материальное единство мира*.

О математической строгости

При преподавании математики в техническом вузе преподаватель постоянно сталкивается с проблемой – как сочетать математическую строгость изложения с недостаточной подготовкой студентов. Есть разные варианты. Можно доказывать все, но тогда большая часть аудитории просто не воспримет этот материал. Можно обозначать схему доказательства, доказывая отдельные его фрагменты. Можно ограничиваться одними формулировками сложных теорем. По мнению автора, наименее удачен последний вариант. Если на лекции не дается доказательство трудной теоремы, надо хотя бы объяснить студентам, что *доказательство необходимо*. Для этого достаточно привести контрпример, показывающий, что утверждение теоремы неверно, если нарушается хотя бы одно из ее условий. Основная теорема курса – это теорема о существовании и единственности решения задачи Коши для дифференциального уравнения первого порядка. В книге Арнольда В.И. [4] рассматривается сразу задача о решении системы, но для инженера достаточно и простейшего варианта задачи Коши:

$$y' = f(x, y), \qquad y(x_0) = y_0.$$

Напомним, доказательство теоремы основано на том, что некоторый оператор, действующий в пространстве $C[a, b]$, является сжимающим, и что само пространство

$C[a, b]$ непрерывных функций с метрикой равномерной сходимости является полным. То, что оператор является сжимающим, можно доступно объяснить студентам инженерных специальностей. То, что сжимающий оператор в полном пространстве имеет неподвижную точку, которая и служит решением задачи, – тоже. А полноту пространства можно и не доказывать. Достаточно просто привести пример, показывающий необходимость доказательства. Как хорошо известно и легко объяснить, последовательность непрерывных функций $f_n(x) = x^n$, $n = 1, 2$ сходится (поточечно) на отрезке [0, 1] к разрывной функции. Здесь следует пояснить, что сходимость в этом примере – это не сходимость в метрике пространства C [0, 1]. Термин «равномерная сходимость» лучше вообще не употреблять.

Возвратимся к самой теореме. Если нет возможности дать даже набросок доказательства, то стоит хотя бы напомнить о необходимости проведения доказательств. Достаточно рассмотреть пример, когда теорема неверна. Хороший пример – задача Коши (см. [4]):

$$y' = y^{2/3}, \qquad y(0) = 0.$$

Через точку (0, 0) проходят две интегральные кривые: $y = x^3/27$ и $y = 0$. Условие теоремы не выполняется, и нет единственности решения.

Вторая важнейшая теорема утверждает, что размерность пространства решений системы n линейных уравнений (или одного линейного уравнения порядка n) имеет размерность n. Это обычно доказывается, считая известной теорему о существовании и единственности решения задачи Коши. Но последняя говорит только о локальном существовании решения. Линейное же уравнение допускает продолжение решения на весь интервал, где оно задано. Доказательство можно не приводить. Но дать пример, когда решение задачи Коши не продолжается на весь интервал, где задано уравнение, весьма полезно для понимания. Рассмотрим дифференциальное уравнение

$$y' + y^2 = 0,$$

заданное на интервале (–2; 2), и решим задачу Коши с начальным условием $y(0) = -1$.

Интегральная кривая задается уравнением $y(x - 1) = 1$. Это решение не продолжается на интервал определения, а существует только на интервале (–2; –1).

Об ответах

В ЕГЭ можно встретить задачу такого типа: найдите длину L окружности радиуса 2 [10]. В ответе запишите число L/π. Ответом служит число 4. В каче-

стве ответа может быть только целое число или десятичная дробь. Когда в контрольной работе в задаче о вычислении длины дуги наряду с ответами 2 или 2π встречается ответ, содержащий разность арксинусов, возникает много вопросов. Такой ответ трудно внести в компьютер, а его численное значение трудно оценить. Ответы должны иметь простую форму. Особенно это относится к традиционно предлагаемых студентам задачам на отыскание решений линейных уравнений с правой частью специального вида (вроде $P_n(x)\, e^{ax} \cos bx$). Во многих таких задачах предлагается написать общий вид ответа, не вычисляя констант. Такой ответ слишком громоздок, и его трудно ввести в компьютер на контрольной работе.

При тотальной цифровизации образования возникают новые проблемы. Если учащийся, решая трудную задачу, в самом конце допустит арифметическую ошибку на традиционном экзамене, устном или письменном, задача ему будет зачтена как практически правильно решенная. Компьютер же оценит решение в 0 баллов, ибо ответ неправильный.

Сошлемся на опыт проведения ЕГЭ (см. [10; 11]). К задачам из первой части экзамена по математике требуется только записать правильный ответ. При этом, как указывалось выше, ответ должен быть записан в виде десятичной дроби. В задачах по физике требуется также ответ либо в виде десятичной дроби, либо ответ типа 145, показывающий, какие из сформулированных в задаче утверждений верны. Задачи из второй части экзамена требуют развернутого ответа и проверяются преподавателями. Здесь нужны доказательства утверждений в экзамене по математике и ссылка на законы природы в экзамене по физике. Без выполнения этих требований решение не считается полноценным и оценивается меньшим числом баллов. При автоматической проверке ответа, полученного студентом, требуется безукоризненная точность самого ответа, имеющегося в компьютере. Так же, как и безукоризненная точность данного студентом ответа. Но «errare humanum est». Поэтому предлагается не требовать стопроцентной правильности ответов. Как пишут в предисловии авторы пособия [12], оценка «отлично» ставится за правильно решенные пять задач из шести. Таков практический опыт и вряд ли стоит от него отказываться.

Скажем еще несколько слов о форме записи ответов. Ответ к дифференциальному уравнению

$$xy' - 1 = 0$$

можно записать в формах

$$y = \ln|x| + C \qquad \text{или} \qquad y = \ln(Cx).$$

Оба ответа верны, но второй смотрится лучше.

О традициях в образовании

В прежние времена многие преподаватели, которым нужны были сложные чертежи, строили их на доске, используя цветные мелки. Компьютеризация оставляет эту технику в прошлом. Например, решая уравнение

$$x^2y - 2xy + y^2 = 0,$$

получаем уравнения интегральных кривых:

$$(x^2 + C)\, y = x.$$

Полезно изобразить графики интегральных кривых этого уравнения. Они заполняют обе полуплоскости – $x > 0$ и $x < 0$. Все это может быть легко изображено на экране и продемонстрировано слушателям.

Таким образом, визуализация становится доступной в цифровой среде. При изучении ОДУ это особенно полезно. Можно рисовать фазовые кривые на плоскости, интегральные кривые и т. п.

Выше шла речь о линейных дифференциальных уравнениях с постоянными коэффициентами и специальной правой частью. Традиционно решению таких задач отводится значительное место в программе. Но это не что иное, как искусственный прием. А метод вариации постоянных, применимый и в этих частных случаях, гарантированно дает ответ. При преподавании следует обращать основное внимание на общие методы, а не на частности. Указанные задачи – просто дань традиции. Конечно, уравнение вида (3)

$$y'' + y = \sin x$$

нужно уметь решать. На его примере объясняется явление резонанса.

Линейные уравнения в данном курсе достаточно рассматривать только второго порядка, как наиболее важные для приложений. Если инженеру потребуется, то при наличии навыка, выработанного при решении уравнений второго порядка, он легко сможет справиться и с уравнением более высокого порядка.

Таким образом, с учетом технической направленности вуза при преподавании курса «Дифференциальные уравнения» надо уделять больше внимания задачам, связанным с физическими процессами, имеющими место в инженерной практике. Эту проблематику автор намерен раскрыть в следующей статье, посвященной связи и взаимопроникновению математики и физики как в научном, так и в методических аспектах. Практика показала, что строгость математических доказательств принципиальна и необходима, но не все теоремы следует доказывать. Хороший контрпример убедит слушателя, что доказательства необходимы. Но не следует усложнять изложение, вполне достаточно рассматривать только дифференциальные уравнения первого и второго порядка, наиболее важные для практического применения. А для улучшения усвоения «Дифференциальные уравнения» необходимо делать сложные построения, что позволяют делать современные средства визуализации.

Библиографический список

1. Щетинин А.Н. О преподавании курса «Интегральное исчисление» в техническом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3: 79–86.
2. Димитриенко Ю.И., Губарева Е.А. Новая технология математической подготовки инженерных кадров, основанная на нейросетевой модели знаний. *Инновации в образовании*. 2017; № 11:129–140.
3. Димитриенко Ю.И., Губарева Е.А. Новая научно-методическая модель математической подготовки инженеров. *Международный журнал экспериментального образования*. 2017; № 11: 5–10.
4. Арнольд В.И. *Обыкновенные дифференциальные уравнения*. Москва: Издательство МЦНМО, 2012.
5. Гончар И.И., Чушнякова М.В., Крохин С.Н. Соотношение между физическими и математическими аспектами при изучении темы «колебания» в техническом. *Вестник СИБИТа*. 2020; № 2 (34). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-mezhdu-fizicheskimi-i-matematicheskimi-aspektami-pri-izuchenii-temy-kolebaniya-v-tehnicheskom-vuze
6. Колмогоров А.Н. *Математика наука и профессия*. Москва: Наука, 1988.
7. Шадиев Р.Д., Турдиев Ш. К вопросу об особенностях преподавания математики студентам технических вузов. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. 2014; № 9–10. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-osobennostyah-prepodavaniya-matematiki-studentam-tehnicheskih-vuzov
8. Креер Л.И. *Сборник упражнений по дифференциальным уравнениям*. Москва: Учпедгиз, 1940.
9. Филиппов А.Ф. *Сборник задач по дифференциальным уравнениям*. Москва: Наука, 1979.
10. *ЕГЭ 2023. Математика. Профильный уровень. 12 вариантов. Типичные тестовые задания от разработчика ЕГЭ*. Москва: Экзамен, 2023.
11. Пурышева Н.С., Ратбиль Е.Э. *ЕГЭ Физика: 30 тренировочных вариантов экзаменационных работ для подготовки к единому государственному экзамену*. Москва: АСТ, 2022.
12. Звавич В.И., Аверьянов Д.И., Пигарев Б.П., Трушанина Т.Н. *Задание для проведения письменного экзамена по математике в 9 классе*. Москва: Просвещение, 1994.

References

1. Schetinin A.N. O prepodavanii kursa “Integral’noe ischislenie” v tehnicheskom vuze. *Mir nauki, kul’tury, obrazovaniya*. 2023; № 3: 79-86.
2. Dimitrienko Yu.I., Gubareva E.A. Novaya tehnologiya matematicheskoj podgotovki inzhenernyh kadrov, osnovannaya na nejrosetevoj modeli znanij. *Innovacii v obrazovanii*. 2017; № 11:129-140.
3. Dimitrienko Yu.I., Gubareva E.A. Novaya nauchno-metodicheskaya model’ matematicheskoj podgotovki inzhenerov. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental’nogo obrazovaniya*. 2017; № 11: 5-10.
4. Arnol’d V.I. *Obyknovennye differencial’nye uravneniya*. Moskva: Izdatel’stvo MCNMO, 2012.
5. Gonchar I.I., Chushnyakova M.V., Krohin S.N. Sootnoshenie mezhdu fizicheskimi i matematicheskimi aspektami pri izuchenii temy “kolebaniya” v tehnicheskom. *Vestnik SIBITa*. 2020; № 2 (34). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-mezhdu-fizicheskimi-i-matematicheskimi-aspektami-pri-izuchenii-temy-kolebaniya-v-tehnicheskom-vuze
6. Kolmogorov A.N. *Matematika nauka i professiya*. Moskva: Nauka, 1988.
7. Shadiev R.D., Turdiev Sh. K voprosu ob osobennostyah prepodavaniya matematiki studentam tehnicheskih vuzov. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. 2014; № 9-10. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-osobennostyah-prepodavaniya-matematiki-studentam-tehnicheskih-vuzov
8. Kreer L.I. *Sbornik uprazhnenij po differencial’nym uravneniyam*. Moskva: Uchpedgiz, 1940.
9. Filippov A.F. *Sbornik zadach po differencial’nym uravneniyam*. Moskva: Nauka, 1979.
10. *EG`E 2023. Matematika. Profil’nyj uroven’. 12 variantov. Tipichnye testovye zadaniya ot razrabotchika EG`E*. Moskva: `Ekzamen, 2023.
11. Purysheva N.S., Ratbil’ E.`E. *EG`E Fizika: 30 trenirovochnyh variantov `ekzamenacionnyh rabot dlya podgotovki k edinomu gosudarstvennomu `ekzamenu*. Moskva: AST, 2022.
12. Zvavich V.I., Aver’yanov D.I., Pigarev B.P., Trushanina T.N. *Zadanie dlya provedeniya pis’mennogo `ekzamena po matematike v 9 klasse*. Moskva: Prosveschenie, 1994.

Статья поступила в редакцию 05.06.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-65-67

Bogdanova Yu.Z., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, State Agrarian University of the Northern Urals (Tyumen, Russia), E-mail: bogdanowa2907@mail.ru*
Efremova T.M., *Cand. of Sciences (Social Studies), senior lecturer, Tyumen State University (Tyumen, Russia), E-mail: tatyanaefr@mail.ru*

INCLUSIVE EDUCATION IN AGRARIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: PROBLEMS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT. The article considers problems of inclusive education in agrarian universities, which are multifaceted and ambiguous and require special attention and great efforts on the part of administration, scientific-pedagogical and educational-methodological staff. It is noted that today, the main pedagogical task is to fascinate students with disabilities with new basic knowledge, not only in theoretical terms, but also in terms of acquiring practical skills. Along with the acquisition of theoretical and practical knowledge, it is shown that it is necessary to create a creative, welcoming atmosphere in the agrarian university, allowing students with disabilities to feel as equal members of the student community, to actively acquire new knowledge. The authors conclude that the pressing problems of agrarian inclusive education require their solution, agrarian universities are designed to ensure the achievement of goals and tasks for vocational training for the agro-industrial complex of persons with disabilities and people with disabilities.

Key words: **inclusive education, additional professional education, agrarian education, tasks of agrarian higher education, professional development**

Ю.З. Богданова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», г. Тюмень, E-mail: bogdanowa2907@mail.ru*
Т.М. Ефремова, *канд. социол. наук, доц., ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, E-mail: tatyanaefr@mail.ru*

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АГРАРНЫХ ВУЗАХ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В данной статье рассмотрены проблемы инклюзивного образования в аграрных вузах, которые требуют к себе особого внимания и приложения больших усилий со стороны администрации, научно-педагогических и учебно-методических работников. Отмечается, что сегодня главным образом ставится основная педагогическая задача – увлечь студента с ОВЗ новыми базовыми знаниями не только в теоретическом плане, но и приобретении практических умений и навыков. Наряду с получением теоретических и приобретением практических знаний показано, что необходимо создавать в аграрном вузе творческую, доброжелательную атмосферу, позволяющую студентам с ограниченными возможностями здоровья чувствовать себя равноправными членами студенческого сообщества, активно приобретать новые знания.

Ключевые слова: **инклюзивное образование, дополнительное профессиональное образование, аграрное образование, задачи аграрного высшего образования, повышение квалификации**

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что современная российская высшая школа решает насущные задачи стандартизации образовательной и профессиональной деятельности, и в ряду этих задач жизненно востребована реализация инклюзивного образования. Между тем выявлено противоречие между достаточной изученностью процесса инклюзивного развития классических вузов, находящихся в подчинении Министерства науки и высшего образования РФ и недостаточным психолого-педагогическим исследованием особенностей инклюзивного образования до недавнего времени ведомственных вузах, в том числе Министерства сельского хозяйства РФ. Сегодня, в современной сложной реальности происходят глобальные изменения во всех сферах жизнедеятельности, прежде всего такие изменения коснулись внутренних человеческих ценностных ориентаций. Наиважнейшими сегодня в области образования высшей школы считаются процессы гуманизации, толерантности, межличностной коммуникации со студентами высших учебных заведений. При этом на второй план уходят многие традиционные ментальные ценности, происходят значительные изменения в структурном и функциональном плане методического и методологического обеспечения учебного процесса [1–10].

Меняется отношение к студентам с ОВЗ, к вузу в целом как одному из важнейших социальных институтов, меняются отношения внутри самой личности. Эти изменения затрагивают абсолютно все стороны современной общественной жизни. Как показал анализ научно-педагогической теории и практики, при реализации инклюзивного образования в вузе востребованы идеи аксиологического и акмеологического подходов, требования реабилитации, абилитации, доступности и психолого-педагогического сопровождения обучающихся, технологизации интегрированного обучения в ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья» и ряде других аграрных вузов, что позволило сделать выводы и обобщения. В частности, в акмеологии дается новая интерпретация понятия «инклюзии». Благодаря современной теоретической трактовке этого акмеологического термина открываются новые возможности для студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья в реализации своих природных способностей, врожденных и приобретенных талантов, проявлении своей яркой индивидуальности, креатива. Например, раскрытие важнейших педагогических принципов взаимодействия в группе, проявляющихся в коллективизме, построение коммуникативных взаимосвязей с членами окружающей вузовской среды, а также возможность в реальной студенческой жизни гармонично влиться в студенческий коллектив, среди своих одногруппников найти единомышленников, верных и преданных товарищей, среди преподавателей – понимающих и требовательных наставников, которые всегда могут прийти на помощь, несмотря на то, что студент может иметь некоторые ограничения в возможностях своего здоровья (Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач и др.).

Аксиологический подход в педагогической мысли, так же как и акмеологический, неразрывным образом связан с человеком, учащимся, студентом с ОВЗ. В частности, в переводе с греческого он означает «ценность» и «понятие» и дает общее направление мотивационной деятельности студента с ограниченными возможностями здоровья. Здесь главным образом ставится педагогическая задача увлечь студента с ОВЗ новыми базовыми знаниями, не только в теоретическом плане, но и в приобретении практических умений и навыков. Создать в аграрном вузе творческую, доброжелательную атмосферу, позволяющую студентам с ограниченными возможностями здоровья активно приобретать и в дальнейшем не терять желание учиться и познавать увлекательный мир науки, обрести важнейшее свойство молодого ученого, первопроходца и исследователя – стремление к открытиям. Проблемы инклюзии в аграрных вузах требуют консолидации усилий администрации, научно-педагогических и учебно-методических работников, иных специалистов. Насущной задачей является проектирование сетевых образовательных программ; взаимодействие аграрных вузов по реализации инклюзии посредством РУМЦ, повышение квалификации научно-педагогических работников в сфере инклюзивного образования. Не менее большое значение имеет профориентационная работа, которая по праву считается основной ступенькой в выборе выпускником будущей профессии. Важность такой работы настолько очевидна, что становится вполне понятным формирование внутреннего мировоззрения будущего специалиста – профессионала своего дела, его личные стремления и желания относительно будущей профессии, которые начинают формироваться еще со школы, где реализуется инклюзивное образование. Очевидно, что обеспечение условий поступления в вуз инвалидов и лиц с ОВЗ – приоритетная задача по привлечению таких абитуриентов. Исследованием установлено, что аграрное инклюзивное образование развивается в направлении совершенствования материально-технической и учебно-методической базы образовательного процесса лиц с особыми потребностями; создания доступной образовательной среды; активного включения обучающихся с особыми потребностями в социокультурное пространство вуза.

Как известно, инклюзивная педагогика предполагает психолого-педагогическую, медико-реабилитационную, спортивную адаптацию и реабилитацию обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ. Но сегодня все чаще встает острый вопрос, готовы ли аграрные вузы к решению этих задач? Данная проблема требует своего решения.

Цель исследования состоит в выявлении проблем, постановке жизненно значимых задач в реализации инклюзивного образования в аграрных вузах:

1. Рассмотреть основные педагогические подходы к пониманию проблемы инклюзии в отечественной и зарубежной литературе.
2. Провести анализ взаимосвязи процессов гуманизации, толерантности, межличностной коммуникации с учащимися и студентами высших учебных заведений в реализации инклюзивного образования в аграрных вузах.
3. Проанализировать результаты, полученные в исследовании.

Новизна исследования определяется выявлением особенностей, теоретическим и практическим обобщением опыта деятельности и выявлением перспектив аграрных вузов по реализации инклюзивного образования.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что необходимо разработать определенные представления о концепции развития личности с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшего учебного заведения (в частности аграрного вуза) и проблемы процессов гуманизации, толерантности, межличностной коммуникации.

Практическая значимость заключается в том, что выводы могут быть использованы в практической деятельности педагогов и психологов. Такие результаты актуальны для помощи молодым людям в решении основных задач гармоничного развития личности, успешной образовательной деятельности, дальнейшего трудоустройства, ведения активной жизненной позиции, несмотря на проблемы, связанные с ОВЗ.

Результаты исследования могут быть использованы в педагогической практике, индивидуальной студенческой практике консультирования. Материалы могут стать полезными при изучении гуманистического, толерантного взаимоотношения студентов с ОВЗ для преподавателей, учителей и других специалистов, непосредственно связанных с проблемами толерантности личности с особенными возможностями здоровья. Доступность образования для обучения лиц с особыми потребностями как педагогическая проблема исследовалась выдающимися педагогами и психологами: Л. Выготским, В. Давыдовым, Л. Занковым, Д. Элькониным и др. Заслуга этих авторов – методистов, педагогов – заключается, прежде всего, в анализе, интерпретации и практическом педагогическом опыте, педагогической инклюзии, когда во «главу угла» ставились важнейшие задачи доступности среды обучения для учащихся и студенческой молодежи с ограниченными возможностями здоровья, решался острый вопрос обеспечения процесса обучения таких учащихся и студентов с ОВЗ учебниками и учебно-методическими пособиями. В научной психолого-педагогической литературе широко представлены разнообразные направления исследований. Так, в публикациях зарубежных авторов анализируются проблемы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии; создания специальных условий и комфортной среды для лиц с ОВЗ, региональных инклюзивных практик [7; 8; 9]. В отечественной педагогической литературе плодотворно осуществляется исследование таких направлений, как инновационные процессы в образовательной инклюзии [2; 5] исследуются риски инклюзивного образования [10], проблемы высшей школы, в том числе магистерской подготовки в свете инклюзивного образования [1], уделяется внимание формированию профессиональной готовности педагога к работе в условиях инклюзии [4].

Основной задачей гуманистической педагогики является возможность гармонического развития личности. Следует отметить пристальное внимание таких отечественных ученых, как И.М. Гилевич, Э.И. Леонгард, Н.Н. Малофеев, М.И. Никитина, а также зарубежных ученых – П. Бейкера, В. Гудониса, М. Джонсона, Е.Д. Кесарева, Д. Лауве. Однако, несмотря на предпринятые теоретические усилия отечественных и зарубежных ученых, пока еще недостаточен опыт педагогических технологий сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья [6]. Проблемы в этой области прежде всего связаны с созданием доступной инфраструктуры для студентов с ОВЗ. Педагогическое специальное обучение для студентов с ОВЗ заключается в тесном взаимодействии и интеграции с общепринятым образованием в самом широком смысле этого слова, ни в коем случае не перечеркивающее основных педагогических догматов, теорий и правил, наоборот – расширяющее эти основы педагогической науки современными знаниями и разработками педагогов-психологов в области инклюзивного образования в аграрном вузе. Педагогическое специальное обучение для студентов с ОВЗ в дополнение к общепринятому образованию подразумевает доступность образования именно для студентов с ОВЗ, учитывая при этом их социальные, психологические, адаптационные трудности нахождения как в конкретной студенческой среде, так и окружающей социально-коммуникационной среде в целом. Образовательный процесс при использовании всевозможных социальных, психологических и педагогических технологий сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья позволяет приобретать, осваивать и закреплять все необходимые знания, умения и навыки, прописанные в соответствующих компетенциях. Стоит отметить, что процесс становления инклюзивного образования в современной педагогической науке (в том числе и аграрном вузе) зародился в XX веке. Это было становление педагогической школы в послевоенное время, когда число инвалидов и лиц с ОВЗ было значительным по естественным причинам. Решение от ухода педагогической и социальной изоляции таких учащихся, которые в то время находились исключительно в специализированных (дефектологических) образовательных учреждениях, можно считать новаторским и гуманистическим решением. По причине сложившихся застойных и негативных настроений в обществе такое решение не сразу поддержало большинство, но мировой опыт работы с инвалидами и лицами с ОВЗ был бесценен.

На основе анализа международной практики, включённого/инклюзивного образования и отечественного опыта выделим следующие существенно значимые подходы (принципы) к его организации:

1. Включение всех обучающихся в учебно-воспитательный процесс образовательной организации в полном объёме, определяемом ФГОС ВО.

2. Равная вовлеченность всех участников инклюзивного образования в культурно-просветительскую, воспитательную деятельность.

3. Построение процесса обучения в инклюзивном образовании на основе адаптированного учебно-методического обеспечения (рекомендации и программы) в соответствии с запросами и потребностями здоровых людей, инвалидов и лиц с ОВЗ.

4. Отсутствие любых барьеров для реализации обучающимися всех категорий своего образовательного права в инклюзивной среде.

5. Все различия между обучающимися должны отражаться в ресурсах педагогического процесса.

Соблюдение принципов инклюзивного образования в педагогической практике позволяет обеспечить достижение обучающимися с инвалидностью и лицами с ОВЗ установленных ФГОС ВО и ДПО результатов обучения.

Поскольку термин, по сути, был заимствован отечественными учеными, педагогами, психологами из зарубежной практики, в российской педагогической науке существуют аналоги или синонимы этого термина, которые непосредственным образом относятся к понятию «студент с ограниченными возможностями». Такими применяемыми терминами могут служить «студенты с нарушениями развития», «студенты с недостатками в развитии» и т. д.

Получение высшего образования сегодня – это жизненно востребованное право современного молодого человека, и тысячи абитуриентов стремятся его реализовать. Аграрные вузы обладают научно-исследовательским, учебно-методическим, профессорско-преподавательским и управленческим потенциалом для удовлетворения образовательных потребностей этой категории молодежи. Об этом свидетельствует опыт реализации инклюзивного образования в ряде аграрных вузов: РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева, Ярославская ГСХА, Государственный аграрный университет Северного Зауралья, Казанский государственный аграрный университет и др. [11].

Однако анализ реальной образовательной практики показывает, что, во-первых, численность инвалидов и лиц с ограниченными возможностями могла бы быть значительно больше как среди абитуриентов, так и среди обучающихся, во-вторых, аграрные вузы нуждаются в многоплановой поддержке усилий по реализации инклюзивного образования (научно-методической, материально-технической, финансовой, межведомственной и др.).

Очевидно, что во исполнение образовательного законодательства возникла потребность в создании РУМЦ и в аграрных вузах, цель которых состоит в накоплении, распространении и разработке инновационных технологий в целях научно-методической, образовательной и информационной поддержки развития системы инклюзивного агрообразования. Функциональное приложение усилий РУМЦ также находим в профессионализации инвалидов и лиц с ОВЗ в агросфере; подготовке учебных программ и курсов; программно-методическом обеспечении; повышении квалификации НПР; создании условий инклюзивного обучения, доступной среды, специальных технических средств реабилитации инвалидов, обеспечивающих качество обучения для инвалидов; воспитании и развитии личности обучающихся в вузе. В этом контексте перспективными и востребованными направлениями деятельности РУМЦ является обеспечение сетевого сотрудничества аграрных вузов; соблюдение преемственности инклюзивного школьного, среднего профессионального образования и высшей аграрной школы; разработка методологии и методики дистанционного обучения на основе современных достижений информационно-компьютерных технологий и др.

Следует сделать вывод о том, что деятельность аграрных вузов по реализации инклюзивного образования даст положительные результаты, если правильно использовать следующие способы и формы. Во-первых, в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Федеральным законом от 24.11.1995 N 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»; Указом Президента Российской Федерации от 07.05.2012 № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики»; Государственной программой Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы, утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 1 декабря 2015 г. № 1297; необходимо обеспечить условия поступления в вуз инвалидов и лиц с ОВЗ. Во-вторых, четко, внятно, грамотно и понятно для всех абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья расписать все локальные нормативные акты вузов, утверждающие правила поступления для инвалидов и лиц с ОВЗ. Здесь стоит в обязательном порядке указать все виды и названия адаптированных образовательных программ, корректирующих технологий и возможностей психолого-педагогического сопровождения, с помощью которых студенты с ОВЗ могут получить высшее образование.

В заключение стоит отметить, что усилия аграрных вузов в перспективе развития аграрного образования нацелены на решение таких задач, как обновление учебно-материально-технической базы, оснащение ее специальной техникой и техническими средствами реабилитации инвалидов и лиц с ОВЗ; обеспечение учебного процесса адаптированными учебно-методическими материалами, учебниками и учебными пособиями для расширенного доступа к ним обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ; расширение связей аграрных вузов с работодателями, профессиональными ассоциациями и союзами в контексте выполнения образовательного заказа к аграрному инклюзивному образованию, практической подготовки инвалидов и лиц с ОВЗ;

Таким образом, изучив состояние исследуемой темы в научно-педагогической теории и практике, можно сделать вывод о том, что насущные проблемы аграрного инклюзивного образования требуют своего решения, аграрные вузы призваны обеспечить достижение целей и решение задач по профессиональной подготовке для агропромышленного комплекса лиц с ОВЗ и инвалидов.

Библиографический список

1. Андреева Л.В., Бойков Д.И., Войлокова Е.Ф. и др. *Образование лиц с ограниченными возможностями в контексте программы Юнеско "Образование для всех": опыт России*. Санкт-Петербург, 2007.
2. Горюнова Л.В. Особенности магистерской подготовки педагогических кадров к организации в системе инклюзивного образования социокультурной анимации, реабилитации, абилитации обучающихся с инвалидностью. *Гуманитарные науки*. 2017; № 2 (38): 169–174.
3. Дамадаева А.С., Бехоева А.А. Проблемы и возможности реализации инклюзивного образования в современном вузе. *Национальный психологический журнал.* 2019; № 3 (35): 125–133.
4. *На пути к инклюзивной школе. Брошюра в рамках проекта "Юридическая защита прав инвалидов в России*". Available at: http://obrazovanie.perspektiva-inva.ru/news.php
5. *Аспекты психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья*: коллективная монография: в 2 ч. Екатеринбург, 2016; Ч. 2.
6. Казанская В.Г., Колпакова А.Н. О психолого-педагогическом сопровождении самоактуализации личности в образовательном пространстве. *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*. 2013; № 3: 28–38.
7. Медынский В.Г. *Инновационный менеджмент*: учебник. Москва, 2018.
8. Модельный образец специальных образовательных условий для получения высшего образования студентами с инвалидностью: опыт создания и применения. *Психологическая наука и образование*. 2017; Т. 22, № 1: 34–49.
9. Ряписова А.Г. Инклюзивное образование как системная инновация. *Вестник Новосибирского государственного университета*. 2017; Т. 7, № 1: 7–20.
10. Хуснутдинова М.Р. Риски инклюзивного образования. *Образование и наука*. 2017; Т. 19, № 3: 26–46.
11. *Сайт Государственного аграрного университета Северного Зауралья.* Available at: https://www.tsaa.ru

References

1. Andreeva L.V., Bojkov D.I., Vojlokova E.F. i dr. *Obrazovanie lic s ogranichennymi vozmozhnostyami v kontekste programmy Yunesko "Obrazovanie dlya vseh": opyt Rossii*. Sankt-Peterburg, 2007.
2. Goryunova L.V. Osobennosti magisterskoj podgotovki pedagogicheskih kadrov k organizacii v sisteme inklyuzivnogo obrazovaniya sociokul'turnoj animacii, reabilitacii, abilitacii obuchayuschihsya s invalidnost'yu. *Gumanitarnye nauki*. 2017; № 2 (38): 169-174.
3. Damadaeva A.S., Behoeva A.A. Problemy i vozmozhnosti realizacii inklyuzivnogo obrazovaniya v sovremennom vuze. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*. 2019; № 3 (35): 125-133.
4. *Na puti k inklyuzivnoj shkole. Broshyura v ramkah proekta "Yuridicheskaya zaschita prav invalidov v Rossii*". Available at: http://obrazovanie.perspektiva-inva.ru/news.php
5. *Aspekty psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya*: kollektivnaya monografiya: v 2 ch. Ekaterinburg, 2016; Ch. 2.
6. Kazanskaya V.G., Kolpakova A.N. O psihologo-pedagogicheskom soprovozhdenii samoaktualizacii lichnosti v obrazovatel'nom prostranstve. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina*. 2013; № 3: 28-38.
7. Medynskij V.G. *Innovacionnyj menedzhment*: uchebnik. Moskva, 2018.
8. Model'nyj obrazec special'nyh obrazovatel'nyh uslovij dlya polucheniya vysshego obrazovaniya studentami s invalidnost'yu: opyt sozdaniya i primeneniya. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2017; T. 22, № 1: 34-49.
9. Ryapisova A.G. Inklyuzivnoe obrazovanie kak sistemnaya innovaciya. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; T. 7, № 1: 7-20.
10. Husnutdinova M.R. Riski inklyuzivnogo obrazovaniya. *Obrazovanie i nauka*. 2017; T. 19, № 3: 26-46.
11. *Sajt Gosudarstvennogo agrarnogo universiteta Severnogo Zaural'ya*. Available at: https://www.tsaa.ru

Статья поступила в редакцию 30.06.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-67-69

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*

DIGITAL TECHNOLOGIES AS A MEANS OF IMPROVING THE EFFICIENCY AND QUALITY OF THE FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL PROCESS. The article demonstrates the importance that digital technologies have as one of the effective means of improving the foreign language educational process efficiency and quality. This research is carried out taking into account two important trends in the Russian higher education system development – its computerization and the growing importance of language competencies in the Russian university graduate professional portrait structure. To do this, at the beginning of the study, the author identifies the role that digital educational technologies play today in the foreign language training of persons mastering the Russian universities educational programs. This is followed by a story about such an important phenomenon as the foreign language educational process personalization. Further, the place of the means provided by digital technologies is indicated in it. The main capabilities of these technologies are being studied, which allow optimizing the further progressive development of the Russian higher school corresponding segment.

Key words: **higher education, digitalization of education, teaching foreign language at university, digital technologies in teaching foreign language at university, personalization of education**

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

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ И КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье осуществляется демонстрация того значения, которое цифровые технологии имеют как одно из действенных средств повышения эффективности и качества иноязычного образовательного процесса. Это исследование осуществляется с учётом двух немаловажных тенденций в развитии отечественной системы высшего образования – её компьютеризации и роста значения языковых компетенций в структуре профессионального портрета выпускника российского вуза. Для этого в начале исследования автор выявляет роль, каковую сегодня цифровые образовательные технологии играют в ходе иноязычной подготовки лиц, осваивающих образовательные программы российских вузов. За этим следует рассказ о таком важном явлении, как персонализация иноязычного образовательного процесса. Далее указывается место в ней средств, предоставляемых цифровыми технологиями. Осуществляется изучение основных возможностей этих технологий, позволяющих оптимизировать дальнейшее поступательное развитие соответствующего сегмента отечественной высшей школы.

Ключевые слова: **высшее образование, цифровизация образования, преподавание иностранного языка в вузе, цифровые технологии в преподавании иностранного языка в вузе, персонализация образования**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, может быть обоснована двумя факторами.

Во-первых, сегодня фиксируется глубокое проникновение цифровых технологий во все сферы человеческой жизни (Э. Гейбл, И.В. Дворецкая, И.М. Заславский, А.Ю. Уваров). В свою очередь, рост цифровизации не может не сказаться на развитии высшего образования в нашей стране (М.В. Захарова, А.В. Коркмазов, А.О. Плиева, О.А. Максимова, А.Ю. Уваров, М.С. Халиев). Появление же новых цифровых образовательных технологий требует серьёзного переосмысления ряда вопросов, касающихся методологии и инструментальной базы учебно-воспитательного процесса [1, с. 136].

Второй фактор – рост значения формирования иноязычных компетенций для успеха профессиональной подготовки студентов, осваивающих любые специальности в стенах отечественных вузов. Интенсификация международной интеграции и существенное облегчение контактов между жителями разных стран в силу развития средств связи существенно повышают требования к сформированности относящихся к данной области знаний, умений и навыков у выпускников организаций ВО, действующих на территории Российской Федерации [2, с. 296]. В виду описанного выше роста значения цифровых технологий в образовательной сфере закономерно встаёт вопрос об их влиянии на эффективность обучения студентов иностранному языку (И.В. Абрамова, А.В. Карпова, Е.Ю. Ковалева, Л.Е. Механтьева, А.О. Стеблецова, А.В. Степанова, И.И. Торубарова).

Таким образом, цель данной статьи – раскрытие значения цифровых технологий как одного из действенных средств повышения эффективности и качества иноязычного образовательного процесса.

Задачи**,** необходимые к решению в ходе достижения указанной цели, включают:

– выявление той роли, которую сегодня цифровые образовательные технологии играют в ходе иноязычной подготовки лиц, осваивающих образовательные программы российских вузов;

– рассказ о таком важном явлении, как персонализация иноязычного образовательного процесса и месте в ней средств, предоставляемых цифровыми технологиями;

– исследование возможностей этих технологий для дальнейшего совершенствования данного сегмента отечественной высшей школы.

В число методов исследования, применявшихся автором для решения этих задач, входят анализ литературы, затрагивающей соответствующие вопросы, а равно и рефлексия собственного педагогического опыта.

Научная новизна статьи в основном сводится к тому, что на её страницах изучены возможности для дальнейшего совершенствования иноязычной подготовки лиц, обучающихся в высшей школе, предоставляемые её компьютеризацией.

Теоретическая значимость состоит в определении роли цифровых образовательных технологий в ходе изучения иностранного языка студентами современных российских вузов.

Практическая значимость – в исследовании основных закономерностей такой значимой тенденции в развитии современного ВО, как его персонализация, а также влияния на её ход информационных и телекоммуникационных технологий.

Существенное облегчение доступа к необходимой информации обусловило чрезвычайно широкий спектр применения интересующих нас технологий в образовательном пространстве современных вузов [3, с. 206–207]. Участники образовательных отношений активно используют такие технические средства, как компьютер, интерактивная доска и проектор. Широко применяются и учебно-методические материалы, размещаемые на информационно-образовательных порталах ОО. Всё шире цифровые технологии используются для оптимизации проведения текущего, промежуточного и итогового контроля [4, с. 52].

Подобные технические средства повышают эффективность овладения учащимися навыками восприятия и репродукции учебного материала. Это делает их особенно полезными в ходе изучения иностранного языка. Действительно, потенциал, присущий им, существенно расширяет возможности педагогов по ходу предоставления учебного материала [5, с. 102]. Соответственно, интенсифицируется процесс формирования лингвистических компетенций учащихся. Более этого посредством изучения иностранного языка как важного на сегодняшний день средства профессионального общения оптимизируется и складывание у них системы необходимых профессиональных компетенций (К.Э. Безукладников, Д.Е. Онорин, М.В. Пашков, В.М. Пашкова).

Одним из ведущих трендов в процессе развития иноязычной подготовки лиц, обучающихся в современных вузах, является её персонализация (Е.В. Воеводина, Е.Ю. Ковалева, Л.Е. Механтьева, В.Ю. Перов, С.А. Фадеева). Суть данного процесса состоит в уходе от традиционной модели организации учебной деятельности путём интенсификации продуктивности образовательного процесса на основе использования возможностей, предоставляемых цифровыми технологиями [6, с. 49]. Дальнейшая разработка данного направления в педагогической теории и практике находится в прямой зависимости от совершенствования цифровых образовательных технологий. Соответственно, массовое внедрение персонализированного обучения иностранным языкам в вузовскую практику требует не только определённых материальных затрат, но и серьёзной переподготовки педагогических работников ОО [7, с. 123].

В этой связи необходимым также представляется проведение некоторых педагогических исследований. Результаты последних должны показать, в каких объёмах цифровая персонализация образовательного процесса представляется наиболее эффективной [1, с. 138]. Пока представляется очевидным, что персонализация позволяет в большей степени реализовать личностно ориентированный подход в обучении студентов иностранным языкам. Она также расширяет потенциал управления процессом их усвоения [7, с. 124]. С другой стороны, для её полноценного воплощения критически необходимы:

– высокий уровень самоорганизации учащихся [3, с. 208];

– наличие у них достаточно высокого уровня развития навыков самоподготовки и самостоятельной учебной деятельности;

– подготовленность педагогов к существенным метаморфозам в их профессиональной деятельности, связанным с реалиями современной цифровой образовательной среды [6, с. 50–51].

Дальнейшие перспективы развития иноязычной подготовки студентов отечественных вузов связаны с созданием в их стенах соответствующей образовательной среды [4, с. 55]. В её границах представляется возможной более глубокая интеграция в учебный процесс материалов, разработанных посредством цифровых технологий [8, с. 3]. Это, в свою очередь, позволит окончательно вывести его из традиционного формата обучения, чем расширит перспективы преподавания иностранного языка в отечественной высшей школе.

Создание рассматриваемой среды также позволит в полной мере реализовать следующие преимуществами цифровых технологий:

– высокая скорость трансляции обучающимся учебных и методических материалов;

– практически единовременное предоставление необходимой информации большому количеству субъектов образовательных отношений [9, с. 108];

– мультимедийность, каковая позволяет существенно повысить уровень восприятия информации и овладение предметными аспектами;

– упрощение процесса создания учебно-методических материалов [3, с. 208].

Всё это предоставляет возможности для значительной интенсификации процесса обучения студентов иностранному языку [4, с. 58]. Отметим при этом, что разработка учебно-методических цифровых материалов в границах иноязычной среды, а также их интеграция в учебный процесс предъявляют к педагогическим работникам ряд специфических требований [9, с. 106]. Перечислим их:

– готовность широко применять ресурсы интернет-пространства в образовательной деятельности [10, с. 12];

– приемлемый уровень развития цифровой компетентности [9, с. 108].

Как уже говорилось, современный спектр цифровых учебно-методических материалов, используемых в обучении иностранному языку в вузе, базируется в основном на использовании материалов, размещаемых на его информационно-образовательном портале [11, с. 27]. В перспективе же возможно более широкое привлечение интерактивных сервисов всемирной сети для поиска и рационального использования необходимых дидактических средств [8, с. 5–6]. Последние могут найти применение в ходе реализации как аудиторных, так и внеаудиторных форм работы [12, с. 460].

Такая ситуация вновь подводит нас к разговору о трансформации роли преподавателя [10, с. 16]. В данной связи одной из главных задач его деятельности становится отбор и рекомендация электронных ресурсов, использование которых будет в большей степени продуктивным при овладении иноязычным материалом [11, с. 26].

Таким образом, мы можем с определённой долей уверенности говорить о том, что в процессе развития профессиональной подготовки студентов современных российских вузов ярко просматриваются две тенденции. Первая – её компьютеризация. Вторая – возрастание важности иноязычных компетенций. В такой ситуации, естественно, обостряется вопрос о роли цифровых технологий как эффективного средства их формирования у будущих профессионалов.

В этой связи в первую очередь отметим, что существенное облегчение доступа к необходимой информации обусловило чрезвычайно широкий спектр применения таких технологий в современных вузах. Подобные технические средства повышают эффективность овладения учащимися навыками восприятия и репродукции учебного материала. Это делает их особенно полезными в ходе изучения иностранного языка.

При этом одним из ведущих трендов в процессе развития иноязычной подготовки лиц, обучающихся в современных вузах, является её персонализация. Суть данного процесса состоит в уходе от традиционной модели организации учебной деятельности путём интенсификации продуктивности образовательного процесса на основе использования возможностей, предоставляемых цифровыми технологиями. Дальнейшая разработка указанного направления в педагогической теории и практике находится в прямой зависимости от совершенствования цифровых образовательных технологий.

Сегодня мы можем утверждать, что перспективным с точки зрения дальнейшего развития иноязычной подготовки студентов отечественных вузов является создание в их стенах соответствующей образовательной среды. В её границах представляется возможной более глубокая интеграция в образовательный процесс учебно-методических материалов, разработанных посредством цифровых технологий. Это, в свою очередь, позволит окончательно вывести его из традиционного формата обучения, чем расширит перспективы преподавания иностранного языка в отечественной высшей школе.

Библиографический список

1. Широких А.Ю. Цифровизация в обучении лексике и самостоятельная работа студентов. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 3 (88): 136–139.
2. Танцура Т.А. Потенциал современных цифровых технологий в обучении иностранному языку студентов высшей школы. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 4 (89): 295–297.

3. Стеблецова А.О., Торубарова И.И. Иностранный язык в медицинском вузе в свете государственных образовательных стандартов третьего поколения: проблемы и перспективы. *Вестник Воронежского государственного университета.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012; № 2: 206–208.
4. Torubarova I., Stebletsova A. Narrative-based medical writing: An EMP case study. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes.* 2021; № 1: 51–59.
5. Онорин Д.Е. Диагностика уровня сформированности самостоятельности взрослых при изучении иностранного языка. *Научный журнал.* 2018; № 4 (27): 101–105.
6. Фаримова А.А. Мотивация студентов к изучению английского языка. *Наука и образование сегодня.* 2019; № 10 (45): 49–51.
7. Соколова Н.И. Значение мотивации студентов к обучению иностранному языку в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 4 (95): 122–125.
8. Бермус А.Г. Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор. *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2022; № 1: 1–10.
9. Торубарова И.И., Стеблецова А.О., Карпова А.В. Иностранный язык в медицинском вузе в условиях ФГОС 3++: анализ готовности студентов к самостоятельной работе. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 6 (97): 105–109.
10. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Университетское образование XXI века: векторные характеристики глобальных тенденций развития. *Гуманитарные науки.* 2020; № 4 (52): 10–19.
11. Красильникова Л.В. Формы и инструменты коллаборативного взаимодействия для обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 5 (96): 25–27.
12. Грузина Ю.М., Мельничук М.В. Анализ зарубежного опыта по формированию и развитию молодежной политики в сфере образования, науки и инноваций. *Российский гуманитарный журнал.* 2018; № 6: 452–463.

References

1. Shirokih A.Yu. Cifrovizaciya v obuchenii leksike i samostoyatel'naya rabota studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 3 (88): 136–139.
2. Tancura T.A. Potencial sovremennyh cifrovyh tehnologij v obuchenii inostrannomu yazyku studentov vysshej shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 4 (89): 295–297.
3. Steblecova A.O., Torubarova I.I. Inostrannyj yazyk v medicinskom vuze v svete gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov tret'ego pokoleniya: problemy i perspektivy. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2012; № 2: 206–208.
4. Torubarova I., Stebletsova A. Narrative-based medical writing: An EMP case study. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes.* 2021; № 1: 51–59.
5. Onorin D.E. Diagnostika urovnya sformirovannosti samostoyatel'nosti vzroslyh pri izuchenii inostrannogo yazyka. *Nauchnyj zhurnal.* 2018; № 4 (27): 101–105.
6. Farimova A.A. Motivaciya studentov k izucheniyu anglijskogo yazyka. *Nauka i obrazovanie segodnya.* 2019; № 10 (45): 49–51.
7. Sokolova N.I. Znachenie motivacii studentov k obucheniyu inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 4 (95): 122–125.
8. Bermus A.G. Aktual'nye problemy pedagogicheskogo obrazovaniya v `epohu cifrovoj transformacii: teoreticheskij obzor. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.* 2022; № 1: 1–10.
9. Torubarova I.I., Steblecova A.O., Karpova A.V. Inostrannyj yazyk v medicinskom vuze v usloviyah FGOS 3++: analiz gotovnosti studentov k samostoyatel'noj rabote. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 6 (97): 105–109.
10. Gluzman N.A., Gorbunova N.V. Universitetskoe obrazovanie HHI veka: vektornye harakteristiki global'nyh tendencij razvitiya. *Gumanitarnye nauki.* 2020; № 4 (52): 10–19.
11. 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.
12. Gruzina Yu.M., Mel'nichuk M.V. Analiz zarubezhnogo opyta po formirovaniyu i razvitiyu molodezhnoj politiki v sfere obrazovaniya, nauki i innovacij. *Rossijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2018; № 6: 452–463.

Статья поступила в редакцию 26.06.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-69-71

Lugantsev D.N., *postgraduate, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia), E-mail: danil.lugantsev@mail.ru*

THE SPECIFICS OF THE ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF STUDENTS OF CREATIVE SPECIALTIES. The article tells about the most essential features of university students, mastering creative specialties extracurricular activities organization. For this purpose, the definition of the term "extracurricular activity" is given in relation to the creative specialties students professional training process. The role that such activities play in their education process at the Russian higher education system present development stage is demonstrated. Its main directions are determined. The essential feature of the concept of "extracurricular activities organization" is given. On this basis, the purposes and objectives of extracurricular activities organization are determined. The main methodological approaches applicable in this process are highlighted. It is said about the pedagogical conditions, the observance of which is likely to successfully organize the students, who master creative specialties extracurricular work.

Key words: **higher education, professional training of students of creative specialties, extracurricular activities of students, extracurricular activities of students of creative specialties, organization of extracurricular activities of university students**

Д.Н. Луганцев, *аспирант, ФБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: danil.lugantsev@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Рассказывается о наиболее существенных чертах организации внеучебной деятельности студентов вузов, осваивающих творческие специальности. Для этого в первую очередь даётся определение термину «внеучебная деятельность» применительно к процессу профессиональной подготовки студентов творческих специальностей. Далее демонстрируется роль, которую такая деятельность играет в процессе их обучения на современном этапе развития системы высшего образования в России. Определяются её основные направления. Затем даётся сущностная характеристика понятия «организация внеучебной деятельности». На этом основании определяются цель и задачи организации внеучебной деятельности студентов творческих специальностей. Освещаются основные методологические подходы, применимые в данном процессе. После этого говорится о педагогических условиях, соблюдение которых с большой вероятностью позволит успешно организовать внеучебную работу студентов, осваивающих творческие специальности.

Ключевые слова: **высшее образование, профессиональная подготовка студентов творческих специальностей, внеучебная деятельность студентов, внеучебная деятельность студентов творческих специальностей, организация внеучебной деятельности студентов вузов**

Актуальность темы, поднимаемой автором в рамках настоящей статьи, объясняется фактом существенной трансформации требований современного общества к выпускникам вузов, в том числе успешно освоившим творческие специальности. При сохранении важности профессиональных компетенций в структуре их компетентности возрастает роль знаний, умений и навыков, носящих универсальный, надпрофессиональный характер [1, с. 1014].

Их формирование представляется возможным, в том числе, средствами внеучебной деятельности (И.В. Галактионов, Б. Илькевич, Н.В. Месенева, А.А. Никулин, И.В. Сивова). В свою очередь, такая ситуация способствует обострению ряда вопросов, связанных с её рациональной организацией [2, с. 160–161]. Их частичному решению посвящено данное исследование.

Таким образом, его цель – освещение ключевых черт организации внеучебной деятельности студентов вузов, осваивающих творческие специальности.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– дать определение термину «внеучебная деятельность» применительно к процессу профессиональной подготовки студентов творческих специальностей;

– продемонстрировать роль, которую такая деятельность играет в процессе их обучения на современном этапе развития системы отечественного ВО;

– определить её основные направления;

– рассмотреть сущность понятия «организация внеучебной деятельности»;

– определить цель и задачи организации внеучебной деятельности студентов творческих специальностей;

– осветить основные методологические подходы, применимые в данном процессе;

– рассказать о наиболее значимых, на взгляд автора, педагогических условиях, соблюдение которых позволит успешно организовать внеучебную работу студентов, осваивающих творческие специальности.

Методы исследования, применявшиеся по ходу решения вышеперечисленных задач, включают анализ научной литературы и собственного опыта автора, связанного с осуществлением соответствующей деятельности.

Научная новизна статьи заключается в выявлении методологических подходов, могущих быть использованными при организации внеучебной деятельности лиц, осваивающих творческие специальности в пространстве современных российских вузов.

Теоретическая значимость – в демонстрации целей и задач организации такой деятельности.

Практическая значимость – в определении педагогических условий, соблюдение которых позволит успешно организовать внеучебную работу студентов соответствующих специальностей.

Большинство современных педагогов-исследователей и практиков согласны в трактовке внеучебной деятельности студентов творческих специальностей как формы организованной активности, направленной в первую очередь на формирование у них социальных компетенций (А.Р. Алиева, С.В. Дементьева, Н.В. Месенева, И.В. Сивова).

В ходе её осуществления педагогические работники передают учащимся, организованным в студенческие объединения или советы, часть своих функций [2, с. 159]. Тем самым создаются условия, благоприятствующие развитию социальной активности будущих специалистов, приобретению ими самостоятельности и практического опыта, необходимого для решения важных вопросов, относящихся к сфере профессиональной и иных видов деятельности [1, с. 1018]. Таким образом, активность лиц, осваивающих творческие специальности, приобретает социально-практический характер (Л.В. Байбородова, В.А. Боговарова, А.Н. Грязнов, С.В, Дементьева, В.Ш. Масленникова, М.И. Рожков, Е.В. Фильченкова). У студентов формируется ответственное отношение к возможностям и перспективам собственного профессионального и личностного самоопределения [3, с. 82]. Кроме того, будучи задействованными в различных формах внеучебной деятельности, они могут приобрести умения и навыки, связанные с осуществлением управленческой деятельности [2, с. 161].

Сегодня можно говорить о двух группах, на которые подразделяются направления внеучебной деятельности будущих представителей творческих профессий (табл. 1).

Таблица 1

Группы направлений внеучебной деятельности студентов творческих специальностей

Группы	Примеры направлений
Традиционные направления	Работа творческих кружков и студий
	Художественная самодеятельность [3, с. 159]
	Научно-исследовательская работа студентов
	Физическое воспитание [4, с. 79]
Нетрадиционные направления	Информационное обеспечение студентов
	Организация и обеспечение вторичной занятости обучающихся [5, с. 437]
	Валеологическое образование

Процесс организации внеучебной деятельности студентов творческих специальностей можно трактовать как создание сложной системы взаимодействий между участниками образовательных отношений в ходе реализации охарактеризованных выше направлений (Е.В. Бондаревская, М. Казакина, Е.А. Климов, Г.М. Коджаспирова, И.С. Якиманская, Ю.В. Янотовская). Она охватывает активность будущих профессионалов в составе:

– учебных групп;
– коллектива вуза;
– организаций, клубов, кружков;
– общественных объединений [6, с. 255].

Цель организации внеучебной деятельности студентов, осваивающих творческие специальности в пространстве современных российских вузов, подчинена общей целевой направленности высшего образования в нашей стране [7, с. 48–49]. Соответственно, её можно сформулировать следующим образом: создание условий, необходимых с точки зрения эффективного социального становления и развития личности будущих профессионалов (М.А. Вахрушева, Ю.А. Забудряева, А.Г. Острякова). С данной целью коррелируют задачи:

– формирование атмосферы, способствующей активной самостоятельной деятельности студентов, осваивающих творческие специальности;
– развитие у обучающихся осознания себя в качестве активных участников не только профессиональной, но и социальной жизни [8, с. 76].

Их эффективное решение возможно при условии широкого использования системного подхода (В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Ю.А. Забудряева, И.А. Колесникова, Н.В. Кузьмина). Последний подразумевает понимание внеучебной деятельности как системы, в границах которой осуществляется генерация и поддержание внутреннего единства и устойчивости воспитательного процесса. Такой системе присущи следующие признаки:

– подчинённость определенным целям и задачам [9, с. 53];
– чёткая структурированность;
– взаимосвязь и взаимодействие между всеми элементами [6, с. 257].

Следующий подход к организации внеучебной деятельности студентов творческих специальностей – личностно ориентированный (Е.В. Бондаревская, Ю.А. Забудряева, Е.А. Климов, И.С. Якиманская). Обращение к нему позволяет акцентировать внимание на учащемся как личности в контексте будущей профессиональной деятельности [5, с. 438]. Соответственно, необходимым является учёт его способностей, индивидуальных склонностей и мотивов. Таким образом, цель и задачи организации внеучебной деятельности будущих представителей творческих профессий в русле рассматриваемого подхода реализуются по мере возникновения и определения их приоритетов [4, с. 81].

Говоря о педагогических условиях организации внеучебной деятельности студентов творческих специальностей отметим, что важнейшим из них является создание оптимальной социально-педагогической воспитывающей среды [8, с. 77]. Последняя должна быть направлена на творческое саморазвитие и самореализацию личности, а также учитывать существующие традиции учебного заведения [9, с. 55].

Другое условие – развитие ряда компетенций у преподавателей, методистов и административных работников вузов, занимающихся вопросами организации внеучебной работы [10, с. 41]. Направленные на это мероприятия должны в обязательном порядке включать:

– знакомство педагогов с требованиями современного общества к выпускникам вузов, успешно освоившим творческие специальности [7, с. 50];
– изучение инновационных педагогических технологий, применимых при организации внеучебной деятельности в вузе [10, с. 43].

Теперь необходимо подвести итоги исследования.

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что сегодня фиксируется определённая трансформация требований современного общества к выпускникам вузов, успешно освоившим творческие специальности. При сохранении важности профессиональных компетенций в структуре их компетентности возрастает роль надпрофессиональных знаний, умений и навыков. Развитие этих, последних, представляется возможным, в том числе, средствами внеучебной деятельности. В свою очередь, такая ситуация способствует обострению некоторых вопросов, связанных с её организацией.

Последняя представляет собой создание сложной системы взаимодействий между участниками образовательных отношений в ходе реализации основных направлений внеучебной деятельности. Она охватывает активность будущих профессионалов в составе учебных групп; коллектива вуза; организаций, клубов, кружков; общественных объединений.

Целью организации внеучебной деятельности студентов, осваивающих творческие специальности в пространстве современных российских вузов, является создание условий, необходимых для эффективного социального становления и развития личности будущих профессионалов. Этой цели соответствуют следующие задачи: формирование атмосферы, способствующей активной самостоятельной деятельности студентов, осваивающих творческие специальности; развитие у обучающихся осознания себя в качестве активных участников не только профессиональной, но и социальной жизни.

Их эффективное решение возможно при условии широкого использования системного подхода. Другой важный подход к организации внеучебной деятельности студентов творческих специальностей – личностно ориентированный.

Если мы ведём речь о педагогических условиях организации внеучебной деятельности студентов творческих специальностей, то в первую очередь должны упомянуть важнейшее из них – генерацию оптимальной социально-педагогической воспитывающей среды. Другое условие – развитие ряда компетенций у преподавателей, методистов и административных работников вузов, занимающихся вопросами организации внеучебной работы. К таким компетенциям, прежде всего, относятся следующие: знание требований современного общества к выпускникам вузов, успешно освоившим творческие специальности; владение инновационными педагогическими технологиями, применимыми при организации внеучебной деятельности в вузе.

Библиографический список

1. Боташева Н.П. Развитие композиционного мышления у бакалавров художественно-педагогических специальностей: теоретико-методические аспекты. *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2021; Т. 6, № 6: 1013–1019.
2. Алиева А.Р. Теоретические подходы к формированию «гибких навыков» (soft skills) в процессе подготовки будущих бакалавров и магистров творческих профессий. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 4 (95): 159–161.

3. Иванайская Г.Л. *Внеучебная деятельность как фактор профессионального самоопределения студента.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Оренбург, 2010.
4. Галлямова К.В., Абдуллина Л.Б. Формирование социальной зрелости обучающихся колледжа в процессе внеучебной деятельности. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 79–81.
5. Тедорадзе Т.Г. Диагностика взаимосвязи аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов. *Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта.* 2021; № 4 (194): 434–439.
6. Васичкина О.Н. Воспитание патриотизма в процессе внеаудиторной и аудиторной работы с молодёжью. *Гуманитарные и социальные науки.* 2020; № 4: 254–261.
7. Мельничук М.В., Алисевич М.В. Проблемы формирования интеллектуальной культуры современного студента. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики.* Серия: Гуманитарные науки. 2015; № 5-6: 48–51.
8. Абиева Н.М., Каюда Е.Н. Организация внеаудиторного чтения на занятиях по русскому языку как иностранному в медицинском вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 5 (96): 75–77.
9. Пушкарева И.А. Организация внеаудиторного чтения в процессе изучения иностранного языка. *Теория и практика социогуманитарных наук.* 2018; № 2 (2): 51–56.
10. Сорокопуд Ю.В., Соловьева С.Н., Коценко В.Н. Педагогические возможности музеев и общественных объединений в процессе формирования патриотической направленности студенческой молодёжи. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 2 (81): 41–43.

References

1. Botasheva N.P. Razvitie kompozicionnogo myshleniya u bakalavrov hudozhestvenno-pedagogicheskih special'nostej: teoretiko-metodicheskie aspekty. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.* 2021; T. 6, № 6: 1013–1019.
2. Alieva A.R. Teoreticheskie podhody k formirovaniyu «gibkih navykov» (soft skills) v processe podgotovki buduschih bakalavrov i magistrov tvorcheskih professij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 4 (95): 159–161.
3. Ivanajskaya G.L. *Vneuchebnaya deyatel'nost' kak faktor professional'nogo samoopredeleniya studenta.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Orenburg, 2010.
4. Gallyamova K.V., Abdullina L.B. Formirovanie social'noj zrelosti obuchayuschihsya kolledzha v processe vneuchebnoj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1 (92): 79–81.
5. Tedoradze T.G. Diagnostika vzaimosvyazi auditornoj i vneauditornoj samostoyatel'noj raboty studentov. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta.* 2021; № 4 (194): 434–439.
6. Vasichkina O.N. Vospitanie patriotizma v processe vneauditornoj i auditornoj raboty s molodezh'yu. *Gumanitarnye i social'nye nauki.* 2020; № 4: 254–261.
7. Mel'nichuk M.V., Alisevich M.V. Problemy formirovaniya intellektual'noj kul'tury sovremennogo studenta. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2015; № 5-6: 48–51.
8. Abieva N.M., Kayuda E.N. Organizaciya vneauditornogo chteniya na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu v medicinskom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 5 (96): 75–77.
9. Pushkareva I.A. Organizaciya vneauditornogo chteniya v processe izucheniya inostrannogo yazyka. *Teoriya i praktika sociogumanitarnyh nauk.* 2018; № 2 (2): 51–56.
10. Sorokopud Yu.V., Solov'eva S.N., Kocenko V.N. Pedagogicheskie vozmozhnosti muzeev i obschestvennyh ob`edinenij v processe formirovaniya patrioticheskoj napravlennosti studencheskoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 2 (81): 41–43.

Статья поступила в редакцию 01.07.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-71-73

Rostovtseva P.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of English and Professional Communication of the Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING. The role that information and telecommunication technologies (ICT) play in the course of foreign language training of persons mastering non-linguistic specialties in the modern Russian universities is investigated. The definition is given to the term “information and telecommunication technologies”. The main directions are studied, in which foreign language training informatization takes place for non-linguistic university students. The main task of teaching foreign languages to modern students is determined and it turns out what role ICT play in its solution. Its integration into the educational process possible negative consequences are demonstrated. It tells about the actions of its participants, which can contribute to the maximum realization of the positive aspects of the introduction of ICT in the foreign language training process and minimize its negative consequences.

Key words: **higher education, foreign language in university, foreign language in non-linguistic university, digitalization of higher education, digitalization of foreign language teaching in university**

П.П. Ростовцева, *канд. пед. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ

Исследована роль, которую информационные и телекоммуникационные технологии (ИКТ) играют в ходе иноязычной подготовки лиц, осваивающих неязыковые специальности в пространстве современных российских вузов. Для этого в первую очередь даётся определение термину «информационные и телекоммуникационные технологии». Затем изучаются основные направления, по которым происходит информатизация иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов. Определяется главная задача обучения иностранным языкам современных студентов, осваивающих неязыковые специальности, и выясняется, какую роль в её решении играют ИКТ. Далее демонстрируются возможные отрицательные последствия интеграции таких технологий в учебно-воспитательный процесс. Рассказывается о действиях его участников, которые могут поспособствовать максимальной реализации положительных сторон внедрения ИКТ в процесс иноязычной подготовки и минимизации её негативных последствий.

Ключевые слова: **высшее образование, иностранный язык в вузе, иностранный язык в неязыковом вузе, цифровизация высшего образования, цифровизация обучения иностранным языкам в вузе**

Актуальность темы статьи не должна вызывать сомнений, если принять во внимание два мощных фактора, определяющих вектор развития отечественной системы высшего образования на протяжении тридцати последних лет.

Первая тенденция – упрочение международных контактов (А.С. Восковская, Т.Г. Добросклонская, И.А. Зимняя, Л.А. Иванова, Т.А. Карпова, М.В. Мельничук). В таких условиях важность формирования иноязычных компетенций, в том числе у студентов неязыковых вузов, существенно возрастает [1, с. 23].

Вторая тенденция – информатизация всех сфер жизни современного общества (П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, Н.Ю. Хлызова, А.В. Хуторской). При этом информационные и телекоммуникационные технологии (ИКТ), естественно, нашли самое широкое применение в современной высшей школе [2, с. 54].

В таких условиях существенно обостряется вопрос реализации возможностей ИКТ в ходе обучения иностранным языкам студентов, осваивающих неязыковые специальности [1, с. 26]. Его частичному решению посвящена настоящая статья.

Соответственно, её цель – выявить роль информационных и телекоммуникационных технологий в ходе иноязычной подготовки лиц, которые осваивают неязыковые специальности в пространстве современных организаций ВО, действующих на территории РФ.

Достижению поставленной цели будет способствовать решение следующих задач:

– вывести определение термина «информационные и телекоммуникационные технологии», учитывающее специфику современной стадии процесса модернизации преподавания иностранных языков студентам неязыковых вузов;

– рассмотреть основные направления информатизации иноязычной подготовки;

– определить главную задачу обучения иностранным языкам студентов, осваивающих неязыковые специальности;

– ответить на вопрос, какую роль в решении данной задачи играют ИКТ;

– продемонстрировать возможные отрицательные последствия интеграции таких технологий в учебно-воспитательный процесс;

– рассказать о действиях участников образовательного процесса, которые могут поспособствовать максимальной реализации положительных сторон внедрения ИКТ в процесс иноязычной подготовки и минимизации её негативных последствий.

В ходе исследования автором применялись такие методы, как изучение специальной литературы и анализ собственного педагогического опыта.

Научная новизна статьи заключается в демонстрации основных направлений информатизации иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов на современном этапе.

Теоретическая значимость состоит в определении главной задачи обучения иностранным языкам студентов, осваивающих неязыковые специальности, и того, какую роль в её решении играют современные ИКТ.

Практическая значимость заключается в исследовании тех действий участников образовательного процесса, которые могут поспособствовать максимальной реализации положительных сторон внедрения ИКТ в процесс иноязычной подготовки и минимизации её негативных последствий.

Информационные и телекоммуникационные технологии представляют собой различные методы, способы и алгоритмы сбора, хранения, обработки, представления и передачи необходимой для успешного осуществления иноязычного образовательного процесса информации [2, с. 57]. Их широкое использование в рамках аудиторной и внеаудиторной работы позволяет:

– в полной мере использовать возможности личностно ориентированного подхода;

– оптимально организовывать самостоятельную работу студентов [1, с. 22];

– расширить спектр средств визуализации обучения;

– повысить оперативность текущего контроля [3, с. 250–251];

– облегчить доступ к необходимым учебно-методическим материалам.

Сегодня мы можем с определённой долей уверенности говорить о следующих направлениях внедрения ИКТ в процесс обучения иностранным языкам студентов, осваивающих образовательные программы неязыковых вузов:

– отбор приёмов, форм и методов освоения интересующей нас предметной области, учитывающих возможности ИКТ [4, с. 44];

– организация системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в области информатизации иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов (Н.А. Сорокин, Г.И. Щукина, А.В. Палкина);

– разработка и реализация комплекса мероприятий, связанных с эффективным обеспечением информационной безопасности будущих профессионалов в ходе аудиторной и внеаудиторной работы;

– создание методических материалов для профессорско-преподавательского состава, затрагивающих различные аспекты применения ИКТ в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов [5, с. 128];

– разработка и апробация средств компьютерного контроля сформированности иноязычных компетенций учащихся [5, с. 48–49].

На современном этапе развития системы высшего образования в нашей стране основной задачей обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку является формирование у них системы коммуникативных компетенций, необходимых для эффективного использования средств изучаемого языка, по ходу осуществления профессиональной и иных видов деятельности (О.В. Анцелевич, А.Ю. Кравцова, А.А. Кузнецов, С.В. Панюкова, И.В. Роберт).

Непоследняя роль в процессе её решения принадлежит средствам ИКТ. Они позволяют добиться высокой информативной ёмкости материала [7, с. 41]. Тем самым повышается мотивация обучающихся и, следовательно, стимулируется познавательная деятельность таковых [5, с. 125].

При этом наиболее существенными негативными последствиями широкого применения средств ИКТ в ходе освоения иностранных языков будущими высококвалифицированными специалистами могут стать:

– отставание уровня ИКТ-компетентности преподавателей от темпов развития цифровых образовательных технологий [3, с. 266];

– психофизиологическое перенапряжение у субъектов образовательных отношений, превращающихся в постоянных пользователей ноутбуков, ПК и смартфонов, что, в свою очередь, может привести к возникновению у них ряда профессиональных заболеваний;

– развитие интернет-зависимости у студентов;

– замедление развития критического мышления обучающихся [4, с. 46];

– некоторое усложнение социализации учащихся, связанное с редукцией доли живого общения во взаимодействии их с товарищами и педагогом [6, с. 50].

Одним из путей минимизации такого рода последствий является расширение спектра средств ИКТ, используемых в образовательном процессе. Применение различных цифровых образовательных технологий позволит, во-первых, снизить утомляемость его участников, и, во-вторых, моделировать в ходе обучения реальные ситуации, связанные с будущей профессиональной деятельностью студентов [8, с. 63–64]. Это же позволит создать педагогические условия, позволяющие будущим специалистам свободно использовать изучаемый язык, подобно родному.

Для успешного применения ИКТ в ходе иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов преподавателям необходимо постоянно совершенствовать собственную информационную компетентность [7, с. 42]. Содержание программ её развития должно быть направлено на формирование ряда специфических знаний и умений (табл. 1).

Таблица 1

Знания и умения, необходимые к формированию у преподавателей, осуществляющих педагогическую деятельность по иностранному языку с широким использованием ИКТ

Знания	Умения
Правила эффективного сетевого поиска; критериев оценки достоверности информации, предназначенной для учебных целей; основных видов авторских учебных интернет-ресурсов; форм и методов текущего и промежуточного контроля с использованием средств ИКТ; основ организации сетевого взаимодействия между участниками образовательного процесса [9, с. 45–46]	Организации процесса обучения, воспитания и продуктивного взаимодействия между обучающимися с широким использованием средств ИКТ; модерации образовательного процесса и его координации [8, с. 64]

Преподавателям, администрации и сотрудникам методических служб современных российских вузов следует помнить, что в образовательной среде, предусматривающей широкое применение средств ИКТ, существенно меняется роль педагогического работника [10, с. 197]. В современных условиях последний выполняет преимущественно консультативно-творческие функции [9, с. 46]. Следовательно, в ходе повышения квалификации или переподготовки педагогический работник должен в полной мере освоить подобную роль [10, с. 199].

Таким образом, сегодня ход развития методологии и инструментальной базы обучения будущих профессионалов неязыковых специальностей иностранным языкам в основном определяется двумя тенденциями. Во-первых, происходит существенная интенсификация международных контактов. В таких условиях важность формирования иноязычных компетенций, в том числе у студентов нелингвистических направлений, существенно возрастает. Во-вторых, наблюдается информатизация всех сфер жизни современного общества. При этом информационные и телекоммуникационные технологии (ИКТ), естественно, нашли самое широкое применение в современной высшей школе.

В подобных условиях существенно обостряется вопрос реализации возможностей ИКТ в ходе обучения иностранным языкам будущих профессионалов, осваивающих неязыковые специальности.

В настоящее время мы можем с определённой долей уверенности говорить о следующих направлениях информатизации иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов: отбор приёмов, форм и методов обучения иностранным языкам, учитывающих возможности ИКТ; организация системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в области информатизации иноязычной подготовки обучающихся; разработка и реализация комплекса мероприятий, связанных с эффективным обеспечением информационной безопасности будущих профессионалов в ходе аудиторной и внеаудиторной работы; создание методических материалов для профессорско-преподавательского состава, затрагивающих различные аспекты применения ИКТ в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов; разработка и апробация средств компьютерного контроля сформированности иноязычных компетенций учащихся.

На современном этапе развития системы высшего образования в нашей стране основной задачей обучения студентов нелингвистических профилей иностранному языку является формирование у них системы коммуникативных компетенций, необходимых для эффективного использования средств изучаемого языка по ходу осуществления профессиональной и иных видов деятельности. Непоследняя роль в процессе её решения принадлежит средствам ИКТ, которые позволяют добиться высокой информативной ёмкости материала.

Минимизации отрицательных последствий будет способствовать расширению спектра средств ИКТ, используемых в образовательном процессе. Кроме того, преподавателям необходимо постоянно совершенствовать собственную информационную компетентность.

Библиографический список

1. Немирич А.А. Медиаобразование в России: на пути к медиаменталитету. *Знак: Проблемное поле медиаобразование.* 2011; № 2 (8): 21–27.
2. Яшина Т.Н. Принципы дистанционного обучения иностранному языку на основе информационных и коммуникационных технологий. *Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке.* 2008; № 4: 54–57.

3. Yudina N.V., Melnichuk M.V., Seliverstova O.A. Language policy and planning in Russia, China and the USA through the lens of mass media of the 21-st century. *Journal of Social Studies Education Research.* 2020; № 3: 242–269.
4. Кондрахина Н.Г., Южакова Н.Е. Дидактические основы интеграции комплекса медиаматериалов в процессе обучения иностранному языку в вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 44–47.
5. Сысоев П.В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции. *Язык и культура.* 2012; № 1 (17): 122–132.
6. Мусаелян И.Ф. Контроль как основа эффективного обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 48–51.
7. Перчаткина В.Г., Зиятдинова Ю.Н. Современные онлайн приложения и их роль в саморазвитии студентов вуза в процессе иноязычной подготовки. *Национальная ассоциация учёных.* 2023; № 86: 39–42.
8. Санакоева З.Г. Эффективные методы и стратегии преподавания иностранных языков в разноуровневых группах. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 62–64.
9. Дурманов В.А. Формирование коммуникативной иноязычной компетенции у студентов-энергетиков средствами информационных и коммуникационных технологий. *Научно-методические проблемы и новые технологии образования.* 2013; № 2 (50): 44–46.
10. Виноградова Е.Н., Клобукова Л.П. В поисках золотой середины: дистанционное обучение онлайн и офлайн. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность.* 2018; № 2: 195–209.

References

1. Nemirich A.A. Mediaobrazovanie v Rossii: na puti k mediamentalitetu. *Znak: Problemnoe pole mediaobrazovanie.* 2011; № 2 (8): 21–27.
2. Yashina T.N. Principy distancionnogo obucheniya inostrannomu yazyku na osnove informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij. *Gumanitarnye issledovaniya v Vostochnoj Sibiri i na Dal'nem Vostoke.* 2008; № 4: 54–57.
3. Yudina N.V., Melnichuk M.V., Seliverstova O.A. Language policy and planning in Russia, China and the USA through the lens of mass media of the 21-st century. *Journal of Social Studies Education Research.* 2020; № 3: 242–269.
4. Kondrahina N.G., Yuzhakova N.E. Didakticheskie osnovy integracii kompleksa mediamaterialov v processe obucheniya inostrannomu yazyku v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1 (92): 44–47.
5. Sysoev P.V. Sovremennye informacionnye i kommunikacionnye tehnologii: didakticheskie svojstva i funkcii. *Yazyk i kul'tura.* 2012; № 1 (17): 122–132.
6. Musaelyan I.F. Kontrol' kak osnova `effektivnogo obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 48–51.
7. Perchatkina V.G., Ziyatdinova Yu.N. Sovremennye onlajn prilozheniya i ih rol' v samorazvitii studentov vuza v processe inoyazychnoj podgotovki. *Nacional'naya associaciya uchenyh.* 2023; № 86: 39–42.
8. Sanakoeva Z.G. `Effektivnye metody i strategii prepodavaniya inostrannyh yazykov v raznourovnevyh gruppah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 62–64.
9. Durmanov V.A. Formirovanie kommunikativnoj inoyazychnoj kompetencii u studentov-`energetikov sredstvami informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij. *Nauchno-metodicheskie problemy i novye tehnologii obrazovaniya.* 2013; № 2 (50): 44–46.
10. Vinogradova E.N., Klobukova L.P. V poiskah zolotoj serediny: distancionnoe obuchenie onlajn i oflajn. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'.* 2018; № 2: 195–209.

Статья поступила в редакцию 21.06.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-73-75

Rostovtseva P.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of English and Professional Communication of the Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*

THE USE OF CASE TECHNOLOGIES IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The using case technologies in the modern non-linguistic university operating in the Russian Federation territory pedagogical practice process is studied. To disclose this topic, the corresponding term definition is given. The process of using case technologies in educational work at a modern higher education organization is investigated. Changes that must necessarily be made to the educational activities of the university in connection with the appropriate methodology integration are described. This topic aspect is revealed by the example of learning a foreign language by students mastering non-linguistic specialties. The following describes advantages of using case technologies in the educational process. The author cites specific situations in which educational tasks of this kind can be successfully applied.

Key words: **teaching foreign language at university, teaching foreign language at non-linguistic university, case technologies in higher education, student, teacher**

П.П. Ростовцева, *канд. пед. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Изучен процесс использования кейс-технологий в педагогической практике современного неязыкового вуза, осуществляющего деятельность на территории Российской Федерации. Для раскрытия данной темы, прежде всего, даётся определение соответствующему термину. Затем исследуется процесс использования кейс-технологий в учебно-воспитательной работе современной организации высшего образования. Описываются те изменения, которые обязательно должны быть внесены в образовательную деятельность вуза в связи с интеграцией соответствующей методики. Данный аспект темы раскрывается на примере изучения иностранного языка студентами, осваивающими нелингвистические специальности. Далее рассказывается о преимуществах применения кейс-технологий в образовательном процессе. Автор приводит конкретные ситуации, в которых могут быть с успехом применены учебные задания такого рода.

Ключевые слова: **преподавание иностранного языка в вузе, преподавание иностранного языка в неязыковом вузе, кейс-технологии в высшем образовании, студент, преподаватель**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, может быть объяснена фактом существенной трансформации требований современного общества к выпускникам вузов, фиксирующимся в настоящее время. Для того чтобы не только преуспеть, но и просто выжить в условиях современного социума с его непредсказуемой динамикой, молодой специалист должен обладать некоторыми специфическими компетенциями. В их ряду особое место занимают:

– готовность к постоянному совершенствованию собственных профессиональных и личностных качеств [1, с. 23];

– навыки эффективного поиска, анализа и обработки информации, необходимой для осуществления профессиональной и иных видов деятельности [2, с. 152–153];

– умения, связанные с принятием и реализацией решений, в том числе нестандартных, в тех или иных ситуациях, могущих возникнуть по ходу реализации различных видов активности (Э.В. Бибикова, Ж.М. Блиева, Н.А. Липатова, З.П. Оказова, М.А. Руднева, К.Л. Уланова).

Для того чтобы соответствующие черты его профессионального портрета могли в полной мере сформироваться в период обучения по программам ВО, необходима интеграция современных технологий, приёмов и методов в образовательный процесс [3, с. 6]. В свою очередь, одними из наиболее эффективных в их числе представляются кейс-технологии [4, с. 155]. Их рассмотрению как эффективного средства развития профессиональных компетенций учащихся современных российских вузов посвящено исследование.

Таким образом, его цель – освещение основных черт процесса использования кейс-технологий в педагогической практике неязыкового вуза.

Поставленной цели соответствуют задачи:

– дать определение интересующему нас термину;

– раскрыть суть процесса использования кейс-технологий в образовательной практике современной организации ВО;

– описать изменения, которые необходимо внести в образовательную деятельность вуза в связи с интеграцией соответствующей методики на примере изучения иностранного языка студентами, осваивающими неязыковые специальности;

– рассказать о преимуществах применения кейс-технологий в образовательном процессе, приведя конкретные ситуации, в которых они могут быть с успехом использованы.

При подготовке статьи автором использовались методы:

– рефлексия собственного педагогического опыта;

– анализ литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна исследования заключается в раскрытии суть процесса использования кейс-технологий в образовательной практике современного вуза.

Теоретическая значимость состоит в описании модернизаций учебной деятельности организации высшего образования, связанных с интеграцией соответствующей методики.

Практическая значимость видится в демонстрации преимуществ кейс-технологий на примере конкретных ситуаций, в которых они могут быть использованы.

Кейс-технологии (от англ. case – ситуация, случай) в образовании представляют собой такие образовательные технологии, при реализации которых используется описание профессиональных и иных ситуаций (кейсов), могущих возникнуть в условиях современного общества (Л.К. Гейхман, А.М. Долгоруков, Л.В. Покушалова, Е.С. Полат). Таким образом, во время их реализации в образовательном процессе основной упор делается на самостоятельную деятельность студентов в искусственно созданной среде. Это, в свою очередь, позволяет интегрировать теоретическую подготовку, с одной стороны, и навыки её применения в условиях, приближенных к реальным – с другой [5, с. 24].

Успешное решение кейсов предполагает деятельность обучающихся, организованную в соответствии с определённым алгоритмом (табл. 1).

Таблица 1

Алгоритм действий студентов в ходе решения кейсов

№ п/п	Действия
1.	Изучение основных аспектов предложенной ситуации
2.	Постижение сути проблем, которые необходимо решить
3.	Выдвижение нескольких предположений по поводу разрешения учебной ситуации
4.	Выбор наиболее оптимальных решений [2, с. 153]

При этом в рамках одного учебного занятия возможно решение будущими специалистами как одного, так и нескольких кейсов (Л.Б. Барнс, Р.К. Кристенсен, Э.Д. Хансен). Каждый из них может быть представлен в качестве одной либо нескольких единиц анализа [4, с. 156].

Описанные выше черты кейс-технологий будут особенно полезны при обучении иностранным языкам лиц, осваивающих нелингвистические специальности. В данном случае образовательный процесс направлен, прежде всего, на развитие у них иноязычной коммуниктивной компетенции (Л.К. Гейхман, А.Ю. Кравцова, Р.К. Кристенсен, А.А. Кузнецов, С.В. Панюкова). Последняя, в свою очередь, позволит будущим специалистам более эффективно заниматься развитием системы собственных профессиональных и личностных качеств, лучше искать и анализировать информацию, необходимую для осуществления различных видов деятельности, а также принимать оптимальные решения, в том числе в ситуациях международного общения [1, с. 24];

Эффективное применение кейс-технологий на занятиях по соответствующей дисциплине с необходимостью требует создания сложной образовательной среды [5, с. 26]. В рамках этой, последней, активность субъектов образовательных отношений должна быть направлена на:

– освоение языка с учётом конкретных целей его применения студентами в будущем;

– систематическое создание и решение различных коммуникативных ситуаций [3, с. 7–8];

– формирование у учащихся навыков продуктивного иноязычного общения, осуществляемого в различных формах [6, с. 92–93].

В подобной среде использование кейс-технологий с высокой вероятностью будет активизировать межпредметные и надпредметные знания, умения и навыки обучающихся (М.В. Андреева, Л.О. Афанасьева, Т.П. Войтенко, С.Ф. Занько, Е.А. Поречная, Ю.С. Тюнников, С.М. Тюнникова). Соответственно, повысится познавательный интерес студентов к изучению иностранного языка и смежных дисциплин [7, с. 28]. Последнее, в свою очередь, благоприятствует развитию исследовательских, коммуникативных и творческих навыков обучающихся.

Применяемые в учебно-воспитательном процессе кейсы могут быть классифицированы, исходя из его целей и задач [8, с. 309–310]. Соответственно, мы можем выделить три их типа (табл. 2).

Таблица 2

Типы кейсов, применимых при изучении иностранного языка лицами, осваивающими нелингвистические специальности

Тип	Примеры кейсов
Обучающие выработке и принятию рациональных решений	Recommend a more suitable method of communication [8, с. 311]
Обучающие оценке и анализу [6, с. 94]	Assess the likely differentiation or a focused strategy advantages and disadvantages for the business, represented in the text
	Analyze two factors given in the text which could encourage a business to adopt socially responsible and ethical objectives
	Assess the likely advantages and disadvantages of a cost leadership strategy for this business
Иллюстрирующие какую-либо проблему, её решение или концепцию	Identify the management roles that Eli demonstrated in this case [9, с. 70]
	What leadership style did Eli employing in the given case?

Отметим, что на практике предлагаемые студентам кейсы чаще всего содержат не одну, а две или три задачи, относящиеся к разным типам [9, с. 72]. В этой связи необходимо их расположение в порядке возрастания нагрузки. Таким образом, кейс-технологии как бы предлагают студентам пройти различные этапы познавательной деятельности [10, с. 118]. Соответственно, в ходе их решения обучающиеся минуют все этапы усвоения:

– простое рецептивно-продуктивное восприятие ситуации [2, с. 156];

– аналитическое переосмысление предложенной проблемы;

– её оптимальное решение [10, с. 121].

Завершая исследование, в первую очередь отметим, что сегодня выпускник вуза должен характеризоваться наличием ряда специфических компетенций. В их число входят следующие: готовность к постоянному совершенствованию собственных профессиональных и личностных качеств; навыки эффективного поиска, анализа и обработки информации, необходимой для осуществления профессиональной и иных видов деятельности; умения, связанные с принятием и реализацией решений, в том числе нестандартных, в тех или иных ситуациях, могущих возникнуть по ходу реализации различных видов активности.

Залогом успешного формирования соответствующих черт его профессионального портрета в период обучения по программам ВО является интеграция современных технологий, приёмов и методов в образовательный процесс. Среди них одними из наиболее эффективных являются кейс-технологии.

Последние представляют собой такие образовательные технологии, при реализации которых используется описание профессиональных и иных ситуаций (кейсов), могущих возникнуть в условиях современного общества. По ходу их применения в образовательном процессе основной упор делается на самостоятельную деятельность студентов в искусственно созданной среде. Это, в свою очередь, позволяет интегрировать теоретическую подготовку с одной стороны и навыки её применения в условиях, приближенных к реальным – с другой.

Применение кейс-технологий на занятиях по иностранному языку со студентами, осваивающими нелингвистические специальности, требует создания сложной образовательной среды. В рамках последней активность субъектов образовательных отношений должна быть направлена на освоение языка с учётом конкретных целей его применения студентами в будущем; систематическое создание и решение различных коммуникативных ситуаций; формирование у учащихся навыков продуктивного иноязычного общения, осуществляемого в различных формах.

В такой среде использование рассмотренных образовательных технологий с высокой вероятностью будет благоприятствовать активизации межпредметных и надпредметных компетенций обучающихся. Соответственно, повысится познавательный интерес студентов к изучению иностранного языка и смежных дисциплин, что, в свою очередь, поспособствует развитию исследовательских, коммуникативных и творческих навыков обучающихся.

Кейсы, которые используются в учебно-воспитательном процессе, могут быть классифицированы, исходя из его целей и задач. Соответственно, мы можем выделить следующие их типы: обучающие выработке и принятию рациональных решений; обучающие оценке и анализу; иллюстрирующие какую-либо проблему, её решение или концепцию.

Конечно, в образовательной практике современных российских вузов предлагаемые студентам кейсы чаще всего относятся не к одному, а к двум или трём типам. В этой связи необходимо расположение составляющих их задач в порядке возрастания нагрузки. Таким образом, кейс-технологии как бы предлагают студентам пройти различные этапы познавательной деятельности.

Библиографический список

1. Кузнецова Н.В., Луговской А.В. Развитие критического мышления для обеспечения информационно-психологической безопасности студентов вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 22–25.
2. Уланова К.Л. Особенности применения кейс-технологии в процессе развития профессиональной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей. *Современное педагогическое образование.* 2019; № 3: 152–156.
3. Мильруд Р.П., Матиенко А.В. Альтернативное тестирование коммуникативной компетенции учащихся. *Английский язык в школе.* 2006; № 4 (16): 4–8.
4. Парникова Г.М. Образовательное брокерство: кейсы. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 154–157.
5. Bonney K.M. Case study teaching method improves student performance and perceptions of learning gains. *Journal of Microbiology Education.* 2015; № 16 (1): 21–28.
6. Козина О.В. Потенциал кейс-метода в подготовке студентов к демонстрационному экзамену на иностранном языке. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 91–94.
7. Донина И.А., Лях Ю.А. Образовательные результаты школьников: подходы, инструментарий, оценка. *Педагогический вестник.* 2018; № 2: 28–31.
8. Исмаилова Р., Кулижанов У., Хабибрахманова Д. Современные подходы в преподавании английского языка. *Scientific progress.* 2022; Т. 3: 309–312.
9. Еремин А.С. Кейс-метод: наиболее распространенная форма реализации комплексного подхода. *Инновация в образовании.* 2010; № 2: 67–81.
10. Байдагулова Т.А., Полева Е.А. Моделирование компетентностных задач на основе метода кейс-стади. *Человек и образование.* 2022; № 3: 117–126.

References

1. Kuznecova N.V., Lugovskoj A.V. Razvitie kriticheskogo myshleniya dlya obespecheniya informacionno-psihologicheskoj bezopasnosti studentov vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 22–25.
2. Ulanova K.L. Osobennosti primeneniya kejs-tehnologii v processe razvitiya professional'noj kommunikativnoj kompetencii studentov neyazykovyh special'nostej. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2019; № 3: 152–156.
3. Mil'rud R.P., Matienko A.V. Al'ternativnoe testirovanie kommunikativnoj kompetencii uchaschihsya. *Anglijskij yazyk v shkole.* 2006; № 4 (16): 4–8.
4. Parnikova G.M. Obrazovatel'noe brokerstvo: kejsy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 154–157.
5. Bonney K.M. Case study teaching method improves student performance and perceptions of learning gains. *Journal of Microbiology Education.* 2015; № 16 (1): 21–28.
6. Kozina O.V. Potencial kejs-metoda v podgotovke studentov k demonstracionnomu `ekzamenu na inostrannom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1 (92): 91–94.
7. Donina I.A., Lyah Yu.A. Obrazovatel'nye rezul'taty shkol'nikov: podhody, instrumentarij, ocenka. *Pedagogicheskij vestnik.* 2018; № 2: 28–31.
8. Ismailova R., Kulizhanov U., Habibrahmanova D. Sovremennye podhody v prepodavanii anglijskogo yazyka. *Scientific progress.* 2022; T. 3: 309–312.
9. Eremin A.S. Kejs-metod: naibolee rasprostranennaya forma realizacii kompleksnogo podhoda. *Innovaciya v obrazovanii.* 2010; № 2: 67–81.
10. Bajdagulova T.A., Poleva E.A. Modelirovanie kompetentnostnyh zadach na osnove metoda kejs-stadi. *Chelovek i obrazovanie.* 2022; № 3: 117–126.

Статья поступила в редакцию 22.06.23

УДК 37.013.78 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-75-77

Ryakina O.R., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Linguistic Communication, Gnessin Russian Academy of Music (Moscow, Russia), E-mail: olga.rjakina@mail.ru*

Zhihun Suy, *postgraduate, Department of Pedagogy and Methodology, Gnessin Russian Academy of Music (Moscow, Russia), E-mail: 642838183@mail.ru*

IMPLEMENTATION OF CONTINUITY IN THE CHINESE MUSIC EDUCATION SYSTEM. The article examines development of a performer-bayanist in the three-level educational system of China. Such characteristics as integrity, continuity determine the educational process at each of its levels. At the same time, the condition for the implementation of these characteristics in the educational process is continuity as an integral core characteristic of the gradual qualitative development of the musician-performer. The historical and pedagogical analysis of the formation of Chinese music education puts forward an important problem of interaction and interrelation of the levels of the musical and educational system. Continuity is necessary both in the content of performance training, and in its methods and forms. The philosophical interpretation of continuity as a methodological characteristic of the transition of quantity into quality makes it possible to consider the performance of a musical work as an indicator of a musician's development, defining the functions and tasks of each level of training, giving a clear idea of its results. A piece of music is a valuable, motivational, meaningful and methodical dominant of continuity in the system of personality development of the performer.

Key words: **musical and educational process, performer, development, continuity, music**

О.Р. Рякина, *д-р пед. наук, проф., зав. каф. языковой коммуникации Российской академии музыки имени Гнесиных, г. Москва, E-mail: olga.rjakina@mail.ru*

Чжихун Сюй*, аспирант, Российская академия музыки имени Гнесиных, г. Москва, E-mail: 642838183@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЯ

В статье рассматривается развитие исполнителя-баяниста в трёхуровневой образовательной системе Китая. Такие характеристики, как целостность, непрерывность, определяют образовательный процесс на каждом его уровне. При этом условием 0 данных характеристик в учебном процессе является преемственность как интегральная стержневая характеристика поэтапного качественного развития музыканта-исполнителя. Историко-педагогический анализ становления китайского музыкального образования выдвигает важную проблему взаимодействия и взаимосвязи уровней музыкально-образовательной системы. Преемственность необходима и в содержании исполнительской подготовки, и в её методах и формах. Философская интерпретация преемственности как методологической характеристики перехода количества в качества обусловливает возможность рассматривать исполнение музыкального произведения как показатель развития музыканта, определяя функции и задачи каждого уровня обучения, давая ясное представление о его результатах. Музыкальное произведение является ценностной, мотивационной, содержательной и методической доминантой преемственности в системе развития личности исполнителя.

Ключевые слова: **музыкально-образовательный процесс, исполнитель, развитие, преемственность, музыкальное произведение**

Актуальность исследуемой в статье проблемы детерминирована тем, что китайские баянисты стремительно повышают профессиональный уровень, чаще становятся лауреатами международных конкурсов и занимают на мировой арене равные позиции с русскими и европейскими исполнителями. Тем не менее можно найти весьма небольшое количество информации в области педагогической теории и практики, посвященной вопросам концертно-исполнительского и педагогического репертуара, исполнительской техники, качества образования в Китае, хотя педагогика музыкального образования активно развивается в стране [1, с. 72].

Актуальность темы подчёркивается не только необходимостью решения проблем формирования художественной техники исполнителя-баяниста в контексте творческих, исполнительских и дидактических проблем, с которыми педагог и ученик сталкиваются на всех уровнях обучения игре на инструменте, но и построением целостных взаимообусловленных вертикальных и горизонтальных образовательных парадигм развития, обучения и воспитания творческой личности.

Цель статьи – теоретически осмыслить и обосновать эффективность организации образовательного исполнительского процесса на основе преемственности в развитии исполнителя-баяниста в трёхуровневой системе музыкального образования Китая.

В соответствии с целью в статье решались следующие задачи:

– выявить проблемы и противоречия китайского музыкального образования в контексте развития исполнителя-баяниста;

– определить сущность и содержание преемственности в развитии исполнителя-баяниста на разных уровнях системы музыкального образования Китая.

В статье использовались теоретические (историографический, системного анализа, обобщения) и эмпирические методы (педагогическое наблюдение, анкетирование, опросы).

Научная новизна статьи состоит в обосновании дидактического аспекта преемственности в целостном образовательном процессе становления личности музыканта-исполнителя. Теоретическая значимость заключается в выявлении проблем и противоречий исполнительского образовательного процесса, расширении знаний о развитии личности в рассматриваемом процессе. Практическая значимость отражается в возможности использования теоретических положений преемственности для построения целостного непрерывного многоуровневого музыкально-образовательного процесса.

На всех уровнях системы музыкального образования Китая от музыкальной школы до ассистентуры-стажировки существуют классы баяна. Можно выделить следующие организационные компоненты структуры: общие и специализированные учебные заведения. Так, музыкальные школы есть при консерваториях и институтах искусств, существуют средние музыкальные школы, в которых не предусмотрен начальный этап обучения. На уроках музыки в детских садах, начальных и средних образовательных школах есть часы для обучения игре на музыкальных инструментах; организованы даже специализированные классы в некоторых общеобразовательных школах. Необходимо отметить преимущество частной системы начального музыкального образования.

Диверсификация типов и видов музыкальных образовательных учреждений в Китае выдвигает на первый план проблемы преемственности как между уровнями музыкального образования, так и внутри этих уровней, т. е. преемственность в содержании, формах, методах, приёмах и средствах развития исполнителя-баяниста, которая обеспечивает целостность педагогического процесса на всех уровнях музыкального образования.

Важность проблемы подчёркивается осмыслением противоречий между несогласованностью содержания музыкального образования и потребностью в реализации преемственности в целостном поэтапном развитии исполнителя-баяниста, в единстве целевых установок нормативных документов, методов, форм, средств и приёмов, обеспечивающих подготовку баяниста на разных ступенях музыкально-образовательного процесса,

Научно-методические работы, темой которых является становление и развитие личности баяниста в исполнительском образовательном процессе, а также освещение важнейших аспектов преемственности этого процесса не получили должного внимания в теории и практике баянной педагогики.

Научное поле китайских исследователей включает работы Чан И., Ли М., Лэй Э. и др., но это музыковедческие работы, и вопросы исполнительского искусства в них лишь затрагиваются. Формированию национального репертуарного фонда посвящены работы Чэнь И., Шэнь Б., Тань И. и др. К сожалению, данные работы не позволяют определить современную музыкально-педагогическую систему в целом, они могут быть оценены лишь как накопление научных фактов и частных важных выводов для определения сущности и содержания современной китайской баянной педагогики.

Анализ становления музыкального образования в Китае говорит о том, что высший уровень музыкального образования Китая представлен большим количеством учебных заведений, которые или специализируются на подготовке музыкантов-исполнителей, или включают данное направление, снимая спрос на музыкальное образование в китайском обществе. Но только в двух музыкальных вузах существует специальный профильный факультет.

Тем не менее наличествует множество проблем в подготовке исполнителя-баяниста, которые требуют педагогического осмысления.

В первую очередь необходимо рассмотреть организационный аспект музыкально-образовательного процесса с позиций его непрерывности и целостности. Имеет ли он трехуровневую структуру, в которой может быть реализован принцип преемственности?

Проследим, в каких музыкальных вузах существуют классы аккордеона/баяна. Эта информация наглядно представлена в табл. 1 [2, с. 58].

Из табл. видим, что класса баяна/аккордеона нет в Китайской консерватории, хотя еще в 1987 году при консерватории по инициативе ее ректора, аккордеониста Чжан Цзыцяна, была открыта Школа аккордеона, но она не является государственным вузом. А ведь Китайская консерватория вместе с Шанхайской и Центральной консерваториями является ведущим музыкальным вузом страны.

Тем не менее мы не поддерживаем точку зрения Чжао Мин, что «отсутствие класса аккордеона в учреждении, ориентированном на распространение и популяризацию народной музыки, доказывает отношение к аккордеону как к чуждому западному инструменту, который пока не воспринимается как «потомок» шэна…» [2, с. 59]. Думается, что в китайском исполнительском искусстве баян как музыкальный инструмент еще не приобрел академического статуса, для определения которого необходимы следующие условия: «1. Модифицированная конструкция (усовершенствованный фольклорный прототип). 2. Обширный высокохудожественный оригинальный репертуар. 3. Развитая методика преподавания и система профессионального обучения, выходящие на международный уровень. 4. Высокий уровень исполнительства» [3, с. 153].

Такое положение инструмента свидетельствует о несформированности оценки баяна как музыкального инструмента с большими выразительными и техническими возможностями, и для социума он всё ещё остаётся инструментом массовой культуры, принадлежащим любительской сфере музыкальной деятельности, т. е. развитие баянного исполнительства еще не достигло уровня академизации, основой которой является качество образовательного процесса. Реализация образовательной системы наблюдается лишь в консерваториях и академиях искусств, где существует взаимодействие содержания в области исполнительского искусства, форм, средств и методов обучения. Соответственно, только в отношении этих групп музыкальных учебных заведений можно говорить о реализации вертикальной и горизонтальной преемственности.

При этом существующая практика обучения игре на баяне показывает, что музыканты-исполнители имеют дело с весьма ограниченным числом произведений, осваивают минимальный по объему учебно-педагогический репертуар. Целью занятий выступает лишь техническая подготовка произведения, а не познание его художественного содержания, поэтому музыкальный кругозор и багаж музыкальных знаний формируется слабо, что влечет низкий уровень развития познавательных способностей.

Необходимо сказать о тесте, который определяет уровень игры на инструментах. Например, тест для баяна состоит из 10 уровней, и, сдав определенный уровень специальной комиссии, ученик имеет право на обучение в учебном заведении. При этом подготовка к тесту осуществляется в разных формах: самостоятельно, с репетитором, в кружке или музыкальной школе. Так, наблюдается не только организационный, но и методический разрыв, когда на первый план выходит «натаскивание» как «камуфляж художественно-творческой пассивности, инертности учащегося внешней сделанностью, отполированностью исполнительской формы» [4, с. 31], и развитие идёт по касательной к исполнительству.

Преемственность как основополагающий элемент системности образования требует разработки её основных положений в проблемном поле музыкальной науки и искусства. Историко-педагогического анализ музыкального образования в Китае показывает, что в настоящее время целостность и непрерывность развития музыканта-исполнителя в трехуровневой системе китайского музыкального образования находится в стадии формирования. Решение проблемы преемственности требует понимания сущности развития исполнителя-баяниста в системе музыкального образования. Это сложный многоуровневый многокомпонентный процесс, успешность и эффективность которого зависит от целостности

Таблица 1

Открытие классов баяна/аккордеона в вузах

название вуза	дата открытия	дата присоединения / название факультета	
Центральная консерватория (Пекин)	2004	2009	фортепианный факультет
Китайская консерватория (Пекин)		1967	частная школа аккордеонно-баянного исполнительства
Шанхайская консерватория	2003	2003	факультет современной инструментальной музыки и музыки для ударных инструментов
Шэньянская консерватория	1958	1958	фортепианный факультет
Сычуаньская консерватория	1978	2011	факультет аккордеона и электронного синтезатора
Тяньцзиньская консерватория	1958	2007	факультет аккордеонного исполнительства
Уханьская консерватория	2001	2001	фортепианный факультет
Сианьская консерватория	1956	1960	фортепианный факультет
Синхайская консерватории (Гуанчжоу)	2016	2016	факультет современной музыки и драмы 2018 – открыт класс баяна/аккордеона в средней школе
Чжэцзянская консерватория (высшее музыкальное училище)	2016	2016	факультет популярной музыки
Харбинская консерватория	2016	2016	фортепианный факультет

и непрерывности образовательного процесса. При этом целостность обеспечивается тремя компонентами: обучение, воспитание, развитие, и именно дихотомичность развития является связующим звеном уровней/этапов образовательного процесса. Дихотомичность заключается в том, что она является и основой, и результатом учебного процесса – основой нового и результатом пройденного этапа/уровня.

Развитие исполнителя в контексте интонационной теории Б. Асафьева позволяет связать воедино творческое, художественное, интеллектуальное, эмоциональное и социальное становление личности [5, с. 177]. Непрерывность и целостность развития исполнителя-баяниста обусловлена повторяемостью и цикличностью освоения музыкального произведения, определяя функции и задачи каждого уровня обучения, давая ясное представление о результатах. Учебный репертуар, музыкальные произведения являются ценностной, мотивационной, содержательной и методической доминантой преемственности в уровневой системе исполнительского развития. Так, опираясь на утверждение Э.А. Баллера о том, что преемственность реализуется «… в искусстве в плане художественной формы» [6, с. 156], считаем, что доминантой преемственности в исполнительско-образовательном процессе является работа над музыкальным произведением. Соответственно, развитие личности исполнителя-баяниста в контексте изучения и освоения музыкального произведения идет по таким важным направлениям, как когнитивное, эмоциональное, целеполагающее и др.

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы. Преемственность является базовой характеристикой целостного непрерывно развития личности исполнителя в уровневой системе музыкального образования (начальный, средний и высший уровни). Это методологическая закономерность развития исполнителя-баяниста в образовательном процессе, дидактический принцип, детерминирующий содержание исполнительской подготовки, частный дидактический принцип, позволяющий ранжировать работу над музыкальным произведением (художественно-образное восприятие, музыкально-слуховые представления, исполнительский аппарат, интонирование, эстетическое отношение к звуку и т. д.).

Библиографический список

1. Рякина О.Р., Сюй Ч. Становление профессионального обучения игре на хроматической гармонике в Китае. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 72–74.
2. Чжао М. *Баянно-аккордеонное искусство в Китае: генезис, современное состояние и перспективы.* Диссертация ... кандидата искусствоведения. Нижний Новгород, 2021.
3. Васильев О.П. К вопросу об академизации баяна. *Актуальные проблемы истории, теории и методики современного музыкального искусства и образования*: сборник научных трудов ОГИИ. Оренбург: ОГИИ им. Л. и М. Ростроповичей, ОГУ, 2008; Выпуск 4.
4. Баренбойм Л.А. О воспитании у исполнителя творческого начала. *Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства*. Ленинград, 1969.
5. Асафьев Б.В. *Интонация*. Москва – Ленинград, 1947.
6. Баллер Э.А. *Преемственность в развитии культуры*. Москва, 1969.

References

1. Ryakina O.R., Syuj Ch. Stanovlenie professional'nogo obucheniya igre na hromaticheskoj garmonike v Kitae. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 72–74.
2. Chzhao M. *Bayanno-akkordeonnoe iskusstvo v Kitae: genezis, sovremennoe sostoyanie i perspektivy.* Dissertaciya ... kandidata iskusstvovedeniya. Nizhnij Novgorod, 2021.
3. Vasil'ev O.P. K voprosu ob akademizacii bayana. *Aktual'nye problemy istorii, teorii i metodiki sovremennogo muzykal'nogo iskusstva i obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov OGII. Orenburg: OGII im. L. i M. Rostropovichej, OGU, 2008; Vypusk 4.
4. Barenbojm L.A. O vospitanii u ispolnitelya tvorcheskogo nachala. *Voprosy fortepiannoj pedagogiki i ispolnitel'stva*. Leningrad, 1969.
5. Asaf'ev B.V. *Intonaciya*. Moskva – Leningrad, 1947.
6. Baller `E.A. *Preemstvennost' v razvitii kul'tury*. Moskva, 1969.

Статья поступила в редакцию 14.06.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-77-80

***Severova N.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State Institute of International Relations (University); (Moscow, Russia), E-mail: n.severova@my.mgimo.ru*
***Pavlova A.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Moscow State Institute of International Relations (University); (Moscow, Russia), E-mail: a.pavlova@my.mgimo.ru*
***Voronets S.M.**, Cand. of Sciences (Philology), Moscow State Institute of International Relations (University); (Moscow, Russia), E-mail: s.voronets@my.mgimo.ru*

SOFT SKILLS IN THE CONTEXT OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The authors, relying on the existing works devoted to the formation of "soft" skills, conduct their own research analyzing the dynamics in forming "soft" skills in the process of learning a foreign language in a non-linguistic university in the context of professionalization. A questionnaire was chosen as the main method, during which students assessed how the level of a particular "soft" skill changed in the process of learning a foreign language at a university. The results of the study showed that foreign language classes, although to varying degrees, nevertheless contribute to the development of students' "soft" skills and, as a result, prepare them for future professional activity. The authors make a general conclusion that the study of foreign languages in a modern university not only allows you to develop communication and language skills, but also contributes to the development of various "soft" skills. Such a skill as intercultural competence, that is, a skill directly related to the subject area "foreign language", leads by a clear margin.

Key words: **soft skills, hard skills, foreign languages, non-linguistic university**

***Н.Ю. Северова**, канд. пед. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: n.severova@my.mgimo.ru*
***А.Н. Павлова,** канд. пед. наук, МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: a.pavlova@my.mgimo.ru*
***С.М. Воронец,** канд. фил. наук, МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: s.voronets@my.mgimo.ru*

ГИБКИЕ НАВЫКИ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Авторы, опираясь на уже имеющиеся работы, посвященные формированию «гибких» навыков, проводят собственное исследование, анализирующее динамику формирования «гибких» навыков в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе в контексте профессионализации. В качестве основного метода было выбрано анкетирование, в ходе которого студенты оценивали, как изменился уровень того или иного «гибкого» навыка в процессе изучения иностранного языка в вузе. Результаты исследования показали, что занятия иностранным языком хотя и в разной степени, но тем не менее способствуют развитию «гибких» навыков студентов и, как следствие, готовят их к будущей профессиональной деятельности. Авторы делают общий вывод о том, что изучение иностранных языков в современном вузе не только позволяет выработать коммуникативные и языковые навыки, но и способствует формированию различных «гибких» навыков. Такой навык, как межкультурная компетентность, то есть навык, непосредственно связанный с предметной областью «иностранный язык, лидирует с явным отрывом.

Ключевые слова: **гибкие навыки, жёсткие навыки, иностранные языки, неязыковой вуз**

Актуальность рассматриваемой темы обусловлена всё возрастающей потребностью в квалифицированных специалистах, готовых к саморазвитию и обладающих не только профессиональными, но и надпрофессиональными навыками, что, в свою очередь, требует более тщательного изучения взаимовлияния «жестких» и «гибких» («мягких») навыков в процессе профессиональной подготовки в разных предметных областях, в том числе в области иностранного языка [1–9].

Целью данной статьи является установить корреляцию между «гибкими» и «жесткими» навыками в процессе профессионально направленного обучения иностранному языку в вузе.

В связи с поставленной целью, основными задачами исследования стали следующие:

– проследить динамику формирования и развития «гибких» навыков в их связи с изучением иностранных языков в неязыковом вузе в контексте профессионально ориентированного обучения;

– какие «гибкие» навыки играют приоритетную роль в овладении иностранным языком в профессиональных целях.

Основными методами в процессе исследования были избраны:

– теоретические – анализ литературы по теме исследования; обобщение накопленного опыта в области формирования гибких навыков; выявление лакун в исследуемой проблеме;

– практические (эмпирические) – анкетирование студентов бакалавриата МГИМО МИД России, беседа с обучаемыми, наблюдение, анализ результатов, статистический анализ.

Научная новизна статьи определяется тем, что впервые предпринята попытка проследить развитие «гибких» навыков в динамике в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

Теоретическая значимость воплощена в расширении понятия «формирование навыков» и распространение его на область формирования «гибких» навыков в контексте языковой подготовки в рамках профессиональной направленности.

Практическая значимость заключается в том, что полученные результаты:

– могут учитываться преподавателями иностранного языка при планировании как учебного процесса в целом, так и непосредственно каждого занятия с учетом формирования «гибких» навыков;

– могут использоваться преподавателями педагогических вузов при подготовке лекционных курсов и практических занятий по теории и практике преподавания иностранного языка, а также в проведении педагогической практики студентов, обучающихся по направлению подготовки «Лингводидактика».

В результате многолетних исследований ученые пришли к мысли о том, что для успешного развития общества специалистам недостаточно одних лишь «жестких» навыков (hard skills). Название говорит само за себя: данные навыки должны сохранять состояние относительной стабильности, играя роль «каркаса», на который наслаиваются дополнительные, лабильные навыки, позволяющие подстраиваться под изменчивые условия жизни и деятельности. Вплоть до настоящего времени образовательные стандарты изменяются и дополняются, конкретизируется набор компетенций отдельно по каждому направлению подготовки. Однако неизменным остается разделение на hard skills и soft skills.

Здесь авторы статьи считают необходимым сделать оговорку, связанную с терминологией. Проанализировав целый ряд источников, мы пришли к выводу, что до сих пор в русском языке нет унификации перевода с английского языка терминов “hard skills” и “soft skills”. Первый термин имеет в русском языке хождение в виде «жесткие навыки», или «твердые навыки», второй также передается на русском двояко: как «мягкие», или «гибкие» навыки. Проанализировав труды ученых на данную тему, авторы представленного исследования пришли к выводу, что данные термины не различаются по значению, и решили придерживаться терминологии «жесткие» навыки и «гибкие» навыки, что в нашем случае является просто вкусовым предпочтением. Что касается определения «гибких» навыков, авторы данной статьи опираются на то, которое приводят Л.К. Раицкая и Е.В. Тихонова, так как, на наш взгляд, оно в полной мере отражает специфику этих навыков. Вслед за ними мы также признаем универсальность данного определения, которое гласит что “soft skills” это «… совокупность непрофессиональных навыков, качеств и атрибутов личности, востребованных на рынке труда для эффективной реализации профессиональных компетенций» [1, с. 359].

В последние десятилетия проблема «гибких» навыков занимает одну из ключевых позиций в методике преподавания большинства дисциплин. Неслучайно их называют еще «компетенции XXI века». В течение этого времени исследования, связанные с данными навыками, проводились в разных направлениях. Вот лишь некоторые примеры.

Достаточно полно, на наш взгляд, различные технологии для развития «гибких» навыков описаны в коллективной монографии Костиковой Л. П. и др [2].

С.Г. Меньшенина и Г.А. Позднякова [3] предлагают эффективную технологию развития критического мышления через чтение.

Методические приемы по развитию навыков коммуникации предложены Г.Ф. Поповой [4]. С.В. Самарская [5] для улучшения коммуникации в профессиональной сфере рекомендует проведение игр-симуляций в малых группах. Интерес представляет также исследование О.А. Жбиковской по направлению развития критического визуального мышления в учебном процессе по иностранным языкам в свете профессиональной подготовки [6].

По мере продвижения исследований в направлении изучения «гибких» навыков выявляются трудности, что неизбежно для любой области исследований. Одна из таких трудностей связана с их классификацией. Исследование Ю.В. Сорокопуд, Е.Ю. Амчиславской и А.В. Ярославцевой показало, что «единой классификации гибких навыков на данный момент не существует, так же, как и не определено точное количество качеств и умений, подходящих под определение «гибкие навыки» [7, с. 195]. По всей видимости, эта трудность обусловлена тем, что «гибкие» навыки имеют надпредметный (межпредметный) характер и не могут быть непосредственно связаны с какой-либо конкретной областью знаний. Поэтому любая попытка классифицировать их неизбежно наталкивается на отсутствие того, что именно можно и нужно взять за основу классификации.

Еще одна трудность связана с определением уровня сформированности каждого из навыков. Такие авторы, как Р.И. Платонова, Г.Б. Михина, подчеркивают, что «остается проблемой методика контроля и оценивания надпрофессиональных компетенций будущего специалиста как важного фактора успешности в профессиональной и личностной карьере» [9, с. 180] в силу того, что данные навыки имеют субъективный характер.

Следует отметить, однако, что учёные не оставляют попыток продвинуться в этом направлении. Так, например, М.И. Беркович, Т.А. Кофанова, С.С. Тихонова описывают проведенное ими исследование, в котором «студентам было предложено прокомментировать уровень освоения ими общекультурных компетенций в процессе обучения в вузе по пятибалльной шкале» [8, с. 65]. В своем исследовании авторы ограничились срезовой оценкой в конкретный момент времени, не рассматривая развитие навыков в динамике. Данную попытку можно рассматривать как шаг вперед в изучении проблемы оценки «гибких» навыков.

Итак, анализ научных работ по теме позволил выявить правомерность выделения «гибких» навыков в особую группу навыков, подлежащую рассмотрению с точки зрения таких смежных наук, как психология, педагогика, социология и др. В педагогической науке предлагается рассматривать их в контексте личностно ориентированного обучения.

На основе новейших исследований авторы данной статьи выделили наиболее важные отличительные черты, специфичные именно для «гибких» навыков. Таковыми, на наш взгляд, являются следующие.

1. Метапредметность. Поскольку «гибкие» навыки связаны с личностными качествами, то нельзя сказать, что тот или иной из них развивается только в процессе изучения какого-либо предмета.

2. Двусторонность. С одной стороны, ранее приобретенные «гибкие» навыки используются обучающимися при освоении того или иного учебного предмета. С другой стороны, в процессе обучения навыки продолжают развиваться и совершенствоваться.

3. Невозможность точного количественного измерения. В отличие от «жестких навыков», уровень развития которых можно выразить в цифровом эквиваленте (отметка в журнале, оценка за выполнение тестовых работ), уровень сформированности «гибких» навыков определяется с некоторыми допущениями и колебаниями в ту или иную сторону.

4. Субъективный характер оценки «гибкого» навыка со стороны как обучающего, так и обучающегося. Обучающийся может судить о том, насколько у него развит определенный навык, основываясь на сравнении прошлого и настоящего субъективного опыта. Равно как и преподаватель сможет оценить наличие и дальнейший прогресс формирования навыка, основываясь лишь на личном наблюдении за обучающимися.

Что касается исследования, которому посвящена данная статья, то авторы исходили из того, что формирование компетенций из разряда «гибких» навыков носит комплексный характер. То есть неправомерно утверждать, что при изучении одного предмета формируется один набор компетенций, а при изучении другого предмета – совсем иной. Так как эти навыки связаны с личностными особенностями, то и их формирование происходит на базе индивидуальных характеристик каждого индивида.

Поскольку каждый предмет имеет свою специфику, имеет смысл предположить, что тот иной или иной навык формируется в большей или меньшей степени при изучении разных предметов. Вместе с тем развитие «гибких» навыков как таковых не является основной целью, ибо формирование «жестких» навыков в избранной области остается приоритетным, что логично: любой образовательный стандарт нацелен прежде всего на формирование базовых профессиональных компетенций. Однако это вовсе не означает, что «гибкие навыки» можно оставить вне поля зрения. Методически целесообразным представляется выстроить процесс обучения таким образом, чтобы обе группы навыков образовали некий симбиоз, который бы оптимально соответствовал цели обучения. Однако для этого требуется провести целый ряд исследований, которые выходят далеко за рамки отдельной статьи.

Авторы данного исследования продвинулись в изучении вышеназванной проблемы, избрав в качестве области своего исследования динамику развития «гибких» навыков в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Иностранный язык среди других предметов занимает особую позицию. С одной стороны, это отдельная предметная область, в рамках которой предусмотрено прежде всего овладение определенным лексико-грамматическим минимумом. С другой стороны, этот минимум рассматривается не как самоцель, а как базис, своего рода фундамент, на основе которого формируются коммуникативные умения. В вузе к этому добавляется профессионализация, то есть компетенция использования языка в ситуациях профессиональной коммуникации. В этой связи речь идет как о письменном, так и об устном общении, что отражено в образовательных стандартах. Можно утверждать, что в предметной области «иностранный язык» происходит интенсивное взаимопроникновение и взаимовлияние самых разных навыков и компетенций. Так, например, знания, полученные при изучении предмета, связанного с будущей профессией, могут пригодиться в процессе решения профессиональной задачи в условиях межкультурной коммуникации с использованием иностранного

языка. С другой стороны, та информация, с которой сталкиваются студенты на иностранном языке (например, деловая переписка, особенности делового этикета в странах изучаемого языка), помогает лучше понять иностранных коллег, более эффективно выстроить траекторию взаимодействия с ними. Таким образом, к требованиям решать профессиональные задачи добавляется необходимость решать их и в условиях межкультурной и кросс-культурной коммуникации, что ставит участников учебного процесса в рамках данного предмета перед новыми вызовами. Всё это повлияло на критерии отбора релевантных для предметной области «Иностранный язык» на бакалавриате неязыкового вуза с учетом профессиональной направленности.

В результате, в поле нашего зрения оказались следующие навыки:

1) критическое мышление;
2) умение анализировать,
3) коммуникативность,
4) командная работа,
5) креативность,
6) воображение,
7) любознательность,
8) цифровая грамотность,
9) информационная грамотность,
10) инициативность,
11) настойчивость,
12) обучаемость,
13) способность к самообучению,
14) способность обучать других,
15) самоорганизация,
16) гибкость, способность адаптироваться,
17) тайм-менеджмент,
18) внимательность,
19) межкультурная компетентность,
20) умение вести переговоры,
21) лидерство,
22) стрессоустойчивость.

Для достижения поставленных целей авторами исследования были разработаны вопросы, и проведено анкетирование среди студентов бакалавриата МГИМО МИД России, изучающих европейские языки (английский, немецкий, итальянский, португальский). Была разработана анкета, в которой студенты на основе субъективной оценки выделяли динамику развития каждого из выделенных навыков в процессе изучения иностранного языка. В анкете были представлены вышеперечисленные навыки, и предлагалось оценить исходный уровень сформированности навыка в баллах от 1 до 10 до того, как анкетируемые приступили к изучению ИЯ в вузе, и определить, какие из них и в какой степени развились в процессе обучения иностранному языку, то есть оценить свой уровень на момент проведения анкетирования с учетом влияния иностранного языка как предмета на развитие каждого из «гибких» навыков в контексте профессионально ориентированного обучения.

Всего было проанализировано 150 анкет. Можно утверждать, что такое количество является вполне достаточным для достоверности исследования.

Поскольку, как уже было упомянуто, «гибкие» навыки носят личностный характер, субъективная оценка базировалась на рефлексии, на внутреннем ощущении того, насколько усовершенствовался каждый из навыков.

Полученные результаты были обработаны и представлены в графической форме. Диаграмма 1 отчетливо показывает те «гибкие» навыки, которые развивались у студентов в ходе языковых занятий. На диаграмме представлены усредненные значения по каждому навыку: исходный «довузовский» уровень и уровень на момент проведения опроса.

Авторы данной статьи как практикующие преподаватели сочли необходимым добавить к описанию диаграммы собственные комментарии с обоснованием получившихся результатов с точки зрения методики преподавания ИЯ.

Общий разброс между исходным уровнем «гибкого» навыка и уровнем того же навыка на момент среза колеблется в пределах от **0,6** до **2** баллов.

Наибольший прогресс, с увеличением на **2** балла, наблюдается в *межкультурной компетентности*. Это, на наш взгляд, объясняется тем, что занятия иностранным языком невозможны без погружения в культуру страны изучаемого языка, чему способствует, в частности, обучение с применением лингвокультурологического подхода.

Далее идут такие навыки, как *способность к самообучению, способность к обучению других, внимательность*. Опрошенные оценили увеличение сформированности каждого из них в равной степени – на **1,6** балла. Работа в парах, проектная технология, кейс-метод, ролевая игра и педагогическая технология «перевернутый класс» улучшают способность обучать других и способность к самостоятельной работе вне аудиторных занятий, что является формой самообразования и способствует самообучению. Внимательность же является основой освоения любой дисциплины, в том числе иностранного языка, и именно невнимательностью студенты часто объясняют свои «глупые» ошибки в контрольных работах.

Тайм-менеджмент. Респонденты указали, что способность планировать свое время улучшилась на **1,4** балла благодаря изучению иностранного языка. Занятия иностранным языком проходят 3–5 раз в неделю, а домашние задания настолько объемные, что их невозможно выполнить, например, за час до занятия. Преподаватель задает домашнюю работу с таким расчетом, чтобы студент занимался языком самостоятельно каждый день понемногу с целью достижения максимального результата в обучении. Таким образом студенты учатся распределять время, что способствует улучшению данного «гибкого» навыка. На такую же величину – **1,4** балла – студенты отметили увеличение *стрессоустойчивости*. Изучение иностранного языка сопряжено со стрессом: необходимо усваивать новые языковые структуры, формулировать свои мысли на другом языке. Это сопровождается страхом ошибиться, что увеличивает стресс, но в то же время человек, сталкиваясь с небольшой долей стресса и преодолевая его, привыкает к нему, адаптируется, что повышает его стрессоустойчивость.

Коммуникативность. Согласно опросу студентов, занятия иностранным языком улучшили их коммуникативные способности на **1,3** балла. Причина столь малого увеличения данного показателя видится в том, что этот навык к моменту поступления в вуз уже был развит на достаточно высоком уровне как на родном, так и на иностранном языке. На такую же величину (**1,3** балла) возрос навык *командной работы.* Это можно объяснить тем, что на занятиях по иностранному языку и во внеклассной работе уделяется большое внимание групповым формам работы с элементами соревнования. Проектная работа, ролевые и деловые игры в контексте профессионально ориентированного обучения, конкурсы и викторины способствуют тому, что у студентов появляются дополнительные возможности применить и развить данный навык.

Гибкость и способность адаптироваться. Улучшение данного навыка респонденты оценили в **1,25** балла. На наш взгляд, это объясняется тем, что в процессе изучения иностранного языка студенты постоянно сталкиваются с необходимостью понимания контекста иноязычной культуры, что порой требует от них умения перестраивать свое речевое и неречевое поведение с учетом специфики ситуаций общения в иноязычной среде, избегая тем самым конфликтов и непонимания в процессе коммуникации. Рассматривая данный «гибкий» навык в более широком спектре, можно сказать, что гибкость и адаптивность являются необходимыми качествами современного человека в условиях стремительно изменяющегося мира, поскольку позволяют сохранить собственную эффективность в условиях многозадачности, быстро переключаясь с одной задачи на другую.

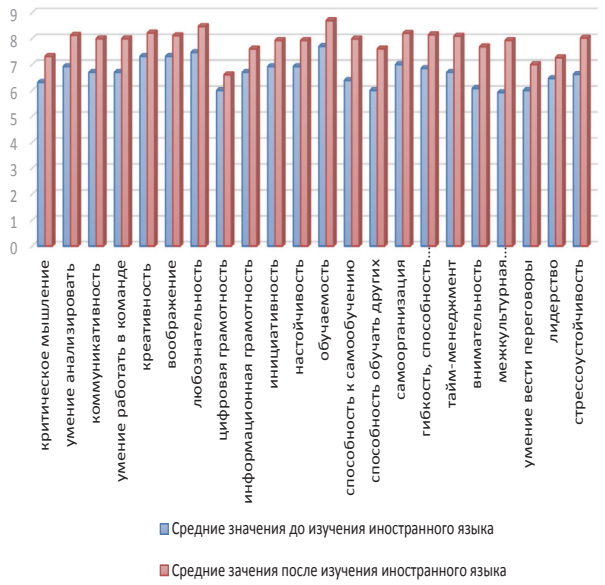
Одним из ключевых «гибких» навыков в обучении является развитие *умения анализировать*. Анкетируемые отметили увеличение уровня данного навыка на **1,2** балла. На занятиях по иностранному языку студенты постоянно сталкиваются с необходимостью структурировать информацию, разбивать ее на части, сопоставлять, выделять ключевые понятия, отбрасывать второстепенное. Всё это способствует развитию данного «гибкого» навыка.

Самоорганизация. Респонденты оценили увеличение этого навыка также на **1,2** балла. Дисциплинированность и организованность, несомненно, являются важнейшими волевыми качествами человека, которые помогают сосредоточиться на достижении выбранной цели. Беспланость, неорганизованность, рассеянность не способствуют овладению никаким учебным предметом, особенно иностранным языком, поскольку последний требует регулярной тренировки путём выполнения языковых упражнений с целью формирования коммуникативной компетенции. Для овладения иноязычным общением от студента требуется самоорганизация, которая позволит правильно организовать учебу, не допуская опрометчивости и разбросанности. В дальнейшим приобретенный «гибкий» навык самоорганизации будет способствовать движению молодого специалиста вперед в профессиональной среде.

Прогресс в среднем на **1** балл по сравнению с исходным уровнем был отмечен респондентами в формировании следующих навыков: *критическое мышление, любознательность, инициативность, настойчивость, обучаемость, умение вести переговоры*. Позволим себе выразить мнение, что данный показатель не является определением того, насколько увеличился уровень каждого из вышеперечисленных навыков как такового. Ибо студентов просили при ответе на вопросы сконцентрироваться на том, какую роль сыграл иностранный язык в развитии данных навыков. То есть, по существу, студенты оценили роль иностранного языка как предмета в развитии этих навыков.

Креативность и информационная грамотность. Прогресс в формировании каждого из этих навыков респонденты оценили в **0,9** балла. Возрастание креативности как «гибкого» навыка достигается за счет творческих заданий, таких как, например, придумать продолжение или предысторию того, о чем говорится в тексте, написать сочинение по пройденному материалу, подготовить презентацию на заданную или свободную тему и др. Информационная грамотность развивается в процессе работы с иноязычными источниками информации – СМИ, художественной или специальной литературой на иностранном языке, с подкастами, блогами и др. Эти навыки развиваются и при изучении других предметов, так что снова можно сделать вывод о том, что опрашиваемые отметили роль иностранного языка как одного из многих способов их формирования. Развитие навыков *воображения* и *лидерства* с помощью иностранного языка студенты оценили в **0,8** балла каждый. Такой минимальный результат также можно объяснить тем, что в большей степени эти навыки развиваются в процессе изучения других предметов. Самый низкий показатель – **0,6** балла – получила *цифровая грамотность*. Это можно объяснить тем, что на занятиях иностранным языком данный навык развивается косвенно в силу повсеместной цифровизации всех сфер жизни, в том числе образования.

Диаграмма 1. **Изменение уровня "гибких" навыков в процессе изучения иностранного языка**



Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Современный компетентностный подход в обучении принимает во внимание как навыки, связанные непосредственно с профессиональной деятельностью («жесткие навыки»), так и «гибкие» навыки, необходимые для профессионального роста и саморазвития.

2. Изучение иностранных языков в современном вузе не только позволяет выработать коммуникативные и языковые навыки, но и способствует формированию различных «гибких» навыков. Как показало проведенное авторами статьи исследование, коэффициенты развития «гибких» навыков, связанных с формированием личностных или волевых качеств (умение работать в команде, креативность, настойчивость, критическое мышление, любознательность, обучаемость, умение вести переговоры, гибкость и способность адаптироваться, внимательность), находятся примерно на одном уровне с незначительными отклонениями в большую или меньшую сторону. В то время как межкультурная компетентность, то есть навык, непосредственно связанный с предметной областью «иностранный язык», лидирует с явным отрывом.

3. Объективно в цифровом выражении оценить прогресс в формировании данной группы «гибких» навыков в принципе невозможно, однако даже субъективной оценки со стороны обучающихся достаточно, чтобы оценить возможности и перспективы формирования этих навыков в процессе обучения иностранному языку в вузе.

Поиск путей оптимизации процесса обучения подтолкнул авторов данного исследования вплотную заняться вопросом взаимосвязи навыков в рамках преподаваемого предмета «Иностранный язык». При этом мы вполне отдавали себе отчет, что по объективным причинам идеального сочетания навыков добиться нельзя. Однако это не значит, что нужно совсем отказаться от работы в данном направлении, тем более что к настоящему моменту исследователями уже выделены основные «гибкие» навыки, или «компетенции XXI века», необходимые специалистам для саморазвития.

Библиографический список

1. Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Психология и педагогика. 2018; Т. 15, № 3: 350–363.
2. Костикова Л.П., Ельцов А.В., Ельцова Л.Ф. и др. *Актуальные вопросы профессиональной языковой подготовки студентов неязыкового вуза*: коллективная монография. Москва. 2021.
3. Меньшенина С.Г., Позднякова Г.А. Формирование гибких навыков студентов бакалавриата в процессе обучения иностранному языку. *Вестник Самарского государственного технического университета.* Серия: Психолого-педагогические науки. 2019; № (43): 106–151.
4. Попова Г.Ф. Обучение гибким навыкам на уроках иностранного языка в языковом вузе. *ЯзыСафрк и действительность*. Научные чтения на кафедре романских языков Гака: сборник статей по итогам V Международной конференции. 2020: 294–298.
5. Самарская С.В. Развитие soft skills в процессе обучения иностранным языкам на основе игровых технологий. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2022; № 2-3 (116): 102–105.
6. Жбиковская О.А. Гибкие навыки при обучении иностранному языку для подготовки современных специалистов. *Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе*: Материалы VII Международной научно-методической конференции. ОАБИИ. Омск, 2021: 243–248.
7. Сорокопуд Ю.В., Амчиславская Е.Ю., Ярославцева А.В. Soft skills («мягкие навыки») в подготовке современных специалистов. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 194–196.
8. Платонова Р.И., Михина Г.Б. Актуальность soft skills в профессиональном плане будущих специалистов. *АНИ: педагогика и психология*. 2018; № 4 (25). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-soft-skills-v-professionalnom-plane-buduschih-spetsialistov
9. Беркович М.И., Кофанова Т.А., Тихонова С.С. Soft skills (мягкие компетенции) бакалавра: оценка состояния и направления формирования. *Вестник Воронежского государственного университета.* Серия: Экономика и управление. 2018; № 4: 63–68.

References

1. Raickaya L.K., Tihonova E.V. Soft skills v predstavlenii prepodavatelej i studentov rossijskih universitetov v kontekste mirovogo opyta. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2018; T. 15, № 3: 350–363.
2. Kostikova L.P., El'cov A.V., El'cova L.F. i dr. *Aktual'nye voprosy professional'noj yazykovoj podgotovki studentov neyazykovogo vuza*: kollektivnaya monografiya. Moskva. 2021.
3. Men'shenina S.G., Pozdnyakova G.A. Formirovanie gibkih navykov studentov bakalavriata v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta.* Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2019; № (43): 106–151.
4. Popova G.F. Obuchenie gibkim navykam na urokah inostrannogo yazyka v yazykovom vuze. *YazySafrk i dejstvitel'nost'*. Nauchnye chteniya na kafedre romanskih yazykov Gaka: sbornik statej po itogam V Mezhdunarodnoj konferencii. 2020: 294–298.
5. Samarskaya S.V. Razvitie soft skills v processe obucheniya inostrannym yazykam na osnove igrovyh tehnologij. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2022; № 2-3 (116): 102–105.
6. Zhbikovskaya O.A. Gibkie navyki pri obuchenii inostrannomu yazyku dlya podgotovki sovremennyh specialistov. *Problemy modernizacii sovremennogo vysshego obrazovaniya: lingvisticheskie aspekty: Lingvometodicheskie problemy i tendencii prepodavaniya inostrannyh yazykov v neyazykovom vuze*: Materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. OABII. Omsk, 2021: 243–248.
7. Sorokopud Yu.V., Amchislavskaya E.Yu., Yaroslavceva A.V. Soft skills («myagkie navyki») v podgotovke sovremennyh specialistov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 194–196.
8. Platonova R.I., Mihina G.B. Aktual'nost' soft skills v professional'nom plane buduschih specialistov. *ANI: pedagogika i psihologiya*. 2018; № 4 (25). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-soft-skills-v-professionalnom-plane-buduschih-spetsialistov
9. Berkovich M.I., Kofanova T.A., Tihonova S.S. Soft skills (myagkie kompetencii) bakalavra: ocenka sostoyaniya i napravleniya formirovaniya. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: `Ekonomika i upravlenie. 2018; № 4: 63–68.

Статья поступила в редакцию 27.06.23

УДК 373.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-80-83

Khlopova A.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: chlopova_anna@mail.ru*

MAINSTREAMING THE CONCEPT OF SOCIETY'S VALUE SYSTEM IN EDUCATIONAL ACTIVITIES. New methods of research on the content and dynamics of value systems, which help to diagnose the degree of formation of basic values in schoolchildren, are considered. The research is based on the ideas of K.D. Ushinsky on the formation of youth values through moral education. His ideas are still relevant today and form the basis of modern pedagogical science and activities. The paper shows how psycholinguistic methods of researching associative-verbal relations, including free associative experiment, help quickly establish

the content and dynamics of value systems and how to diagnose the degree of formation of basic values in schoolchildren. The study of values using psycholinguistic methods has been shown to help teachers develop students' values and value orientations. Pedagogical influence in this area should be so competent and properly structured that it influences the motives of students' actions, so that students develop a certain attitude towards behaviours and situations. Psycholinguistic methods for determining the content and dynamics of basic values, carried out with students, can significantly support educators in shaping learners' true basic values.

Key words: **values, value orientations, psycholinguistic methods, diagnosing formation of values in students, Year of the Educator and Mentor – 2023**

***А.И. Хлопова**, канд. филол. наук, доц., вед. науч. сотр. лаборатории психолингвистики ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», г. Москва, E-mail: chlopova_anna@mail.ru*

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЦЕННОСТНОЙ СИСТЕМЕ ОБЩЕСТВА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассматриваются новые методы исследования содержания и динамики ценностных систем, которые помогают диагностировать степень сформированности базовых ценностей у школьников. В основе исследования лежат идеи К.Д. Ушинского о формировании ценностей молодежи путем нравственного воспитания. Его идеи и по сей день являются актуальными и входят в основу современной педагогической науки и деятельности. Представлено, каким образом психолингвистические методы исследования ассоциативно-вербальных связей, в том числе свободный ассоциативный эксперимент, помогают быстро устанавливать содержание и динамику ценностных систем, и как диагностировать степень сформированности базовых ценностей у школьников. Доказано, что исследование ценностей психолингвистическими методами должно помочь учителям сформировать у обучающихся ценности и ценностные ориентации. Педагогическое воздействие в этой области должно быть настолько грамотным и правильно выстроенным, чтобы оно повлияло на мотивы поступков обучающихся и формированию определенного отношения к ситуациям. Психолингвистические методы определения содержания и динамики базовых ценностей, проведенные со школьниками, могут оказать значительную поддержку педагогам в формировании истинных базовых ценностей у обучающихся.

Ключевые слова: **ценности, ценностные ориентации, психолингвистические методы, диагностирование сформированности ценностей у обучающихся, Год педагога и наставника–2023**

Современные межкультурные связи нашей страны с другими государствами, особенно европейскими, по ряду причин осложнены. В этой ситуации деструкции экономических, политических и, как следствие, этнокультурных связей необходимо четко осознавать ту систему базовых ценностей, которая отличает одну лингвокультуру от другой, и учитывать это в процессе преподавания иностранных языков и изучения межкультурной коммуникации. Именно этим обосновывается актуальность настоящего исследования [1–5].

Цель исследования – обоснование новых методов исследования содержания и динамики ценностных систем, которые помогают диагностировать степень сформированности базовых ценностей у школьников. Для достижения поставленной цели необходимо решить поставленные задачи: рассмотреть ассоциативный эксперимент как один из методов исследования содержания ценностей, изучить содержание двух наиболее значимых ценностей в российском обществе. Научная новизна настоящего исследования заключается в возможности применения психолингвистических методов для диагностирования содержания ценностей школьников. С нового учебного года учебная неделя во всех российских школах начинается с «Разговоров о важном». Основные темы связаны с ключевыми аспектами жизни человека в современной России. «Разговоры о важном» – это обсуждение тех социально актуальных вопросов, которые необходимо понимать школьнику как формирующемуся гражданину, ответственному не только за свою жизнь, но и за судьбу Родины. И в этом процессе воспитания трудно переоценить роль учителя, который призван помочь школьникам в понимании и присвоении системы ценности общества, моделей одобряемого социумом поведения и наиболее эффективных способов интериоризации знания. Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что разработанные методы можно применять в школьной практике. Очень важно создать у ученика базу из ключевых ценностей, в том числе патриотизм, любовь к семье, гордость за свою страну. Особенно важно это именно сейчас, когда против России развернута далеко не безобидная информационная война и систематическая работа по дискредитации нашей культуры и истории.

В рамках проекта «Год педагога и наставника–2023» преподаватели ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» проводили ряд мероприятий с учителями школ по выявлению иерархии российских ценностей, ядра ценностной системы и способов пропаганды традиционных российских ценностей. Отметим, что современная педагогическая наука основана на идеях и трудах великих отечественных педагогов. Значительный вклад в развитие педагогической науки, в том числе в вопросах формирования ценностей школьников путем его нравственного воспитания, внес К.Д. Ушинский. Его идеи и по сей день являются актуальными и входят в основу современной педагогической науки и деятельности. Он подчеркивал, что «влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще» [1]. Однако, чтобы прививать школьникам ценности, в современных условиях учителям необходимы новые методы установления содержания и динамики ценностей. Члены лаборатории психолингвистики продемонстрировали учителям, каким образом психолингвистические методы исследования ассоциативно-вербальных связей, в том числе свободный ассоциативный эксперимент, помогают быстро и обоснованно устанавливать содержание и динамику ценностных систем и как диагностировать степень сформированности базовых ценностей у школьников. Такая работа была осуществлена на лекционных занятиях, мастер-классах, на которых учителя учились устанавливать содержание базовых ценностей, а также в течение специфических «ландшафтных мастер-классов», когда в ходе экскурсии по улицам Москвы учителям сообщались исторические, культурные, архитектурные сведения, отражающие базовые ценности нашей лингвокультуры. Такой путь постижения и воспитания ядра культуры у индивида и социума представляется оптимальным, потому что сама ценностная система формируется стихийно в деятельности общества, а воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, по К.Д. Ушинскому, представляет собой эффективную воспитательную силу, которую не может создать ни абстрактная идея, ни самые прекрасные понятия, заимствованные у другого народа. Если строить процесс воспитания на системе базовых ценностей, то, согласно великому педагогу, это позволяет развивать «ценнейшие психологические черты и моральные качества – патриотизм и национальную гордость, любовь к труду» [1]. Однако0 отметим, что, с одной стороны, ценности должны оставаться устойчивыми и стабильными, потому что они являются основой общества. С другой, ввиду различных экстралингвистических условий даже значимые ценности поддаются изменениям. Традиционное восприятие семьи под напором так называемых «глобалистских ценностей» значительно видоизменяется, что может влиять на систему базовых ценностей в целом.

Для установления содержания ценностей школьников мы обратились к свободному ассоциативному эксперименту, который является эффективным методом изучения значения слов, репрезентирующих базовые ценности, и позволяет установить субъективные семантические поля слов и смоделировать общее ассоциативно-вербальное поле, соотносимое с содержанием определенной ценности и даже указывающее на его динамику. Учителям предлагалось провести свободный ассоциативный эксперимент в своем классе или параллели и впоследствии проанализировать полученные данные вместе с сотрудниками лаборатории психолингвистики МГЛУ. В эксперименте приняли участие 460 московских школьников в возрасте от 11 до 17 лет. Согласно условиям эксперимента, респонденты должны были реагировать на приведенные слова-стимулы первым пришедшим на ум словом. В качестве слов-стимулов были даны 10 лексем, обозначающих одноименные ценности, и 5 слов-дистракторов. Представим анализ одной из важнейших ценностей, входящих не только в ядро современной российской культуры – базовой ценности *семья*. Для подробного описания результатов эксперимента и установления содержания базовой ценности *семья* в российском обществе реакции предлагалось распределить на понятийные, реакции-представления, эмоционально-оценочные реакции, культурные реакции и формальные.

Прагматически важно для формирования ценностей у школьников отобрать формальные реакции и эмоциональные.

Формальные реакции указывают на то, что ценность не присвоена. Это только повтор устойчивых сочетаний, которые когда-то были услышаны. Эмоциональные реакции также важны, так как, будучи значимыми, ценности должны иметь только положительную окраску. И если появляются негативные реакции, это не всегда может приводить к положительным социальным последствиям. Поэтому для формирования у российских школьников правильных базовых ценностей учителям нужно, прежде всего, обращать внимание именно на такие реакции.

Понятийные реакции: *мама* (42), *дети* (38), *родители* (28), *родные* (14), *отец* (5), *папа* (4), *близкие* (3), *мать* (3), *муж* (3), *родня* (2), *брат* (2), *ребенок* (2), *моя девушка*, *парень*, *родственник*, *члены семьи* – 150 реакций.

Понятийный реакции (33% от общего количества реакций) представляет собой номинации членов семьи. При этом наиболее значимой реакцией является реакция *мама*. Мать традиционно воспринимается как центр семьи, как хранительница семейного уюта и очага. Отметим, что реакции *отец/папа* пред-

ставлены значительно меньшим количеством реакций, что еще раз подчеркивает значимость именно матери. О тенденциях в изменении значения могут частично свидетельствовать реакции *парень* и *моя девушка*. Однако частотность таких реакций незначительна для того, чтобы говорить о кардинальных изменениях в институте семьи.

Реакции-представления

Отношения, связывающие членов семьи: *любовь* (83), *счастье* (19), *тепло* (19), *забота* (18), *поддержка* (16), *уют* (6), *радость* (3), *доверие* (3), *дружба* (3), *понимание* (3), *ответственность* (3)0, *уважение* (3)0, *взаимопонимание* (2), *вместе* (2), *добро* (2), *любимые*, *любимые люди*, *любовь и дети*, *любовь родственников*, *самые близкие и родные*, *честность* – 191 реакция.

Эмоциональная близость к семье: *дом* (64), *моя* (3), *круг* (2), *очаг* (2), *Родина* (2), *родной дом* – 74 реакции.

Семья как защита: *защита* (3), *опора* (3), *крепость* (3), *помощь* (2), *безопасность* (2) – 13 реакций.

Семья как ценность: *жизнь* (3), *главное* (3), *ценность* (3), *центр* – 10 реакций.

Наибольшее количество реакций-представлений объединены интегративным признаком ‘отношения, связывающие членов семьи’. Подчеркнем, что *семья* связана для респондентов с другими важными ценностями. В основе семьи лежит любовь, семья делает любого человека счастливым, она гарантирует ему тепло и заботу со стороны близких, домашний уют, дружеские доверительные отношения взаимопонимания и взаимной поддержки. Важно отметить, что семья связана у опрошенных респондентов с Родиной, родным домом, в котором он вырос. Именно семья может гарантировать любому человеку необходимое чувство защищенности, понимание, что родные люди всегда придут на помощь. Семья воспринимается опрошенными респондентами в качестве важнейшей ценности, которая является основой человеческой жизни в целом.

Эмоционально-оценочные реакции

Положительные реакции: *большая* (3), *крепкая* (2), *дружная* (2), *родная* (2), *хорошо* (2), *важное*, *любимая*, *любящая*, *счастливая* – 15 реакций.

Отрицательные реакции: *оковы* (2), *абьюз*, *груз*, *дурдом*, *свалить*, *условность* – 7 реакций.

Несмотря на то, что положительных реакций в 2 раза больше, чем отрицательных, они появляются в ассоциативном поле ценности, которая априори должна быть только положительной. Семантический сдвиг в психологической структуре значения начинается с изменения эмоционально-оценочного компонента содержания. И это изменение имеют постепенный характер.

Анализ реакций, полученных на слово-стимул *семья*, репрезентирующий одноименную базовую ценность, свидетельствует о важности и глубоко личном восприятии этой ценности респондентами. Семья для носителей русской лингвокультуры – это отчий дом, родные люди, которым свойственен единый образ мыслей, единые идеалы. Вместе с тем содержание базовой ценности *семья* незначительно изменяется, о чем свидетельствуют отрицательные реакции, которые в принципе должны отсутствовать при восприятии ценности. Даже незначительная содержательная динамика базовой ценности *семья* не может положительно сказываться на обществе, ядро культуры которой должно быть стабильным, поэтому задача учителя – скорректировать отношение к семье в своем классе, дать правильные морально-этические установки. Ведь, формируя у школьника социально значимые ценности и ценностные ориентации, каждое общество формирует свое будущее [2, с. 36].

Мы также обратились к рассмотрению содержания базовой ценности *Родина*. *Родина* относится к общечеловеческим ценностям. Значимость её определяется связью с другими важными понятиями: семьей, родным языком, домом как местом рождения культурой, обычаями и реализацией связи с родными, чувства защищенности и т. д. [1, с. 32], и она является важнейшей культурной и ментальной константой, представленной в языке любой лингвокультуры [3]. Но, несмотря на то, что эта ценность считается базовой во многих лингвокультурах, а ее содержание остается более или менее стабильным, в новых экстралингвистических условиях, когда каждая культура испытывает давление глобалистских ценностей, иерархическая структура признаков, составляющих представление о родине, изменяется, акцентируются одни и уходят на периферию значения те, что были доминирующими. И процесс этот под давлением культуры осуществляется значительно быстрее, нежели предполагали психологи. Представляется важным показать не только этот постепенный процесс деструкции ценности, но и установить, является ли он характерным и для других лингвокультур. Мы осуществили сравнение динамики ценности *Родина* в русской и немецкой лингвокультурах.

Свободный ассоциативный эксперимент был проведен с носителями немецкой лингвокультуры в 2022 г. в форме google-анкет. Возраст респондентов – 11–17 лет (для верифицированного сравнения). На слово-стимул *Heimat/Родина* было дано 200 реакций. В полученных парах стимул – реакциях выделены следующие интегративные признаки [4]:

Представления:

Страна, город, место рождения: *Deutschland/*Германия (28), *Haus/*дом (15), *Dorf/*деревня (9), *Land/*страна (9), *Berlin/*Берлин (9), *Stadt/*город (2), *Bad Bederkesa/*Бад Бедеркеза, *Bad Zwischenahn/*Бад Цвишенан, *Bremen/*Бремен, *Bremervörde* Бременфёрде, *Goslar/*Гослар, *Kosovo/*Косово, *Vechta/*Фехта, *Weyhe/* Вейе – 95 реакций.

Родина как ценность: *Zuhause/*родной дом (42), *zu Hause/*дóма 15, *mein Haus* / мой дом (2), *Liebe/*любовь (2), *Harmonie/*гармония, *Heimweh* / тоска по родине, *Sehnsucht/*тоска, *Heimatgefühl* / чувство родины, *Wärme/*тепло, *wo der Liebste ist* / там, где любимый, *Wohlfühlen* / чувствовать себя хорошо, *bekannt/* знакомый, *fröhlich/*радостно, *leer/*пустой, *schön/*красиво – 76 реакций.

Семья как часть Родины: *Familie/*семья (32), *Freunde/*друзья, *Mama/*мама, *meine Familie /* моя семья, *Mutter/*мать – 36 реакций.

Чувство защищенности: *Geborgenheit/*защищенность, *Schutz/*защита, *Sicherheit/*безопасность, *Identität/идентичность*, *Kraft/*сила – 5 реакций.

Реалии-знаки Родины: *Himmel/*небо, *Kuh/*корова, *Dialekt/*диалект, *Flagge/* флаг – 4 реакции.

Сущностные характеристики Родины: *Menschen/*люди – 1 реакция.

Не Родина: *Ausland/*заграница – 1 реакция.

Наиболее ярко в количественном плане представлен признак ‘страна, город, место проживания’, который включает в себя преимущественно номинации родных мест, стран, городов. Такие реакции насчитывают практически 50% от общего количества реакций.

18% от общего количества реакций указывают на однозначную связь ценностей *Родина* и *семья*, что также отмечалось при анализе содержания русской ценности *семья*. Социологи полагают, что *Родина* познается через *семью*, через любовь в семье. Ценность и значимость Родины для любого человека прививается родителями, а впоследствии – обществом. Здесь особенно важную роль играет школа и учителя, долг которых заключается также в том, чтобы привить школьникам истинные ценности, сформировать у них правильные модели поведения.

Родина, как и *семья*, гарантирует опрошенным респондентам чувство уверенности и защищенности от внешних факторов.

Реакции, объединенные интегративным компонентом ‘Родина как ценность’ свидетельствуют об эмоциональной связи респондентов с *Родиной*. Отметим, что полученные реакции преимущественно положительные и репрезентируют одноименные ценности, которые также будут указывать на значимость исследуемой ценности в немецком обществе.

На основе выделенного ядра ассоциативного поля *Heimat/Родина* отметим, что *Родина* для носителей немецкой лингвокультуры – это базовая ценность, связанная с родным домом, с семьей, которая гарантирует защищенность, спокойствие и уверенность в завтрашнем дне.

Обратимся к результатам свободного ассоциативного эксперимента, проведенного с 200 респондентами – носителями русской лингвокультуры. Респонденты – школьники в возрасте от 11 до 17 лет. Полученные реакции распределены следующим образом.

Понятия: *Отчизна* (3), *Отечество* (2) – 5 реакций.

Представления:

Страна, город, место рождения: *Россия* (22), *страна* (18), *земля* (5), *город* (3), *Киров* (3), *место* (3), *деревня* (2), *Алтай*, *Арбат*, *Армения*, *Дагестан*, *Казахстан*, *Москва*, *родной город*, *Русь*, *РФ*, *Смоленск* – 66 реакций.

Родина как ценность: *дом* (11), *моя* (6), *любовь* (5), *гордость* (5), *одна* (4), *рождение* (3), *малая* (2), *где родился* (2), *сердце* (2), *мама* (2), *привязанность* (2), *тепло* (2), *близкие*, *в головах*, *в сердце*, *где дом*, *детство*, *друзья*, *важность*, *свобода*, *душа*, *счастье*, *грусть* – 57 реакций.

Патриотизм: *патриотизм* (10), *патриот* (6), *верность*, *достояние жизни*, *жизнь* – 19 реакций.

Реалии – знаки Родины: *природа* (3), *поле* (3), *трава* (2), *флаг* (2), *береза* (2), *березка*, *георгиевская лента, гимн, двуглавый орел, Есенин, 9 мая* – 16 реакций.

Защита Родины: *защита* (3), *война* (3), *долг* (2), *автомат, армия, защищать, служба* – 12 реакций.

Чувство защищенности: *мир* (3), *сила* (2), *мощь*, *спокойствие* – 7 реакций.

Семья как часть Родины: *семья* (6) – 6 реакций.

Негативное отношение к понятию: *нет* (2), *вроде бы*, *гниет*, *дискомфорт*, *неудовлетворенность* – 6 реакций.

Операциональные реакции, отражающие словесные клише: *мать зовет* (2), *смородина* (2) – 4 реакции.

Как и в случае с реакциями немецких респондентов, среди реакций русских респондентов наиболее ярко представлен признак ‘страна, город, место проживания’. При этом частотной реакцией является реакция *Россия* (11% от общего количества).

Родина для носителей русской лингвокультуры неотделима от памяти о родительском доме, родной земле, на которой человек вырос. *Родина* понимается ими как *родной дом*, с которого она начинается. *Родина* познается через другие ценности, прежде всего, через семью и любовь в семье [1, с. 32]. Границы «малой родины» со временем расширяются и охватывают общую веру, культуру, язык, быт, природу и т. д.

Основываясь на реакциях респондентов, видится важным отметить интегративный признак, не выделенный на основе анализа немецких реакций: ‘патриотизм’ (11,5%). Он объединяет в себе такие чувства, как любовь к Родине, уважение, восхищение Родиной. Значимым и отличительным является признак ‘защита Родины’. Реакции, объединенные в интегративные признаки ‘патриотизм’ и ‘защи-

та Родины', с одной стороны, могут быть выделены ввиду экстралингвистических событий, с другой стороны, с целью выразить чувство гордости за свою страну.

Сопоставляя полученные результаты, мы пришли к выводам о том, что ядерные интегративные признаки, выделенные на основе немецких и русских ассоциатов, частично совпадают. *Родина* связана у немецких и русских респондентов преимущественно с конкретной территорией, на которой они проживают, или с местом их рождения. И немецкие, и русские респонденты связывают *Родину* с семьей, родным домом, родителями, друзьями. *Родина* и в русской, и в немецкой лингвокультурах является базовой ценностью, объединяющей в себе другие ценности. Отметим, что в русском ассоциативном поле *Родина* присутствуют, в отличие от немецкого ассоциативного поля, отрицательно окрашенные реакции. Несмотря на то, что количество таких реакций ограниченно, их наличие может свидетельствовать о начале семантического сдвига в психологической структуре значения.

Важно отметить, что исследование ценностей психолингвистическими методами должно помочь учителям сформировать у обучающихся ценности и ценностные ориентации. Педагогическое воздействие в этой области должно быть настолько грамотным и правильно выстроенным, чтобы оно повлияло бы на мотивы поступков обучающихся, чтобы у них вырабатывалось определенное отношение к поведению и ситуациям. При этом важно сделать так, чтобы моральные нормы стали для обучающихся личностно значимыми, в этом случае обучающийся сам будет требовать от себя выполнения форм нравственного поведения. Л.С. Выготский устанавливает тождество между нравственным поведением и нравственным сознанием, которое непосредственно связанно с нервной системой [5], поэтому психолингвистические эксперименты, проведенные со школьниками, могут оказать значительную поддержку педагогам в формировании истинных базовых ценностей у обучающихся.

Библиографический список

1. Гребенюк Т.Н. Образ родины: общечеловеческая ценность versus политическая ценность. *Вестник Томского государственного университета. Философия, социология, политология*. 2007; № 301.
2. Веденникова Л.А. Идеи К.Д. Ушинского о формировании ценностей и ценностных ориентаций ребенка путем нравственного воспитания. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2010; № 4: 35–38.
3. Ушинский К.Д. Письмо о воспитании наследника русского престола: Историко-педагогический комментарий С.Ф. Егорова. *Педагогика*. Москва, 1999: 82–88.
4. Пищальникова В.А. *История и теория психолингвистики*. Москва: Р. Валент, 2021.
5. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика, 1991.

References

1. Grebenyuk T.N. Obraz rodiny: obschechelovecheskaya cennost' versus politicheskaya cennost'. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya, sociologiya, politologiya*. 2007; № 301.
2. Vedennikova L.A. Idei K.D. Ushinskogo o formirovanii cennostej i cennostnyh orientacij rebenka putem nravstvennogo vospitaniya. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2010; № 4: 35–38.
3. Ushinskij K.D. Pis'mo o vospitanii naslednika russkogo prestola: Istoriko-pedagogicheskij kommentarij S.F. Egorova. *Pedagogika*. Moskva, 1999: 82–88.
4. Pischal'nikova V.A. *Istoriya i teoriya psiholingvistiki*. Moskva: R. Valent, 2021.
5. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Pedagogika, 1991.

Статья поступила в редакцию 27.06.23

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-83-86

Tarhanova A.M., *senior teacher, Department of Physics, Methods of Control and Diagnostics, Tyumen Industrial University (Tyumen, Russia), E-mail: tarhanovaam@tyuiu.ru*
Grigorev D.N., *2 category specialist, Department of Physics, Methods of Control and Diagnostics, Tyumen Industrial University (Tyumen, Russia), E-mail: grigorevdn@tyuiu.ru*
Pecherskikh M.Yu., *student, Institute of Industrial Technologies and Engineering, Tyumen Industrial University (Tyumen, Russia), E-mail: pecherskikh_m@mail.ru*

ILLUSRTRATIVE MATERIALS FOR SUBJECT "PHYSICS" TO ITS CHARTERS "THE ELEMENTS OF RELATIVITY THEORY" AND "THE QUANTUM PHYSICS". In the article illustrative materials for subject "Physics" of technical high schools, or put it is more precisely, to its charters "The elements of relativity theory" and "The quantum physics" have been present. As these illustrating materials the advances in gravimetry (measurements of parameters of Earth gravity field) have used. The example of using of effect of time delay in gravitation field for measurement of Earth gravitation potential with next computation of height over mean sea level have presented in this article. Also in this article the example of using of corpuscular-wave properties of ultracold rubidium atoms in atom interferometry for measurement of acceleration of gravity have presented. These materials present of using of physical phenomenas for practical cases in activity that in future speciality of students or other specialities. Demonstration of these materials on some lectures or seminars on subjects "Physics" may increase student motivation to study of subject "Physics".

Key words: **gravimetry, time delay, gravity potential of Earth, acceleration of gravity, ultracold atom beams, atom interferometry**

А.М. Тарханова*, ст. преп., Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень, E-mail: tarhanovaam@tyuiu.ru*
Д.Н. Григорьев*, специалист 2 категории, Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень, E-mail: grigorevdn@tyuiu.ru*
М.Ю. Печерских*, студент, Институт промышленных технологий и инжиниринга, Тюменского индустриального университета, г. Тюмень, E-mail: pecherskikh_m@mail.ru*

ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИКА» К ЕЕ РАЗДЕЛАМ «ЭЛЕМЕНТЫ ТЕОРИИ ОТНОСИТЕЛЬНОСТИ» И «КВАНТОВАЯ ФИЗИКА»

В данной работе представлен иллюстративный материал к разделам «Элементы теории относительности» и «Квантовая физика» для дисциплины «Физика» для технических вузов. В качестве данного иллюстративного материала используются достижения в гравиметрии (измерении параметров гравитационного поля Земли). Приведен пример использования эффекта замедления времени в гравитационном поле для измерения гравитационного потенциала Земли с последующим определением высоты над средним уровнем моря. Также приведен пример использования корпускулярно-волновых свойств ультрахолодных атомов рубидия в атомных интерферометрии для измерения ускорения свободного падения. Данный материал показывает применение физических явлений на практических примерах (кейсах), которые реализуются в деятельности, связанной с будущей профессией студентов или с другими специальностями. Применение этого материала на лекциях и практических занятиях по дисциплине «Физика» может повысить мотивацию у студентов к изучению дисциплины «Физика».

Ключевые слова: **гравиметрия, замедление времени, гравитационный потенциал Земли, ускорение свободного падения, ультрахолодные пучки атомов, атомная интерферометрия**

Прежде всего, обоснуем актуальность представленного исследования. Физика является для студентов технических вузов трудным предметом. Сложности в его изучении заключаются в широком использовании разнообразного математического аппарата, наличии большого количества определений, фактологического материала и требований культуры мышления (использования аппарата формальной логики). У студентов, изучающих физику в технических вузах, часто возникает чувство, что данная дисциплина – это абстрактный предмет, который мало связан или вообще никак не связан с техническими дисциплинами, с той профессией, которую они осваивают. Это чувство заметно снижает мотивацию к изучению дисциплины «Физика». Чтобы повысить мотивацию студентов, эффективным приемом является демонстрация случаев применения физических явлений на практических примерах (кейсах), которые реализуются в деятельности, связанной с их будущей профессией или другими специальностями.

В данной работе приведены примеры практического применения физических явлений в гравиметрии, связанных с общей теорией относительности (замедление времени в гравитационном поле) и с квантовой физикой (корпускулярно-волнового дуализма атома рубидия).

Целью данной работы является представить иллюстративный материал к дисциплине «Физика» для вузов технических специальностей, а именно – к разделам «Элементы теории относительности» и «Квантовая физика», используя достижения в гравиметрии (измерении параметров гравитационного поля Земли).

Задачами, сопутствующими данной цели, выступают следующие:

1. Рассмотреть достижения в гравиметрии с использованием эффектов общей теории относительности.

2. Проанализировать достижения в гравиметрии с использованием квантовых эффектов.

3. Научная новизна состоит в том, что в данной работе приведены примеры практического применения физических явлений в гравиметрии, связанных с общей теорией относительности (замедление времени в гравитационном поле) и с квантовой механикой (корпускулярно-волнового дуализма атома).

4. Теоретическая значимость исследования сосотоит в том, что в данной работе представлен материал, показывающий применение физических явлений на практических примерах (кейсах), которые реализуются в деятельности, связанной с будущей профессией студентов или с другими специальностями. Практическая ценность видится в том, что применение этого материала в лекциях и на практических занятиях по дисциплине «Физика» может повысить мотивацию к изучению студентами дисциплины «Физика».

Рассмотрим достижения в гравиметрии с использованием эффектов общей теории относительности.

В ВНИИФТРИ был разработан метод измерения высоты над средним уровнем моря с использованием релятивистских эффектов (эффекты теории относительности) [1, с. 13]. Была создана и испытана передвижная лаборатория для данных измерений. Опытные испытания показали возможность таких измерений и перспективность дальнейшего развития этого направления [2, с. 43]. Данный метод использует эффект, предсказанный общей теорией относительности. Время в гравитационном поле замедляется, согласно общей теории относительности (ОТО). И чем сильнее гравитационное поле, тем, сильнее замедление. Замедление времени зависит от величины гравитационного потенциала.

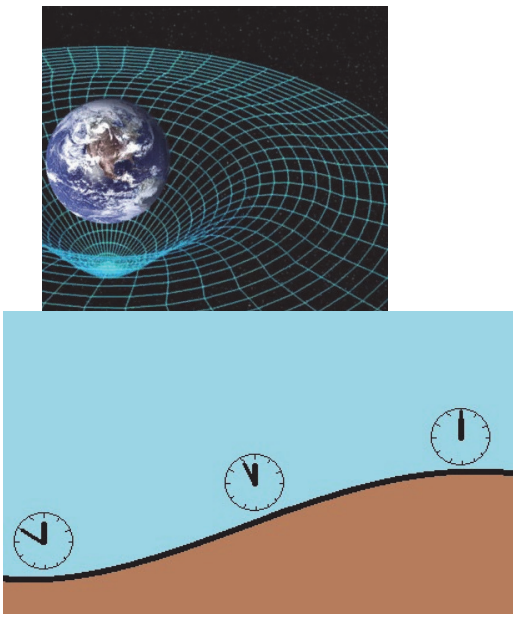


Рис. 1. Искривление пространства – времени массивными телами и замедление времени в гравитационном поле

Для слабых гравитационных полей, каким является гравитационное поле Земли, применима формула (1)

$$\tau = \tau_0 \cdot \left(1 + \frac{\varphi}{c^2}\right), \text{при } |\varphi| \ll c^2 \quad (1)$$

Здесь т – промежуток времени, прошедшее в данной точке,

τ_0 – промежуток времени, прошедший в этой точке, если бы не было гравитационного поля,

φ – гравитационный потенциал данной точки,

с = 299 792 458 м/с – скорость света в вакууме.

С учетом знака потенциала φ, формулу (1) можно записать в следующем виде:

$$\tau = \phi_0 \cdot (1 - \frac{|\varphi|}{c^2}) \quad (2)$$

Гравитационный потенциал Земли на ее поверхности и выше ее поверхности в некоторой точке может быть записан следующей формулой [3, с. 23]:

$$\varphi(\vec{r}) = -\frac{G \cdot M}{r} \cdot (1 + \sum_{n=0}^{\infty} \sum_{m=0}^{\infty} \left(\frac{a}{r}\right)^n \cdot (C_{nm} \cdot \cos(m \cdot \lambda) + S_{nm} \cdot \sin(m \cdot \lambda)) \cdot P_{nm}(\cos\theta)) \quad (3),$$

где

r – расстояние от данной точки до центра Земли;

θ – широта данной точки;

λ – долгота данной точки;

a = 6378137 м – экваториальный радиус Земли;

G = 6,673·10^{-11} м^3 /(кг· с^2)– универсальная гравитационная постоянная;

M = 5,976·10^{24} кг – масса Земли;

G·M = 3,986004418·10^{14} м^3/с^2.

$P_{nm}(x)$ – присоединенные полиномы Лежандра;

C_{nm} и S_{nm} – коэффициенты.

В нулевом приближении гравитационный потенциал Земли равен

$$\varphi = -\frac{G \cdot M}{r} \quad (4).$$

Эта формула схожа с формулой для потенциала электрического поля равномерно заряженного шара с отрицательным зарядом Q:

$$\varphi = \frac{k \cdot Q}{r} = -\frac{k \cdot |Q|}{r}.$$

Электрическое и гравитационное поле описываются характеристиками, которые очень схожи между собой [4, с. 159].

Таблица 1

Электрическое поле	Гравитационное поле
Сила взаимодействия F точечного заряда q и точечного отрицательного заряда Q: $F = \frac{k \cdot Q \cdot q}{r^2} = -\frac{k \cdot \|Q\| \cdot q}{r^2}$	Сила взаимодействия F точечной массы m и точечной массы M: $F = -\frac{G \cdot M \cdot m}{r^2}$
Напряженность электрического поля E от точечного отрицательного заряда Q: $E = \frac{F}{q} = \frac{k \cdot Q}{r^2} = -\frac{k \cdot \|Q\|}{r^2}$	Ускорение свободного падения g в поле точечной массы M: $g = \frac{F}{m} = -\frac{G \cdot M}{r^2}$
Потенциальная энергия взаимодействия W равномерно точечного заряда q с точечным отрицательным зарядом Q: $W = \frac{k \cdot Q \cdot q}{r} = -\frac{k \cdot \|Q\| \cdot q}{r}$	Потенциальная энергия взаимодействия W точечной массы m и точечной массы M: $W = -\frac{G \cdot M \cdot m}{r}$
Потенциал электрического поля точечного отрицательного заряда Q: $\varphi = \frac{W}{q} = \frac{k \cdot Q}{r} = -\frac{k \cdot \|Q\|}{r}$	Потенциал гравитационного поля точечной массы M: $\varphi = \frac{W}{m} = -\frac{G \cdot M}{r}$
Потенциал электрического поля равномерно заряженного шара с отрицательным зарядом Q: $\varphi = \frac{W}{q} = \frac{k \cdot Q}{r} = -\frac{k \cdot \|Q\|}{r}$	Потенциал гравитационного поля однородного шара массы M: $\varphi = \frac{W}{m} = -\frac{G \cdot M}{r}$
Связь между потенциалом электрического поля и напряженностью электрического поля: $\vec{E} = -\vec{\nabla}\varphi$	Связь между потенциалом гравитационного поля и ускорением свободного падения: $\vec{g} = -\vec{\nabla}\varphi$
Связь потенциала электрического поля и напряженностью электрического поля в однородном электрическом поле: $\varphi = \varphi_0 + E \cdot (h - h_0)$	Связь потенциала гравитационного поля и ускорения свободного падения в однородном гравитационном поле: $\varphi = \varphi_0 + g \cdot (h - h_0)$

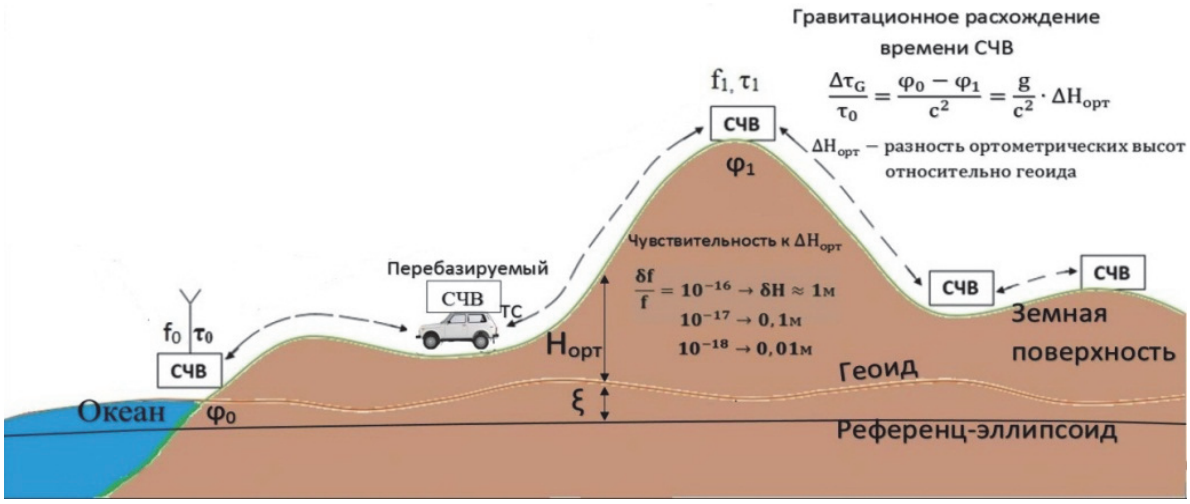


Рис. 2. Измерение высоты над уровнем моря, используя эффект ОТО замедления времени в гравитационном поле Земли

Как и для электрического поля, для гравитационного есть понятие эквипотенциальной поверхности – поверхности равного потенциала (уровненной поверхности). В электрическом поле положительные заряды движутся от большего потенциала к меньшему. Заряды перестают двигаться, когда потенциалы уравниваются. В гравитационном поле жидкость течет от большего потенциала к меньшему. Жидкость перестает течь, когда потенциалы уравниваются. Средний уровень моря – это эквипотенциальная поверхность (поверхность равного потенциала, уровненная поверхность) с гравитационным потенциалом φ_0 = – 62636853,4 м^2/с^2. Все высоты отсчитываются от среднего уровня моря. Гравитационный потенциал в точке, находящейся на высоте h над средним уровнем моря равен $\varphi = \varphi_0 + g \cdot h$, где g = 9,81 м/с^2 – среднее ускорение свободного падения на поверхности Земли.

Предположим, что мы хотим узнать высоту нахождения некоторой точки над средним уровнем моря. Мы измеряем замедление времени в одной точке, равное $\tau_1 = \tau_0 \cdot \left(1 + \frac{\varphi}{c^2}\right) = \tau_0 \cdot \left(1 + \frac{\varphi_0 + g \cdot h}{c^2}\right)$, и измеряем замедление в точке с h = 0 $\tau_2 = \tau_0 \cdot (1 + \frac{\varphi_0}{c^2})$. Найдя разницу $\Delta\tau = \tau_1 - \tau_2 = \tau_0 \cdot \frac{g \cdot h}{c^2}$ и учитывая, что $\tau_0 \approx \tau_1 \approx \tau_2$ в нулевом приближении, мы находим, что $\Delta\tau = \tau_0 \cdot \frac{g \cdot h}{c^2}$. Таким образом, мы можем узнать о высоте над средним уровнем моря данной точки $h = \frac{c^2}{g} \cdot \frac{\Delta\tau}{\tau_0}$ (4).

Данный пример использования эффекта ОТО (замедления времени в гравитационном поле Земли) для измерения высоты над средним уровнем моря может наглядно продемонстрировать:

1) понятия эквипотенциальная поверхность и средний уровень моря;
2) понятия гравитационного и электрических потенциалов, напряженность электрического поля и ускорения свободного падения;
3) присутствие эффектов общей теории относительности в нашей «земной» жизни.

Рассмотрим достижения в гравиметрии с использованием квантовых эффектов.

Технология ультрахолодных пучков позволяет проводить множество высокоточных измерений. Создание высокоточных стандартов времени, использующих так называемые атомные фонтаны, демонстрирует, что атом и мячик, брошенные в гравитационном поле, ведут себя практически одинаково [5, с. 297]. В них отдельный атом поглощает фотон из лазерного излучения, получает импульс и, как мячик, который баскетболист подбросил вверх, летит в поле тяжести и обратно падает вниз. Таким образом, атом летит как частица, как твердое тело, на которое действует сила тяжести.

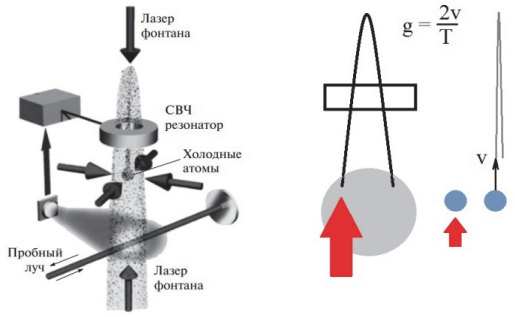


Рис. 3. Атомный фонтан, применяемый в высокоточных стандартах времени. Атом ведет себя как твердое тело, как частица

Технология интерферометрии ультрахолодных пучков также позволяет проводить множество высокоточных измерений, включая ускорение свободного падения [6, с. 10]. Температура таких атомов равна от 1мкК до 50 нК. Используются атомы щелочных металлов, в основном атомы рубидия. При низких температурах атомы явно проявляют волновые свойства, как у видимого света. Длина волны де Бройля становится довольно большой, чтобы оперировать волновыми свойствами атома.

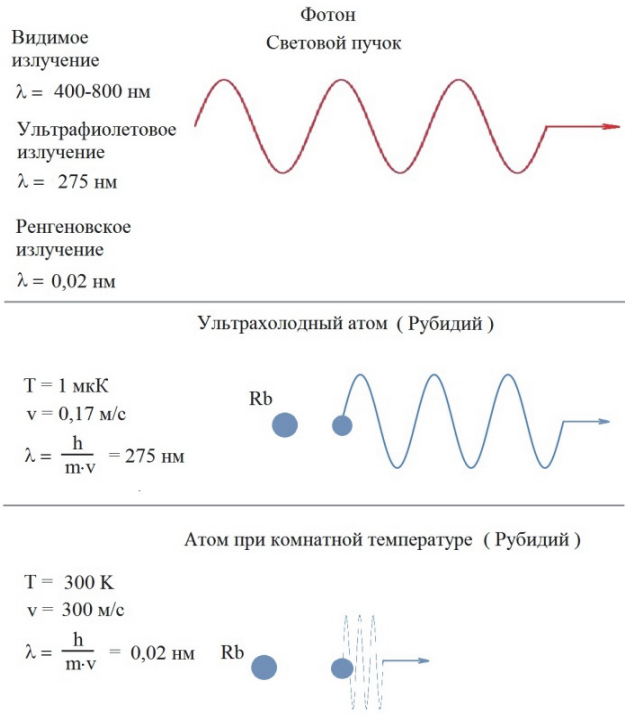


Рис. 4. Волновые свойства атома рудибия, охлажденного до 1 мкК

Используя волновые свойства ультрахолодных атомов, можно построить атомный интерферометр для данных атомных пучков по аналогии со световыми лучами.

В данном атомном интерферометре роль полупрозрачных и непрозрачных зеркал играют лазерные лучи с нужной длиной волны.

Фаза таких пучков в области интерференции очень чувствительна к внешним воздействиям [7, с. 11]:

$\Phi = \frac{4 \cdot \pi \cdot m}{h} \cdot \vec{\Omega} \cdot \vec{A} + \vec{k} \cdot (\vec{g} + \vec{a}) \cdot T^2 - \vec{k} \cdot \left[\vec{\Omega} \times (\vec{g} + \vec{a})\right] \cdot T^3$ (5),

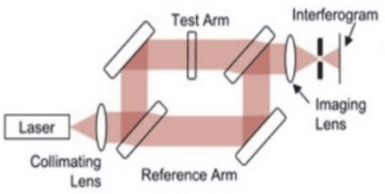
где $\vec{k}$– волновой вектор, $k = \frac{2 \cdot \pi}{\lambda}$

$\vec{A}$ – вектор площади, заметаемой пучками,

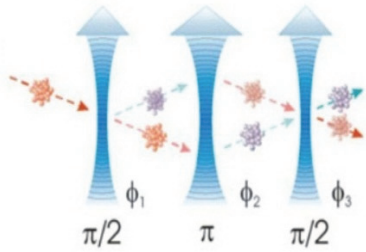
$\vec{\Omega}$ – угловая скорость поворота интерферометра,

$\vec{a}$ – линейное ускорение интерферометра,

$\vec{g}$ – ускорение свободного падения в месторасположении интерферометра.



Интерферометр Маха- Цандера на световых пучках



$$\Delta\phi = k_{eff} \cdot g \cdot T^2$$

$$g = \frac{\Delta\phi}{k_{eff} \cdot T^2}$$

Интерферометр на ультрахолодных атомных пучках

Рис. 5. Интерферометр Маха-Цандера на световых лучах
и атомный интерферометр на ультрахолодных атомных пучках

Эту чувствительность фазы к внешним факторам можно использовать для измерения:

– угловых скоростей,
– линейных ускорений,
– ускорения силы тяжести.

В квантовых гравиметрах используется чрезвычайная чувствительность фазы пучков от ускорения свободного падения.

$\Phi = k \cdot g \cdot T^2$ (6)

Благодаря этому моменту относительная точность измерений ускорения свободного падения может быть до $10^{-9} \div 10^{-12}$.

Данный пример использования атомной интерферометрии в измерении гравитационного поля может наглядно продемонстрировать:

1. Понятие корпускулярно-волнового дуализма;
2. Присутствие квантовых эффектов в нашей «земной» жизни.

Таким образом, в данной работе представлен иллюстративный материал к дисциплине «Физика» для вузов технических специальностей, а именно – к разделам «Элементы теории относительности» и «Квантовая физика», используя достижения в гравиметрии (измерении параметров гравитационного поля Земли). Приведены примеры использования:

1. Эффекта ОТО (замедления времени в гравитационном поле) для измерения гравитационного потенциала Земли и через него – высоту над средним уровнем моря.
2. Эффектов квантовой физики (корпускулярно-волновые свойства ультрахолодных атомов рубидия в атомных пучках) для измерения ускорения свободного падения.

Данные примеры могут наглядно продемонстрировать:

1. Понятия «эквипотенциальная поверхность» и «средний уровень моря»;
2. Понятия гравитационного и электрических потенциалов, напряженности электрического поля и ускорения свободного падения;
3. Присутствие эффектов общей теории относительности в нашей «земной» жизни.
4. Понятие корпускулярно-волнового дуализма;
5. Присутствие квантовых эффектов в нашей «земной» жизни.

Демонстрация данных случаев применения физических явлений на практических примерах (кейсах), которые реализуются в деятельности, связанных с будущей профессией студентов или с другими специальностями, может повысить их мотивацию к изучению дисциплины «Физика».

Библиографический список

1. Фатеев В.Ф. Релятивисткая теория и применение квантового нивилира и сети «Квантовый футшток». *Альманах современной метрологии*. 2020; № 3 (23): 11–52.
2. Фатеев В.Ф., Рыбаков Е.А. Экспериментальная проверка квантового нивилира на мобильных квантовых часах. *Доклады Российской академии наук, Технические науки*. 2021; Т. 496: 41–44.
3. Сарайский Ю.Н. *Геоинформационные основы навигации*: учебное пособие. СПбГУГА СПб. 2010.
4. Трофимова Т.И. *Курс физики*: учебное пособие для вузов. Москва: Академия. 2004.
5. Балыкин В.И. Атомная оптика и ее применение. *Вестник Российской академии наук*. 2011; Т. 4: 291–315.
6. Алейников М.С., Барышев В.Н., Блинов И.Ю., Купалов Д.С., Осипенко Г.В. Перспективы разработки чувствительного атомного интерферометра на холодных атомах рубидия. *Измерительная техника*. 2020; № 7: 9–12.
7. Прудников О.Н., Бражников Д.В., Афанасьев А.Е., Багаев С.Н. и др. Современное состояние и научно-практические проблемы создания атомных интерферометров как прецизионных датчиков угловых скоростей и ускорений. *Физика ультрахолодных атомов*: X Всероссийская конференция. 2017: 31.

References

1. Fateev V.F. Relyativistkaya teoriya i primenenie kvantovogo nivilira i seti «Kvantovyj futshtok». *Al'manah sovremennoj metrologii*. 2020; № 3 (23): 11-52.
2. Fateev V.F., Rybakov E.A. `Eksperimental'naya proverka kvantovogo nivilira na mobil'nyh kvantovyh chasah. *Doklady Rossijskoj akademii nauk, Tehnicheskie nauki*. 2021; T. 496: 41-44.
3. Sarajskij Yu.N. *Geoinformacionnye osnovy navigacii*: uchebnoe posobie. SPbGUGA SPb. 2010.
4. Trofimova T.I. *Kurs fiziki*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Akademiya. 2004.
5. Balykin V.I. Atomnaya optika i ee primenenie. *Vestnik Rossijskoj akademii nauk*. 2011; T. 4: 291-315.
6. Alejnikov M.S., Baryshev V.N., Blinov I.Yu., Kupalov D.S., Osipenko G.V. Perspektivy razrabotki chuvstvitel'nogo atomnogo interferometra na holodnyh atomah rubidiya. *Izmeritel'naya tehnika*. 2020; № 7: 9-12.
7. Prudnikov O.N., Brazhnikov D.V., Afanas'ev A.E., Bagaev S.N. i dr. Sovremennoe sostoyanie i nauchno-prakticheskie problemy sozdaniya atomnyh interferometrov kak precizionnyh datchikov uglovyh skorostej i uskorenij. *Fizika ul'traholodnyh atomov*: H Vserossijskaya konferenciya. 2017: 31.

Статья поступила в редакцию 21.05.23

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-86-88

Artyna M.K., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Srednekolymsk Secondary School n.a. N.I. Sharin (Srednekolymsk, Russia), E-mail: mirartyna@yandex.ru*

THE USE OF INTERACTIVE METHODS IN ENGLISH LESSONS IN A SECONDARY GENERAL SCHOOL. The article deals with a problem of using interactive methods in teaching English in a secondary general school. The author focuses the main attention on solving a problem of effectiveness of teaching reading to students of elementary school. To solve this problem, the researcher proposes to turn to some game interactive teaching methods based on the practical experience of teaching by a teacher in a secondary general school. The results of the introduction of interactive forms in the educational process showed that interactive methods help to increase the level of motivation among schoolchildren, activate their cognitive and creative activities against the background of achieving a favorable psychological climate in the team through dialogue/polylogue communication. The author comes to the conclusion that it is interactive methods that allow the teacher to diversify learning activities, as well as rethink the role of the teacher as a moderator, whose main task is to manage the learning process skillfully with an emphasis on the dominance of the activity of the schoolchildren themselves in the learning process.

Key words: **motivation, innovative technologies, interactive methods, learning process, moderator, creativity, reading, psychological comfort**

М.К. Артына, *канд. филол. наук, доц., СОШ г. Среднеколымска имени Н.И. Шарина, г. Среднеколымск, E-mail: mirartyna@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В данной статье рассматривается проблема использования интерактивных методов в обучении английскому языку в средней общеобразовательной школе. Основное внимание в работе автор акцентирует на решении проблемы эффективности обучения чтению учащихся младшего школьного возраста. Для решения данной проблемы автор предлагает обратиться к некоторым игровым интерактивным методам обучения, исходя из практического опыта преподавания учителя в средней общеобразовательной школе. Результаты внедрения интерактивных форм в учебный процесс показали, что они способствуют повышению уровня мотивации у школьников, активизации их познавательной и креативной деятельности на фоне достижения благоприятного психологического климата в коллективе посредством диалогового/полилогового общения. Автор приходит к выводу, что именно интерактивные методы позволяют учителю разнообразить учебную деятельность, а также переосмыслить роль учителя как модератора, чья главная задача состоит в умелом управлении процессом обучения с акцентом на доминировании активности самих учащихся в процессе обучения.

Ключевые слова: **мотивация, инновационные технологии, интерактивные методы, процесс обучения, модератор, творчество, чтение, психологический комфорт**

Currently, in the system of Russian education, much attention is paid to the introduction of advanced learning technologies into the educational process, in particular interactive technologies. As practice shows, the traditional forms of organization of the educational process cannot fully satisfy the needs of students in modern conditions, so the teacher in his or her pedagogical activity has to turn to innovative educational technologies.

Interactive technologies are recognized by many scientists and practicing teachers as **relevant,** since they are necessary for the development of certain personal qualities in students, improving the skills and abilities of interaction in a team through dialogue and polylogue communication, and help in solving problem situations using critical thinking. Various pedagogical technologies help the teacher diversify educational activities, introduce elements of creativity, which undoubtedly contribute to increasing motivation for learning [1].

The motivational aspect is one of the most important one in solving **the problem of learning effectiveness,** whose implementation needs to create favorable conditions, such as psychological comfort and an atmosphere of goodwill in the classroom, which helps to increase the level of cooperation of all participants in the educational process.

We assume that interactivity contributes to a wider interaction of students with each other than with the teacher, that is, it puts emphasis on the dominance of the activity of the students themselves in the learning process. In this regard, the role of the teacher is being rethought, receiving moderator functions, his or her main task is to skillfully manage the learning process, not allowing to deviate from a carefully thought out scenario in advance [1]. The significance of the role of the teacher and his or her regulatory activity in the classroom is noted by N.D. Galskova and Z.N. Nikitenko, arguing that the quality and effectiveness of the lesson, the motivation for learning a foreign language in the classroom depend on many factors, and above all on the correct organization of educational activities [2]. However, it should be noted that interactivity should be introduced thoughtfully, at certain stages of the lesson and the educational process as a whole. In this case, the role of the teacher as a moderator of the educational process is very important, since it is he or she who determines the most optimal moments for the application of innovative technologies.

The practical implementation of interactive forms in the educational process in a secondary general school is carried out by us at English lessons in elementary school (grades 2-4). In class, English is taught on the basis of the "Spotlight" line of textbooks. In particular, for grade 3 students, we suggest acting out dialogues/polylogues from the textbook (the *Listen and read* task), while simply reading a dialogue or a polylogue for students, as a rule, is not of great interest, even with high-quality audioscript. The process of reading in itself is a rather complicated and time-consuming activity for schoolchildren of younger age, and sometimes causes outright boredom and unwillingness to read in the poorly prepared part of the students. If you follow the tasks in the textbook exactly, only within the given conditions of *Listen and read,* then there is no need to talk about the motivation of elementary school students.

In this regard, the practical teacher faces the problem of increasing the level of motivation, completing tasks in the educational process, creating a natural atmosphere and revitalizing the lesson. Taking into consideration psychophysiological features of the younger age group, in most cases, the most preferable methods are interactive ones in a playful way, namely, according to I.V. Plaksina, group collectively distributed activity, in which the student gains experience of creative cooperation [3]. Through the use of game interactive technologies in class, it is possible to achieve an adjustment of the educational process as one of **the goals** of the educational process against the background of other **goals**, such as achieving mutual understanding and individual communication style.

The standard polylogue in the Spotlight textbook for the 3rd grade of a general educational institution is 5-6 blocks of replicas of several characters, united by one storyline. And although the lines of each character consist of one or more words in each block, it turned out that the consistent role-playing by the same schoolchildren is often difficult, and sometimes impossible. The reasons for this problem are not only the poor language preparation of some students and the psychological unpreparedness of students for linguistic cooperation within a given volume in the polylogue, but also, to some extent, certain shortcomings in the methodological design of the textbook itself, in particular in the technology of developing reading skills.

Some researchers signal rightly the presence of this problem, arguing that the shortcomings in the formation of technical reading skills in the "Spotlight" are due to the fact that it uses a foreign imitative approach to teaching reading, namely global reading – the whole word method, which is difficult even for English-speaking students learning English as their mother tongue in schools in England. From this, a fair conclusion is made that for artificial conditions of teaching English, such a technique cannot be used due to the lack of an appropriate language environment, a small number of hours per week and too high occupancy of groups of more than 20 people, which, as you know, does not contribute to the qualitative assimilation of a foreign language [4]. The fulfillment of such a volume of the task can cause psychological difficulties for students, up to failure, therefore, the teacher faces **the task** of simplifying such tasks, which would allow students to show their creative potential without compromising the learning process and their own self-esteem.

One of the solutions to this problem is to refer to the guidance paper of a practicing teacher and the use of various techniques, in particular, to the so-called "change of film frames", the essence of which is that students are invited to play the polylogue not in full, but in parts: for each block polylogue, the teacher assigns different groups of students, the volume of memorized words decreases and does not require much time for preparation and great mental stress, which eliminates the problem of psychological failure. After the formation of several groups, as a rule, according to the number of blocks in the polylogue, the training of lines begins, while it is desirable for the teacher to achieve a smooth change of each group as you move along the storyline, thus achieving the effect of a "movie frame change".

Similar experiments were successfully introduced earlier at the University. The bottom line is that the teacher sets the following task for the University students – the action should unfold like in a movie, i.e. how the frames on the film change – smoothly and without delay. To achieve this "movie effect", the players are invited to take a comfortable position in the audience, so that all situations will be played out smoothly as the successive frames of the film. Thanks to this construction of the game, it is possible to cover all students without exception, allowing even the most timid and insecure of them to speak out and providing an opportunity for creative self-expression for each student [1].

However, it should always be remembered that due to the psychophysiological features of their development, elementary school students, unlike University students, do not always succeed in achieving such smooth transitions. As practice shows, children are not capable of repeatedly reproducing the same lines and a fanatical desire for perfectionism in this case is undesirable, as it leads to fatigue of younger students and loss of interest in the game. Playing scenes once or twice is enough for elementary school children to master the material.

As an example, let's take a monologue of a toy soldier named Sam from the fairy tale "The toy soldier" in the textbook "Spotlight" (Grade 3, p. 82) [5]:

Sam: Help me! Help me!
Help me, please!
I'm here outside
With the flowers and trees!
Where am I? Where am I?
Where are my friends?
Where's Bella? Where's Ted?
Oh no! This is the end!

The standard task for this monologue, given in the Teacher's Book, is as follows: *A recording of a fairy tale is included. Students listen and follow the text in the books. The teacher checks how the students understood the text. Then he reads the story line by line. Children listen, follow the text and repeat in chorus and individually. They listen to the tape as many times as the teacher deems necessary. Students read the story in roles.* As you can see, the task is typical and, of course, necessary for working out with elementary school students at the preliminary stage. However, such work on the text does not bring much joy to children, so the teacher is faced with the task of "revive" the work on this text, to bring an element of creativity into it. In this case, you can play scenes with the children in the form of a "change of film frames".

The monologue consists of 8 replicas, due to psychophysiological features and based on the level of English proficiency at this level of education, as a rule, it is advisable to divide two lines for each student. Such a volume allows you to remember your role without much difficulty and play the scene quite successfully. The role of Sam will involve 4 students with different levels of training. There is a mention of trees and flowers in the text, thanks to the children's great imagination and activity, several more children can be involved. Depicting flowers and trees, students invest a lot of imagination and fiction. Thus, a small monologue allows you to involve the maximum number of schoolchildren in class and a non-standard approach enlivens the learning process. When studying the following modules, the children are already looking forward to the next passage from the fairy tale "The toy soldier", looking forward to joint creative work on the text. Since the standard group includes 10-15 students, this monologue can be played with two teams of students, which makes it possible to cover almost the entire language group and all students in class, regardless of the level of English proficiency at this stage of learning.

Such an approach, "with the flexibility of methodical thinking" [6], makes it possible to relieve psychological stress even among the weakest students in terms of language and promotes their active involvement in the creative process. Even roles without words evoke stormy delight and pleasure in younger students, if it is necessary to depict animals in a plot with a variety of gestures and movements, and even inanimate objects, like trees or flowers. The preparatory "fuss" itself is a great pleasure for students of primary school age. The volume of replicas does not cause difficulties in quick memorization and presentation even for weak students.

The introduction of innovative technologies forces teachers to improve their professional competence in the field of organizing the educational process. For the successful application of interactive methods in the educational process, a secondary school teacher is recommended to undergo preliminary theoretical training, and it is also advisable to take a personal part in interactive trainings. The exchange of experience at educational and methodological seminars, conferences also contributes to improving the professional competence of teachers. Thus, instead of the "chaotic" use of individual interactive methods in practice, the teacher can move on to the systematic and thoughtful use of advanced technologies, for example, various role-playing games on a professionally assigned topic, computer technologies (online tests and exercises, educational programs, editing machine translation), etc.

Such a non-standard approach contributes to the creation of a benevolent creative atmosphere in class, and such a boring and difficult task as reading a dialogue/polylogue is subsequently rewarded with the following fun and exciting task related to playing a polylogue by roles. It is fair to say that the game is a powerful methodological tool of the teacher [7] and the expectation of the game is in this case a kind of compensatory element of reading.

Thanks to the introduction of gaming interactive technologies in the educational process, the teacher manages to achieve emotional contact with students, at the same time they gain experience in practical creative interaction with each other, which is also important for any team. We can agree with those researchers who say that the use of interactive technologies makes it possible to reduce ultimately their own teacher's speech activity in the classroom, stimulating the (speech)creative and communicative-cognitive activity of schoolchildren, including through the use of group, interactive forms of work [3].

Another important factor in the successful verbal interaction of the entire team is the creation of joint educational and cognitive activities against the backdrop of a favorable psychological background. Here the decisive role is played by the position of the teacher, his or her ability to direct and organize properly the speech activity of students, which is fully consistent with the principles of linguodidactic pluralism, which is considered not as a teacher's chaotic teaching actions, but, first of all, as the optimal choice of technologies, means and teaching methods [8]. I.N. Bychkova notes that effective interaction involves not only a confident command of the language, its orthoepic, linguistic, speech, stylistic and other norms, the ability to correlate them with the situation of communication, but also the presence of psychological contact with the interlocutor [9].

The final stage in any kind of interaction ends invariably with reflection. Students not only systematize the acquired knowledge on their own, but also can positively evaluate their activities in the lesson, which can help increase the motivational component of not only this lesson, but also subsequent lessons. In the future, we can agree with A.A. Kolesnikov, suggesting that if the text has an interesting form for the student, interesting content, accessible volume, then such content activates the motivational field of the subject, which ensures the effective formation of competence [4].

During the lesson, we are of the opinion that it is necessary to combine various forms of interaction between students and the teacher, i.e. there are necessarily passive, active and interactive teaching methods, without unjustified exaggeration of the importance of any one of them to the detriment of the others. Without questioning the importance and necessity of traditional teaching methods at the linguistic and communicative levels in teaching a foreign language, nevertheless, it should be recognized that it is innovative methods that are most suitable for solving problems of a spiritual and cognitive level. This point of view is confirmed not only by the opinion of teachers and practitioners who use successfully interactive methods in their teaching activities, but also by the research of scientists.

Thus, we come to **the conclusion** that such a difficult type of learning activity for a younger student as reading, as a result of all the efforts made by the teacher, taking into account all the difficulties on the way to successful reading in English, becomes a more attractive process, motivating to receive a certain positive feedback from the student.

Библиографический список

1. Артына М.К., Доржу Н.С. Опыт использования интерактивных методов на занятиях английского языка в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 2 (57): 100–103.
2. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Урок иностранного языка и интерес учащихся как показатель его результативности. *Иностранные языки в школе*. 2022; № 1: 2–10.
3. Плаксина И.В. *Интерактивные технологии в обучении и воспитании*: методическое пособие. Владимир: Издательство ВлГУ, 2014.
4. Колесников А.А. К вопросу о взаимосвязи цели, содержания и результатов обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 2022; № 2: 13–21.
5. Быкова Н.И., Дули Д., Поспелова М.Д., Эванс Д. *Английский язык. 3 класс*: учебник. Москва: Express Publishing: Просвещение, 2012.
6. Барышников Н.В. Насущные проблемы методики обучения иностранным языкам как искусства. *Иностранные языки в школе*. 2022; № 3: 4–12.
7. Щербатых А.А. Развитие межкультурных и медиационных умений с помощью ролевой игры на уроках английского языка в средней школе. *Иностранные языки в школе*. 2022; № 1: 28–34.
8. Барышников Н.В. Насущные проблемы методики обучения иностранным языкам как науки. *Иностранные языки в школе*. 2022; № 2: 4–12.
9. Бычкова В.О. Организация совместной деятельности учащихся на уроке иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2022; № 1: 27–35.

References

1. Artyna M.K., Dorzhu N.S. Opyt ispol'zovaniya interaktivnyh metodov na zanyatiyah anglijskogo yazyka v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 2 (57): 100-103.
2. Gal'skova N.D., Nikitenko Z.N. Urok inostrannogo yazyka i interes uchaschihsya kak pokazatel' ego rezul'tativnosti. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2022; № 1: 2-10.
3. Plaksina I.V. *Interaktivnye tehnologii v obuchenii i vospitanii*: metodicheskoe posobie. Vladimir: Izdatel'stvo VlGU, 2014.
4. Kolesnikov A.A. K voprosu o vzaimosvyazi celi, soderzhaniya i rezul'tatov obucheniya inostrannym yazykam. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2022; № 2: 13-21.
5. Bykova N.I., Duli D., Pospelova M.D., `Evans D. *Anglijskij yazyk. 3 klass*: uchebnik. Moskva: Express Publishing: Prosveschenie, 2012.
6. Baryshnikov N.V. Nasuschnye problemy metodiki obucheniya inostrannym yazykam kak iskusstva. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2022; № 3: 4-12.
7. Scherbatyh A.A. Razvitie mezhkul'turnyh i mediacionnyh umenij s pomosch'yu rolevoj igry na urokah anglijskogo yazyka v srednej shkole. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2022; № 1: 28-34.
8. Baryshnikov N.V. Nasuschnye problemy metodiki obucheniya inostrannym yazykam kak nauki. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2022; № 2: 4-12.
9. Bychkova V.O. Organizaciya sovmestnoj deyatel'nosti uchaschihsya na uroke inostrannogo yazyka. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2022; № 1: 27-35.

Статья поступила в редакцию 13.07.23

УДК 372.82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-88-91

Malchukova N.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), sensor lecturer, Department of Mathematics and Informatics, State Agrarian University of Northern Trans-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: Npescova06@yandex.ru*
Vinogradova M.V.*, senior teacher, Department of Mathematics and Informatics, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia); senior teacher, Public Educational Institution of Higher Professional Education, The Ural State University of Railway Transport (Yekaterinburg, Russia), E-mail: vinmarvlad@yandex.ru*

FORMATION OF PATRIOTIC EDUCATION THROUGH SOCIAL ADVERTISING IN SOCIAL NETWORKS (THE CASE STUDY OF "VKONTAKTE".) The article discusses a topic of formation of patriotic education of young people through social networks, the study of which is currently extremely relevant, since the human world has risen to the stage of criticality of people's relationships with each other, and who better than us needs to defend our historical borders and love the Motherland.

Currently, the transition to the information society is carried out through advertising. Advertising has always been, is and will be the engine of trade, as well as an important social and cultural link of society. One of the most popular Internet resources today is social networks. It is almost impossible to find a young person who has not been registered in at least one social network, and the analysis of the psychological impact of social advertising on the education of patriotism among young people and society as a whole is relevant. The analysis of psychological, pedagogical, scientific literature shows that Internet users inevitably encounter social advertising, in connection with which the purpose of our study is to identify the degree of increasing patriotism through social advertising in social networks (using the example of the social network "VKontakte") and its psychological impact on students. The main attention in the study is focused by the authors on the results of a sociological survey on the identification of the attitude of VK users to social advertising on the topic of patriotic education conducted among young people aged 17–20 years. The results of the study show that the social network, having content in demand among young people, makes it possible to create an information space, creating real conditions for the organization of interaction of all group members based on consensus of opinions, the manifestation of personal qualities, knowledge and skills of each, as well as motivation to participate in public life.

Key words: **Internet resource, patriotic education, VK social network, user**

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

М.В. Виноградова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», г. Тюмень, ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения», г. Екатеринбург, E-mail: vinmarvlad@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЧЕРЕЗ СОЦИАЛЬНУЮ РЕКЛАМУ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ (НА ПРИМЕРЕ «ВКОНТАКТЕ»)

В данной статье рассматривается тема формирования патриотического воспитания молодежи через социальные сети, изучение которой в настоящее время является крайне актуальным направлением, поскольку мир встал на ступень критичности отношений людей друг другу, и нам необходимо отстаивать свои исторические границы и любить Родину. В настоящее время переход к информационному обществу осуществляется через рекламу. Реклама всегда была, есть и будет двигателем торговли, а также важным социальным и культурным связующим звеном общества. Одним из самых популярных интернет-ресурсов сегодня являются социальные сети. Практически невозможно найти молодого человека, который не был бы зарегистрирован хотя бы в одной социальной сети, и анализ психологического воздействия социальной рекламы на воспитание патриотизма у молодежи и общества в целом является актуальным. Исследование психолого-педагогической, научной литературы показывает, что пользователи Интернета неизбежно сталкиваются с социальной рекламой, в связи с чем цель нашего исследования заключается в выявлении степени повышения патриотизма с помощью социальной рекламы в социальных сетях (на примере социальной сети «В Контакте»), и ее психологическое воздействие на студентов. Основное внимание в исследовании авторами акцентируется на результатах социологического опроса о выявлении отношения пользователей VK к социальной рекламе по теме патриотического воспитания, проведенного среди молодежи в возрасте от 17 до 20 лет. Полученные результаты показывают, что социальная сеть, обладая востребованным в молодежной среде контентом, дает возможность создания информационного пространства, реальных условий для организации взаимодействия всех участников группы на основе консенсуса мнений, проявления личных качеств, знаний и навыков каждого, а также и мотивации к участию в общественной жизни.

Ключевые слова: **интернет-ресурс, патриотическое воспитание, социальная сеть VK, пользователь**

Патриотическое воспитание – одно из важнейших направлений воспитательной работы любого учебного заведения [1, с. 110], будь это вуз или школа. В современном мире любовь к Родине, уважение к предкам должно быть на высоком уровне. Российский патриотизм уходит глубокими корнями в историю России от Рюриковичей, Романовых до России XXI века. Российская Федерация – это бескрайние моря, степи, леса и тундры и, прежде всего, героический народ, которому пришлось много вытерпеть, и мы должны гордиться своими предками и своей землей.

Патриотизм предполагает гордость достижениями и культурой своей Родины, желание сохранять ее характер и культурные особенности и идентификацию себя (особое эмоциональное переживание своей принадлежности к стране, языку, традициям), желание защитить интересы своей Родины и своего народа [2, с. 56].

На помощь в решении этого вопроса приходит социальная реклама, которая помогает формировать патриотизм на основе общественно значимых материалов (рассказов о Великой Отечественной войне, героических поступках наших военных, об армии).

В настоящее время переход к информационному обществу осуществляется через рекламу. В условиях высокой конкуренции все компании, производящие товары и услуги, как офлайн, так и онлайн, стремятся сделать свои рекламные материалы отличительными и запоминающимися. Как правило, они используют не только информацию о самом товаре или услуге, но и различные психологические методы воздействия на отношение потребителей.

Любой рекламный продукт и в целом сама реклама, воздействуя на неокрепшую ценностную систему молодежи, вынуждает приобретать установки, ценности, которые несут в себе подчиняющее воздействие.

Одним из самых популярных интернет-ресурсов сегодня являются социальные сети. Практически невозможно найти молодого человека, который не был бы зарегистрирован хотя бы в одной социальной сети, и анализ психологического воздействия социальной рекламы в деле воспитания патриотизма является актуальной задачей.

Учитывая степень изученности вопроса формирования патриотического воспитания через социальную рекламу в социальных сетях, невозможно не заметить, что нет единой теоретической, методологической и практической базы. Большинство работ по данной теме носит аксиологический характер, при этом в них уделяется недостаточно внимания практическим способам решения данного вопроса [3, с. 1].

Такие российские ученые, как Е.Ю. Митрохина, Л.Б. Шиповская, А.В. Севостьянов и др. [3, с. 1], в своих работах отмечают, что в формировании патриотического воспитания социальные сети расширяют возможности для межкультурной коммуникации в обществе, позволяют эффективнее проводить воспитательную работу.

Существует и противоположная точка зрения. Так, негативную оценку воспитания патриотизма через социальные сети дают такие российские ученые, как М.С. Лахтина, О.Р. Гильмиярова и др. Они подчеркивают, что использование социальных сетей сопряжено с рядом рисков как на уровне пользователя, так и на государственном уровне (вопросы информационной безопасности). Авторы делают акцент на негативной коммуникативной среде, стереотипных образах, связанных с рисками сети «ВКонтакте» и акцентировании внимания аудитории на ценностях массовой культуры [3, с. 2].

Так или иначе анализ психолого-педагогической, научной, социологической литературы показывает, что пользователи Интернета неизбежно сталкиваются с социальной рекламой, в связи с чем цель нашего исследования заключается в выявлении степени повышения патриотизма с помощью социальной рекламы в социальных сетях (на примере социальной сети «ВКонтакте») и ее психологического воздействия на студентов.

На основании поставленной цели нами сформулированы следующие задачи исследования:

1. Изучить научную литературу по проблеме исследования.
2. Обозначить отношение пользователей к социальной рекламе, пропагандирующей патриотическое воспитание в социальной сети «ВКонтакте».

«ВКонтакте» – это социальная сеть, запущенная 10 октября 2006 года, позволяющая общаться друг с другом, находить друзей, создавать собственные страницы и сообщества, обмениваться фото, аудио- и видеозаписями. Данная социальная сеть позиционирует себя платформой для продвижения бизнеса и решения повседневных задач с помощью рекламы. Аудитория социальной сети «ВКонтакте» растет, и рекламодатели следуют за пользователями на эту площадку, в связи с чем реклама появляется на каждой веб-странице, открывается перед поисковой выдачей и видеороликами.

Научная новизна исследования состоит в том, что в научно-педагогической литературе не представлены исследования отношения пользователей VK к социальной рекламе патриотической направленности.

Теоретическая значимость заключается в том, что в статье делается попытка определить степень воздействия социальной рекламы на пользователей интересующей нас социальной сети в деле патриотического воспитания.

Практическая ценность видится в возможности использования представленных материалов в процессе непосредственной реализации патриотического воспитания молодежи и общества в целом.

Методы исследования: изучение и теоретический анализ психолого-педагогической и специальной литературы, анкетирование среди студентов ГАУ Северного Зауралья, анализ и обобщение полученных результатов с помощью методов математической статистики.

Для выявления отношения пользователей «ВКонтакте» к социальной рекламе, пропагандирующей патриотическое воспитание в социальных сетях, авторами был проведён опрос. В нем принимали участие студенты 1–2 курсов ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья направления подготовки «Техносферная безопасность», в возрасте от 17 до 20 лет в количестве 56 человек, из которых мужская половина составила 50,9% (28 человек) опрошенных, женская – 49,1% (27 человек). Опрос проводился с использованием онлайн-инструментов от Google («Google Формы»).

Проведенное исследование позволило получить следующие результаты.

Из числа опрошенных респондентов на вопрос о том, как часто пользователи видят рекламу в «ВКонтакте», ответы распределились следующим образом (рис. 1): 47,3% (26 человек) – «каждый раз, как захожу»; 25,5% (14 человек) – «через каждые 5–7 публикаций»; 20% (11 человек) – «пару раз при посещении социальной сети»; 5,5% (3 человека) – «реже чем один раз в неделю»; 1,8% (1 человек) – «у меня нет «ВКонтакте»».

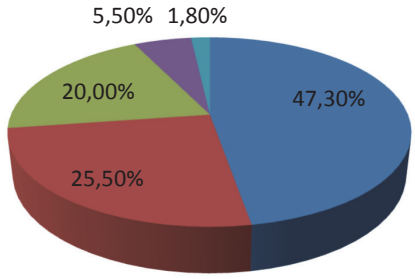


Рис. 1. Как часто пользователи видят рекламу в VK

Таким образом, можно сделать вывод, что среди опрошенных респондентов социальная реклама пользуется активным спросом.

Ответы на следующий вопрос (рис. 2) позволил понять, сколько пользователей обращают внимание на рекламу в данной социальной сети. Так, на интересные рекламные сообщения «ВКонтакте» обращают внимание 51,9% опрошенных (28 человек); 29,6% (16 человек) стараются не обращать внимания. Все рекламные сообщения «ВКонтакте» просматривают 16,7% респондентов (9 человек), и лишь 1,9% опрошенных (1 человек) реклама «ВКонтакте» «бесит». При этом 5,5% респондентов привлекает красочное оформление рекламного поста, а 10,9% просматривают ролики из-за возникшего интереса досмотреть рекламу. Потребность в рекламируемом товаре/услуге проявляется у 18,2% опрошенных респондентов.

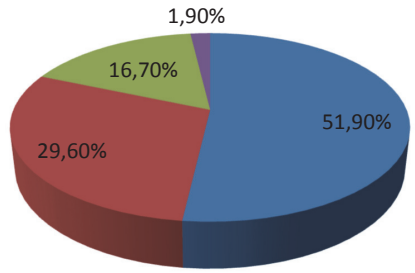


Рис. 2. Обращаете ли вы на рекламу в VK

Таким образом, результаты опроса показывают, что интерес к социальной рекламе среди опрошенных респондентов (65,5%) существует, при этом 35% доставляет удовольствие смотреть хорошую, сделанную со вкусом рекламу.

Мы видим, что социальная реклама внушает нашим респондентам фактор доверия, который постепенно становится положительным в глазах студентов, и на психологическом уровне рекламу постепенно воспринимают без каких-либо сомнений. Стоит отметить, что социальные ролики в «ВКонтакте» расположены на страницах официальных служб.

Таким образом, социальная реклама в социальной сети «ВКонтакте» является неотъемлемой частью информационного общества, оказывает активное влияние на формирование патриотического воспитания среди молодежи [4; 5]. Говоря о пользе всей рекламы в социальных сетях, 75% респондентов считают, что большая часть неполезна, и лишь 25% опрошенных видят пользу. Но на социальную рекламу по теме патриотического воспитания молодежи обращают 85% опрошенных.

97% опрошенных студентов гордятся своей страной, но при этом 15% желают учиться не в России. 77% респондентов считают патриотическую рекламу нужной, однако при ответе на вопрос о роли социальной рекламы в деле воспитания патриотизма [6, с. 283] только половина опрошенных считает возможным это реализовать с помощью социальной рекламы.

Яркие образы социальной рекламы остаются в голове надолго, ведь нынешнее поколение воспринимает все визуально, им нужна яркая картина мира.

На вопрос: «Какая социальная реклама вам запомнилась больше всего, при которой уровень патриотизма у вас повысился?», 75% опрошенных ответили, что это социальная реклама Вооружённых сил РФ, 25% отметили благотворительные дела, в которых благотворительные фонды рекламируют различные игры, концерты и т. п.

На кураторских часах в Государственном аграрном университете Северного Зауралья обсуждаются вопросы социального развития и патриотического воспитания, в рамках данных часов проходят мастер-классы по патриотическому воспитанию с применением социальной рекламы в «ВКонтакте». Ведь многие моменты беседы, например, виды благотворительности, обсуждаются именно на страницах благотворительных фондов, также рассказываются жизненные истории тех, кто нуждается в помощи и поддержке. Обсуждая социальные вопросы, обращаемся к странице в «ВКонтакте» Государственного аграрного университета, где мы видим, как оказывается поддержка жителям Донбасса и Луганска.

На вопрос: «Какой благотворительный фонд вы узнали через социальную рекламу в сети «ВКонтакте»?», респонденты назвали следующие: «Мир в наших руках», «Марафон добра», «Алеша», «Помогать легко» и другие. Это говорит о том, что студенческая молодежная среда не отдаляется от помощи другим людям, благодаря чему идет воспитательный процесс. Положительным моментом считаем то, что при данном исследовании все респонденты с благодарностью отзывались о наших беседах на кураторских часах, многие решились на участие в волонтерских движениях. Ведь в нашем будущем поколении должно остаться чувство гордости за своих соотечественников, Родину и дедов.

Хотелось бы отметить, что в Государственном аграрном университете Северного Зауралья в рамках реализации патриотического воспитания проводится комплекс различных мероприятий [7; 8] как в очном, так и в онлайн-формате, а именно:

– очная встреча и беседа с Героем Российской Федерации Сайфулиным Р.Г., на которой Рустам Галиевич говорил о любви к Родине.

– Проведение конкурса «Песня не знает границ», посвященного годам Великой Отечественной войны.

– Размещение информации об участниках боевых действий, ветеранах Великой Отечественной войны, работников тыла, ученых ГАУ Северного Зауралья через социальную сеть на официальной странице университета «ВКонтакте».

Патриотическое воспитание – это одно из приоритетных направлений воспитательной работы вуза, преподаватели должны принимать деятельное участие во всех сферах жизни молодежного студенческого сообщества, будь это социальные сети, спортивные игры и, конечно, гранты, – их поддержка всегда важна и значима. Социальная реклама всегда является зеркалом любого общества, в котором отражены все мельчайшие недостатки и достоинства общества.

Таким образом, рассматривая возможности патриотического воспитания через социальные сети, следует отметить, что социальная сеть – это одна из первых источников получения информации в студенческой среде, главный ресурс развития патриотизма у студенческой молодежи. В ходе проведенного исследования было выявлено, что использование социальной сети как пространства, объединяющего молодежь и расширяющего круг общения, признано значимой и эффективной частью патриотического воспитания. Полученные нами результаты показывают, что социальная сеть, обладая востребованным в молодежной среде контентом, дает возможность создания информационного пространства, реальных условий для организации взаимодействия всех участников группы на основе консенсуса мнений, проявления личных качеств, знаний и навыков каждого, а также и мотивации к участию в общественной жизни.

Библиографический список

1. Мальчукова Н.Н., Виноградова М.В. Реализация междисциплинарных связей в процессе изучения дисциплины «Прикладная математика». *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 2 (75): 109–111.
2. Мусина Е.В. *Патриотическое воспитание школьников*. Белгород, 2013.
3. Ляукина Г.А., Ефимов Е.Г. *Формирование патриотизма студентов в социальных интернет-сетях*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-patriotizma-studentov-v-sotsialnyh-internet-setyah/viewer
4. Виноградова М.В. Формирование гибких навыков как критерий подготовки студентов, обучающихся на инженерных направлениях. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 3 (82): 29–30.
5. Куликова С.В. Профессиональное самоопределение как фактор, влияющий на формирование профессиональных компетенций выпускника вуза. *Агропродовольственная политика России.* 2014; № 5 (29): 60–64.

6. Куликова С.В. Повышение мотивации к обучению у студентов первого курса. *В сборнике: современные направления развития науки в животноводстве и ветеринарной медицине:* материалы Международной научно-практической конференции посвященной 60-летию кафедры Технологии производства и переработки продуктов животноводства и 55-летию кафедры иностранных языков. 2019: 281–284.
7. Мальчукова Н.Н. Кураторская деятельность как один из компонентов воспитательного процесса вуза. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2019; Т. 8, № 3 (28): 161–154.
8. Мальчукова Н.Н. Воспитание как основной вид деятельности куратора. *Вестник государственного аграрного университета Северного Зауралья.* 2014; № 1 (24): 92–93.

References

1. Mal'chukova N.N., Vinogradova M.V. Realizaciya mezhdisciplinarnyh svyazej v processe izucheniya discipliny «Prikladnaya matematika». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 2 (75): 109-111.
2. Musina E.V. *Patrioticheskoe vospitanie shkol'nikov*. Belgorod, 2013.
3. Lyaukina G.A., Efimov E.G. *Formirovanie patriotizma studentov v social'nyh internet-setyah*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-patriotizma-studentov-v-sotsialnyh-internet-setyah/viewer
4. Vinogradova M.V. Formirovanie gibkih navykov kak kriterij podgotovki studentov, obuchayuschihsya na inzhenernyh napravleniyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 3 (82): 29-30.
5. Kulikova S.V. Professional'noe samoopredelenie kak faktor, vliyayuschij na formirovanie professional'nyh kompetencij vypusknika vuza. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii.* 2014; № 5 (29): 60-64.
6. Kulikova S.V. Povyshenie motivacii k obucheniyu u studentov pervogo kursa. *V sbornike: sovremennye napravleniya razvitiya nauki v zhivotnovodstve i veterinarnoj medicine:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii posvyaschennoj 60-letiyu kafedry Tehnologii proizvodstva i pererabotki produktov zhivotnovodstva i 55-letiyu kafedry inostrannyh yazykov. 2019: 281-284.
7. Mal'chukova N.N. Kuratorskaya deyatel'nost' kak odin iz komponentov vospitatel'nogo processa vuza. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2019; T. 8, № 3 (28): 161-154.
8. Mal'chukova N.N. Vospitanie kak osnovnoj vid deyatel'nosti kuratora. *Vestnik gosudarstvennogo agrarnogo universiteta Severnogo Zaural'ya.* 2014; № 1 (24): 92-93.

Статья поступила в редакцию 14.07.23

УДК 37.013:39 (045)

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-91-95

Zakiryanova I.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Black Sea Higher Naval School (Sevastopol, Russia), E-mail: ariddsev@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0001-7770-0986*

Redkina L.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Humanities and Pedagogical Academy, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: redkina7@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-4201-8693*

THE CIVILIZATIONAL APPROACH AND THE PROBLEM OF ETHNOCULTURAL IDENTITY FORMATION: THEORETICAL ANALYSIS. The purpose of the work is a theoretical analysis of the civilizational approach, the possibility of its application in the study of the problem of young people's ethnocultural identity formation based on folk traditions, customs and rituals. The source of the material is articles published in periodicals (Identities-Global Studies in Culture and Power, Journal of Multicultural Counseling and Development, European Journal of Social Theory, etc., as well as publications of famous researchers. The significance of the obtained results is that the civilizational approach allows, firstly, to carry out a retrospective analysis of the problem of young people's ethnocultural identity formation based on folk traditions, customs and rituals in the context of the dynamics of the past, present and future; secondly, to justify the need to form young people's ethnocultural identity formation as one of the significant components in the system of individual's self-image.

Key words: **civilizational approach, young people's ethnocultural identity formation, folk traditions, customs and rituals**

И.А. Закирьянова, *канд. пед. наук, доц., проф., Черноморское высшее военно-морское ордена Красной Звезды училище имени П.С. Нахимова, г. Севастополь, E-mail: ariddsev@yandex.ru*

Л.И. Редькина, *д-р пед. наук проф., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал), Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: redkina7@mail.ru*

ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ ПОДХОД И ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Целью данной работы является теоретический анализ цивилизационного подхода, возможность его применения в изучении проблемы формирования этнокультурной идентичности молодёжи на основе народных традиций, обычаев и обрядов. Источником материала послужили статьи, опубликованные в периодических изданиях (Identities-Global Studies in Culture and Power, Journal of Multicultural Counseling and Development European Journal of Social Theory и др.), а также публикации известных исследователей. Определены возможные направления в работе по формированию данного феномена: опора на совокупный опыт человечества, достижения всех наук и культуры в целом; изучение этнокультуры и всех её структурных элементов; изучение всемирного историко-педагогического процесса, в центре которого – человек, осваивающий созданную предшествующими поколениями культуру и преобразующий эту культуру и себя в ходе этого освоения. Значимость полученных результатов в том, что цивилизационный подход позволяет, во-первых, осуществить ретроспективный анализ проблемы формирования этнокультурной идентичности молодёжи на основе народных традиций, обычаев и обрядов в контексте динамики прошлого, настоящего и будущего; во-вторых, обосновать необходимость формирования этнокультурной идентичности молодёжи на основе народных традиций, обычаев и обрядов как одной из значимых составляющих в системе представлений личности о себе.

Ключевые слова: **цивилизационный подход, формирование этнокультурной идентичности молодёжи, народные традиции, обычаи и обряды**

Introduction. After the Second World War, issues related to the preservation of cultural diversity, the maintenance of intercultural dialogue and intercivilizational harmony have always been the focus of attention of almost all projects and initiatives of international organizations such as: UNESCO (UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity, adopted in November, 2. 2001, Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions (2005), entered into force in 2007, UNESCO's Medium-Term Strategy for 2014-2021, Medium-Term Strategy 2022–2029), Council of Europe (The European Cultural Convention is an international Council of Europe's treaty to strengthen, deepen and further develop a European culture, by using local culture as a starting point).

The problem of constructing harmonious intercultural interaction in the conditions of multiethnic society leads to the need to radically rethink and try to comprehend the specifics of the mentality of each people, to study closely the issues of theoretical understanding of ethnocultural identity problem from the standpoint of modern sociocultural realities, national, general cultural and universal values of the Russian society.

Nowadays ethnocultural identity plays an important role in cross-cultural contacts. A person who respects and understands the ethnic identity of one's own ethnic group will be able to understand and accept the specifics of other peoples' ethnocultural values. Ethnocultural identity as one of person's significant representations about oneself in the system of other representations, on the basis of which a person, relying on a reflected system of knowledge about oneself as an integral part of one's ethnos, is able to build intercultural interaction in a multi-ethnic society, as well as effectively self-actualize in one's own life.

A holistic understanding of the problem of ethnocultural identity formation is impossible without turning to the theoretical analysis of the civilizational approach, since such an analysis contributes to an objective assessment of the process of ethnocultural identity formation, understanding of this phenomenon and, in general, the problem

of its formation in the context of the dynamics of the past, present and future, and also to revealing the pedagogical possibilities of ethnoculture.

Theoretical framework. The authors analyzed works published in leading foreign and domestic periodicals (Identities-Global Studies in Culture and Power; Journal of Multicultural Counseling and Development; Path of Science; E-International Relations; European Journal of Social Theory; Problems of Philosophy; Science for Education Today; Siberian Teacher; Problems of Higher Education; Musical Art and Education; Questions of History, etc.), as well as publications of foreign and domestic researchers (A.B. Vengerov, G.B. Kornetov, A.S. Panarin, A.J. Toynbee, O. Spengler, S.P. Huntington, etc.). It should be noted that with regard to the problem of ethnocultural identity formation, an ambiguous situation has developed in the scientific literature: on the one hand, there is a large number of studies in one way or another related to the study of philosophical, sociological, psychological and pedagogical aspects of the designated problem (M.A. Igosheva et al [1], I.A. Apollonov & I.D. Tarba [2], M. Antonsich & E.R. Petrillo [3], EngShu & Tram Jane [4], and others); and on the other hand, the aspects of the civilizational approach application to the study of the problem of young people's ethnocultural identity formation based on folk traditions, customs and rituals, as well as identifying possible directions of this phenomenon formation in modern sociocultural conditions are not sufficiently developed.

So, in M.A. Igosheva et al. work [1] ethnic identity is considered as a cultural safety resource of local communities in the context of globalization. I.A. Apollonov & I.D. Tarba [2] analyze the grounds of ethnocultural identity in the context of existential values of human life, among which a significant place is occupied by spiritual and moral values and the foundations of life. In the article of M. Antonsich & E.R. Petrillo [3] the problem of ethnocultural identity and diversity preservation in a multicultural society is explored. EngShu & Tram Jane [4] have studied the influence of family and social factors on ethnocultural identity formation, and have come to the conclusion that it is family socialization that is the key factor contributing to a person's ethnocultural identity formation. The presented points of view reflect the understanding that the level of young people's ethnocultural identity formation depends on their ability and willingness to objectively perceive, evaluate and respect the ethnic diversity and cultural identity of different ethnicities people and, as a result, their readiness for effective intercultural, interethnic interaction. But it is precisely the problem of ethnocultural identity formation that remains outside the zone of purposeful productive consideration by scientists researching the problem of ethnocultural identity.

Statement of the problem. In our opinion, **the relevance of the paper** is in fact that the study of the civilizational approach from the standpoint of philosophy, sociology and pedagogics will make it possible to fill this gap to some extent and carry out a comprehensive, holistic analysis of possible directions for young people's ethnocultural identity formation based on folk traditions, customs and rituals. So **the purpose of this work** is a theoretical analysis of the civilizational approach, the possibility of its application in the study of the problem of young people's ethnocultural identity formation. To achieve this goal, **the task** is set: to consider the civilizational approach in the context of such fundamental sciences as philosophy, sociology and pedagogics.

The scientific novelty of the study is in identifying ethnocultural identity phenomenon in the universal interrelation of philosophical, sociological and pedagogical sciences. **The theoretical significance** of the results is in determining patterns and trends inherent in the process of ethnocultural identity formation. **The practical significance** of the research is a possibility to use obtained results in the given process.

Methods. Research methods – analysis of scientific sources and synthesis of various theories and concepts on the research problem, their comparison, generalization of research results, identification of features of the civilizational approach in terms of studying possible ways of ethnocultural identity formation. The application of dialectical analysis of the designated problem allowed the authors to study ethnocultural identity phenomenon in the universal interrelation of different sciences, to identify patterns and trends inherent in the process of ethnocultural identity formation, which combined all the versatile aspects into a single integrity and revealed on the basis of this a general holistic picture of the process of ethnocultural identity formation.

Discussion. In philosophy, the works of such scientists should be noted as: E.A. Pozdnyakov [5] (the civilizational approach is focused on the study of a person's inner world and a person oneself), B.S. Erasov [6] (the civilizational approach assumes the priority not of material, but of spiritual components of the total social production), I.N. Smirnov, V.F. Titov [7] (the focus of the civilizational approach is the study of a society history, starting with culture in all the diversity of its forms and relations: religion, art, morality, etc.), E.V. Popov [8] (the civilizational approach correlates with the study of various peoples' historical activity which takes place in certain geographical, socio-economic and sociocultural conditions), V.A. Kanke [9] (the civilizational approach opens up the prospect of studying the integral life of a person in unity with nature, the people's social psychology), V.P. Kohanovsky [10] (the civilizational approach involves considering the issues of identity and uniqueness of the civilizational processes of a particular people within a specific historical stage),T. Danilova & I. Hoian [11] (the study of the civilizational approach from the standpoint of N. Danilevsky's theory of cultural and historical types: taking into account the uniqueness and integrity of each cultural and historical type), Yu. D. Granin [12] (the significance of the civilizational approach in understanding human history as a process from simple communities to more complex associations of people – politically, culturally, ideologically) and other authors.

So, L.A. Vlasova [13] analyzing the global changes in the political, economic and sociocultural spheres of life in Russia at the end of the XX – beginning of the XXI centuries which led to a rethinking of the historical path, value orientations, believes that there is a desire for the unity and integrity of human society, on the one hand; and there is a tendency to preserve the individuality and uniqueness of the subject of socio-historical reality, on the other hand. According to the author, the civilizational approach makes it possible to consider the East (Russia) and the West (Europe) as two independent subjects of the cultural and historical process, with their inherent cultural traditions, material and spiritual values. H. Çilkoparan [14] explores the differences of civilizations as a source of conflicts, as well as an alternative unit for an effective analysis of international reality.

According to D.M. Kolomyts, O.G. Kolomyts, Eurasianism has developed some provisions of the civilizational approach about the self-sufficiency of civilizations as systems that are formed "under the influence of natural conditions and historical interaction with other peoples that affect spiritual life", in turn, spiritual life (religions, traditions) and natural conditions "determine the whole life of civilization" [15, p. 23].

It follows from the above that in scientific philosophical discourse, the purpose of the civilizational approach is to provide an explanation of human history as a process from simple communities to more complex associations of people from the standpoint of politics, culture, ideology. In our opinion, it is necessary to single out as a methodological thesis for our research the thesis about the importance of the civilizational approach in considering the issues of identity and sociocultural uniqueness of a particular ethnocultural community.

In the context of sociology, the most notable are the studies of such scientists as: Yu.G. Volkov & I.V. Mostovaya [16] (the civilizational approach is considered as a way of cognizing society, taking into account the specifics of countries and regions), N. Abercrombie [17] (despite the fact that each civilization is special, unique in its essence, nevertheless it has universal features), A.B. Vengerov [18] (according to the civilizational approach, a significant role in the historical process is assigned to human, spiritual and moral factors), Willfried Spohn [19] (the civilizational approach application to the study of the microanalytical aspect of social development from a historical-comparative sociological perspective).

Thus, O.A. Stoyko [20] exploring methodological principles of civilization analysis when studying the state of the Russians' legal culture, emphasizes the impossibility of isolated development outside of intra-civilization cross-influence and interaction. D.A. Zhukovskiy [21] examines the specifics civilizational approach formation in political science which associated with changes in the conditions of functioning of society, in the context of currently aggravated intercivilizational contradictions between East and West. The observed inter–civilizational contradictions inevitably lead to the formation of a multipolar world which takes into account the interests of the East – first of all, Russia, China, India, their identity and uniqueness in terms of ethnocultural identity.

It should be noted the following cases of civilization clash: 1.Civilizations differ from each other in history, language, culture, traditions, and religion. 2. Interactions around the world are increased. 3. Economic modernization and social change. 4. The growth of civilizational consciousness is enhanced by the dual role of the West. 5. Cultural characteristics and differences. 6. Successful economic regionalism (diagram 1).

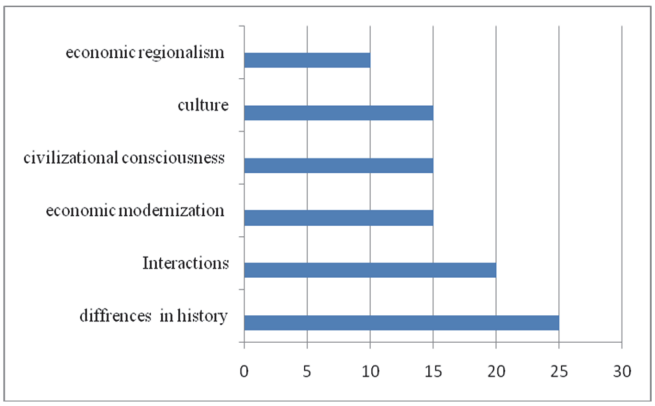


Diagram 1. Cases of civilization clash

It follows from the above that the use of the civilizational approach in sociological research involves the study of the natural change of society historical types in terms of qualitative changes in the sociocultural environment, people's mentality which manifests itself in the unity of conscious and unconscious values, norms of behavior.

In her research, L.A. Rapatskaya [22] analyzes the civilizational approach in the context of the Slavophile theory of the Russian civilization. This allowed us to consider the author's theory of Orthodox values of Russian musical art at a higher methodological level as universal spiritual categories that form the civilizational code of Russian musical culture from ancient times to the present day. In line with this study, the following works are presented: the works dedicated to the consideration of the civilizational approach problem in the study of various interrelations between culture and other components of the social world.

As a result of the theoretical analysis of the works dedicated to the civilizational approach study in philosophical, sociological and pedagogical research, regarding the

Table 1

The civilizational approach and prospects of studying the problem of ethnocultural identityformation

Sciences which study the civilizational approach	The civilizational approach as a research object	Possible directions in the work on ethnocultural identity formation
Philosophy	In the context of various peoples' historical activities carried out in certain geographical, socio-economic and sociocultural conditions	Reliance on mankind's cumulative experience, on the achievements of all sciences and culture as a whole
	In the context of society development, historical types of states change patterns, in the context of qualitative changes in the sociocultural environment of society, the spiritual culture of the people, their religion and mores	
Sociology	From the standpoint of 'cultural and historical types', that is, historically formed communities which are characterized by the features of sociocultural development inherent only to them	The study of ethnoculture and all its structural elements
Pedagogics	From the standpoint of different epochs pedagogical phenomena analysis in a comparative historical aspect	A person masters the culture created by previous generations and transforms this culture and oneself in the course of this development.

problem of young people's ethnocultural identity formation based on folk traditions, customs and rituals, we obtained the data which are presented in the table 1.

As follows from the table, in the work on young people's ethnocultural identity formation based on folk traditions, customs and rituals, it is advisable, firstly, to rely on mankind's cumulative experience, on the achievements of all sciences and culture as a whole; secondly, to study ethnoculture and all its structural elements; thirdly, to study the world historical and pedagogical process, in the center of which is a person who masters the culture created by previous generations and transforms this culture in the course of this development.

In the works of the above-mentioned specialists in philosophy (Erasov [6], Smirnov, Titov [7], Kohanovsky [10], Kanke [9], Danilova & Hoian [11], Kolomyts, Kolomyts [15), sociology (Vengerov [19], Stoyko [20]), dedicated to the problem of the civilizational approach, the priorities of the authors are concentrated around the statements about the spiritual and moral sphere as the most important component of human life which is quite consistent with our theoretical ideas about the civilizational approach as a strategy of scientific cognition which allows, firstly, to determine the methodological basis of the mentioned problem; secondly, to identify socio-political, socio-economic and sociocultural conditions which contribute to students' ethnocultural identity formation; thirdly, to substantiate the research program of the problem of students' ethnocultural identity formation based on folk traditions, customs and rituals.

So, the dictionary *Culture and Intercultural Interaction* presents the following interpretations of the "civilization" phenomenon: "civilization (Latin – urban, civil) is an ambiguous concept: 1) a synonym of the term "culture"; 2) the level of social development of material and spiritual culture; 3) modern world culture; 4) as the highest stage in the culture development; 5) the concept opposite to the concept of 'culture' (in O. Spengler's theory – 'the culture dying era'); 6) civilization and culture are two different ways of human creative forces realization. If in culture everything material and practical is subordinated to the spiritual principle, then in civilization, on the contrary, the spiritual principle is completely subordinated to the material and practical.

Thus, civilization is considered as a means and indicator of mastering by external forces of nature, and culture – as a means and indicator of mastering by a person's own nature (Gorelova, Lysenko & Mukhlynkina [23]).

As we can see, all these interpretations affect various aspects – from spiritual and cultural to socio-economic, from stagnation and decomposition to dynamic development. But there is something in all these definitions, despite their diversity, that unites them. This is a human being as the defining goal and the highest value of society.

The civilizational approach in E.A. Pozdnyakov's philosophical studies is considered "as something that can be called civilization in its local or broader sense – up to the universal expression". The scientist believes that its subject is "the totality of all forms of human activity in their historical development and continuity" [5, p. 53].

In the work *Comparative Study of Civilizations*, B.S. Erasov [6] defines the civilizational approach as a cultural unit which is ordered in logical or aesthetic terms, and its constituent parts and components complement each other.

In I.N. Smirnov and V.F. Titov's [7] interpretation, the civilizational approach is an understanding of mankind's socio-historical development in the context of local civilizations. According to these scientists, all existing civilizations are equivalent in their value and quantitative characteristics. Every civilization has the same cycle of development: emergence, growth, fracture, decomposition and, ultimately, death.

In the manual *Fundamentals of Philosophy*, E.V. Popov [8] describes the civilizational approach and focuses on the following provisions: the civilizational approach is based "on the definition of the dominant values system in the life of a society"; the civilizational approach takes into account the historical conditions "in which a socio-historical experiment is carried out and which objectively bring together the sociocultural constructions of various peoples into historical types" [8].

Another researcher, V.A. Kanke [9], sees the essence of the civilizational approach in the study of a society development, the patterns of states' historical types change from the standpoint of qualitative changes in society sociocultural environment, in people's spiritual culture, in their religion and mores.

According to V.P. Kohanovsky's [10] interpretation, the civilizational approach as a possibility of constructing social systems typology which proceeds from certain, qualitatively different technical and technological bases.

Thus, the understanding of the civilizational approach from the standpoint of philosophical science is associated, firstly, with the study of various peoples' historical activities carried out in certain geographical, socio-economic and sociocultural conditions; secondly, with the study of society development, the change patterns of states' historical types in the context of qualitative changes in the sociocultural environment of society, spiritual culture the people, their religion and mores. Such an understanding of the civilizational approach allows us to explore the problem of ethnocultural identity formation based on considerations of meaning-forming ideological problems, relying on the cumulative experience of mankind, on the achievements of all sciences and culture as a whole.

In sociology, the civilizational approach is correlated with the concept of "cultural and historical types" which means historically formed communities with their very specific characteristics of sociocultural development, who live in their specific territories. Consequently, Yu.G. Volkov and I.V. Mostovaya [16] believed that when analyzing the civilizational approach as a way of cognizing society, it is necessary to take into consideration the specifics of countries and regions.

In N. Abercrombie's *Sociological Dictionary*, it is noted that the civilizational approach must be studied in the system of "signs and criteria of a certain civilization, in the system of culture elements peculiar to it, in the characteristics of a society recognizing the existence of different civilizations in the world" [17, p. 296].

Analyzing the civilizational approach, A.B. Vengerov [18] proposes, along with economic factors, to take into account spiritual, moral, sociocultural and national factors and traditions. According to the authors mentioned above, the civilizational approach has a number of strengths: firstly, this approach which is focused on the knowledge of the human society history can be applied when analyzing the historical realities of any country; secondly, the specificity of the civilizational approach implies the idea of history as a multilinear, multivariate process.

As we can see, the above sociological concepts significantly complement the problems of the civilizational approach which fully corresponds to modern ideas about culture as an extra-biological, social way of human and society activity. At present, when the problems related to the national and distinctive features of ethnoculture preservation are being actualized, the creative heritage of social sciences representatives is very valuable. The civilizational approach makes it possible to study ethnoculture in its entirety, without ignoring a single structural element. Moreover, the transition of one civilization to another can be understood only through the definition of the key point of culture formation.

In N.G. Weiner's dissertation research *Formation and Development of the Civilizational Approach in the History of Russian Pedagogy of the XX Century*, the civilizational approach is considered as a set of conceptual approaches at each stage of the historical and pedagogical process [24]. The civilizational approach makes it possible to make the transition from the universal through the general and special to the singular and from the singular to the general which testifies to the scientific classification of pedagogical systems and processes, as well as to the general features of world-historical development.

The essential features of the civilizational approach, according to A. Panarin's [25] research, are the following: *the subject and scope of the civilizational approach* is history as a life activity of conscious and strong – willed people oriented on certain values of their communities; *a phenomenological analysis of history*, that is, study of countries, peoples in historical perspective; *analysis of the history "horizontally"* which allows us to establish how the history of pedagogy of one state differs from the history of pedagogy of another one; *the starting point* is culture which means the priority of life itself in its unity, and not the production of means of living; the civilizational approach is applicable when studying the external factors of the development of a community as a system, namely those which contribute to the unification of people into a certain community.

Based on the theoretical analysis of the civilizational approach phenomenon in terms of pedagogical science, it can be stated that the civilizational approach contributes to: overcoming the one-sided interpretation of the historical and pedagogical process; ensuring its holistic multidimensional interpretation, taking into account the diversity of economic, social, political, cultural, spiritual and moral determinants of development; focusing attention on stable sociocultural stereotypes of pedagogical problems formulation and solution.

Thus, the civilizational approach from the standpoint of pedagogical science is a unique direction of scientific search for historical and pedagogical patterns which allows taking into account the complex interweaving of socio-economic, socio-political, sociocultural, educational and religious factors in the socio-historical process.

The application of the civilizational approach in the study of pedagogical phenomena makes it possible to obtain a holistic multidimensional interpretation of the objective state of certain phenomena at a certain moment of their development, to reveal fundamental sociocultural connections between historical and pedagogical phenomena, the multiple ways of posing and solving pedagogical problems as a factor of socio-historical evolution.

Conclusion. The civilizational approach makes it possible to provide a holistic multidimensional interpretation of the objective slice in the history of pedagogy development which reveals the fundamental sociocultural links between historical and pedagogical phenomena and their social results, the multiple ways of posing and solving pedagogical problems as a factor of socio-historical evolution.

The relevance of given paper is in fact that the study of the civilizational approach from the standpoint of philosophy, sociology and pedagogics will make it possible to fill this gap to some extent and carry out a comprehensive, holistic analysis of possible directions for young people's ethnocultural identity formation based on folk traditions, customs and rituals. The theoretical analysis of the civilizational approach, the possibility of its application in the study of the problem of young people's ethnocultural identity formation were made by the authors.

Possible directions in the work on this phenomenon formation were identified: reliance on mankind's cumulative experience, on the achievements of all sciences and culture in general; the study of ethnoculture and all its structural elements; the study of the world historical and pedagogical process in the center of which is a person who masters the culture created by previous generations and transforms this culture and oneself in the course of this development. The significance of the obtained results is that the civilizational approach allows, firstly, to carry out a retrospective analysis of the problem of young people's ethnocultural identity formation based on folk traditions, customs and rituals in the context of the dynamics of the past, present and future; secondly, to justify the need to form young people's ethnocultural identity formation based on folk traditions, customs and rituals as one of the significant components in the system of individual's self-image; thirdly, to substantiate the possibility of using ethnoculture, the core of which are traditions, customs and rituals as the basic values of each nation, in the process of young people's ethnocultural identity formation in modern sociocultural conditions. The results of the study can be used in the educational process in order to form ethnocultural identity among students. They make some contribution to general pedagogy, history of pedagogy and education. Prospects for further research is a study of he civilizational perspective tgat highlights the variety of interconnections between culture and other components of the social world.

Библиографический список

1. Igosheva M.A., Paliy I.G., Krolman M.L., Takhtamyshev V.G. Ethnic Identity as a Cultural Safety Resource of Local Communities in the Context of Globalization. *In Journal of History Culture and Art Research*. 2019; Vol. 8, № 3: 277.
2. Apollonov I.A., Tarba I.D. The Problem of the Grounds of Ethno-Cultural Identity in the Context of Globalization. *In Problems of Philosophy*. 2017; № 8: 30–42.
3. Antonsich M., Petrillo E.R. Ethnocultural diversity and the limits of the inclusive nation. *In Identities-Global Studies in Culture and Power*. 2018; № 26 (2): 1–19.
4. Eng Sh., Tram J. The Influence of Family and Community Factors on Ethnic Identity. *In Journal of Multicultural Counseling and Development*. 2021; № 49 (1): 32–44.
5. Поздняков Е.А. Формационный или цивилизационный подходы. *Мировая экономика и международные отношения*. 1990; № 5: 49–60.
6. *Сравнительное изучение цивилизаций:* уУчебное пособие. Москва: Аспект Пресс, 1998.
7. Смирнов И.Н., Титов В.Ф. *Философия:* учебник для студентов высших учебных заведений. Москва, 1998.
8. *Основы философии:* учебник для вузов. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997.
9. Канке В.А. *Философия*. Москва: Логос, 1996.
10. Кохановский В.П. *Философия*: учебник для вузов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003.
11. Danilova T., Hoian I. Culture as a Living Organism: Some Words on Danilevsky's Theory of Cultural-Historical Types. *In Path of Science*. 2019; № 5 (10): 2001–2005.
12. Granin Yu.D. Civilizational approach. Formation and evolution. *In Intelros Magazine Club 'Problems of civilizational development'*. 2021; № 2: 66–84.
13. Власова Л.А. Россия и Европа в контексте цивилизационного подхода к истории в историософии Н.Я. Данилевского и К.Н. Леонтьева (социальный и аксиологический аспекты). *In Context and reflection: philosophy about the world and man*. 2018; Vol. 7; № 1A: 76–85.
14. Çilkoparan H. Civilization as an Alternative Unit of Analysis in International Relations. *In E-International Relations*. 2021. Available at: https://www.e-ir.info/2021/02/06/civilization-as-an-alternative-unit-of-analysis-in-international-relations/
15. Kolomyts D.M., Kolomyts O.G. Civilizational approach in the study of history and culture: Eurasian vision. *In Modern science: actual problems of theory and practice*. Series: Cognition, 2021; № 12: 20–24.
16. Волков Ю.Г., Мостовая И.В. *Социология:* учебник для вузов. Москва: Гардарика, 1998.
17. Abercrombie N. *Sociological Dictionary*. Moscow: CJSC Publishing House 'Economics', 2004.
18. Венгеров А.Б. *Теория государства и права*. Москва: Омега-Л, 2000.
19. Willfried S. World history, civilizational analysis and historical sociology: Interpretations of non-Western civilizations in the work of Johann Arnason. *In European Journal of Social Theory*. 2011; № 14 (1): 23–39.
20. Stoiko O.A. *Heuristic potential of civilizational methodology in the sociological study of the legal culture of Russians*. Available at: http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2021/4/sociology/stoyko.pdf
21. Zhukovsky D.A. *Civilizational approach in political science: features of formation in the conditions of a new social reality*. Available at: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2015/20/politics/zhukovskiy.pdf
22. Rapatskaya L.A. Civilizational approach in the pedagogy of music education: methodological foundations and prospects of development. *In Musical Art and Education*. 2021; Vol. 9, № 4: 9–28.
23. Горелова И.Н., Лысенко Н.Н., Мухлынкина Ю.В. *В культуре и межкультурном взаимодействии:* Словарь. Москва: РУТ (МИИТ), 2018.
24. Weiner N.G. *Formation and Development of the Civilizational Approach in the History of Russian Pedagogy of the XX Century*. Dissertation ... candidate of pedagogical sciences. Yaroslavl, 2008.
25. Panarin A.S. *Russia in the Civilizational Process (between Atlanticism and Eurasianism)*. Moscow, 1994.

References

1. Igosheva M.A., Paliy I.G., Krolman M.L., Takhtamyshev V.G. Ethnic Identity as a Cultural Safety Resource of Local Communities in the Context of Globalization. *In Journal of History Culture and Art Research*. 2019; Vol. 8, № 3: 277.
2. Apollonov I.A., Tarba I.D. The Problem of the Grounds of Ethno-Cultural Identity in the Context of Globalization. *In Problems of Philosophy*. 2017; № 8: 30-42.
3. Antonsich M., Petrillo E.R. Ethnocultural diversity and the limits of the inclusive nation. *In Identities-Global Studies in Culture and Power*. 2018; № 26 (2): 1-19.
4. Eng Sh., Tram J. The Influence of Family and Community Factors on Ethnic Identity. *In Journal of Multicultural Counseling and Development*. 2021; № 49 (1): 32-44.
5. Pozdnyakov E.A. Formacionnyj ili civilizacionnyj podhody. *Mirovaya `ekonomika i mezhdunarodnye otnosheniya*. 1990; № 5: 49-60.
6. *Sravnitel'noe izuchenie civilizacij:* uUchebnoe posobie. Moskva: Aspekt Press, 1998.
7. Smirnov I.N., Titov V.F. *Filosofiya:* uchebnik dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva, 1998.
8. *Osnovy filosofii:* uchebnik dlya vuzov. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 1997.
9. Kanke V.A. *Filosofiya*. Moskva: Logos, 1996.
10. Kohanovskij V.P. *Filosofiya*: uchebnik dlya vuzov. Rostov-na-Donu: Feniks, 2003.
11. Danilova T., Hoian I. Culture as a Living Organism: Some Words on Danilevsky's Theory of Cultural-Historical Types. *In Path of Science*. 2019; № 5 (10): 2001-2005.
12. Granin Yu.D. Civilizational approach. Formation and evolution. *In Intelros Magazine Club 'Problems of civilizational development'*. 2021; № 2: 66-84.
13. Vlasova L.A. Rossiya i Evropa v kontekste civilizacionnogo podhoda k istorii v istoriosofii N.Ya. Danilevskogo i K.N. Leont'eva (social'nyj i aksiologicheskij aspekty). *In Context and reflection: philosophy about the world and man*. 2018; Vol. 7; № 1A: 76-85.
14. Çilkoparan H. Civilization as an Alternative Unit of Analysis in International Relations. *In E-International Relations*. 2021. Available at: https://www.e-ir.info/2021/02/06/civilization-as-an-alternative-unit-of-analysis-in-international-relations/
15. Kolomyts D.M., Kolomyts O.G. Civilizational approach in the study of history and culture: Eurasian vision. *In Modern science: actual problems of theory and practice*. Series: Cognition, 2021; № 12: 20-24.
16. Volkov Yu.G., Mostovaya I.V. *Sociologiya:* uchebnik dlya vuzov. Moskva: Gardarika, 1998.
17. Abercrombie N. *Sociological Dictionary*. Moscow: CJSC Publishing House 'Economics', 2004.
18. Vengerov A.B. *Teoriya gosudarstva i prava*. Moskva: Omega-L, 2000.
19. Willfried S. World history, civilizational analysis and historical sociology: Interpretations of non-Western civilizations in the work of Johann Arnason. *In European Journal of Social Theory*. 2011; № 14 (1): 23-39.

20. Stoiko O.A. *Heuristic potential of civilizational methodology in the sociological study of the legal culture of Russians*. Available at: http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2021/4/sociology/stoyko.pdf
21. Zhukovsky D.A. *Civilizational approach in political science: features of formation in the conditions of a new social reality*. Available at: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2015/20/politics/zhukovskiy.pdf
22. Rapatskaya L.A. Civilizational approach in the pedagogy of music education: methodological foundations and prospects of development. *In Musical Art and Education.* 2021; Vol. 9, № 4: 9-28.
23. Gorelova I.N., Lysenko N.N., Muhlynkina Yu.V. *V kul'ture i mezhkul'turnom vzaimodejstvii:* Slovar'. Moskva: RUT (MIIT), 2018.
24. Weiner N.G. *Formation and Development of the Civilizational Approach in the History of Russian Pedagogy of the XX Century*. Dissertation ... candidate of pedagogical sciences. Yaroslavl, 2008.
25. Panarin A.S. *Russia in the Civilizational Process (between Atlanticism and Eurasianism)*. Moscow, 1994.

Статья поступила в редакцию 26.07.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-95-97

***Zakieva R.R.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Industrial Electronics, Kazan State Power Engineering University (Kazan, Russia), E-mail: rafina@bk.ru*

PROFESSIONAL AND PERSONAL FORMATION OF A FUTURE ENGINEER AS A COMPLETE PEDAGOGICAL PROCESS. The article shows the methodological role of the personality-oriented approach of future engineers in the design of educational systems, reveals conditions for creation of personality-developing situations, development of neoplasm (quality, function, competence) and rules of the system of work of a successful student. It has been established that one can become a competent specialist only when creating conditions, environments or, more precisely, situations that require personal, value-semantic and professional decisions and actions of the student. The theoretical and practical significance of the research lies, first of all, in the original perspective of considering the problem of undeveloped methodological foundations and the concept of quality management of education at a technical university. The presented material allows concluding that the main thing in the reform of higher professional education should be considered personality-oriented training and the transition from mass-reproductive training of specialists to active-activity, which allows creating the necessary conditions for the identification and formation of creative individuality, uniqueness, uniqueness of a person as a person.

Key words: **formation of future engineer, competent specialist, competence-based approach, person-oriented approach**

Acknowledgments. ***The author expresses his gratitude to Pr. Vladislav Vladislavovich Serikov, corresponding member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, and Pr. Alexander Vasilievich Leontiev, Doctor of Pedagogical Sciences, the first vice-rector for academic affairs of KSEU, for their help in preparing the article.***

***Р.Р. Закиева,** канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет», г. Казань, E-mail: rafina@bk.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА КАК ЦЕЛОСТНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

В статье показана методологическая роль личностно ориентированного подхода будущих инженеров в проектировании образовательных систем, раскрыты условия создания личностно развивающих ситуаций, развития новообразования (качества, функции, компетентности) и приведены правила системы работы успешного обучающегося. Установлено, что компетентным специалистом можно стать только при создании условий, среды или, точнее говоря, ситуаций, которые востребуют личностные, ценностно-смысловые и профессиональные решения и действия студента. Автор ввел в параметры, которые характеризуют личностное развитие инженера, новую характеристику – отношение к другому, опыту. Теоретическая и практическая значимость исследования заключается, прежде всего, в оригинальном ракурсе рассмотрения проблемы неразработанности методологических оснований и концепции управления качеством образования в техническом университете. Представленный материал позволяет сделать вывод, что главным в реформе высшего профессионального образования следует считать личностно ориентированное обучение и переход от массово-репродуктивной подготовки специалистов к активно-деятельностной, позволяющей создать необходимые условия для выявления и формирования творческой индивидуальности, неповторимости, уникальности человека как личности.

Ключевые слова: **становление будущего инженера, компетентный специалист, компетентностный подход, личностно ориентированный подход**

Автор выражает благодарность члену-корреспонденту РАО, доктору педагогических наук, профессору Серикову В.В. и первому проректору – проректору по учебной работе КГЭУ, доктору педагогических наук, профессору Леонтьеву А.В. за помощь в подготовке статьи

Для нашей страны вопрос управления качеством образования в высшей школе стоит особенно остро. Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы исследования связана как с неразработанностью теоретических основ диагностики профессионального роста специалиста, так и с отсутствием надежных индикаторов и методик измерения динамики развития общекультурных и профессиональных компетенций, приемов использования оценочной информации как одного из инструментов управления качеством образования. Поддерживать становление личности можно, лишь зная законы ее развития. Установленные законы развития личности будущего инженера, если их представить в краткой форме, звучат примерно так: «личность нельзя развить, а можно только поддержать её собственные усилия по саморазвитию» [1]. Мы можем лишь содействовать развитию профессионально-личностного становления будущего инженера, его качеств при помощи ситуаций, в которых бы обучающийся сам открыл себя как субъекта бытия, получил опыт решения профессиональных задач. Достоянием личности будущего инженера является только пережитое и открытое им самим самостоятельно. Строительным материалом профессионально-личностного становления специалиста в образовательном процессе вуза являются его опыт, переживания, прожитые чувства в доброжелательной, творческой и комфортной среде. С этой целью изначально необходимо наставничество другого человека, который объяснил бы, дал подсказку, показал пример, поддержал, посодействовал, помог [там же]. В образовательном процессе данным человеком является преподаватель. И тут у профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений появляется ряд сложностей: где, когда, как, у кого, на каких возрастных этапах, на каком материале, какими способами и инструментами и т. д. развивать эти профессионально-личностные компетентности у студентов. Возникает необходимость с целью своевременного контроля и корректировки содержательных и процессуальных компонентов обучения создать систему управления качеством образования на основе оценки профессионального развития студента, которая позволит определять пробелы в образовательном процессе и вносить соответствующие изменения в содержание, формы, методы обучения, в подготовку преподавателей, в структуру цифровой образовательной среды, во внеучебную жизнь студентов и в сами инструменты контроля. Целью данной статьи является рассмотрение сущностных характеристик профессионально-личностного становления будущего инженера через новообразование в ценностной позиции личности как фактор повышения качества образования. Соответствующими задачами для достижения этой цели являются следующие: обобщить полученные результаты и показать методологическую роль личностно ориентированного подхода будущих инженеров в проектировании образовательных систем, раскрыть условия создания личностно развивающих ситуаций и предложить правила системы работы успешного обучающегося. Теоретическая и практическая значимость выводов автора определяется тем, что в научный оборот вводятся новые понятия, подвергаются критическому осмыслению имеющиеся в науке оценки профессионального развития будущих инженеров, обосновывается и разрабатывается авторское видение модели управления качеством образования, описывающей процесс интегративной оценки профессионального развития студентов с применением цифровых технологий. Обращение автора исследования к проблеме создания научно-методического обеспечения, создание ситуации, в которых студент сам открывает себя как субъекта бытия и делает выбор, представляет значительный интерес и определяет новизну исследования.

Е.В. Бондаревская, известная как разработчик и культурологического, и личностно ориентированного подходов в образовании [2], очень точно отметила, что к свойствам сформировавшейся личности можно отнести способность к контролю над своим поведением, рефлексии и жизнетворчеству. Однако на сегодняшний день в арсенале работы со студентами нет технологий, гарантирующих

создание требуемой ситуации развития, но есть педагогические технологии, которые ведут к наибольшей эффективности наших действий. К таковым, например, можно отнести технологию интегративной оценки уровня сформированности компетентности выпускника технического университета [3], более подробно с которой можно ознакомиться в предыдущих публикациях автора. Суть технологии в том, что, оценивая продвижение студентов (на примере направления подготовки «Электроника и наноэлектроника»), видя, что они сбиваются, мы что-то вносим в содержание, формы, методы обучения, в подготовку преподавателей, в структуру цифровой образовательной среды, во внеучебную жизнь студентов и в сами инструменты контроля. Управление качеством образования – понятие условное, которое обозначает механизм целенаправленного влияния на все факторы, от которых находится в зависимости качество образования. Однако очевидно, что продукт зависит от процесса. Таким образом, лишь качественный процесс может привести к качественному продукту (речь идет о компетентном специалисте инженерного профиля). Как этого можно достичь в образовании? Ответ очевиден: необходимо создать систему управления качеством образования в техническом университете, основанную на интегративной оценке и мониторинге профессионального развития студента с использованием цифровых ресурсов, обеспечивающую постоянную корреляцию этой информации с требованиями к выпускнику, предъявляемыми в ФГОС ВО и ОПОП по конкретной инженерной специальности, и корректировку с учетом этих показателей дидактических условий профессионального и личностного развития студентов.

Условия создания личностно развивающих ситуаций можно разделить на инвариативные (постановка воспитанника перед необходимостью преодоления значимой для него коллизии, побуждению к осознанию отсутствия того или иного вида личностного опыта, поддержка его намерения приобрести этот опыт) и вариативные (учет возрастных особенностей обучающегося и его индивидуальной личностной ситуации: смыслов, жизненных ситуаций, доминирующих жизненных приоритетов, выявлений проблем, возникавших в предшествующие периоды его жизни и т. д.). К некоторым условиям создания проблемной ситуаций в обучении можно отнести следующие: постановка задач с жизненно-практическим содержанием; актуализация противоречия между житейскими и научными представлениями; выдвижение нескольких гипотез; постановка межпредметных задач; задач с неявно заданными условиями, требующими додумывания и т. д. Для того чтобы в человеке появились требуемые новообразования, должны быть запущены какие-то процессы. Быть компетентным инженером – означает любить свое дело, разбираться в нем, иметь опыт преодоления нестандартных ситуаций. Работа с личностной сферой не сводится к развитию познания, интеллекта и логики. Будущему инженеру нужны впечатляющие события, переживания по поводу этих событий и выводы из этих переживаний, опыт решения профессиональных задач.

Содержание образования в настоящее время – это непростая иерархическая конструкция, которая включает образ современного человека и человека завтрашнего дня, представление о видах культурного опыта, которыми он обязан располагать, стандарты образованности для различных ступеней и типов образования, образовательные программы, учебные планы, учебные предметы и метапредметные модули, описания умений, навыков, содержательно-целевых параметров образовательных занятий и типов внеучебной социально-проектной (профессионально-проектной) работы и др. Но одно остается неизменным – цель образования: развитие человека как индивидуума со всеми её атрибутами: позицией, жизненными смыслами, компетентностями, способностями, индивидуальностью. Личность может развиваться лишь там, где она востребована, когда имеются для этого условия и «материал» для самостроительства. Развитая личность – это система ценностей, внутренняя организованность, способность к самостоятельному прогнозированию собственного существования, умение противостоять воздействию окружающей среды, готовность развивать и реализовывать свои способности, принимать решения и делать умозаключения, выстраивать свой внутренний мир, возводить собственные нормы бытия, предъявлять требования к себе, которые не только соответствуют, но и в какой-то степени опережают требования социума.

В заключение статьи отметим, что образование – не сервисная, а главная производящая функция общества. Понятие «услуга» применимо только в экономическом смысле, но не сущностно. Индивидуальный опыт, так же как и любой другой, является результатом не логического истолкования внешнего мира, а итогом рефлексии собственного опыта и собственных переживаний. Личностной опыт – это результат осмысления собственной позиции в отношении окружающего мира и своего поведения. Профессионально-личностное образование занимается, например, не рассмотрением случайных событий из жизни выдающихся людей, а изучением реальной жизненной ситуации человека, которая дает ему возможность проявить свою субъектность. В отличие от формализованной, регламентированной ситуации обучения, в которой будущий инженер использует постороннюю для него информацию, она не может быть обеспечена образовательными условиями, основанными на материале, который является для него чужим. Опытом являются не только результаты, но и то, как, где, в связи с чем они возникли. Для появления опыта в этом плане очень важен контекст его появления.

Логика наших дальнейших изысканий была подсказана самой задачей исследования: если нас интересуют пути и способы актуализации личностно ориентированного подхода будущих инженеров, то необходимо выяснить редукцию целостного человека к отдельным частям его бытия – прагматизму, вещизму, функциональному развитию свойств личности, значимых для каких-либо утилитарных целей.

В дополнении хотелось бы привести правила системы работы успешного ученика, разработанного выдающимся ученым, членом-корреспондентом Российской академии образования, доктором педагогических наук, профессором, моим наставником и опорой, воспитателем личностей Владиславом Владиславовичем Сериковым. Предложенные им правила – обобщение его собственного опыта! [4].

«…Человек выживает, когда он умеет трудиться.
Так хороших пловцов на поверхности держит вода…»
К. Симонов

Правило 1-е. Полюби дело, которое ты делаешь. «Всякое дело можно делать только тогда, когда оно ужасно интересно!..» (Юлиан Семенов) [5]. Если оно на первый взгляд неинтересно, найди в нем полезные для себя стороны.

Правило 2-е. Всегда и везде делай что-то полезное для своего развития. Когда работать? – Всегда. Где работать? – Везде. Это – привычка. Отдыхать может тело, но не ум, не душа. «Душа обязана трудиться и день, и ночь, и день, и ночь» (Н.А. Заболоцкий) [6].

Правило 3-е. Осваивай любой предмет и любое дело «и вширь, и вглубь».

Правило 4-е. Четко разбей предстоящую работу «на порции» с учетом времени ее сдачи и безукоризненно выполняй свой план. Не успел выполнить задание для данного дня – сиди до поздней ночи. Но только не откладывай работу на последний день. Аврал – главный признак неорганизованности.

Правило 5-е. Постоянно проверяй уровень своей подготовки, общаясь со «знатоками». Общайся с теми, кто побуждает тебя расти.

Правило 6-е. Состязайся с другими, сам создавай для себя барьеры, сложные задания, получай удовольствие от преодоления трудностей. Не бойся потратить время на интеллектуальные тренировки и упражнения, обнаружить свое незнание или неумение в дискуссии с другими. Учись у них.

Правило 7-е. Уходи от тех, кто побуждает тебя к праздности и развлечениям, к пустым разговорам.

Правило 8-е. Имей знание о знании (в своей области), о том, как оно возникает и для чего служит. Это называется методологической культурой.

Правило 9-е. Применяй рациональные способы учения! Конспектируй с указанием источника. Составляй развернутые планы выступлений. Пересказывай. Читай серьезные, фундаментальные книги, а не только «легкое чтиво».

Правило 10-е. Воспринимай дело как творческую радостную игру!! Как борьбу с противниками – незнанием, ленью…

Правило 11. Производительность труда возрастает, когда делаешь несколько дел одновременно. Важно лишь, чтобы все они вели к одной цели – развивали твой ум и волю.

Правило 12. Никогда не приводи «объективных причин» для оправдания своей неудачи. Помни, что все причины в тебе.

Правило 13. Никогда не жалуйся на недостаток времени. Его у всех людей одинаковое количество. Различие лишь в том, как они его используют: один успевает за свою жизнь обустроить дачный участок, другой – написать 49 томов собрания сочинений (А. Дюма)! Не допускай ни одной минуты безделья. Отстанешь – потом трудно догонять…

Библиографический список

1. Сериков В.В. Личностно развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2016; № 2 (106): 30–35.
2. Бондаревская Е.В. *Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания*. Москва: Педагогика, 2001.
3. Закиева Р.Р., Леонтьев А.В., Сериков В.В. Технология оценки уровня формированности компетентности выпускника технического университета. *Образование и саморазвитие*. 2023; № 1 (18): 121–134.
4. Сериков В.В. *Развитие личности в образовательном процессе*. Москва: Логос, 2020.
5. Семенов Ю.С. *Люди штурмуют небо*. Москва: Молодая гвардия,1960.
6. Заболоцкий Н.Н. *Жизнь*. Москва: Согласие, 1998.

References

1. Serikov V.V. Lichnostno razvivayuschee obrazovanie kak odna iz kul'turologicheskih obrazovatel'nyh modelej. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 2 (106): 30-35.

2. Bondarevskaya E.V. *Smysly i strategii lichnostno orientirovannogo vospitaniya*. Moskva: Pedagogika, 2001.
3. Zakieva R.R., Leont'ev A.V., Serikov V.V. Tehnologiya ocenki urovnya formirovannosti kompetentnosti vypusknika tehnicheskogo universiteta. *Obrazovanie i samorazvitie*. 2023; № 1 (18): 121-134.
4. Serikov V.V. *Razvitie lichnosti v obrazovatel'nom processe*. Moskva: Logos, 2020.
5. Semenov Yu.S. *Lyudi shturmuyut nebo*. Moskva: Molodaya gvardiya,1960.
6. Zabolockij N.N. *Zhizn'*. Moskva: Soglasie, 1998.

Статья поступила в редакцию 17.07.23

УДК 372.881.161.1: 371.322.043.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-97-101

***Ivygina A.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Elabuga Institute (branch) of Kazan (Volga Region) Federal University (Elabuga, Russia), E-mail: linguistika@mail.ru*

FORMATION OF THE STUDENTS' SKILL TO COMPLETE TASKS AND SOLVING PROBLEMS OF THE HISTORICAL BLOCK OF THE SUBJECT OLYMPIAD IN THE RUSSIAN LANGUAGE. The article indicates the need to develop and implement an elective course to prepare students for the implementation / solution of Olympiad tasks and tasks aimed at testing knowledge of the diachrony of the language. This is primarily due to the goals of learning the Russian language, indicated in the Federal State Educational Standard, LLC, in particular, the acquisition of knowledge not only about the Russian language, but also about its structure. In accordance with this, the purpose of this study is to diagnose the level of knowledge of 9th grade students in the history of the Russian language and the Old Slavonic language for further selection of methods and ways to prepare them for completing assignments and solving problems of the historical cycle as part of a subject Olympiad in the Russian language. Experimental work preceding the introduction of the course made it possible to determine the thematic planning of classes, the choice of forms and methods of work. The elective course, tested in the experimental group of gifted students, is designed to help the teacher, first of all, to replenish the students' knowledge of the language in the aspect of diachrony, the stages of its development as a historically established phenomenon in order to prepare them for solving linguistic problems and performing tasks on the history of the Russian language within the subject Olympiad.

Key words: **linguistic task in history of Russian language, task in history of Russian language, Olympiad in Russian language, elective course, subject "Russian language", gifted student**

***А.А. Ивыгина**, канд. филол. наук, доц., Елабужский институт Казанского федерального университета, г. Елабуга, E-mail: linguistika@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАВЫКА ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ И РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ИСТОРИЧЕСКОГО БЛОКА ПРЕДМЕТНОЙ ОЛИМПИАДЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В настоящей статье обозначается необходимость разработки и внедрения элективного курса по подготовке обучающихся к выполнению/решению олимпиадных заданий и задач, направленных на проверку знаний диахронии языка. Это вызвано, прежде всего, целями изучения русского языка, обозначенными в ФГОС ООО, в частности овладение знаниями не только о русском языке, но и его устройстве. В соответствии с этим цель данного исследования – провести диагностику уровня владения обучающихся 9 классов знаниями по истории русского языка и старославянскому языку для дальнейшего выбора методов и путей их подготовки к выполнению заданий и решению задач исторического цикла в рамках предметной олимпиады по русскому языку. Опытно-экспериментальная работа, предваряющая введение курса, позволила определиться с тематическим планированием занятий, выбором форм и методов работы. Апробированный в экспериментальной группе одаренных учащихся элективный курс призван помочь учителю прежде всего пополнить объем знаний обучающихся о языке в аспекте диахронии, этапах его развития как исторически сложившегося явления с целью подготовить их к решению лингвистических задач и выполнению заданий по истории русского языка в рамках предметной олимпиады.

Ключевые слова: **лингвистическая задача по истории русского языка**, **задание по истории русского языка**, **олимпиада по русскому языку**, **элективный курс**, **предмет «Русский язык»**, **одаренный учащийся**

Формирование языковой компетенции обучающихся, которая предполагает не только овладение необходимыми программными сведениями, связанными с современным состоянием русского языка, но и пониманием его как динамично развивающейся системы, невозможно без обращения к его становлению и этапам развития как социально-исторической категории. Исследователи В.В. Иванов и З.А. Потиха справедливо считают, что необходимо включить в школьную программу исторические сведения, которые «освещают процесс развития языка, объясняют внутреннюю логику и обусловленность существующих теперь лексических, грамматических и орфографических явлений» [1, с. 4] с учетом возрастных особенностей обучающихся. Однако стоит обратить внимание на то, что навыки применения знаний в аспекте диахронии проверяются и в рамках предметной олимпиады, но для их выполнения далеко не всегда достаточно историко-лингвистического комментария в урочное время со стороны учителя по отдельным темам. В свою очередь, в федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования в требованиях к предметным результатам освоения учебного предмета «Русский язык» (базовый уровень) в первом пункте отмечается, что предметными результатами должны стать «сформированность представлений … о взаимосвязи языка и культуры, языка и истории, языка и личности; об отражении в русском языке традиционных российских духовно-нравственных ценностей …» [2, с. 13]. На наш взгляд, достижение данного предметного результата при изучении русского языка в школе становится возможным с включением историко-лингвистического комментирования на уроках с учетом уровня возможностей обучающихся и в более углубленной форме изучение исторических языковых явлений и процессов на элективных курсах, факультативах как формах работы с одаренными детьми.

Таким образом, актуальность настоящего исследования вызвана несколькими причинами. Во-первых, необходимостью включения исторического языкового материала в изучение русского языка, позволяющего увидеть не только полноценную картину становления и развития современного русского языка, но и познакомиться с культурно-историческими традициями народа, говорящего на нем. Этот спектр знаний вносит существенный вклад и в формирование национального самосознания обучающихся посредством расширения и углубления знаний об истории родного языка. Во-вторых, важностью применения исторического принципа к изучению русского языка, поскольку включение материала исторического блока способствует более глубокому его пониманию и впоследствии осознанному употреблению. В-третьих, формированием базовой культуроведческой компетенции обучающихся в процессе изучения языкового материала по истории русского языка. В-четвертых, необходимостью формирования углубленных знаний по предмету у одаренных детей, участвующих в олимпиадах по русскому языку. В-пятых, необходимостью разработки программы подготовки обучающихся к выполнению олимпиадных заданий повышенной сложности, связанных с историей языка.

Цель данной статьи – в результате экспериментального исследования определить уровень владения обучающихся 9 классов историческими сведениями о русском языке для дальнейшего его повышения в экспериментальной группе посредством освоения ими элективного курса по формированию необходимых знаний для выполнения/решения олимпиадных заданий/задач диахронического аспекта языка. Реализации обозначенной цели способствовало решение следующих задач: 1) изучить и обозначить теоретико-методологическую базу исследования; 2) разработать диагностический материал для определения уровня знаний обучающихся по истории русского языка и старославянскому языку на момент проведения эксперимента; 3) провести констатирующий этап опытно-экспериментальной работы с выявлением группы одаренных учащихся, которая впоследствии будет осваивать элективный курс по заранее разработанному тематическому плану; 4) внести личный вклад в разработку программы элективного курса по подготовке одаренных учащихся к выполнению/решению олимпиадных заданий/задач по русскому языку и выявить эффективность ее применения на формирующем и контрольном этапах эксперимента.

Необходимость реализации цели и решения задач исследования обусловила применение следующих методов: метод систематизации и обобщения опыта предшествующих исследований; описательно-аналитический метод, применяемый для описания отражения диахронического аспекта в предметных олимпиадах; метод количественно-статистической обработки данных при проведении экспериментальной части исследования и определении уровня знаний обучающихся, участвовавших в эксперименте на разных его этапах.

Научная новизна исследования заключается в системном рассмотрении заданий и задач исторического блока олимпиады по русскому языку для проведения экспериментальной части исследования; разработке элективного курса, направленного на формирование знаний обучающихся в историко-лингвистическом аспекте, необходимых для успешного выполнения/решения заданий/задач исторического цикла в рамках предметной олимпиады по русскому языку.

Практическая значимость исследования заключается в разработке тематического плана элективного курса по формированию у одаренных учащихся необходимых знаний о языке в аспекте диахронии для успешного выполнения/решения олимпиадных заданий/задач исторического блока, а также в возможности использования в дальнейшем полученных материалов и результатов исследования учителями в собственной практике подготовки обучающихся к олимпиадам по русскому языку.

К изучению вопроса о необходимости реализации исторического подхода в языковом образовании лингвисты и методисты обратились еще в XIX веке, стремясь связать изучение русского языка с его историей. В частности, Ф.Ф. Фортунатов пытался повлиять на педагогическую мысль своего времени и отмечал важность понимания и разграничения учащимися фактов, присущих языку на данном этапе его развития, и тех, которые открываются при изучении его истории. В связи с этим одним из видов ошибок школьной грамматики он называл смешение современного состояния языка с его историей [3, с. 443]. А.А. Шахматов, последователь Ф.Ф. Фортунатова, на 1-м съезде преподавателей в военно-учебных заведениях в лекции «К вопросу об историческом преподавании русского языка в средних учебных заведениях», говоря о важности изучения отечественного языка, отмечал, что его «…научное изучение … должно быть прежде всего историческим» [4, с. 408]. В современных исследованиях, посвященных этому вопросу, по-прежнему ведущей является мысль о необходимости сбалансированного представления русского языка в синхронно-диахронном аспекте в современной школе. Эта позиция находит отражение в работах С.С. Аксёновой [5], М.А. Казазаевой [6]. Историческому комментированию в обучении русскому языку в средней школе посвящено пособие В.В. Иванова и З.А. Потихи [1], примеры включения элементов исторического комментирования на этапе начальной школы представлены в статье Н.Ю. Штрекер [7]. Отражению отдельных тем в изучении русского языка в школе в историческом аспекте посвящены статьи В.В. Бородаевой [8], Л.А. Глинкиной [9], С.И. Ольгович [10].

При должном внимании со стороны лингвистов и методистов к синхронно-диахронному аспекту преподавания русского языка сегодня в системе школьного образования мы наблюдаем, однако, ситуацию недостаточной проработанности вопроса об историческом подходе к преподаванию предмета «Русский язык». М.А. Казазаева считает, что синхронный подход преподавания русского языка в школе, ставший традиционным, приводит к тому, что «школьник не видит живого родного языка, не понимает, не чувствует его как факт национальной культуры, отражающий, прежде всего, особенности национального характера, менталитета …» [6, с. 49]. Продолжая эту мысль, добавим важность понимания того, что в процессе обучения языку необходимо обращение не только к функционированию русского литературного языка в синхронии, но и непосредственно к историческому процессу его формирования и развития, поскольку отказ от исторической ретроспективы в курсе русского языка может привести к ряду трудностей, связанных как с отсутствием понимания обучающимися отдельных тем по предмету, так и с формированием представления о языке как историко-культурном явлении. Именно поэтому необходимо актуализировать принцип историзма при изучении русского языка как предмета в школе и пополнить исследования, в основе которых лежит описание методов и приемов включения исторического материала о языке в его преподавание в современной школе. Такой подход будет способствовать формированию у обучающихся целостной картины о языке как динамичной системе и существенно повысит интерес к изучению родного языка. Мы полагаем, что одним из возможных сегодня путей включения исторического материала о языке теоретической и практической направленности в современной школе является работа по подготовке одаренных учащихся к предметной олимпиаде. Это обусловлено тем, что многие годы неотъемлемой частью олимпиады по русскому языку являются задания повышенной сложности, направленные на проверку знания обучающимися материала по истории языка и старославянскому языку, не относящегося к программному. В связи с этим мы считаем, что элективный курс по формированию необходимых теоретических знаний и практических умений обучающихся для выполнения/решения заданий/задач, связанных с диахронией языка, может стать перспективным направлением актуализации исторического принципа в изучении русского языка в современной школе.

Среди большого количества пособий для учителя, помогающих ему формировать у обучающихся необходимые сведения о языке в синхронно-диахронном аспекте, можно назвать «Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе» В.В. Иванова и З.А. Потихи [1], учебные пособия Т.М. Григорьевой «Русский язык: Орфоэпия. Графика. Орфография. История и современность» [11], Н.Ю. Штрекер «Современный русский язык: Историческое комментирование» [12]. Практико-ориентированный аспект подготовки обучающихся к олимпиаде по русскому языку как форме получения углубленных знаний о нем с точки зрения диахронного подхода нашел реализацию в «Сборнике заданий по истории русского языка для подготовки к олимпиадам» Д.А. Пелихова [13], который, на наш взгляд, можно рекомендовать в качестве основного источника для подготовки обучающихся к выполнению заданий по истории русского языка.

Однако стоит заметить, что данные пособия рассчитаны на внеурочную подготовку учителем обучающихся к олимпиадам, что подтверждает ранее высказанную в данной статье мысль о том, что диахронический аспект языка чаще всего не предусмотрен программой по предмету в объеме, необходимом для выполнения олимпиадных заданий, относящихся к категории повышенного уровня сложности.

Изучив типы заданий исторического блока олимпиады по русскому языку как в отдельных пособиях по подготовке к ней, так и непосредственно в контрольно-измерительных материалах (далее – КИМ) к олимпиадам различных этапов, мы пришли к выводу: участникам олимпиады, помимо выполнения заданий, предлагается решить и лингвистические задачи по истории русского языка. Исходя из этого, мы посчитали возможным дифференцировать понятия «задание» и «лингвистическая задача» в рамках олимпиады по русскому языку.

Среди существующих сегодня в науке определений «лингвистическая задача» в своей работе мы будем придерживаться следующего ее понимания: «… информационная система, элементами которой являются предмет (языковой факт), условие (проблема, воплощенная в языковом факте) и требование разрешить лингвистическую проблему путем преобразования информационной системы в два или более действия [14]. Отличие лингвистической задачи от задания, которое тоже представлено в предметных олимпиадах по русскому языку на разных этапах, состоит в следующем: для решения задачи недостаточно только наличия определенных знаний по предмету, ее ответ может быть найден в результате выполнения мыслительных и логических операций с опорой на ранее приобретенные знания. Б.Ю. Городецкий в предисловии к сборнику «200 задач по языковедению и математике» говорит о том, что лингвистические олимпиадные задачи по языкознанию имеют существенные отличия от задач по физике, химии или математике, поскольку в школьном курсе русского языка не изучается лингвистика, поэтому обучающиеся не владеют необходимым набором умений и навыков для их решения. В этой связи олимпиадные задания по русскому языку представляют собой самодостаточные задачи, где ответ кроется внутри [15]. Сегодня существует множество сборников лингвистических задач, предназначенных для учащихся, в том числе направленных на проверку знаний языковой диахронии. Среди них, конечно, прежде всего следует назвать сборник «Лингвистические задачи» (авторы-составители В.М. Алпатов, А.Д. Вентцель, Б.Ю. Городецкий, А.Н. Журинский, А.А. Зализняк, А.Е. Кибрик, А.К. Поливанова [16]), «Задачи лингвистических олимпиад. 1965–1975» (редакторы-составители В.И. Беликов, Е.В. Муравенко, М.Е. Алексеев) [17]), «Русский язык в задачах и ответах: сборник задач» Б.Ю. Нормана [18]. Стоит отметить актуальность данных пособий, поскольку лингвистические задачи, представленные в них, и сегодня включаются в состав олимпиадных КИМов по русскому языку для обучающихся разных классов.

Материалом для анализа в настоящей статье стали олимпиадные задания и задачи Всероссийской олимпиады школьников [19] (далее – ВсОШ) по русскому языку в аспекте диахронии, которые были учтены при проведении опроса обучающихся, ставших участниками эксперимента, и определили содержание программы элективного курса как продукта проведенного исследования. Для определения участников разработанного элективного курса было подготовлено и проведено экспериментальное исследование с целью выявления потенциала обучающихся в умении выполнять задания и решать задачи исторического блока олимпиады по русскому языку, состоявшее из нескольких этапов. Все этапы эксперимента проходили на базе ОШ «Университетская» Елабужского института КФУ Республики Татарстан в условиях естественного учебного процесса в 2021–2022 учебном году. Участниками опытно-экспериментальной работы стали 39 обучающихся 9 классов, распределенные на две группы: I группа – 15 обучающихся 9 А класса, II группа – 24 обучающихся 9 Б класса. Целью эксперимента в целом явилась диагностика уровня сформированности знаний обучающихся по историческому блоку языка в процессе изучения предмета «Русский язык» и участия в предметных олимпиадах, а также введение элективного курса по формированию необходимых знаний в области истории русского языка и старославянскому языку для успешного выполнения/решения в дальнейшем олимпиадных заданий/задач. В процессе экспериментальной работы предстояло решить следующие задачи: а) разработать диагностический материал (входной опрос) и критерии оценки обучающихся; б) выявить путем диагностики группу обучающихся для освоения ими элективного курса; в) разработать и апробировать элективный курс по подготовке к выполнению/решению олимпиадных заданий/задач исторического цикла; г) выявить эффективность применения элективного курса «Подготовка к олимпиаде по русскому языку: диахронический аспект».

Исследование проводилось классически в три этапа: 1. **Констатирующий этап**, в рамках которого проходил входной теоретический опрос, и выполнялись задания практического характера с целью определения группы обучающихся

для освоения программы элективного курса. 2. **Формирующий этап**, заключающийся в организации работы элективного курса по формированию необходимых знаний исторического блока у одаренных учащихся для их дальнейшего участия в олимпиаде по русскому языку и успешного выполнения/решения ими олимпиадных заданий/задач по истории русского языка и старославянскому языку. 3. **Контрольный этап**, предполагающий повторную диагностику экспериментальной группы обучающихся после освоения программы элективного курса для выявления ее эффективности.

На первом этапе был подготовлен и проведен диагностический опрос, направленный на выявление уровня теоретической подготовки респондентов по истории русского языка и старославянскому языку до начала эксперимента с целью разработки в дальнейшем методических рекомендаций для педагогов по подготовке обучающихся к выполнению заданий и решению задач, связанных с диахронией языка. Для его проведения на констатирующем этапе эксперимента были подготовлены вопросы теоретического характера. Участники эксперимента должны были дать краткие ответы на них: 1. Кто является создателем славянской письменности? 2. Назовите дату создания славянского письма. 3. Известно ли Вам происхождение слова «азбука»? 4. Сколько букв было в кириллице? 5. На каком/каких языке/языках писали и общались в Киевской Руси? 6. Знакомы ли Вы с понятиями «древнерусский язык» и «старославянский язык»? Дайте их определения. 7. Почему старославянский язык называют «мертвым»? 8. Назовите периоды развития русского языка. 9. В каком веке распался древнерусский язык? 10. Назовите время образования русского национального языка.

Данный опрос стал первичным этапом диагностики обучающихся для формирования в дальнейшем экспериментальной группы. На его прохождение было отведено 30 минут. Максимальное количество баллов, которые могли набрать респонденты, – 10. Их распределение происходило с учетом уровня сформированности теоретических сведений о русском языке: 1. 8–10 баллов – высокий уровень: респондент знает основные этапы развития русского языка с праславянского до современного периода, историю происхождения русского разговорного и литературного языков, свободно оперирует основными понятиями, связанными с диахронией языка. 2. 7–4 балла/-ов – средний уровень: респондент демонстрирует хороший уровень знаний об основных этапах развития русского языка от праславянского до современного периода, историю происхождения русского разговорного и литературного языков, достаточно свободно оперирует основными понятиями, связанными с диахронией языка. 2. 3–0 балла/-ов – низкий уровень: респондент демонстрирует поверхностный уровень знаний об основных этапах развития русского языка с праславянского до современного периода, историю происхождения русского разговорного и литературного языков, не знает основных понятий, связанных с диахронией языка.

Анализ результатов первичной диагностики в виде письменного опроса позволил выявить, что из 39 участников эксперимента высокий уровень знаний имеют 16 обучающихся, средним уровнем знаний обладают 10 учеников, низкий уровень теоретических базовых знаний по истории русского языка показали 13 учащихся. Респонденты, показавшие высокий и средний уровень сформированности теоретических знаний исторического блока языка, были допущены ко второму этапу исследования.

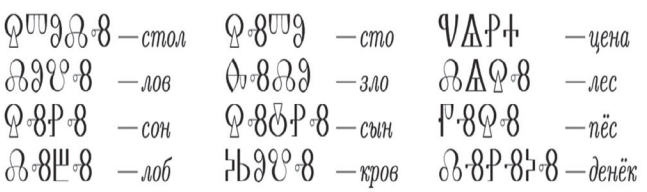
Вторая часть первичной диагностики заключалась в решении 26 обучающимися лингвистической задачи и выполнении заданий, подобранных с учетом анализа КИМов ВсОШ по русскому языку разных лет (2016–2022 гг.) [19]. Задача была взята из сборника «Лингвистические задачи» [16], она достаточно часто включается в олимпиады различных этапов. Представим задания второй части первичной диагностики:

1. Ученики часто допускают ошибку в написании слова облако. Какие сведения об истории данного слова помогут им писать его правильно? [19].

2. Прокомментируйте форму «оне» в стихотворении, дайте её толкование и определите морфологические характеристики, сопоставив с формой «они».

1. «Не пой, красавица, при мне Ты песен Грузии печальной: Напоминают мне оне Иную жизнь и берег дальний». 2. «Прошли года чредою незаметной, И как они переменили нас! Какие б чувства ни таились тогда во мне – теперь их нет: Они прошли иль изменились…» [19].

3. Древнейшая система письма у славян носит название глаголица. Ниже приводятся старославянские слова, записанные глаголицей, с указанием того, какие русские слова им соответствуют.



Задание 1. Каким русским словам соответствуют следующие старославянские?



Задание 2. Запишите глаголицей старославянские слова, соответствующие русским словам конь, лесок [16, с. 21–22].

4. Переведите древнерусский текст на современный язык и выполните задания.

Аз бо есмь, княже господине,
Аки трава блещена, растяще на застении,
На ню же ни солнце сиаеть, ни дождь идет;
Тако и аз всем обидим есмь,
Зане огражен есмь страхом грозы твоеа,
Яко плодом твердым.
Но не възри на мя, господине, аки волк на ягня,
Но зри на мя, аки мати на младенец.
Возри на птица небесныа,
Яко тии ни орють, ни сеють, но уповають на милость Божию;
Тако и мы, господине, желаем милости твоея.

1. Найдите в тексте слово, которое является исторически родственным существительному оплот. 2. Напишите современное крылатое выражение, содержащее слово, образованное от глагола орать. 3. Сделайте морфологический разбор слова княже. 4. Сделайте морфологический разбор слова птица. 5. Переведите на древнерусский язык: Ты обижен умом [19].

На выполнение заданий второго этапа первичной диагностики отводился 1 час. Максимальное количество баллов, которые могли получить участники эксперимента за выполнение первого и второго задания, – по 2 балла, третьей задачи – 8 баллов, четвертого задания – 10 баллов.

Таким образом, максимальное количество баллов, которые в ходе выполнения заданий и решения задачи могли получить обучающиеся, – 20. Интерпретировать результаты необходимо по следующей шкале: высокий уровень – 16–20 баллов, средний – 15–10 баллов, низкий – 9–0 баллов. Высокий уровень знаний обучающихся при выполнении данных заданий характеризуется знанием основных языковых изменений и механизмов их возникновения, умением анализировать тексты на предмет лексико-грамматических изменений, средний уровень – частичным знанием основных языковых изменений и механизмов их возникновения, умением в целом анализировать тексты на предмет лексико-грамматических изменений, допуская ошибки; низкий уровень – невозможностью объяснения основных языковых изменений и механизмов их возникновения, отсутствием умения анализировать тексты на предмет лексико-грамматических изменений.

В результате второго этапа первичной диагностики было установлено, что высокий уровень подготовки имеют 8 обучающихся, средний уровень – 7, низкий уровень – 11.

Проанализировав ответы респондентов, мы обнаружили, что у всех обучающихся возникли трудности с решением лингвистической задачи (третье задание) и переводом текста (четвертое задание). В целом уровень сформированности знаний по истории русского языка и старославянскому языку у обучающихся на момент проведения констатирующего этапа эксперимента недостаточен, чтобы успешно справляться со всеми олимпиадными заданиями/задачами, направленными на проверку знаний диахронного среза, но тем не менее большая часть респондентов имеет хороший уровень теоретической подготовки и частично обладает умениями их практического применения.

Таким образом, по результатам второго этапа констатирующего эксперимента была определена группа школьников из 15 человек, которые показали высокие и средние результаты при выполнении заданий и решении лингвистической задачи и смогли приступить к освоению элективного курса.

Для достижения цели исследования была создана программа элективного курса «Подготовка к олимпиаде по русскому языку: диахронический аспект». Общее время на освоение курса составило 32 часа. Основная его цель – формирование у одаренных учащихся необходимого объема знаний о русском языке как исторически сложившемся национально-культурном явлении, позволяющего в дальнейшем успешно выполнять/решать олимпиадные задания/задачи историко-лингвистической направленности. Задачи элективного курса: 1) представить русский язык как социально-историческую категорию и сложившуюся систему с древности до современного ее состояния; 2) проследить фонетические, лексические и грамматические изменения в системе русского языка с древнерусского периода и до современного его состояния; 3) продолжить развитие навыка эффективного использования теоретических знаний в решении практических задач; 4) продолжить формирование умения работать с этимологическими словарями и словарными статьями для извлечения необходимой информации; 5) продолжить развитие мыслительных операций, таких как аналогия, сопоставление, поиск сходств и различий; 6) сформировать умение решать лингвистические задачи по истории русского языка; 7) развить навык эффективного использования различных методов анализа языковой информации и применения их для решения лингвистических олимпиадных задач исторического блока.

С учетом анализа КИМов ВсОШ по русскому языку исторического цикла разного уровня за 2019–2022 гг. был разработан тематический план элективного курса (табл. 1), включающий 32 часа, где 1 час равен 45 минутам школьного урока.

Таблица 1

Тематический план элективного курса «Подготовка к олимпиаде по русскому языку: диахронический аспект»

Тема	Содержание	Форма проведения	Часы
Роль древнерусского и старославянских языков в становлении русского национального языка	Этапы становления и развития русского национального языка. Праславянский период. Восточнославянский период. Древнерусский период. Великорусский период. Период формирования национального русского языка. Период развития национального русского языка	Лекция	2
Возникновение письменности на Руси	Предпосылки возникновения письменности у славян. Происхождение старославянского языка, его место среди других славянских языков. Просветительская деятельность братьев Кирилла и Мефодия Славянские азбуки: глаголица и кириллица	Лекция	3
Система гласных/согласных фонем древнерусского, старославянского и современного русского языков: сравнительный аспект	Фонетическая система старославянского/древнерусского языков. Основные принципы строения слога. Характеристика и происхождение гласных. Носовые гласные. Редуцированные гласные. Система согласных. Палатализация заднеязычных согласных. Отвердение шипящих и Ц	Лекция Практическое занятие	2 2
История редуцированных гласных Ъ и Ь	Происхождение редуцированных гласных Ъ и Ь. Сильные и слабые позиции редуцированных гласных. Алгоритм определения сильной и слабой позиции редуцированных	Лекция Практическое занятие	2 2
Этимологические словари онлайн. Этимологический анализ слова	Виды этимологии. Типы этимологических словарей. Построение словарной статьи в этимологических словарях. Этимологический анализ слова	Практическое занятие	4
Морфологический строй старославянского/древнерусского языков	Грамматический строй старославянского/древнерусского языков в сравнении с современным русским: общая характеристика. Связь фонетических изменений в области грамматического строя	Лекция	2
Именные части речи. Имя существительное в древнерусском и старославянском языках	Категории имени существительного. Преобразование грамматических форм имени существительного	Лекция	2
Именные части речи. Местоимения в древнерусском и старославянском языках	Общие замечания. Личные местоимения и возвратное. Неличные местоимения	Лекция	2
Именные части речи. Имя прилагательное в системе старославянского/древнерусского языков	Общая характеристика прилагательного. Краткие прилагательные. Полные формы прилагательных. Сравнительная степень имени прилагательного	Лекция	2
Морфологический строй старославянского/древнерусского языков. Глагол	Глагол: грамматические категории и формы. Две основы глагола. Время глагола: настоящее, будущее, прошедшее. Неспрягаемые формы глагола	Лекция	2
Методика чтения и перевода старославянского/древнерусского текста на русский язык	Правила чтения старославянских/древнерусских текстов. Диакритические знаки в тексте. Буквенное обозначение чисел	Практическое занятие	4
Реформы русской графики и орфографии	Петровская реформа как первая реформа кириллицы. Реформа русской письменности 1917-1918 гг. Правила правописания, разработанные народным комиссариатом Просвещения	Лекция	1

В рамках экспериментального исследования мы провели повторную диагностику на выявление эффективности освоения элективного курса у одаренных учащихся. Отметим, что формой диагностики были избраны олимпиадные задания и задачи ВсОШ за 2019–2022 гг. диахронического аспекта языка разного уровня сложности, в том числе включающие в себя лингвистические задачи. Вторая задача, предложенная для решения на втором этапе контрольного этапа, была дана повторно, поскольку на втором этапе констатирующего эксперимента ни один его участник полностью не справился с ее решением. Представим задания и задачи из контрольного этапа:

Задача 1. Русский язык имеет древние родственные связи с языками балтийскими (латышским и литовским) и входит в славянскую группу близкородственных языков наряду с языками южнославянскими (болгарским, сербским и др.) и западнославянскими (чешским, словацким, польским и др.).

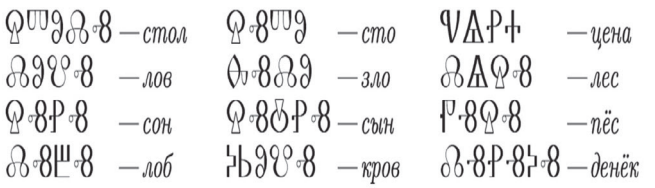
Как считают лингвисты, в балто-славянском праязыке были сочетания *-ir- / -ur- и *-il- / -ul- между согласными (звёздочкой обозначается незасвидетельствованное, реконструированное сочетание звуков). У этих сочетаний была разная судьба: в балтийских языках они в принципе не изменились, а в разных славянских языках трансформировались в разные звуки или их сочетания.

Заполните пропуски в данной таблице.

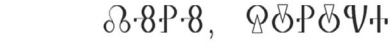
Литовское слово	**Русское слово**	**Сербское слово**
vilna (шерсть)	волна	вуна (шерсть)
turgus (рынок)	торг	трг (площадь)
viršus	верх	1)
virbynas (прутняк)	2)	врба
vilkas	волк	3)
pulkas	4)	5)
gurklys (зоб)	6)	7)

Ответы запишите русскими буквами без дополнительных символов – одно слово в отдельном поле ответа [19].

Задача 2. Древнейшая система письма у славян носит название глаголица. Ниже приводятся старославянские слова, записанные глаголицей, с указанием того, какие русские слова им соответствуют.



Задание 1. Каким русским словам соответствуют следующие старославянские?



Задание 2. Запишите глаголицей старославянские слова, соответствующие русским словам конь, лесок [16, с. 21-22].

Задание 3. Прочитайте текст и выполните задания.

Таковый бо глад бысть по всѣх странах, яковы же не бысть от сложениа миру, ниже потом таковый, Христе милостивый, да будеть. А их же глад не погуби, сих попущениемь Божиимъ нощию и днию волци, нападающе, снѣдаху.

Заполните пропуски в тексте.

В слове (1) _____ из данного текста выделяется такая же редкая приставка, как и в глаголе несов. вида (2) _____ со значением «брать, удалять что-либо, находящееся наверху, на какой-либо поверхности, на опоре либо в подвешенном состоянии» (дано одно из значений этого глагола). При этом в современном рус-

ском языке есть ещё одно устаревшее существительное (3) _____, родственное слову (1) и с той же приставкой. Приставка, о которой идёт речь, является более древним вариантом современной русской приставки (4) _____ [19].

Задача 4. В некоторых языках бывает так, что дифтонги (сочетания двух гласных в пределах одного слога) преобразуются в монофтонги (чистые гласные).

Например, в общеславянском языке дифтонги * oi и *ai перед согласным иногда переходили в чистый гласный ē (ѣ, давший в русском е): *поити – петь, *дваи – две.

Представьте, что в современном русском языке подобным преобразованиям подверглись сочетания ОЙ и АЙ между согласными. Расшифруйте фразы, которые могли бы получиться в результате таких преобразований.

Чеки кричат на берегу, сэки щебечут в лесу.

Наш добрый бэкер починил сломанный бэлер.

– Где твоя бэковая мэка? – Это тэна!

У снэпера вэлочный чехол и лэковые перчатки.

Когда подскажет тэмер, я отправлюсь на лэнер.

В комнате ржавая кэка, в ванной дырявая шэка – это всё, что осталось от сбежавшей шэки.

Какая часть речи слово «мэна»?

Ты будешь ставить лэки или крутить гэки? [19].

Выполнив задания и решив задачи безошибочно, обучающиеся могли набрать 25 баллов (максимальное количество баллов за решение первой задачи – 7, второй задачи – 6, третьего задания – 4, четвертой задачи – 8). Уровень выполнения заданий оценивался по следующей шкале: высокий уровень – 25–20 балла, средний – 19–11, низкий – 10–0. Критерии оценивания обозначены в первой и второй частях констатирующего этапа эксперимента.

Проанализировав ответы респондентов экспериментальной группы, мы проследили положительную динамику после освоения программы элективного курса. Высокий уровень показали 9 обучающихся, средний – 4 и низкий уровень – 2. Со второй задачей, предложенной повторно, справились 9 участников из 15, что позволяет сделать вывод об их достаточной подготовленности к ее решению после освоения программы элективного курса. Полученные результаты контрольного этапа эксперимента свидетельствуют о высоком уровне усвоения материала курса участниками экспериментальной группы. В процентном выражении освоение элективного курса выглядит так: 60% участников экспериментальной группы освоили курс на высоком уровне, 27,7% – на среднем, 13, 3 – на низком.

Таким образом, результаты экспериментальной части исследования позволяют прийти к следующим значимым выводам. Во-первых, для участия в олимпиаде по русскому языку и успешного выполнения заданий и решения задач исторического блока необходимы дополнительные внеурочные занятия с учителем, направленные на подготовку одаренных учащихся. Во-вторых, разработанный элективный курс «Подготовка к олимпиаде по русскому языку: диахронический аспект» позволил сформировать у большей части обучающихся экспериментальной группы одаренных учащихся высокий уровень знаний об основных этапах развития русского языка, исторических изменениях, произошедших в его системе на разных уровнях, что способствовало реализации цели исследования – формированию необходимых теоретических знаний и практических навыков, достаточных для успешного решения задач и выполнения заданий исторического блока. Это положение нашло подтверждение в полученных экспериментальных данных, которые свидетельствуют в пользу эффективности разработанного курса и его успешной апробации. Перспективой дальнейшего исследования является анализ результатов выполнения заданий и решения задач исторического блока олимпиады экспериментальной группой обучающихся, показавшей высокий уровень освоения материала на контрольном этапе эксперимента, на разных этапах: школьном, муниципальном, региональном и всероссийском.

Библиографический список

1. Иванов В.В., Потиха З.А. *Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе*. Москва: Просвещение, 1985.
2. *О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования.* Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 (12.09.2022 № 70034). Москва, 2022.
3. Фортунатов Ф.Ф. *Избранные труды*. Москва: Учпедгиз, 1957; Т. 2.
4. *Труды 1-го съезда преподавателей русского языка военно-учебных заведений*. Санкт-Петербург: Педагогический музей военно-учебных заведений, 1904.
5. Аксёнова С.С. Об изучении в аспекте его истории в современной школе. *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык:* Международный информационно-аналитический журнал. 2014; № 3 (12): 227–236.
6. Казазаева М.А. Формирование культуроведческой компетенции на уроках русского языка (в русле диахронического подхода). *Педагогический ИМИДЖ*. 2019; № 1 (42): 46–55.
7. Штрекер Н.Ю. Элементы исторического комментирования на уроках русского языка и чтения. *Начальная школа*. 2005; № 4: 23–26.
8. Бородаева О.В. О применении этимологии в обучении орфографии учащимися. *Русский язык в школе*. 1971; № 3: 29–34.
9. Глинкина Л.А. *Этимологические тайны русской орфографии:* словарь-справочник. Москва: АСТ: Астрель, 2006.
10. Ольгович С.И. *Этимология и орфография:* учебное пособие. Москва: Дрофа, 1996.
11. Григорьева Т.М. *Русский язык. Орфоэпия. Графика. Орфография. История и современность:* учебное пособие для вузов по специальности 021700 – Филология. Москва: Академия, 2004.
12. Штрекер Н.Ю. Современный русский язык: *Историческое комментирование:* учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2005.
13. Пелихов Д.А. *Сборник заданий по истории русского языка для подготовки к олимпиадам*. Челябинск: Цицеро, 2014.
14. Киселева Н.А. Лингвистические задачи и их классификации. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008; № 80: 159–162.
15. Городецкий Б.Ю. *200 задач по лингвистике и математике*. Москва: Издательство Московского университета, 1972.
16. *Лингвистические задачи*. Авторы-составители В.М. Алпатов, А.Д. Вентцель, Б.Ю. Городецкий и др. Москва: Просвещение, 1983.
17. *Задачи лингвистических олимпиад. 1965–1975*. Редакторы-составители В.И. Беликов, Е.В. Муравенко, М.Е. Алексеев. Москва: МЦНМО, 2006.
18. Норман Б.Ю. *Русский язык в задачах и ответах:* сборник задач. Москва: Флинта, 2011.
19. *Всероссийская олимпиада школьников*. Available at: https://olimpiada.ru/activity/80/tasks

References

1. Ivanov V.V., Potiha Z.A. *Istoricheskij kommentarij k zanyatiyam po russkomu yazyku v srednej shkole*. Moskva: Prosveschenie, 1985.
2. *O vnesenii izmenenij v federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obschego obrazovaniya.* Prikaz Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 12.08.2022 № 732, utverzhdennyj prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 maya 2012 g. № 413 (12.09.2022 № 70034). Moskva, 2022.
3. Fortunatov F.F. *Izbrannye trudy.* Moskva: Uchpedgiz, 1957; T. 2.
4. *Trudy 1-go s`ezda prepodavatelej russkogo yazyka voenno-uchebnyh zavedenij*. Sankt-Peterburg: Pedagogicheskij muzej voenno-uchebnyh zavedenij, 1904.
5. Aksenova S.S. Ob izucheniі v aspekte ego istorii v sovremennoj shkole. *Crede Experto: transport, obschestvo, obrazovanie, yazyk:* Mezhdunarodnyj informacionno-analiticheskij zhurnal. 2014; № 3 (12): 227-236.
6. Kazazaeva M.A. Formirovanie kul'turovedcheskoj kompetencii na urokah russkogo yazyka (v rusle diahronicheskogo podhoda). *Pedagogicheskij IMIDZh*. 2019; № 1 (42): 46-55.
7. Shtreker N.Yu. `Elementy istoricheskogo kommentirovaniya na urokah russkogo yazyka i chteniya. *Nachal'naya shkola*. 2005; № 4: 23-26.
8. Borodaeva O.V. O primenenii `etimologii v obuchenii orfografii uchaschimisya. *Russkij yazyk v shkole*. 1971; № 3: 29-34.
9. Glinkina L.A. `*Etimologicheskie tajny russkoj orfografii:* slovar'-spravochnik. Moskva: AST: Astrel', 2006.
10. Ol'govich S.I. `*Etimologiya i orfografiya:* uchebnoe posobie. Moskva: Drofa, 1996.
11. Grigor'eva T.M. *Russkij yazyk. Orfo`epiya. Grafika. Orfografiya. Istoriya i sovremennost':* uchebnoe posobie dlya vuzov po special'nosti 021700 – Filologiya. Moskva: Akademiya, 2004.
12. Shtreker N.Yu. Sovremennyj russkij yazyk: *Istoricheskoe kommentirovanie:* uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005.
13. Pelihov D.A. *Sbornik zadanij po istorii russkogo yazyka dlya podgotovki k olimpiadam*. Chelyabinsk: Cicero, 2014.
14. Kiseleva N.A. Lingvisticheskie zadachi i ih klassifikacii. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2008; № 80: 159-162.
15. Gorodeckij B.Yu. *200 zadach po lingvistike i matematike*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1972.
16. *Lingvisticheskie zadachi*. Avtory-sostaviteli V.M. Alpatov, A.D. Ventcel', B.Yu. Gorodeckij i dr. Moskva: Prosveschenie, 1983.
17. *Zadachi lingvisticheskih olimpiad. 1965-1975*. Redaktory-sostaviteli V.I. Belikov, E.V. Muravenko, M.E. Alekseev. Moskva: MCNMO, 2006.
18. Norman B.Yu. *Russkij yazyk v zadachah i otvetah:* sbornik zadach. Moskva: Flinta, 2011.
19. *Vserossijskaya olimpiada shkol'nikov*. Available at: https://olimpiada.ru/activity/80/tasks

Статья поступила в редакцию 07.07.23

УДК 371.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-102-106

***Ivygina A.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Elabuga Institute (branch) of Kazan (Volga Region) Federal University (Elabuga, Russia), E-mail: linguistika@mail.ru*
***Frolova G.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Elabuga Institute (branch) of Kazan (Volga Region) Federal University (Elabuga, Russia), E-mail: galina-frolova-kfu@yandex.ru*

FORMATION OF NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF STUDENTS IN THE FRAMEWORK OF THE ELECTIVE COURSE "LANGUAGE LOCAL STUDIES". Russian pedagogical experiment data are presented in the materials of the article, which is designed to confirm the possibility of forming the national consciousness of students through the study of dialects as a reflection of the Russian language picture of the world. The objectives of this study is experimental testing of pedagogical conditions designed to ensure the effectiveness of the formation of national identity of students by getting acquainted with theoretical information about Russian dialects as the basis of the Russian national language and lexical features of Russian dialects of the Republic of Tatarstan in the framework of the elective course "Language Local Studies".The effectiveness of the inclusion of an elective course as a form of extracurricular activities to increase the level of formation of students' national self-consciousness was revealed in the course of a control experiment using the method of questioning students in the educational process.

Key words: **national self-consciousness, linguistic self-consciousness, elective course "Language Local Studies", dialects of Russian language, Russian dialects of Republic of Tatarstan**

***А.А. Ивыгина**, канд. филол. наук, доц., Елабужский институт Казанского федерального университета, г. Елабуга, E-mail: linguistika@mail.ru*
***Г.А. Фролова**, канд. филол. наук, ст. преп., Елабужский институт Казанского федерального университета, г. Елабуга, E-mail: galina-frolova-kfu@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ЛИНГВОКРАЕВЕДЕНИЕ»

В материалах статьи представлены данные педагогического эксперимента, призванного подтвердить возможность формирования национального самосознания обучающихся посредством изучения диалектов как отражения русской языковой картины мира. Цель настоящего исследования – экспериментальная апробация педагогических условий, призванных обеспечить эффективность формирования национального самосознания обучающихся посредством знакомства с теоретическими сведениями о русских диалектах как основы русского национального языка и лексическими особенностям русских говоров Республики Татарстан в рамках изучения элективного курса «Лингвокраеведение». Эффективность включения элективного курса как формы внеурочной деятельности для повышения уровня сформированности национального самосознания обучающихся выявлялась в ходе контрольного эксперимента с применением метода опроса обучающихся в условиях образовательного процесса.

Ключевые слова: **национальное самосознание**, **языковое самосознание**, **элективный курс «Лингвокраеведение»**, **диалекты русского языка**, **русские говоры Республики Татарстан**

Стремление личности к удовлетворению своих национально-культурных потребностей в современном поликультурном обществе влечет за собой развитие национального самосознания его членов, которое при неблагоприятных общественных условиях может играть деструктивную роль, приводя к межнациональным противоречиям и конфликтам. Данная проблема ставит перед системой образования необходимость внесения уточнений в современные образовательные стандарты относительно путей формирования патриотического и гражданского самосознания подрастающего поколения. Эти факторы вполне закономерно находят отражение в базовых документах системы образования. Так, обновлённый федеральный государственный стандарт основного среднего образования (далее – ФГОС) определяет следующие требования к личностным результатам освоения образовательной программы: «… целенаправленное развитие внутренней позиции личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [1, с. 1]; «… сформированность мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, основанного на диалоге культур, способствующего осознанию своего места в поликультурном мире» [1, с. 5].

Актуальность исследования заключается в необходимости обращения к одному из важнейших вопросов как в целом в педагогической науке, так и практике преподавания отдельных предметов – воспитание подрастающего поколения в духе осмысленного патриотизма, уважения к собственной национальной культуре, что, на наш взгляд, не может состояться без обращения к языковому самосознанию как части национального самосознания. Поэтому цель настоящей статьи – выявить эффективность изучения диалектов русского языка как части национального языка и их положительное влияние на уровень сформированности национального самосознания личности обучающихся в результате апробации элективного школьного курса «Лингвокраеведение». Реализация обозначенной цели вызвала необходимость решения следующих задач: а) разработать диагностический материал для проведения экспериментальной части исследования и критериев анализа показателей участников педагогического эксперимента; б) определить экспериментальную и контрольную группы обучающихся на констатирующем этапе эксперимента; в) выявить эффективность изучения диалектного материала для повышения уровня культурно-языкового самосознания обучающихся как части национального самосознания. В качестве методов исследования были избраны: а) метод систематизации и обобщения научных исследований для рассмотрения и изучения феномена национального самосознания и определения его содержания; б) описательно-интерпретационный метод, используемый при обработке полученных в ходе эксперимента данных; в) метод социологического опроса для выявления уровня сформированности национального самосознания у обучающихся до начала эксперимента и после освоения элективного курса; г) метод количественно-статистической обработки при проведении педагогического эксперимента на констатирующем и контрольном его этапах.

Научная новизна исследования заключается в установлении прямой взаимосвязи между уровнем сформированности языкового самосознания и национального самосознания обучающихся; разработка и апробация элективного курса «Лингвокраеведение» для обучающихся 9-х классов.

Практическая значимость проводимого исследования определяется возможностью использования его результатов в профессиональной деятельности педагога-русиста в ходе разработки и проведения внеурочных занятий, основной направленностью которых является формирование языкового самосознания как части национального самосознания личности обучающихся.

Понятие «национальное самосознание» находится в фокусе множества наук: философии (А.Г. Агаев [2], Г.Е. Глезерман [3], Ю.Д. Гранин [4], С.Т. Калтахчан [5], М.Н. Руткевич [6], В.С. Соловьев [7]), истории (Ю.В. Арутюнян [8], Ю.В. Бромлей [9], Н.М. Дружинин [10], П.И. Кушнер [11]), психологии (Б.Г. Ананьев [12], Л.И. Божович [13], Л.С. Выготский [14], А.Н. Леонтьев [15], педагогики (П.Ф. Каптерев [16], В.А. Сухомлинский [17], С.Т. Шацкий [18].

Такое пристальное внимание со стороны ученых к проблеме национального самосознания и разноаспектность ее рассмотрения свидетельствуют о том, что она достаточно остро стоит в современном обществе. В.В. Мавродин понимает данной термин «в смысле сознания единства людей, принадлежащих к данному народу, к данной народности или нации, единства их интересов, психологического склада и т. п.» [19, с. 25]. С.А. Токарев рассматривает национальное самосознание через отношение к различным видам социальных связей и как «исторически обусловленное соотношение между этими видами связи, порождает этническое самосознание, посредством которого субъективно определяется в наше время этническая принадлежность того или иного лица, той или иной социальной группы» [20, с. 53]. Ю.В. Бромлей видит в нем «осознание своей принадлежности к определенной социально-этнической группе, достигаемое на основе представлений и знаний о своей национальной общности, ее историческом прошлом и настоящем, материальной и духовной культуре и языке» [21, с. 75]. В своих исследованиях психолог Л.М. Ондар, говоря о рассматриваемом термине, вычленяет в его структуре следующие компоненты: когнитивный, связанный с информацией о национальном языке и его истории; эмоционально-ценностный, в основе которого находится понятие «национальной идентификации»; деятельностный, предполагающий коммуникацию на национальном языке [22].

Итак, рассмотренные определения понятия «национальное самосознание» подводят к ключевой для данного исследования мысли: одним из необходимых его составляющих является язык как хранитель духовных ценностей народа, являющегося его носителем. М.Ю. Алексеев и Крылов К.А. определили его роль следующим образом: «Язык – хранилище духовной культуры, выразитель наци-

онального самосознания. Потеря языка − первый шаг к потере национального самосознания» [23, с. 93]. Следовательно, национальное самосознание необходимо рассматривать во взаимосвязи с языком.

Проблеме взаимодействия языка и национальной культуры, выражению национального самосознания посредством языка, ставшей ключевой для данного исследования, посвящены работы Ю.А. Бельчикова [24], Ю.В. Бромлей [9, 21], А. Вежбицка [25], В.Г. Гака [26], М. Коула и С. Скрибнера [27], Ю.А. Сорокина [28] и мн. др. Она сегодня особенно остро стоит и перед государственной политикой в сфере российского образования, где утверждается мысль о необходимости формирования этнокультурной компетенции у обучающихся, разработки программ и курсов, направленных на формирование этнокультурных знаний у школьников, предполагающих их знакомство не только с обычаями и традициями своей культуры, но и культуры других этносов, проживающих на территории России. Согласно ФГОС в основе патриотического воспитания обучающихся лежит «… сформированность российской гражданской идентичности, патриотизма, уважения к своему народу, чувства ответственности перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину, свой язык и культуру, прошлое и настоящее многонационального народа России» [1, с. 3]. Процесс формирования национального самосознания обучающихся отражен сразу в нескольких направлениях воспитательной деятельности: в части гражданского воспитания – «… принятие традиционных национальных, общечеловеческих гуманистических и демократических ценностей» [1, с. 3]; духовно-нравственного воспитания – «… осознание духовных ценностей российского народа» [1, с. 4]; эстетического воспитания – «… убежденность в значимости для личности и общества отечественного и мирового искусства, этнических культурных традиций и народного творчества» [1, с. 4].

Таким образом, одной из основных целей изучения русского языка в школе является воспитание нравственно ориентированной, духовно богатой личности, обладающей развитым чувством самосознания и гражданского сознания; формирование патриота, любящего родину и уважающего свой язык. И это может быть достигнуто в полной мере, на наш взгляд, включением в содержание преподавания русского языка в школе регионального компонента. Однако, как известно, региональный компонент не находит должного отражения в обучении русскому языку как учебному предмету в школе, что можно компенсировать внеурочными занятиями, позволяющими сочетать базовый компонент образования и региональный. Такой внеурочной формой работы может стать элективный курс лингвистического краеведения, построенный на изучении языкового материала конкретной местности.

Лингвистическое краеведение, или лингвокраеведение, на наш взгляд, способно служить цели формирования национального самосознания обучающихся, поскольку данный курс способствует углубленному изучению части традиционного курса русского языка в культурно-историческом аспекте и формированию у школьников патриотизма и гражданственности в процессе изучения русского языка [29].

Таким образом, формирование национального самосознания становится одной из первостепенных задач обучения русскому языку, реализующегося и через изучение лингвокраеведческого материала, способствующего развитию у школьников национальной самоидентификации.

В рамках заявленной темы авторы статьи обратились к вопросу о путях и способах формирования национального самосознания у обучающихся 9-х классов в рамках изучения элективного курса «Лингвокраеведение». Одним из значимых компонентов процесса знакомства с данным элективным курсом в школе является диалектный материал, уникально синтезирующий в себе синхронно-диахронный подход к изучению языка, позволяющий обучающимся глубже познакомиться с прошлым и настоящим народа, к которому они принадлежат.

Для выяснения необходимости и возможности включения данного материала в элективный курс «Лингвокраеведение» с целью формирования национального самосознания обучающихся было проведено эмпирическое исследование заявленной проблематики в МБОУ «Инженерно-технологический лицей» г. Елабуги Республики Татарстан (далее – *РТ*). Эксперимент, предваряющий работу с курсом, проводился в 2021–2022 гг. и включал три традиционных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. В эксперименте приняли участие 60 обучающихся двух девятых классов, из них 30 – экспериментальная группа (далее – ЭГ) и 30 – контрольная группа (далее – КГ).

Первый этап исследования (2021 г.) был посвящен изучению научно-методической литературы по проблематике, определению участников эксперимента, отбору материала для проведения констатирующего этапа эксперимента с целью выявления уровня сформированности национального самосознания обучающихся. На втором этапе (2022 г.) были определены обучающиеся для контрольной и экспериментальной групп со сравнительно равными показателями на начальном этапе, выявленными по результатам опроса. В экспериментальной группе (30 обучающихся) в состав курса дидактического материала был включён краеведческий материал – специально разработанный и адаптированный контент лексического материала русских говоров Республики Татарстан.

Процесс экспериментального исследования включал следующие этапы: 1) определение цели и задач экспериментального исследования; 2) разработка критериев анализа уровня владения языком обучающимися, составление вопросов для опроса, позволяющего выявить уровень сформированности отдельных компонентов национального самосознания обучающихся; 3) проведение опроса обучающихся, статистическая обработка данных которого позволила определить уровень сформированности национального самосознания, в частности культурно-языкового, на начальном этапе проведения эксперимента; 4) определение группы обучающихся для контрольной (без введения элективного курса «Лингвокраеведение») и экспериментальной групп (с включением элективного курса «Лингвокраеведение») со сравнительно равными показателями на начальном этапе, выявленными по результатам проведенного анкетирования; 5) апробация в ЭГ разработанного авторами элективного курса «Лингвокраеведение», построенного на основе изучения лексических особенностей областного русского языка на территории РТ; 6) статистическая обработка данных, полученных в результате опроса.

На констатирующем этапе эксперимента посредством опроса был выявлен уровень (низкий, средний, высокий) национального самосознания каждого обучающегося до момента проведения эксперимента, включающий три компонента: необходимый объем знаний о русском национальном языке и владение им с учетом возрастных особенностей обучающихся (экспресс-диагностика, включающая 20 вопросов, в том числе программные вопросы по предмету «Русский язык»); знание истории своего региона и города (10 вопросов на знание истории Республики Татарстан и г. Елабуги); знание истории своей страны и ее современного общественно-политического устройства (10 вопросов, связанных с историей страны ее современным общественно-политическим устройством). Результаты анализа ответов обучающихся позволили определить первичный уровень сформированности национального самосознания участников эксперимента (табл. 1).

Та блица 1

Результаты сформированности национального самосознания участников эксперимента

Компонент	Уровень	Количество	
		чел.	%
Знание истории русского национального языка и владения им	Высокий	20	33,3
	Средний	18	30
	Низкий	22	36,7
Знание истории своего региона и родного города	Высокий	4	6,7
	Средний	38	63,3
	Низкий	18	30
Знание истории России и современной жизни страны	Высокий	7	11,7
	Средний	33	55
	Низкий	20	33,3

Критерии сформированности национального самосознания в ходе первичной диагностики обучающихся оценивались по следующим показателям: высокий, или устойчивый (40–32 баллов/-а) – знание основных этапов развития русского национального языка, его устройства, владение русским языком на высоком уровне, устанавливаемом возрастными особенностями респондентов, наличие необходимых знаний о РТ и городе Елабуге, России, ее национальных героях и судьбоносных событиях, государственной символике, особенностях ее современной жизни; средний, или ситуативный (31–20 балл/-ов) – знание основных этапов развития русского национального языка, его устройства, владение русским языком на среднем уровне, наличие знаний о РТ и городе Елабуге, России, ее национальных героях и судьбоносных событиях, государственной символике особенностях ее современной жизни; низкий, или фрагментарный (19–0 баллов) – недостаточное знание с учетом возрастных особенностей обучающихся основных этапов развития русского национального языка, его устройства, недостаточный уровень владения русским языком с учетом возрастных особенностей, фрагментарность знаний о РТ и городе Елабуге, России, ее национальных героях и судьбоносных событиях, особенностях ее современной жизни.

Полученные в процентном выражении данные позволяют говорить о высоком (устойчивом) уровне по среднему показателю у 17,23% обучающихся от общего числа участников экспериментального исследования. Средний (ситуативный) уровень сформированности национального самосознания показали 49,53% участников опроса от их общего количества. Наконец, низкий (фрагментарный) уровень имеют 33,34% обучающихся от общего количества участников исследования.

Второй этап первичной диагностики заключался в определении уровня знаний обучающихся в области диалектной терминологии и диалектной лексики русских говоров РТ. С этой целью участникам эксперимента было предложено письменно перечислить нелитературные формы языка, обозначить отличие литературного языка от его нелитературных форм, раскрыть определение понятий «диалектология», «диалект», «диалектная лексика», выявить отличия диалектов от просторечий, определить роль территориальных диалектов в формировании русского национального языка; раскрыть лексическое значение диалектных слов тематической группы «Природа», извлеченных из картотеки русских говоров РТ кафедры русского языка и литературы ЕИ КФУ. Количество верно данных ответов позволило прийти к выводу о степени знания структуры современного русского

национального языка, понимания роли диалектов в его формировании, знание определений основных терминов диалектологии, знании/незнании значений областных слов территории проживания респондентов. Каждый правильный ответ оценивался в один балл для удобства дальнейшей обработки полученных данных. Итак, 14–11 верных ответов – высокий показатель; 10–7 верных ответов – средний; 6–0 верных ответа – низкий. Данные по уровням сформированности отдельных компонентов национального самосознания отражены в табл. 3.

Таким образом, второй этап первичной диагностики позволил прийти к следующим выводам: 1. Высокий уровень свидетельствует об осознании и личностном принятии цели формирования национального самосознания через овладение языком. Мотивация изучения языка ярко выражена, так же, как и познавательная активность и готовность овладения языком как части культуры нации. 2. Средний уровень владения языком продемонстрировал не вполне осознанную и принятую обучающимся необходимость осознанного овладения языком как части кода нации. Однако мотивация носит не только внешний, но и внутренний характер, т. е. осознается необходимость изучения русского языка. 3. Низкий (фрагментарный) уровень показали обучающиеся, не осознающие необходимость овладения языком как части этнического самосознания и осваивающие его только в рамках предмета. Мотивация изучения языка имеет внешний характер, познавательный интерес слабо выражен.

В дальнейшем на формирующем этапе в ЭГ был введен элективный курс «Лингвокраеведение» (сравнительная таблица процентных показателей ЭГ и КГ в табл. 3). Цель курса – создание педагогических условий для повышения культурно-языковой составляющей национального самосознания обучающихся в процессе освоения элективного курса «Лингвокраеведение». Сам курс был построен на изучении обучающимися теоретических сведений о русской диалектологии как науки, изучении диалектной лексики природы русских говоров РТ. Формирующий этап эксперимента предполагал решение следующих задач: 1) разработать тематический план занятий и комплекс экспериментальных занятий по элективному курсу; 2) создать педагогические условия для лучшего усвоения обучающимися материала о русских говорах РТ и их лексических особенностях; 3) сформировать представления о русских территориальных диалектах как основе для возникновения национального языка; 4) прийти к осознанию прямой зависимости лексики русских говоров с особенностями уклада его носителей; 5) сформировать необходимую теоретическую базу для изучения лексических особенностей русских говоров РТ; 6) познакомить обучающихся с методами и приемами сбора и обработки диалектного материала на диалектологических экспедициях; 7) подготовить участников ЭГ к самостоятельному лингвистическому исследованию.

Тематический план курса (табл. 2) рассчитан на 32 часа, где один час равен 45 минутам урока, и реализуется в течение одного учебного года.

Эмпирическим материалом для настоящего исследования послужили русские диалектные слова и выражения, относящиеся к тематической группе «Природа», извлеченные из картотеки кафедры русского языка и литературы ЕИ КФУ, собранные в течение 2007-2021 гг. в районах РТ: Альметьевском (с. Верхняя Кармалка), Елабужском (д. Поспелово, д. Танайка, г. Елабуга), Заинском (д. Киселевка, д. Урсаево), Кукморском (д. Кашкара), Мамадышском (д. Тавели, д. Каменный Починок), Менделеевском (д. Салтыковка, с. Ижевка), Нурлатском (с. Старые Челны). Картотека говоров, ставшая материалом для реализации формирующего этапа эксперимента, включает в себя более 200 лексических единиц, относящихся к тематической группе «Природа». Научное значение подобной картотеки определяется тем, что диалектная лексика природы, собранная на территории РТ, дает возможность сформировать представление у участников ЭГ об особенностях картины мира жителей той или иной территории.

В результате основными тематическими группами картотеки стали следующие: «Растительный мир», «Животный мир», «Ландшафт», «Метеорологические явления. Астрономия. Календарь», «Части суток», которые являются источником сведений о менталитете и культуре народа. Такое деление лексики на тематические группы объясняется «Программой собирания сведений для лексического атласа русских народных говоров» [30].

Актуальность изучения лексики говоров тематической группы «Природа» определяется пристальным вниманием диалектологов к изучению словарного

Таблица 2

Тематический план элективного курса «Лингвокраеведение»

Тема	Содержание	Форма проведения	Часы
Русский национальный язык. Этапы его формирования	Формы существования национального языка. Этапы формирования русского национального языка от древности до современного состояния	Лекция	2
Литературный язык и нелитературные разновидности национального языка	Отличие литературного языка от территориальных диалектов, территориальных диалектов от социальных диалектов и просторечия	Лекция	1
Русская диалектология как наука. Классификация русских говоров. Говоры севернорусского и южнорусского наречий, особенности среднерусских говоров	Понятие о диалектологии и диалектах. Основные термины диалектологии. Работа с диалектологическими картами 1914 и 1964 гг. Принципы диалектного членения русского языка. Южновеликорусское, северновеликорусское наречия и среднерусских говоров: территория распространения, языковые признаки на всех уровнях	Лекция Практическое занятие	2 1
Русские говоры Татарстана. Диалектные особенности говоров РТ	Общая характеристика русских говоров РТ. Языковые особенности русских говоров районов РТ (на основе картотеки говоров ЕИ КФУ). Говоры Елабужского края: общая характеристика	Лекция	2
Диалектные словари русского языка	Анализ словарных статей «Словаря русских народных говоров» и «Словаря русских говоров «Волжско-Свияжского междуречья»»	Практическое занятие	3
Лексические диалектизмы. Диалектная лексика природы	Типы лексических диалектизмов. Особенности лексики природы, ее исследование в трудах отечественных диалектологов. Изучение методики сбора лексики тематической группы «Природа»	Лекция Практическое занятие	1 1
Лексика природы русских говоров РТ. Лексико-тематическая группа «Растительный мир»	Изучение программы Лингвистического атласа русских народных говоров РАН. Методика сбора диалектного материала ЛТГ «Растительный мир». Изучение картотеки русских говоров РТ ЕИ КФУ	Практическое занятие	3
Лексика природы русских говоров РТ. Лексико-тематическая группа «Животный мир»	Изучение программы Лингвистического атласа русских народных говоров РАН. Методика сбора диалектного материала ЛТГ «Животный мир». Изучение картотеки русских говоров РТ ЕИ КФУ	Практическое занятие	3
Лексика природы русских говоров РТ. Лексико-тематическая группа «Ландшафт».	Изучение программы Лингвистического атласа русских народных говоров РАН. Методика сбора диалектного материала ЛТГ «Ландшафт». Изучение картотеки русских говоров РТ ЕИ КФУ.	Практическое занятие	3
Лексика природы русских говоров РТ. Лексико-тематическая группа «Метеорологические явления. Части суток»	Изучение программы Лингвистического атласа русских народных говоров РАН. Методика сбора диалектного материала ЛТГ «Метеорологические явления. Части суток». Изучение картотеки русских говоров РТ ЕИ КФУ	Практическое занятие	3
Диалектизмы в текстах елабужских писателей-краеведов	Изучение диалектизмов тематической группы «Природа» в рассказах С.Т. Романовского	Практическое занятие	3
Проектная работа	Выполнение и защита проектных работ	Защита проектов	3

состава русских народных говоров, позволяющих сформировать наиболее полное представление о языковой картине мира носителей областного языка.

В ходе реализации элективного курса «Лингвокраеведение» перед педагогом возникает необходимость научить школьников отличать областную лексику от просторечной, уметь производить простейший анализ накопленного лингвистического материала и самое главное – осознавать, что территориальные диалекты, послужившие основой для формирования национального языка, являются отражением мировоззрения наших предков.

Историко-культурный компонент элективного курса достигается не только знакомством и работой обучающихся с картотекой русских говоров РТ ЕИ КФУ, но и проведением обучающимися собственных научно-практических исследований в виде проектных работ. В частности, учащимся могут быть предложены, например, следующие проектные темы: 1. Диалектная лексика тематической группы «Растительный мир» в художественных текстах елабужских писателей-краеведов. 2. Особенности названий животных в русских говорах РТ (на основе материале картотеки русских говоров ЕИ КФУ). 3. Отражение мировоззрения русского народа в лексемах тематической группы «Природа» (на основе материала картотеки говоров ЕИ КФУ) и др. Такая форма работы позволит продолжить формирование и развитие коммуникативной компетенции обучающихся.

Заключительный этап обучающего эксперимента состоял в проведении итогового опроса с целью проверки эффективности курса «Лингвокраеведение» с использованием заданий краеведческой тематики. Продуктивность применения курса для формирования национального самосознания определялась количеством верно выполненных заданий и уровнем владения информацией культурно-языкового блока, а именно – о диалектах как основе национального языка и знание диалектной лексики РТ. Вопросы анкетирования были подготовлены с учетом тем программы элективного курса «Лингвокраеведение». Критерии оценивания результатов применялись те же, что и при оценке опроса второго этапа первичной диагностики на констатирующем этапе педагогического эксперимента. Результаты контрольного этапа эксперимента представлены в табл. 3.

Таким образом, данные проведенного исследования свидетельствуют об эффективности экспериментального воздействия, определявшегося, помимо опроса, также вовлеченностью обучающихся в процесс изучения областного языка родного края. Однако без создания специальных организационно-педагогических условий, направленных на активное вовлечение личности обучающегося в процесс овладения знаниями о специфике языковой картины мира русского народа, невозможно было бы существенно повысить уровень национального самосознания обучающихся, о чем свидетельствуют показатели КГ (табл. 3).

Таблица 3

Результаты сформированности национального самосознания участников ЭГ и КГ до и после проведения эксперимента

Время проведения среза	**Учебная группа**	**Количество студентов, %**		
		Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
До начала эксперимента	30 человек (ЭГ)	12 (40%)	6 (20%)	12 (40%)
	30 человек (КГ)	10 (33,33%)	5 (16,67%)	15 (50%)
После окончания эксперимента	30 человека (ЭГ)	16 (53,33%)	8 (26,67%)	6 (2%)
	30 человека (КГ)	10 (33,3%)	4 (13,3%)	16 (53,3%)

Итак, цель исследования, заключающаяся в выявлении, теоретическом и экспериментальном обосновании педагогических условий для успешного формирования национального языкового самосознания обучающихся в процессе знакомства с курсом «Лингвокраеведения» и изучения обычаев, традиций и культуры русского народа через лексику говоров РТ, на наш взгляд, достигнута. Периодическая диагностика процесса формирования национального самосознания обучающихся выявила положительную динамику уровня сформированности национального самосознания средствами языкового курса «Лингвокраеведение». Языковой материал данного курса может, как было доказано в исследовании, решить эту задачу, поэтому в формировании национального самосознания первоочередной задачей является применение лингвокраеведческого материала в школьном преподавании русского языка. Перспективой дальнейшего исследования является формирование национального самосознания обучающихся посредством включения текстов русского фольклора, собранного на территории РТ студентами и преподавателями кафедры русского языка и литературы ЕИ КФУ, для дальнейшей разработки и усовершенствования программы заявленного курса.

Библиографический список

1. *О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования*. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» (12.09.2022 № 70034). Москва, 2022.
2. Агаев А.Г. Нация, ее сущность и самосознание. *Вопросы истории*. 1967; Выпуск 7: 25–37.
3. Глезерман Г.Е. *Классы и нации: научно-популярная литература*. Москва: Издательство политической литературы, 1997.
4. Гранин Ю.Д. *Этносы, национальное государство и формирование российской нации: Опыт философско-методологического исследования*. Москва: ИФ РАН, 2007.
5. Калтахчан С.Т. *Ленинизм о сущности нации и пути образования интернациональной общности людей*. Москва: Политиздат, 1973.
6. Руткевич М.Н. Теория нации: философские вопросы. *Вопросы философии*. 1999; № 5: 19–33.
7. Соловьев В.С. *Национальный вопрос в России. Предисловие ко второму изданию*. Москва: Правда, 1989.
8. Арутюнян Ю.В. Социально-культурное развитие и национальное самосознание. *Социологические исследования*. 1990; Выпуск 7: 42–49.
9. Бромлей Ю.В. *Очерки теории этноса*. Москва, 1983.
10. Дружинин Н.М. *Избранные труды. Воспоминания, мысли, опыт историка*. Москва: Наука, 1990.
11. Кушнер П.И. *Этнические территории и этнические границы*. Москва: Наука, 2006.
12. Ананьев Б.Г. *Психология и проблемы человекознания. Избранные психологические труды*. Москва: Когито-Центр, 1996.
13. Божович Л.И. *Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды*. Воронеж: НПО МОДЭК, 2001.
14. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика-Пресс, 1999.
15. Леонтьев А.Н. *Избранные психологические произведения*. Москва: Педагогика, 1983.
16. Каптерев П.Ф. *Новая русская педагогия, её главнейшие идеи, направления и деятели*. Санкт-Петербург: Земля, 1914.
17. Сухомлинский В.А. *Избранные педагогические сочинения:* в 3 т. Москва: Педагогика, 1979.
18. *С.Т. Шацкий: работа для будущего.* Книга для учителя. Составители В.И. Малинин, Ф.А. Фрадкин. Москва: Просвещение, 1989.
19. Мавродин В.В. *Формирование русской нации*. Ленинград: Знание, 1947.
20. Токарев С.А. Проблема типов этнических общностей (к методологическим проблемам этнографии). *Вопросы философии*. 1964; № 11: 43–53.
21. Бромлей Ю.В. *Этнос и этнография*. Москва: Наука, 1973.
22. Ондар Л.М. Национальное самосознание личности. Абакан: Бригантина, 2009.
23. Алексеев М.Ю., Крылов К.А. *Особенности национального поведения*. Москва: Арт-Центр, 2001.
24. Бельчиков Ю.А. О культурном коннотативном компоненте лексики. *Язык: система и функционирование*. Москва: Наука, 1988: 30–35.
25. Вежбицка А. *Язык. Культура. Познание*. Москва: Русские словари, 1997.
26. Гак В.Г. Язык как форма самовыражения народа. *Язык как средство трансляции культуры*. Москва: Наука, 2000: 54–68.
27. Коул М. и Скрибнер С. *Культура и мышление*. Перевод П. Тульвисте. Москва: Прогресс, 1977.
28. Сорокин Ю.А. Понятие «чужой» в языковом и культурном контексте. *Язык: этнокультурный и прагматические аспекты*. Днепропетровск: ДГУ, 1988: 4–10.
29. Трембикова А.А. Формирование личностных качеств и познавательных интересов школьников при изучении лингвокраеведения. *Педагогическая наука и практика – региону:* материалы XVI Региональной научно-практической конференции. Ставрополь: СГПИ, 2016: 93–98.
30. *Программа собирания сведений для лексического атласа русских народных говоров*. В 2 ч. Российская АН Институт лингвистических исследований. Санкт-Петербург: ИЛИ Научно-издательский центр «Нега», 1994.

References

1. *O vnesenii izmenenij v federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obschego obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 12.08.2022 № 732, utverzhdennyj prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 maya 2012 g. № 413» (12.09.2022 № 70034). Moskva, 2022.
2. Agaev A.G. Naciya, ee suschnost' i samosoznanie. *Voprosy istorii*. 1967; Vypusk 7: 25-37.
3. Glezerman G.E. *Klassy i nacii: nauchno-populyarnaya literatura*. Moskva: Izdatel'stvo politicheskoj literatury, 1997.
4. Granin Yu.D. *`Etnosy, nacional'noe gosudarstvo i formirovanie rossijskoj nacii: Opyt filosofsko-metodologicheskogo issledovaniya*. Moskva: IF RAN, 2007.
5. Kaltahchan S.T. *Leninizm o suschnosti nacii i puti obrazovaniya internacional'noj obschnosti lyudej*. Moskva: Politizdat, 1973.
6. Rutkevich M.N. Teoriya nacii: filosofskie voprosy. *Voprosy filosofii*. 1999; № 5: 19-33.
7. Solov'ev V.S. *Nacional'nyj vopros v Rossii. Predislovie ko vtoromu izdaniyu*. Moskva: Pravda, 1989.
8. Arutyunyan Yu.V. Social'no-kul'turnoe razvitie i nacional'noe samosoznanie. *Sociologicheskie issledovaniya*. 1990; Vypusk 7: 42-49.

9. Bromlej Yu.V. *Ocherki teorii `etnosa*. Moskva, 1983.
10. Druzhinin N.M. *Izbrannye trudy. Vospominaniya, mysli, opyt istorika*. Moskva: Nauka, 1990.
11. Kushner P.I. *`Etnicheskie territorii i `etnicheskie granicy*. Moskva: Nauka, 2006.
12. Anan'ev B.G. *Psihologiya i problemy chelovekoznaniya. Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva: Kogito-Centr, 1996.
13. Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniya lichnosti: Izbrannye psihologicheskie trudy*. Voronezh: NPO MOD`EK, 2001.
14. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Pedagogika-Press, 1999.
15. Leont'ev A.N. *Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya*. Moskva: Pedagogika, 1983.
16. Kapterev P.F. *Novaya russkaya pedagogiya, ee glavnejshie idei, napravleniya i deyateli*. Sankt-Peterburg: Zemlya, 1914.
17. Suhomlinskij V.A. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya:* v 3 t. Moskva: Pedagogika, 1979.
18. *S. T. Shackij: rabota dlya buduschego.* Kniga dlya uchitelya. Sostaviteli V.I. Malinin, F.A. Fradkin. Moskva: Prosveschenie, 1989.
19. Mavrodin V.V. *Formirovanie russkoj nacii*. Leningrad: Znanie, 1947.
20. Tokarev S.A. Problema tipov `etnicheskih obschnostej (k metodologicheskim problemam `etnografii). *Voprosy filosofii*. 1964; № 11: 43-53.
21. Bromlej Yu.V. *`Etnos i `etnografiya*. Moskva: Nauka, 1973.
22. Ondar L.M. Nacional'noe samosoznanie lichnosti. Abakan: Brigantina, 2009.
23. Alekseev M.Yu., Krylov K.A. *Osobennosti nacional'nogo povedeniya*. Moskva: Art-Centr, 2001.
24. Bel'chikov Yu.A. O kul'turnom konnotativnom komponente leksiki. *Yazyk: sistema i funkcionirovanie*. Moskva: Nauka, 1988: 30-35.
25. Vezhbicka A. *Yazyk. Kul'tura. Poznanie*. Moskva: Russkie slovari, 1997.
26. Gak V.G. Yazyk kak forma samovyrazheniya naroda. *Yazyk kak sredstvo translyacii kul'tury*. Moskva: Nauka, 2000: 54-68.
27. Koul M. i Skribner S. *Kul'tura i myshlenie*. Perevod P. Tul'viste. Moskva: Progress, 1977.
28. Sorokin Yu.A. Ponyatie «chuzhoj» v yazykovom i kul'turnom kontekste. *Yazyk: `etnokul'turnyj i pragmaticheskie aspekty*. Dnepropetrovsk: DGU, 1988: 4-10.
29. Trembikova A.A. Formirovanie lichnostnyh kachestv i poznavatel'nyh interesov shkol'nikov pri izuchenii lingvokraevedeniya. *Pedagogicheskaya nauka i praktika – regionu:* materialy XVI Regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Stavropol': SGPI, 2016: 93-98.
30. *Programma sobiraniya svedenij dlya leksicheskogo atlasa russkih narodnyh govorov*. V 2 ch. Rossijskaya AN Institut lingvisticheskih issledovanij. Sankt-Peterburg: ILI Nauchno-izdatel'skij centr «Nega», 1994.

Статья поступила в редакцию 17.07.23

УДК 51(07): 373 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-106-108

Kolobov A.N., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov; Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: KolobovAN@ya.ru*

FEATURES OF TEACHING THE ELEMENTS OF MATHEMATICAL LOGIC IN SECONDARY SCHOOL. The article discusses features of teaching elements of mathematical logic in the school course of mathematics, in particular, the need to use the elective course "Elements of Mathematical Logic". One of the main tasks of the modern educational space is the development of a personality capable of independently setting goals, planning ways to achieve them, and also ready for self-development and introspection. In addition to the tasks, educational standards put forward both the main requirements – the formation of various universal learning activities for students, and additional ones – the formation of a high level of students' competence. The implementation of these requirements is feasible with the expansion of the cognitive and motivational sphere of students' activity, which in turn requires an increase in the level of development of students' cognitive interest. Indeed, the issue of solving the problem, which lies in the lack of the necessary methodological tools for teaching schoolchildren the elements of mathematical logic, is becoming relevant. The methodological features of the study of this issue presented in the article are implemented in a specific educational process in the elective course at the MBOU "Belovskaya Secondary School" and allow students to increase the level of assimilation of the studied material.

Key words: **logical tasks, elective course, mathematical logic, educational activity, game technologies**

А.Н. Колобов, *канд. техн. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: KolobovAN@ya.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТАМ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В данной статье рассмотрены особенности обучения элементам математической логики в школьном курсе математики, в частности необходимость использования элективного курса «Элементы математической логики». Одной из главных задач современного образовательного пространства является развитие личности, способной самостоятельно ставить цели, планировать пути их достижения, а также готовой к саморазвитию и самоанализу. Помимо задач образовательные стандарты выдвигают как основные требования – формирование различных универсальных учебных действий у обучающихся, так и дополнительные – развитие высокого уровня компетентности обучающихся. Реализация данных требований выполнима при расширении познавательно-мотивационной сферы деятельности обучающихся, что, в свою очередь, требует повышения уровня развития познавательного интереса обучающихся. Действительно, приобретает актуальность вопрос решения проблемы, заключающейся в отсутствии необходимого методического инструментария при обучении школьников элементам математической логики. Представленные в статье методические особенности изучения данного вопроса были реализованы в конкретном учебном процессе на элективном курсе в МБОУ «Беловская СОШ» и позволили у обучающихся повысить уровень усвоения изучаемого материала.

Ключевые слова: **логические задачи, элективный курс, математическая логика, учебная деятельность, игровые технологии**

Актуальность исследования обусловлена тем, что в процессе изучения школьного курса математики необходимо одновременное усвоение основ логики. Однако методических материалов и современных подходов к такому обучению сравнительно мало.

Ранее в советской школе был представлен отдельный курс математической логики, однако в процессе реформ образования единственной возможностью изучения являются дополнительные занятия или самостоятельное изучение. А основные навыки, которые должны получить обучающиеся, перенесли в программу математики [1].

Стоит отметить то, что в содержании олимпиадных задач по математике нередко можно встретить задачи на математическую логику, следовательно, при работе с одаренными детьми стоит рассмотреть материал по основам логики.

Начнем с того, что рассмотрим основную суть математической логики. Базовое определение математической логики говорит о том, что это раздел математики, отвечающий за математические обозначения, доказательность суждений, вычислимость и прочие математические суждения.

Теперь рассмотрим основные понятия математической логики. Можно сказать, что основное определение, с которого начинается изучение математической логики, – это высказывание.

Высказывание – это повествовательное предложение, которое носит утвердительный или отрицательный характер. То есть оно может быть истинным или ложным. Например, «в сутках двадцать четыре часа» – это повествовательное истинное высказывание. В то время как «какое сегодня число?» является вопросительным и, соответственно, не является высказыванием.

Наряду с высказыванием рассматривается высказывательная форма, она указывает на дополнительную информацию о сказанном.

Кроме того, в математической логике следует отметить такое понятие, как математический софизм. Оно помогает проще и понятнее усвоить законы математической логики и математики.

При объяснении ученикам данной темы можно приводить историческую справку. Например, о софизмах Зенона Элекского и их применении при решении задач. Возможно рассмотреть задачи на выбор наилучшего варианта и то, как они применяются в различных сферах современной науки.

Цель данного исследования заключается в необходимости изучить теоретические положения обучения элементам математической логики в школьном курсе математики и разработать элективный курс с реализацией на платформе для дистанционного обучения.

Для достижения цели исследования необходимо решить ряд задач:

– рассмотрение теоретических положений математической логики;

– разработка и реализация элективного курса «Элементы математической логики» в образовательном процессе;

– диагностика первых результатов работы, выявление уровня перспективности данной программы.

Научная новизна исследования состоит в разработке программы организации обучения элементам математической логики для обучающихся 8–9 классов.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть полезны не только для педагогов, но и для семьи, в связи с переходом многих обучающихся на семейное и дистанционное обучение. Использование материалов курса существенно облегчает нагрузку учителя и способствует повышению качества усвоения материала.

Внедрение математической логики в школьный курс математики благоприятно отразится на развитии математического и логического мышления. Однако необходимо правильно подобрать теоретический материал и составить упражнения. При этом необходимо ориентироваться на уровень знаний учащихся и по возможности составить материал как для слабого уровня, для того чтобы легко и быстро дойти до среднего, а также подготовить маршрут для более сильных учеников с возможной ориентацией на задания олимпиадного уровня.

После подготовки материала необходимо организовать реализацию составленной программы, выбрать формат занятий, формы промежуточного и итогового контроля. Для того чтобы курс был более доступным, следует оформить его на какой-то платформе для дистанционного обучения.

Для того чтобы оценить содержание элементов математической логики в школьном курсе математики, были рассмотрены некоторые учебники, методические пособия, а также разработанные элективные курсы. Так как задачи по логике явно не выделены в экзаменационных материалах, то количество элективных курсов не такое большое.

На основе рассмотренного материала был сделан вывод о том, что для развития навыков решения логических задач, математической грамотности и логики обучающихся есть необходимость в разработке элективного курса, это отражает практическую значимость данной работы.

Она обусловлена тем, что в школьных учебниках не в полной мере уделено внимание данной проблеме – решению математических логических задач, а в элективных курсах выявлено множество недоработок, таких как отсутствие некоторых элементов стандартного содержания, теоретического материала, недостаточно практических заданий, нет списка литературы.

Пояснительная записка. Математика является одним из основных школьных предметов и проникает в большинство научных исследований различных областей. В настоящее время общество развивается достаточно быстро и, соответственно, возрастает роль образования технической направленности, что, как правило, определяет особую важность курса математики в школе.

Она учит логически мыслить и применять полученные знания при решении практических задач. Данный курс предназначен для учащихся 8–9 классов физико-математического или информационно-технического профилей. Однако может подойти и для естественно-научного направления.

Программа предложенного элективного курса направлена на определение базовых понятий математической логики с дальнейшим применением полученных навыков при решении задач любого уровня сложности из представленных задач, а также некоторых задач олимпиадного уровня.

После прохождения данного курса учащиеся должны знать:

– место математической логики в курсе математики, историю возникновения и развития логики;

– основные понятия математической логики;

– логические операции, таблицы истинности;

– основы теории алгебры множеств;

– принцип Дирихле;

– основы теории графов;

– решение типовых задач.

Учащиеся должны уметь:

– записывать логические выражения, анализировать информацию, составлять алгоритм решения задачи;

– уметь рассуждать, выдвигать гипотезы, опровергать высказывания, находить ошибки в высказываниях;

– уметь строить логические цепочки, пользоваться различными видами решения логических задач;

– решать логические задачи разного уровня в соответствии с изученным материалом [2].

Формально программа данного элективного курса выходит далеко за рамки школьной программы по математике. Но стоит отметить то, что на самом деле эти вопросы так или иначе касаются школьной программы, хоть и не так глубоко.

Однако, следует подчеркнуть, что в современных требованиях к уровню усвоения математики и математической подготовке четко предполагается развитие логического мышления и умение правильно делать логические выводы. Если правильно донести данную информацию до учеников, то для многих это станет мотивацией к изучению программы данного курса [3].

Программа элективного курса была реализована при помощи Microsoft Teams, так как дистанционное обучение в настоящий момент является актуальным вопросом.

По данным Министерства здравоохранения Российской Федерации, ежегодно в медицинских стационарах около 250 тысяч детей находятся более 21 дня. Ситуация длительного лечения не позволяет им посещать образовательную организацию, однако многие имеют возможность и желание получать образование. Сложившаяся ситуация побуждает методистов и исследователей искать возможности реформирования системы образования с целью обеспечения возможностей получать его удаленно, сохраняя при этом все компоненты, присущие образовательному процессу.

В условиях пандемии, связанной с COVID–19, образовательные организации столкнулись с переходом на дистанционное обучение, в связи с чем в закон об образовании (ФЗ № 273) были внесены изменения, позволяющие школам осуществлять дистанционно-электронное обучение.

Актуальной на сегодняшний день тенденцией в совершенствовании образовательного процесса является разработка всевозможных курсов, позволяющих реализовать обучение как в режиме онлайн, так и офлайн. Заметим, что для реализации основного дидактического принципа в обучении математике – принципа наглядности – необходимо обеспечить визуализацию изучаемого материала. Решить эту проблему позволяют интерактивные ресурсы и динамичные чертежи [4].

В рамках решения проблемы был разработан цифровой образовательный курс для обучающихся основной и средней школ. В процессе исследования был проведен социологический опрос с использованием сервиса Google формы. Цель опроса – выяснить, какими возможностями обладают обучающиеся заявленной категории. Результаты опроса представлены в табл. 1.

Таблица 1

Аппаратно-техническое обеспечение
предполагаемых потребителей курса

Полное, %	*Базовое, %*	*Минимальное, %*
13	68	19

Как видим, многие обучающиеся не имеют в лечебном учреждении оборудования с постоянным доступом к Интернету. Более того, многие дети, находящиеся на длительном лечении, не располагают достаточным объемом времени для изучения математики в режиме онлайн. Ввиду специфических психолого-педагогических особенностей, а также разной технической оснащенности пользователей программа курса должна иметь гибкий характер и предусматривать индивидуальный маршрут обучения.

Для демонстрационной модели курса была выбрана алгебра логики ввиду наличия видимых проблем усвоения материала как при традиционной, так и при дистанционно-электронной форме обучения. Такие показатели во многом связаны с резким снижением мотивации к обучению ввиду сложности рассматриваемых вопросов и частичного отсутствия визуализации материала.

Основной платформой для освоения программы была выбрана Microsoft Teams: свободный доступ к ресурсам; возможность выполнения заданий как в приложении, так и в режиме онлайн (доступ по ссылке); приложение доступно как для ПК, так и для смартфона/планшета; предусмотрена возможность использования встроенных приложений для исследовательских математических вопросов.

Удобна данная платформа тем, что можно создавать разного вида группы: классы, сообщества для разных целей. Материал удобно и легко переносится с одной команды в другую.

Главным преимуществом стоит отметить удобство планирования занятия с возможностью организации командной работы, что, естественно, показывает ее положительную сторону, так как в дистанционном режиме учащиеся изолированы.

Основными средствами при планировании работы можно отметить следующее: раздел lists, OneNote, сами команды, планировщик и формы.

При дистанционном обучении основным средством является видеоконференция.

Немаловажным этапом занятия является проведение рефлексии. Данная платформа позволяет организовать ее не только в виде привычных уже всем формам, но и добавить интерактив в виде опросов с анимацией и наградами для отличившихся во время занятия учеников.

Удобна такая форма рефлексии тем, что все данные сохраняются до тех пор, пока существует курс. Следовательно, можно отследить активность учащихся и динамику по уровню самооценки.

Включая в работу награды, учитель может мотивировать учащихся к активной работе во время занятия. Ученики будут стремиться получить новую награду и собрать как можно больше артефактов. В данной ситуации рассматривается соревновательный момент как мотивация к деятельности учащихся.

При работе на данной платформе стоит отметить то, что весь материал сохраняется на главной странице команды в хронологическом порядке. Учащиеся всегда могут просмотреть назначенные им задания, видеозаписи собраний, оставить комментарий к любой записи и связаться с одноклассниками или преподавателем в личных сообщениях. Кроме того, в отдельной вкладке можно получить быстрый доступ к списку опубликованных файлов и просмотреть или скачать себе на ПК.

Одним из главных компонентов в процессе обучения является система оценивания. В Microsoft Teams у учителя отображается фактически электронный журнал, в котором видно, какие работы ученик просмотрел, выполнил, выставлена ли оценка или имеется возможность отправить работу ученику для исправления. При выставлении оценки кроме баллов можно оставить комментарий для пояснения допущенных ошибок.

Апробация элективного курса «Элементы математической логики» проводилась на базе МБОУ «Беловская «СОШ» в 8–9 классах. В ходе апробации было установлено, что обучающиеся с интересом подходят к изучению математической логики. Дальнейшая реализация курса будет способствовать повышению эффективности образовательного процесса в дистанционной форме, а программа курса будет пользоваться спросом.

Разработанный курс актуален сегодня и для образовательных организаций в связи с использованием дистанционного обучения. Использование материалов курса существенно облегчает нагрузку учителя математики и способствует повышению качества усвоения материала.

Заключительная экспериментальная работа показала, что после проведения среди учеников опроса относительно того, понравился ли им данный курс, и хотели бы они продолжить его изучать, было получено около 90% положительных ответов. Из полученных итогов успеваемости и отзывов можно сделать вывод, что разработанный элективный курс является эффективным.

Согласно новым требованиям стандарта второго поколения, применение информационных технологий помогает перейти от традиционного урока к современному. Поэтому разработка элективного курса на платформе Microsoft Teams может помочь изменить методику преподавания учителя. Тем самым повысить интерес ученика к изучению олимпиадных задач [5].

В заключение на основе полученных данных представим следующие выводы. Элективный курс «Элементы математической логики» способствует развитию вычислительных способностей, логического мышления, личностных качеств обучающегося, что, в свою очередь, повышает интерес к математике. Следует отметить, что элективный курс будет воспитывать и повышать познавательный интерес к математике только в том случае, если математическая сторона будет выдвигаться на первый план. Только в таком случае можно говорить о необходимости и важности применения цифровых элементов на уроках математики как способа повышения познавательного интереса к предмету. Курс может быть использован как при подготовке к математическим олимпиадам, так и для интеллектуального развития в целом.

Перспективным направлением исследования представляется разработка материалов по курсу «Элементы математической логики» для обучающихся старших классов.

Библиографический список

1. Колобов А.Н. Формирование познавательного интереса к математике у обучающихся среднего звена. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 4: 15–18.
2. Михальченко Г.Е. *Математическая логика и теория алгоритмов*: учебное пособие. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2018.
3. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена по математике 2022 г. *Федеральный институт технических измерений*. Available at: http://www.fipi.ru
4. *Единое окно доступа к образовательным ресурсам*: портал. Available at: http://window.edu.ru
5. Колобов А.Н. Особенности обучения решению олимпиадных задач в школьном курсе математики. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 4: 18–21.

References

1. Kolobov A.N. Formirovanie poznavatel'nogo interesa k matematike u obuchayuschihsya srednego zvena. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 4: 15-18.
2. Mihal'chenko G.E. *Matematicheskaya logika i teoriya algoritmov*: uchebnoe posobie. Krasnoyarsk: Sibirskij federal'nyj universitet, 2018.
3. Demonstracionnyj variant kontrol'nyh izmeritel'nyh materialov edinogo gosudarstvennogo `ekzamena po matematike 2022 g. *Federal'nyj institut tehnicheskih izmerenij*. Available at: http://www.fipi.ru
4. *Edinoe okno dostupa k obrazovatel'nym resursam*: portal. Available at: http://window.edu.ru
5. Kolobov A.N. Osobennosti obucheniya resheniyu olimpiadnyh zadach v shkol'nom kurse matematiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4: 18-21.

Статья поступила в редакцию 07.07.23

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-108-111

Mamedova L.F., *postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: lela18052@gmail.com*

MODELING OF THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL PATRIOTISM AMONG FUTURE SPECIALISTS OF MARITIME TRANSPORT. Difficulties with staffing and the unwillingness of a significant part of graduates of maritime educational institutions to link their future lives with service on ships of maritime transport determine the relevance and need of the topic under consideration. The purpose of the publication is to familiarize the pedagogical community of our country with the proposed model of the formation of professional patriotism among young students in the process of studying in a maritime educational organization. In the interests of this research, the author used the following pedagogical methods: the study of scientific literature on the topic, theoretical analysis, generalization, synthesis, modeling, forecasting. A pedagogical model of the formation of professional patriotism among the students of maritime educational institutions has been developed. The advantages of the constructed model are given. The present study is characterized by scientific novelty, theoretical and practical significance. The proposed model will be in demand in the practical activities of the management staff, teachers and educators of maritime educational institutions for the implementation of a purposeful educational process to strengthen the cadets' firm desire to devote their professional lives to service in maritime transport for the benefit of Russia.

Key words: **future specialists of maritime transport, education, modeling, professional patriotism, professional education, formation, students**

Л.Ф. Мамедова, *аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: lela18052@gmail.com*

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПАТРИОТИЗМА У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МОРСКОГО ТРАНСПОРТА

Сложности с кадровым обеспечением и нежелание значительной части выпускников морских учебных заведений связывать свою дальнейшую жизнь со службой на судах морского транспорта обусловливают актуальность и потребность рассматриваемой темы. Цель публикации – ознакомить педагогическую общественность нашей страны с предлагаемой моделью формирования профессионального патриотизма у учащейся молодежи в процессе обучения в морской образовательной организации. В интересах данного исследования автором использовались следующие педагогические методы: изучение научной литературы по теме, теоретический анализ, обобщение, синтез, моделирование, прогнозирование. Разработана педагогическая модель формирования профессионального патриотизма у учащейся молодежи морских учебных заведений. Приведены достоинства сконструированной модели. Настоящее исследование характеризуется научной новизной, теоретической и практической значимостью. Предложенная модель будет востребована в практической деятельности руководящего состава, преподавателей и воспитателей морских образовательных заведений для осуществления целенаправленного воспитательного процесса по укреплению у курсантов твердого желания посвятить свою профессиональную жизнь службе на морском транспорте на благо России.

Ключевые слова: **будущие специалисты морского транспорта, воспитание, моделирование, профессиональный патриотизм, профессиональное воспитание, формирование, учащаяся молодежь**

Профессиональная подготовка будущих специалистов морского транспорта охватывает длительный и напряженный период. За это время усилия преподавателей и каждого учащегося направлены на освоение учебных программ, вооружение будущих специалистов необходимыми компетенциями, формирование и развитие комплекса личностных качеств, а именно – морально-психологических, профессиональных, деловых и интегральных, а также на завершение профессионального самоопределения, подготовку личности к добросовестному и ответственному выполнению служебных обязанностей, посвящение своей жизни избранной профессии и самореализации в ней. Особо важным является выработка у каждого курсанта профессионального патриотизма, в основе которого лежит любовь к избранной профессии и специальности, гордость за принадлежность к морскому профессиональному сообществу, освоение и уважение профессиональных традиций, наличие желания и готовности трудиться всю жизнь в избранной сфере профессиональной деятельности, стремление к активной профессиональной карьере и профессиональному самосовершенствованию, достижение уровня мастера и авторитета.

Изучение научной литературы позволило установить наличие ряда факторов, подтверждающих актуальность выбранной темы. К ним относятся:

– потребность сохранить выпускников высших и средних морских учебных заведений как подготовленных специалистов в кадрах морской индустрии;

– возрастание требований к качеству профессиональной подготовки членов экипажей морских судов в соответствии с Международной конвенцией о подготовке, дипломировании моряков и несением вахты (1978 г., с поправками) [1];

– сложность и напряженность морской профессиональной деятельности, осуществляемой в море, связанной с практическим отсутствием выходных дней и ограниченным временем на отдых и возможностями для решения личных проблем;

– угнетающее влияние гидрометеорологических условий, наличие качки, штормов, ураганов, тайфунов и др.;

– существенный по времени отрыв от семьи и близких людей. В течение года у моряков бывают по два рейса, т. е. восемь месяцев (240 дней);

– не совсем достойное и соответствующее напряженное работе денежное вознаграждение персонала судов, плавающих под флагом Российской Федерации, чьи заработные платы в разы меньше, чем у их коллег, трудящихся в составе экипажей на судах под флагами других государств.

По этим причинам значительная часть выпускников морских вузов не желают продолжить профессиональную деятельность на отечественном морском транспорте.

Так, Я. Мальцева [2], подчеркивает, что порядка 50% выпускников МГУ им. адм. Г.И. Невельского (г. Владивосток) не связывают свою жизнь с морем. Такая же картина наблюдается и во многих других морских учебных заведениях.

По мнению Е.Ю. Грасс [3], ныне наблюдается нехватка более 10% подготовленных лиц командного состава для морских транспортных судов. С.О. Барышников [4] отмечает наличие кадрового дефицита для пополнения экипажей российских морских и речных судов. В. Черенева [5] констатирует, что ныне российский флот остался без кадров. Для отечественного флота не хватает 21% судоводителей и судомехаников и 20% рядовых матросов. Очень высока текучка кадров, достигающая ежегодно показателя в 23%. Автор отмечает, что морская отрасль нуждается в 13 000 морских специалистов. Несмотря на ежегодный выпуск морскими образовательными организациями более 5 000 человек, лишь около 25% из них приходят на российские суда. Остальные трудоустраиваются на суда, плавающие под иностранными флагами или береговые структуры.

Следовательно, актуальность исследуемой темы не вызывает сомнения и требует своего разрешения.

Цель исследования: обоснование и конструирование педагогической модели формирования профессионального патриотизма у будущих специалистов морского транспорта.

Реализация намеченной цели будет достигнута при последовательном решении следующей совокупности задач:

– изучить и теоретически проанализировать научную литературу, соответствующую исследуемой теме (монографии, статьи, доклады, диссертации, авторефераты, эссе и др.);

– сконструировать педагогическую модель формирования профессионального патриотизма у будущих специалистов морского транспорта;

– дать краткую характеристику каждому блоку модели;

– определить достоинства сконструированной педагогической модели.

Научная новизна состоит: а) в предложении научной идеи по формированию профессионального патриотизма у учащейся молодежи морских образовательных организаций; б) разработке нового инструментария – педагогической модели, структурно состоящей из четырех блоков и обеспечивающей процесс формирования профессионального патриотизма у курсантов морских образовательных организаций.

Теоретическая значимость: а) определены этапы реализации сконструированной педагогической модели и дана их характеристика; б) установлены критерии сформированности профессионального патриотизма курсантов морской образовательной организации (когнитивный, аксиологический и деятельностный), а также соответствующие им уровни (низкий, средний и высокий).

Практическая значимость знаменуется возможностью использования предложенной идеи и разработанной педагогической модели в практике профессиональной подготовки и воспитательной деятельности в интересах формирования профессионального патриотизма у учащей молодежи.

Анализ научной литературы позволил установить, что такие исследователи, как Ж.Г. Химич, А.Е. Савинова и др., предложили авторские модели формирования профессионального патриотизма.

Так, Ж.Г. Химич [6] разработала педагогическую модель формирования профессионального патриотизма у обучающихся средних специальных учебных заведений, структура которой включает три компонента: целевой, организационно-содержательный и оценочный. Цель предложенной модели – формирование профессионального патриотизма у студентов среднего профессионального учебного заведения. А.Е. Савинова осуществила разработку модели формирования патриотически направленной профессиональной позиции будущих педагогов гуманитарных специальностей [7]. Структура данной модели состоит из пяти блоков: концептуально-целевого, диагностико-аналитического, программно-содержательного, деятельностно-технологического и оценочно-результативного. Предложенная модель предназначена для преподавателей и студентов педагогических вузов. Н.П. Устинова [8] сконструировала модель воспитания профессионально ориентированного патриотизма будущих специалистов оборонной отрасли, объединяющую пять блоков: целевой, теоретико-методологический, организационно-содержательный, процессуальный и оценочно-результативный. Модель ориентирована на формирование профессионального патриотизма у студентов вузов оборонной промышленности, учитывает специфику и условия профессиональной подготовки будущих кадров для оборонной отрасли.

Как видим, структура и специфика предложенных моделей не совсем подходят для организации целенаправленной воспитательной деятельности с учащимися морской образовательной организации. Данный результат ориентирует нас на проведение соответствующего исследования и разработку педагогической модели формирования профессионального патриотизма у учащейся молодежи в процессе обучения в морской образовательной организации.

Моделирование процесса формирования профессионального патриотизма у учащейся молодежи в процессе обучения в морской образовательной организации

Метод моделирования завоевал в последние десятилетия особое доверие как у теоретиков, так и педагогов-практиков. В общем плане моделирование понимается как целенаправленный, конструктивный процесс и некий результат творческой деятельности по разработке конкретной модели [9]. В нашем исследовании выбор метода моделирования определён стратегией системно-деятельностного подхода к организации профессионального воспитания курсантов-моряков.

Применение данного метода позволяет:

– выстроить и наглядно показать все связи элементов целостного педагогического процесса, направленного на формирование у курсантов профессионального патриотизма;

– получить в итоге конкретную модель – содержательную схему, подобную реальному изучаемому объекту. Разработанная модель отражает не только структуру объекта, но и его свойства и взаимосвязи компонентов;

– наглядно увидеть организацию и процесс формирования профессионального патриотизма у курсантов.

Основываясь на теоретическом и практическом опыте таких исследователей, как А.Е. Савинова, Н.П. Устинова, Ж.Г. Химич и др., автором статьи была разработана педагогическая модель формирования профессионального патриотизма у учащейся молодежи в процессе обучения в морской образовательной организации, структура которой содержит четыре взаимосвязанных блока: целевой, методологический, организационно-содержательный и оценочный.

Разберем их содержание и функции.

– *целевой блок* обусловлен наличием социального заказа на профессиональную подготовку компетентных выпускников со сформированным высоким уровнем профессионального патриотизма, желанием быть морским специалистом и оставаться в профессии в течение всей своей жизни. Структурными элементами блока являются цели и задачи по её достижению.

Цель разработанной модели – формирование высокого уровня профессионального патриотизма у курсантов морских образовательных организаций в период обучения. Реализация на практике установленной цели требует решения комплекса задач:

– ознакомление юношей и девушек с легендарной историей и традициями морского транспорта Российской Федерации, его значимостью для государства, отечественной экономики и российского народа;

– вовлечение обучающихся в мир профессиональных ценностей, знакомство с ними и выработка у них положительных профессиональных ценностных ориентаций в интересах окончательного профессионального самоопределения и ценностного отношения к такому феномену, как «профессиональный патриотизм»;

– развитие мотивации к профессиональному росту, профессиональной карьере, профессиональному самосовершенствованию;

– формирование положительного отношения к морской профессии, осознание ее трудностей и уяснение достоинств и потребности для страны и народа;

– становление гордости за принадлежность к морскому профессиональному сообществу Российской Федерации;

– выработка готовности стать высококлассным, востребованным, авторитетным морским специалистом и полностью посвятить свою профессиональную жизнь морскому делу и службе Отечеству.

Основной функций блока является системообразующая, она ориентирует исследователя (организатора воспитательной работы) на последующую деятельность, включающую планирование, организацию, мотивацию и контроль. Блок задает верный ориентир для формирования следующих блоков, их целенаправленность, функционирование и комплексное взаимодействие.

Второй блок – методологический – предусматривает определение и применение наиболее действенных подходов, выполняющих роль методологической основы процесса формирования профессионального патриотизма. В качестве таковых определены системный, деятельностный, аксиологический и диагностический.

Системный подход требует от исследователя (воспитателя) наличия отношения к процессу формирования профессионального патриотизма как системе, состоящей из множества взаимосвязанных и должным образом структурированных элементов.

Опора на положения системного подхода в интересах исследования взывает к конструктивному использованию следующих элементов: цели воспитательной деятельности, компетентных и эрудированных преподавателей – умелых организаторов учебно-воспитательной работы; содержание профессиональной и воспитательной работы; конструирование потребной информационно-образовательной среды в морской образовательной организации; деловая коммуникация между преподавателями и учащимися; применение форм, методов, средств и приемов воспитательной деятельности; управление профессиональной подготовкой и воспитательной работой руководящим составом учебного заведения. Комплексное и эффективное применение всех элементов системы позволяет организовать необходимое воздействие на учащуюся молодежь и должным образом реализовать требования системного подхода.

Деятельностный подход обращает внимание исследователя на вовлечение курсантов в разнообразную деятельность, обеспечивающую формирование у личности профессионального патриотизма. Для это целесообразно:

– продумать и создать потребную организацию учебно-воспитательной деятельности, охватывающую не только профессиональную подготовку, но и дистанционное обучение и воспитание, внеаудиторную и внеучебную воспитательную работу, волонтёрскую деятельность;

– распределить процесс формирования профессионального патриотизма на ряд логически последовательных и взаимосвязанных этапов.

Аксиологический подход необходим в проводимом исследовании для:

– обеспечения ценностного отношения к каждому курсанту как высшей ценности образовательной деятельности и воспитательного воздействия;

– обращения учащихся к миру профессиональных ценностей, ознакомления их с ними, их присвоение в интересах формирования профессионального патриотизма и профессионального самоопределения;

– выработка у каждого курсанта на основе профессиональных ценностей положительных личностных профессионально-ценностных ориентаций.

Кроме того, аксиологический поход позволяет исследователю (воспитателю):

– выработать стратегии формирования профессионального патриотизма у курсантов морской образовательной организации;

– определить критерии оценки ценности «профессиональный патриотизм курсантов морской образовательной организации».

Диагностический подход в исследовании необходим для творческого применения возможностей педагогической диагностики и получения объективных результатов диагностики. Подход требует наличия педагогической компетентности и мастерства исследователя (воспитателя) в сфере педагогической диагностики, умения выбрать и применить разнообразный диагностический инструментарий для достоверной оценки уровня профессионального патриотизма у учащихся морской образовательной организации.

Применение вышеприведённых методологических подходов в исследовании обеспечивает проведение качественного научного анализа феномена «профессиональный патриотизм» и выработки стратегии и тактики процесса его формирования у курсантов морской образовательной организации.

Основными функциями блока являются:

– философско-нормативная (регламентирует правила и требования применения избранной совокупности методологических подходов);

– когнитивно-прогностическая (предписывает творчески осуществить изучение объекта исследования в интересах получения нового знания о нём, определения и обоснования гипотезы о потенциальных путях его существенного улучшения);

– конструктивно-праксеологическая (способствует определению перспективных целей исследования, планированию стратегий профессионального патриотизма и способов их реализации).

Опора исследователя на данную совокупность подходов, адекватных установленной цели и сформулированным задачам педагогического исследования, обеспечивает подобающее качество и эффективность проводимого исследования.

Следующий блок – организационно-содержательный – структурно состоит из трех элементов: организационно-педагогические условия, этапы и педагогическая технология формирования профессионального патриотизма у курсантов морских образовательных организаций.

Качественное проведение педагогического эксперимента требует создания определенных организационно-педагогических условий:

– придание информационно-образовательной среде профессионально-патриотической направленности (включает пополнение библиотеки необходимой литературой, обновление наглядной агитации, обогащение электронного ресурса и др.);

– совершенствование методической и психолого-педагогической подготовки преподавателей (предусматривает их ознакомление с целями и задачами исследования, вовлечение в его проведение, инструктирование, обучение и обмен опытом работы);

– разработка и изучение целевой программы (позволит расширить мировоззрение и знания курсантов в сфере профессионального патриотизма; освоить мир профессиональных ценностей и сформировать собственные профессиональные ценностные ориентации; вовлечь учащихся в различные виды деятельности, содействующие формированию профессионального патриотизма; сориентировать на самостоятельное повышение своего уровня профессионального патриотизма).

Реализация настоящей модели происходит в течение *трех этапов*:

– *подготовительный* (предусматривает отбор участников педагогического эксперимента, их распределение по экспериментальным и контрольным группам, подготовку и утверждение целевой программы, подготовку аудиторий и ТСВ, согласование времени проведения занятий);

– *изучение целевой программы и мониторинга процесса её освоения* (на данном этапе изучается разработанная программа, по окончании которой проводится аттестация. В процессе освоения тематики программы осуществляется мониторинг, позволяющий накапливать информацию о результативности учебы и успеваемости курсантов, действенности программы и имеющихся недостатках, что позволит в будущем улучшить качество программы);

– *результативный* (направлен на проведение итоговой диагностики и получение результатов освоения курсантами целевой программы и сформированного (итогового) уровня профессионального патриотизма).

Важный элемент блока – педагогическая технология формирования профессионального патриотизма у курсантов морских образовательных организаций, объединяющая технологии модульного, проблемного и проектировочного обучения.

Стержневыми функциями блока являются следующие: организационная (обеспечивает должную организацию и управление процессом формирования профессионального патриотизма, обеспечение необходимыми ресурсами); мотивационно-побудительная (содействует расширению мировоззрения курсантов в сфере профессионального патриотизма, их вооружению профессиональными ценностями и выработке ценностных ориентаций, стремлению посвятить свою жизнь транспортному флоту России); формирующая (проявляется в готовности курсанта посвятить себя делу служения Отечеству на судах морского транспорта, его становлении как надежного профессионала и авторитетного морского специалиста).

Четвертый блок – оценочный – создан в интересах качественной подготовки и объективной оценки уровня профессионального патриотизма курсантов. Структурными элементами блока являются:

– критерии сформированности профессионального патриотизма у курсантов морской образовательной организации: когнитивный, аксиологический и деятельностный;

– уровни профессионального патриотизма: высокий, средний и низкий;

– результат: выпускник морской образовательной организации с высоким уровнем профессионального патриотизма.

Функции блока: диагностическая (направлена на изучение подготовленности курсантов в сфере профессионального патриотизма); оценочная (обеспечивает количественно-качественную оценку сформированности профессионального патриотизма у курсантов морской образовательной организации);

Достоинства предложенной педагогической модели:

– создана как уникальный педагогический инструментарий, обеспечивающий целенаправленную и эффективную организаторскую и воспитательную деятельность руководства, преподавателей, воспитателей, кураторов по формированию высокого уровня профессионального патриотизма у курсантов морских образовательных организаций;

– сама модель выполняет функцию определённой подсистемы профессиональной подготовки и воспитательной деятельности в морской образовательной организации;

– она сконструирована для курсантов всех морских образовательных организаций: университетов и колледжей.

Настоящая модель представляет собой многокомпонентную и многоуровневую систему, обеспечивающую целенаправленный и последовательный

процесс формирования профессионального патриотизма у курсантов морских образовательных организаций, их подготовки к добросовестной службе в составе экипажей судов морского транспорта, способствует проявлению гордости за принадлежность к когорте судоводителей или судомехаников, стремлению стать настоящими и авторитетными профессионалами, вносящими достойный вклад в результативную деятельность морского транспорта и укрепление экономического потенциала Российской Федерации.

Формирование профессионального патриотизма у будущих выпускников морских образовательных организаций – это новая потребность в практике профессиональной подготовки учащейся молодежи и одновременно веление времени, предоставляющее широкие возможности в выборе места работы каждому выпускнику высшего или среднего учебного заведения.

Разработанная педагогическая модель способствует образовательной и профессиональной мотивации курсантов, их подготовки к будущей профессиональной деятельности на судах морского транспорта, уяснению сущности и содержания профессиональных ценностей, выработке позитивных профессиональных ценностных ориентаций, которые проявляются в настоящей и будущей профессиональной деятельности, формированию у юношей и девушек готовности посвятить себя однажды избранной профессии моряка торгового флота Российской Федерации.

Библиографический список

1. *Международная конвенция о подготовке, дипломировании моряков и несении вахты* 1978 г. с поправками. Санкт-Петербург ЦНИИМФ, 2016.
2. Мальцева Я. *Торговому флоту не хватает кадров, а морякам – знаний и желания работать в России*. Available at: https://www.newsvl.ru/economics/2021/10/26/203775/
3. Грасс Е.Ю. Проблемы кадрового обеспечения мирового торгового флота на современном этапе. *Научные проблемы водного транспорта*. 2017; № 51: 110–122.
4. Барышников С.О. Кадры российскому флоту: потребность и требования возрастают. *Транспорт Российской Федерации. Журнал о науке, практике, экономике*. 2015; № 4 (59): 5–9.
5. Черенева В. *Российский флот остался без кадров*. Available at: https://rg.ru/2014/05/27/reg-szfo/kadry.html
6. Химич Ж.Г. Педагогическая модель формирования профессионального патриотизма у обучающихся средних специальных учебных заведений. *Вестник МГТУ*. 2018; № 3 (42): 141–148.
7. Савинова А.Е., Томилин А.Н. Моделирование процесса формирования патриотически направленной профессиональной позиции будущих педагогов гуманитарных специальностей. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 118–120.
8. Устинова Н.П., Семин Ю.Н. О феномене «профессиональный патриотизм». *Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании*: материалы 22-й Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2017: 156–159.
9. Томилин А.Н. *Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя*: монография. Новороссийск: РИО «ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова», 2010.

References

1. *Mezhdunarodnaya konvenciya o podgotovke, diplomirovanii moryakov i nesenii vahty* 1978 g. s popravkami. Sankt-Peterburg CNIIMF, 2016.
2. Mal'ceva Ya. *Torgovomu flotu ne hvataet kadrov, a moryakam – znanij i zhelaniya rabotat' v Rossii*. Available at: https://www.newsvl.ru/economics/2021/10/26/203775/
3. Grass E.Yu. Problemy kadrovogo obespecheniya mirovogo torgovogo flota na sovremennom `etape. *Nauchnye problemy vodnogo transporta*. 2017; № 51: 110-122.
4. Baryshnikov S.O. Kadry rossijskomu flotu: potrebnost' i trebovaniya vozrastayut. *Transport Rossijskoj Federacii. Zhurnal o nauke, praktike, `ekonomike*. 2015; № 4 (59): 5-9.
5. Chereneva V. *Rossijskij flot ostalsya bez kadrov*. Available at: https://rg.ru/2014/05/27/reg-szfo/kadry.html
6. Himich Zh.G. Pedagogicheskaya model' formirovaniya professional'nogo patriotizma u obuchayuschihsya srednih special'nyh uchebnyh zavedenij. *Vestnik MGTU*. 2018; № 3 (42): 141-148.
7. Savinova A.E., Tomilin A.N. Modelirovanie processa formirovaniya patrioticheski napravlennoj professional'noj pozicii buduschih pedagogov gumanitarnyh special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 118-120.
8. Ustinova N.P., Semin Yu.N. O fenomene «professional'nyj patriotizm». *Innovacii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii*: materialy 22-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg: Izdatel'stvo RGPPU, 2017: 156-159.
9. Tomilin A.N. *Voenno-pedagogicheskaya teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya professional'noj napravlennosti oficera-vospitatelya*: monografiya. Novorossijsk: RIO «GMU im. adm. F.F. Ushakova», 2010.

Статья поступила в редакцию 22.07.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-111-113

***Murzabekova M.I.**, senior teacher, Department of Mathematics and ICT, Ingush State University (Magas, Russia),*
E-mail: s-rakhmat@list.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR INCREASING THE EFFICIENCY OF EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES OF UNIVERSITY STUDENTS. The article attempts to describe ways to intensify the educational process in higher education. The need to improve the efficiency of teaching and research activities of students is being updated. A scientific review of publications is carried out, confirming the relevance of the problem. A search for pedagogical solutions is being carried out to improve the efficiency of teaching and research activities of university students. Based on the analysis of scientific works, the corresponding pedagogical conditions are determined. The first condition is associated with the use of modern digital technologies in teaching students to solve creative problems. The second pedagogical condition involves the initiation of building partnerships between all subjects of educational research. The third condition implies assistance to students in popularizing the positive results of research work. The characteristic of each condition is given, its significance and possibilities of implementation are substantiated. The conclusion is made. The prospects for the development of this study are shown.

Key words: **pedagogical conditions, teaching and research activities, students, university, popularization, professional communities, digital resources, cooperation.**

***М.И. Мурзабекова,** ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас,*
E-mail: s-rakhmat@list.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье обосновывается необходимость повышения качества обучения за счет интенсификации образовательного процесса в современном вузе. Поднимается вопрос совершенствования учебно-исследовательской деятельности студентов. Проводится обзор научных исследований, на основании которого подтверждается необходимость поиска педагогических ресурсов совершенствования профессиональной подготовки обучающихся высшей школы. На основе анализа научных работ определяются соответствующие педагогические условия. Первое условие связывается с применением современных цифровых технологий в обучении студентов решению проблемных творческих задач. Второе педагогическое условие предполагает инициацию выстраивания партнёрских отношений между всеми субъектами учебного исследования. Третье условие подразумевает содействие студентам в популяризации позитивных результатов исследовательских работ. Дается характеристика каждого условия, обосновывается его значимость и возможности реализации. Сделан вывод. Показаны перспективы развития данного исследования.

Ключевые слова: **педагогические условия, учебно-исследовательская деятельность, студенты, вуз, популяризация, профессиональные сообщества, цифровые ресурсы, сотрудничество**

Актуальность исследования связывается с необходимостью повышения качества высшего образования, ориентированного на подготовку к жизни и работе в непростых современных динамично меняющихся условиях. Выпускники вузов вне зависимости от рода профессиональной деятельности должны уметь принимать решения, делать логические выводы, критично воспринимать информацию, преодолевать трудности, достигать намеченных целей. Все эти способности могут успешно развиваться в процессе осуществления учебно-исследовательской деятельности. Учебно-профессиональная деятельность является ведущей в юношеском возрасте. Исследование придает обучению активную форму переработки информации, субъектный характер ее усвоения и трансформации в знания. Умения студентов обрабатывать данные, самостоятельно добывать знания, синтезировать имеющиеся сведения позволяет им быть более компетентными, жизнестойкими, социализированными и конкурентоспособными. В этой связи возникает необходимость поиска педагогических решений, направленных на повышение интенсивности образовательного процесса, ориентированного не только на учебную, но и исследовательскую работу студентов. Соответственно целью данной статьи выступает описание педагогических условий повышения эффективности учебно-исследовательской деятельности студентов вуза.

Задачи исследования связываются с: а) обоснованием значимости совершенствования учебно-исследовательской деятельности студентов вуза; б) поиском педагогических решений по интенсификации образовательного процесса в современной высшей школе; в) характеристикой педагогических условий повышения эффективности учебно-исследовательской деятельности студентов.

Научная новизна данного исследования связывается с описанием педагогических условий повышения эффективности учебно-исследовательской деятельности студентов вуза, которые в данной интерпретации и сочетании не описывались ранее. Они соответствуют актуальным потребностями высшей школы и ее субъектам. Практическая значимость работы выражается в возможности применения авторских выводов в широкой практике высшей школы в части повышения интенсивности учебного процесса за счет цифровизации, синергии, популяризации. Перспективами данного исследования видится описание опыта внедрения авторских решений в практику обучения студентов в высшей школе, обсуждение возможностей и затруднений в их реализации преподавателями вузов.

Стоит отметить, что большинство ученых сходятся во мнении о значении учебно-исследовательской деятельности в профессиональной подготовке будущих специалистов. Так, Т.П. Злыднева учебно-исследовательскую деятельность рассматривает как необходимую составляющую процесса формирования профессиональных компетенций студентов [1]. Автор подчеркивает целесообразность практико-ориентированного, активного обучения студентов в соответствии с запросами современного общества и рынка труда. Указывается на возможность применения информационных технологий в осуществлении учебного исследования.

Е.Г. Костенко пишет, что обучение, ориентированное на исследование, позволяет студентам участвовать в «синтезировании поступающей извне информации с целью извлечения наибольшей пользы для решения жизненных проблем» [2, с. 60]. Мы полагаем, что способность выпускников вузов проводить исследование в рамках учебного процесса позволяет не только решать проблемы, но и предупреждать их возникновение. В.В. Зюлин, Т.А. Коршунова отмечают, что учебно-исследовательская деятельность выступает способом формирования специальных компетенций у студентов, подчеркивается необходимость придания ей проектного характера [3]. Сегодня все чаще проектная работа проводится не только в вузах, но и колледжах, общеобразовательных организациях, тем самым обеспечивая развитие исследовательских способностей обучающихся.

При этом Е.В. Самсонова подчеркивает, что учебно-исследовательская деятельность является подготовительным этапом к научно-исследовательской работе. Обсуждается необходимость организации такой деятельности у студентов младших курсов, так как они испытывают трудности в написании курсовых и выпускных работ. Автор проводит сравнение данных видов деятельности, выделяя в них общие признаки и отличия. Отмечается, что «результатом научно-исследовательской деятельности является объективно новое научное знание, результатом учебно-исследовательской деятельности – субъективно новое научное знание студента» [4, с. 5]. Полученное самостоятельно студентом новое знание должно быть особенно ценным для него как субъекта исследования, а учебно-исследовательская деятельность этому способствует в полной мере.

Резюмируя вышеизложенные положения, отметим высокую значимость профессиональной организации и успешной реализации учебно-исследовательской деятельности студентов вуза. Для поиска педагогических решений по интенсификации образовательного процесса в современном вузе проведем анализ еще ряда работ.

По словам С.А. Арефьевой, О.В. Арефьевой, исследовательская работа студентов осуществляется в рамках «студенческих научных обществ, … научно-практических конференций, конкурсов и олимпиад» [5, с. 10]. Указывается также написание курсовых и выпускных работ как вид исследовательской деятельности студентов. Важно, чтобы это направление работы гармонично вписывалось в образовательный процесс, соответствовало образовательной программе, требованиям ФГОС ВО.

Г.Д. Гефан отмечает, что учебно-исследовательская деятельность студентов отличается от учебной работы тем, что она предполагает решение «проблемной, творческой задачи, соответствующей познавательным потребностям обучающегося, с заранее не вполне известным методом решения» [6, с. 32]. Исследователь предлагает использовать информационные ресурсы для активизации самостоятельного мышления студентов, решения ими сложных математических задач. Этот вывод вполне логичен и закономерен, мы также считаем важным применять современные цифровые технологии для содействия студентам в решении исследовательских задач. Соответственно, данную идею разовьём в качестве первого педагогического условия – *применение современных цифровых технологий в обучении студентов решению проблемных творческих задач*.

Е.С. Бессмельцева называет принципы организации учебно-исследовательской деятельности студентов: принцип сотрудничества, принцип проблемности, исследовательский принцип, принцип последовательности и пр. Так, «принцип сотрудничества основан на совместной деятельности студента (или группы студентов) и преподавателя, на субъект-субъектных отношениях» [7, с. 153]. Автор подчёркивает значимость совместной работы студентов, в которой они учатся взаимодействовать, коллективно решать проблемные задачи, применять адекватные методы исследования. Позиция автора созвучна с нашей: мы также полагаем необходимым организовывать учебно-исследовательскую деятельность студентов в соответствии с принципом сотрудничества. Итак, второе педагогическое условие обозначим как *инициация выстраивания партнёрских отношений между всеми субъектами учебного исследования*.

Н.В. Домнина рассматривает учебно-исследовательскую деятельность студентов как необходимый этап в их профессиональном становлении. Автор предлагает популяризировать результаты такой деятельности на конференциях, в сетевых сообществах, конкурсах творческих работ. Описывается практика создания школы молодых исследователей, программа ее работы [8]. Мы полностью разделяем позицию автора относительно значимости популяризации науки и содействия студентам в продвижение результатов своего исследования. Полагаем, что данное педагогическое решение способствует повышению мотивации обучающихся вузов к учебно-исследовательской работе, осознанию ценности своего труда. Популяризация знаний становится необходимым явлением их распространения и компетентного применения в профессиональной среде [9]. Поэтому данный вывод станет основанием для определения третьего педагогического условия – *содействие студентам в популяризации позитивных результатов исследовательских работ.*

Нами выделены три педагогических условия повышения эффективности учебно-исследовательской деятельности студентов вуза: применение современных цифровых технологий в обучении студентов решению проблемных творческих задач; инициация выстраивания партнёрских отношений между всеми субъектами учебного исследования; содействие студентам в популяризации позитивных результатов исследовательских работ.

Детализируем содержание данных условий. Итак, первое условие предполагает применение современных цифровых технологий в обучении студентов решению проблемных творческих задач. Цифровые технологии сегодня используются во всех сферах жизни для решения совершенно разных, в том числе и научных, задач. Студентам целесообразно проводить свои исследования как в реальном, так и виртуальном пространстве. Например, проведение онлайн-опросов значительно облегчает процесс обработки данных, их систематизации. Кроме того, это способствует увеличению выборки, охвату разнообразной аудитории. Также обсуждение в рамках профессиональных сетевых сообществ полученных в процессе исследования результатов или промежуточных выводов решаемых задач позволяет увидеть различные способы преодоления проблемы, соотнести субъективные выводы с общественным мнением, взглядами ученых, придать коммуникациям творческий характер. Для разработки проектов или способов их креативной презентации, распространения часто используются различные программы, цифровые платформы, электронные помощники, которые также существенно упрощают учебно-исследовательскую работу студентов высшей школы. Различные сложные вычисления, математическая обработка данных достаточно успешно проводится с применением пакета прикладных программ, ценного для решения проблемных вопросов, получения объективных данных. Соответственно, задачей преподавателя является ознакомление студентов с различными цифровыми ресурсами, которые могут найти применение на разных этапах и значительно оптимизировать учебно-исследовательскую деятельность студентов, которая состоит из разных проблемных творческих задач.

Второе педагогическое условие связывается с инициацией выстраивания партнёрских отношений между всеми субъектами учебного исследования. Современные научные школы характеризуются достаточно широким составом группы исследователей. Они достаточно успешно сотрудничают, разрабатывают разные проекты, создают совместные научные публикации, монографии, пособия и пр. От качественного характера сотрудничества зависит эффективность созданных ими продуктов и признание их общественностью, востребованность в практике, ценность для науки. Кроме того, сотрудничество важно не только в рамках одной научной школы или профессионального сообщества, но и за их пределами как с исследователями, так и с практиками. Сегодня учёные проводят различные консорциумы, совместно выдвигая ценные научные идеи, помогают начинающим исследователям в определении методологического поля работы. Поэтому пре-

подавателям следует вовлекать студентов в разные формы взаимодействия: в парах, группах, коллективах. Каждый студент может играть свою роль, проявить способности, стать членом крепкой продуктивной команды. В связи с этим в процессе учебного исследования преподавателям необходимо подобрать разные методы командообразования, техники сплочения студентов. Уместно ориентироваться на синергетический подход в организации сотрудничества, когда общий результат будет больше, чем простая сумма вложений каждого.

Третье педагогическое условие подразумевает содействие студентам в популяризации позитивных результатов исследовательских работ. Научный результат будет иметь ценность, только если он возможен для применения в практике, будет известен общественности и полезен определённому кругу лиц. Поэтому студентам важно не останавливаться на этапе презентации своего продукта исследования на семинарских или практических занятиях, а стараться распространять информацию о нем и возможностях его применения. Популяризация может осуществляться на различных мероприятиях: семинарах, конференциях, круглых столах. Сегодня информация активно распространяется в социальных сетях, которые могут носить просветительский, развлекательный, научно-исследовательский характер либо интегрировать данные виды деятельности. Форма информации также может быть разной: статья, вебинар, видеоролик, устный доклад, инфографика, буклет и пр. Студентам следует освоить их все, чтобы уметь влиять на разную аудиторию. Преподаватель может расширять представления студентов и подготавливать их к продвижению, просветительской деятельности, популяризации своих позитивных исследовательских результатов различным субъектам: ученым, практикам, будущим коллегам и другим заинтересованным лицам.

Таким образом, реализация данных условий позволит значительно интенсифицировать образовательный процесс в высшей школе. Для качественной профессиональной подготовки будущих специалистов преподавателям вузов важно осуществлять развитие мыслительных способностей, навыков обработки информации, творческих, исследовательских умений студентов. Применение современных цифровых технологий в обучении студентов решению проблемных творческих задач обеспечивает оптимизацию всех этапов исследования, получение объективных данных. Инициация выстраивания партнёрских отношений между всеми субъектами учебного исследования способствует формированию профессиональной команды, повышению готовности студентов к взаимодействию с различными субъектами – учеными и практиками. Содействие студентам в популяризации позитивных результатов исследовательских работ позволяет повысить практическую ценность проведенного исследования в рамках учебной деятельности, стать им более известными в профессиональных кругах.

Библиографический список

1. Злыднева Т.П. Учебно-исследовательская деятельность студентов как необходимая составляющая процесса формирования профессиональных компетенций. *Современные проблемы науки и образования*. 2012: 233–234.
2. Костенко Е.Г. Учебно-исследовательская деятельность студентов как инновационный элемент содержания образования в вузе. *Вестник Костромского государственного университета.* Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2011; № 17 (1): 60–64.
3. Зюлин В.В., Коршунова Т.А. Проектная учебно-исследовательская деятельность как способ формирования специальных компетенций у студентов. *Среднее профессиональное образование*. 2010; № 9: 39–41.
4. Самсонова Е.В. Учебно-исследовательская деятельность студентов младших курсов как подготовительный этап к научно-исследовательской работе. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2014; № 11-2: 179–182.
5. Арефьева С.А., Арефьева О.В. Научно-исследовательская работа студентов педагогического вуза. *Вестник Марийского государственного университета.* 2018; Выпуск 12; № 4 (32): 9–13.
6. Гефан Г.Д. Учебно-исследовательская деятельность студентов: работа по инструкции или инициатива? *Национальная ассоциация ученых*. 2021; № 71-1: 31–33.
7. Бессмельцева Е.С. Особенности учебно-исследовательской деятельности студентов неязыковых факультетов на занятиях по иностранному языку. *Омский научный вестник*. 2007; № 1 (51): 150–154.
8. Домнина Н.В. Учебно-исследовательская деятельность студентов – необходимый этап в их профессиональном становлении. *Методист.* 2012; № 3: 41–44.
9. 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.

References

1. Zlydneva T.P. Uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov kak neobhodimaya sostavlyayuschaya processa formirovaniya professional'nyh kompetencij. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012: 233-234.
2. Kostenko E.G. Uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov kak innovacionnyj `element soderzhaniya obrazovaniya v vuze. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2011; № 17 (1): 60-64.
3. Zyulin V.V., Korshunova T.A. Proektnaya uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' kak sposob formirovaniya special'nyh kompetencij u studentov. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2010; № 9: 39-41.
4. Samsonova E.V. Uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov mladshih kursov kak podgotovitel'nyj `etap k nauchno-issledovatel'skoj rabote. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2014; № 11-2: 179-182.
5. Aref'eva S.A., Aref'eva O.V. Nauchno-issledovatel'skaya rabota studentov pedagogicheskogo vuza. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2018; Vypusk 12; № 4 (32): 9-13.
6. Gefan G.D. Uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov: rabota po instrukcii ili iniciativa? *Nacional'naya associaciya uchenyh*. 2021; № 71-1: 31-33.
7. Bessmel'ceva E.S. Osobennosti uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov neyazykovyh fakul'tetov na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2007; № 1 (51): 150-154.
8. Domnina N.V. Uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov – neobhodimyj `etap v ih professional'nom stanovlenii. *Metodist.* 2012; № 3: 41-44.
9. 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.

Статья поступила в редакцию 18.07.23

УДК 371.322 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-113-117

Strunina O.Yu., *Mathematics teacher, ANO "Pavlovskaya Gymnasium" (Velednikovo Village, Russia), E-mail: o.strunina80@gmail.com*

TO THE QUESTION ABOUT THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF SKILLS OF SENSITIVE READING IN MODERN SCHOOLCHILDREN. The article is dedicated to the study of a problem of developing semantic reading skills in modern schoolchildren. The concept and structure of the processes of development of semantic reading skills are revealed. The meaning, place and role of semantic reading in the life of a modern person is determined. It is clarified that the development of semantic reading skills is one of the tasks in the context of modern education and the requirements of the Federal State Educational Standards. Some approaches to the development of semantic reading skills are characterized, and, in particular, the possibility of implementing these processes in mathematics lessons. Based on the results of the study, it is concluded that the most important task in the development of semantic reading skills is to take into account individual characteristics and identify the root causes in violation of the development of semantic reading skills with their subsequent compensation, individualized impact on students.

Key words: **semantic reading, development of semantic reading in mathematics lessons, reading literacy, semantic reading skills**

О.Ю. Струнина, *учитель математики, АНО «Павловская гимназия», д. Веледниково, E-mail: o.strunina80@gmail.com*

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена исследованию проблемы развития навыков смыслового чтения у современных школьников. Раскрывается понятие и структура процессов развития навыков смыслового чтения. Определяется значение, место и роль смыслового чтения в жизнедеятельности современного человека. Уточняется, что развитие навыков смыслового чтения является одной из задач в контексте современного образования и требований федеральных государ-

ственных образовательных стандартов. Характеризуются некоторые подходы к развитию навыков смыслового чтения и, в частности, возможности реализации данных процессов на уроках математики. По итогам исследования делается вывод о том, что важнейшей задачей при развитии навыков смыслового чтения становится учет индивидуальных особенностей и выявление первопричин в нарушении развития навыков смыслового чтения с их последующей компенсацией, индивидуализированным воздействием на обучающихся.

Ключевые слова: **смысловое чтение, развитие смыслового чтения на уроках математики, читательская грамотность, навыки смыслового чтения**

В практике преподавания современных учителей математики достаточно распространенной становится проблема непонимания школьниками содержания текстов, что в значительной степени сказывается на результатах и характере подготовки, делает затруднительным освоение школьной программы. В процессе обучения школьники демонстрируют не просто отсутствие понимания текстов, но и невозможность критического анализа информации, что в современных условиях становится достаточно негативным фактором. Учитывая современную цифровизацию и информатизацию общества, главенствующую роль информации как ценности, работа школьников с текстами закладывает первостепенные основы дальнейшей гармоничной адаптации личности. Более того, на наш взгляд, проблема понимания текстов имеет еще более глобальный характер, что требует организации дополнительной работы не только в рамках школьных занятий, но и во внешкольной деятельности.

Актуальность изучения проблемы развития навыков смыслового чтения обусловлена и тем, что оно закладывается в основу современных подходов к обучению не только в стенах школы, но и за ее пределами, главенствующую роль в которых приобретают самообучение и самоподготовка. При отсутствии достаточно развитых навыков смыслового чтения ребенок демонстрирует неспособность вычленять смысл из прочитанного, что в комплексе негативно сказывается на результатах самообучения и предопределяет возможные проблемы с памятью, успеваемостью, речью и т. д. Проблема развития навыков смыслового чтения при отсутствии объективных подходов к её разрешению и массовом характере проявлений способна сделать невозможной работу детей как с текстом в физической форме, так и с информацией в сети Интернет.

Цель исследования – охарактеризовать современное состояние и перспективы преодоления проблемы развития навыков смыслового чтения у школьников (на примере уроков математики).

Объект исследования – развитие навыков смыслового чтения у школьников на уроках математики.

Задачи исследования:

1. Охарактеризовать понятие навыков смыслового чтения.
2. Выявить проблемные аспекты в развитии навыков смыслового чтения у современных школьников.
3. Уточнить перспективы и подходы к преодолению проблем развития навыков смыслового чтения.
4. Описать практический подход к развитию навыков смыслового чтения на уроках математики.

Научная новизна исследования заключается в характеристике условий и подходов к организации процессов развития навыков смыслового чтения на уроках математики. Теоретическая значимость исследования связана с систематизацией основ развития навыков смыслового чтения на уроках математики. Практическая значимость исследования заключается в перспективах применения практического подхода к развитию навыков смыслового чтения на уроках математики в педагогической практике.

В работе используются методы теоретического исследования: анализ, синтез, сравнение, обобщение, сопоставление, абстрагирование, дедуктивный и индуктивный методы; задействованы элементы педагогического проектирования.

В условиях стандартизации образования и реализации школьного обучения на основе ФГОС вопросы развития смыслового чтения как метапредметного навыка приобретают основополагающее значение, связанное с дальнейшим гармоничным существованием человека в социуме.

Навыки смыслового чтения в этом контексте образуют достаточно сложную и комплексную структуру, определяющую готовность личности решать жизненные задачи, осмысляя прочитанное и применяя полученную информацию на практике. Принимая во внимание данный факт, важно рассмотреть понятие и составляющие, образующие смысловое чтение.

Смысловое чтение, как верно замечает О.Б. Кутузова, включает в себя такие значительные операции, как [1]:

– понимание целей чтения, их постановка и построение деятельности в соответствии с целями (просмотр информации, изучение, рефлексия и др.);

– сегментация информации на основную (значительную) и второстепенную (менее значительную);

– ориентирование в тексте, восприятие разножанровых текстов (художественные, научные, официально-деловые и др. тексты);

– понимание, осмысление и ориентирование в текстах, размещенных в СМИ.

По мнению К.С. Николаевой, навыки смыслового чтения образуют фундамент для развития читательской грамотности школьников, устанавливая ориентиры в обогащении обучающихся, расширении их кругозора посредством предоставления инструмента удовлетворения потребностей в познании и личных интересов. Автор считает, что первичным элементом на пути к развитию навыков смыслового чтения является активная работа с речью ребенка и овладение различными техниками чтения; это обеспечивает возможность сознательного понимания прочитанного и применения смыслов для личных задач [2]. Я.М. Бозоева и М.П. Манаенкова определяют, что смысловое чтение является важнейшим компонентом современной личности. Проблема формирования навыков смыслового чтения, по мнению авторов, имеет дидактический характер, требующий вовлечения детей в читательскую деятельность путем формирования соответствующего интереса с младшего школьного возраста. Авторы считают, что развитие интереса к чтению выступает в качестве основополагающей задачи в процессе освоения программ начального образования [3]. Соглашаясь с мнением авторов, заметим, что в дальнейшем интерес к чтению и понимание смысла чтения, мотивация определяют возможности гармоничного развития читательских навыков ребенка и понимания текстов, погружение в информацию и её практическое применение. Опыт показывает, что при недостаточном интересе ребенка, низкой концентрации внимания, неразвитости навыков смыслового чтения процесс обучения приобретает затруднительный характер. В частности, на уроках математики дети с низким уровнем развитости навыков смыслового чтения неспособны понимать инструкции, сущность задач, выявлять контекст, а также оперировать фактами. Более того, при недостаточном развитии навыков смыслового чтения наблюдаются затруднения в освоении понятий, формировании связей между отдельными составляющими, низкая продуктивность при прочтении, снижение скорости в решении задач, речевые затруднения и др.

Согласимся и с мнением А.Н. Сидневой, М.А. Степановой и В.А. Плотниковой, которые рассматривают понимание учебных текстов в качестве основного индикатора, характеризующего готовность ребенка учиться, и его полноценную обучаемость в принципе. Авторы исследования указывают на факт того, что преимущественно развитие навыков смыслового чтения, обеспечивающего понимание значения прочитанного, происходит в период до 4-х классов включительно (начальная школа). Это в значительной степени ограничивает возможности педагогов влиять на степень обучаемости ребенка в последующие периоды ввиду необходимости реализации образовательной программы по ряду других интеллектуальных задач при отсутствии относительно значимого фокуса на развитие читательской грамотности [4]. Опираясь на исследование авторов заметим, что ребенок должен не просто понимать смысл прочитанного, но и четко осознавать назначение, задающее простор для осуществления предметных действий. В общей структуре навыки смыслового чтения можно представить в виде трех сменяющих друг друга процессов (рис. 1):

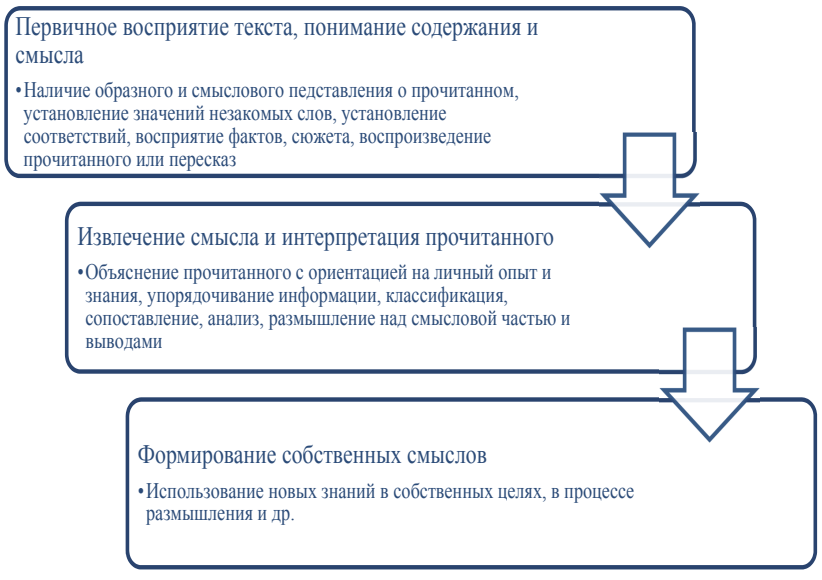


Рис. 1. Процессная характеристика навыков смыслового чтения

Обращаясь к рис. 1, заметим, что по своей сущности навыки смыслового чтения определяют возможность использования знаний (прочитанного) для достижения собственных целей, в житейской практике, установления смыслов и размышления. Таким образом, смысловое чтение образует основу в обучении ребенка, влияя на продуктивность его деятельности. Смысловое чтение – это системообразующий элемент, один из числа связующих компонентов на пути к развитию обучающегося в течение всей дальнейшей жизни. В связи с этим отметим, что чем позднее будут сформированы необходимые навыки смыслового чтения, тем большие трудности будет испытывать ребенок в ряде процессов, сопряженных с обучением и личностным обогащением.

Проблема понимания текста школьниками исследована достаточно большим количеством авторов. Понимание текста, по мнению В.А. Мансурова, Т.Н. Люмбиной, О.В. Юрченко, – основание для развития человеческой грамотности, определяющей положение человека в обществе. Понимание информации и социализация рассматриваются как смежные проблемы, зависящие не столько от понимания смысла прочитанного, сколько от того, насколько прочитанное скажется на общем кругозоре человека, его мировоззрении, личной позиции. Последнее в комплексе сказывается на представлениях человека о жизни и различных её сферах – в связи с этим важнейшей задачей современности становится обеспечение регулярного чтения с развитием социальных установок, ценностных взглядов, обогащением когнитивно-эмоционального опыта. Авторы проводят параллель между развитием навыков смыслового чтения, социально-экономическим статусом семьи, её установками и общими правилами, выделяя высокую зависимость данных проявлений между собой [5]. Так, чтение должно иметь содержательную направленность, подтекст, который дети должны эффективно усваивать в процессе как школьной, так и внешкольной подготовки.

Н.В. Пудовкина рассматривает проблему формирования навыков смыслового чтения через систему овладения метапредметными учебными действиями, что является актуальной задачей при обучении младших школьников. Автор исследования рассматривает формирование универсальных учебных действий в качестве инвариантной составляющей образования с учетом высокого влияния на личность и процессы социализации [6]. Иными словами, смысловое чтение становится ключом на пути к обеспечению многостороннего развития личности с учетом обогащения её когнитивного, социального и эмоционального опыта. Учитывая факт того, что достаточный уровень навыков смыслового чтения фактически определяет обучаемость ребенка, проблема его развития становится актуальной вне зависимости от рассматриваемых учебных предметов. Личный опыт организации обучения на уроках математики, а также непреднамеренное наблюдение динамики в изменении уровня развития навыков смыслового чтения у различных поколений детей одного возраста демонстрируют снижение результативности образования при недостаточном уровне развития навыков смыслового чтения. Решение данной проблемы становится актуальной задачей современности, от которой зависит дальнейший потенциал и обучаемость школьников.

А.А. Чеснокова и М.А. Коврова рассматривают проблему развития навыков смыслового чтения у детей с позиции подбора актуальных методических приемов, упражнений и форм, которые будут соответствовать требованиям современной образовательной практики и при этом демонстрировать соответствующий уровень результативности, применимости в контексте конкретного учебного предмета. В качестве эффективного способа развития навыков смыслового чтения авторы рассматривают составление аннотаций к художественным произведениям, что определяет способность понимать, запоминать и пересказывать прочитанное [7]. Н.С. Жуйкова и А.В. Чебыкина предлагают реализовать подход с составлением аннотаций в форме читательского дневника школьника, что становится возможным на базе уроков литературы (литературное чтение) и в процессе внеурочной деятельности детей [8].

В контексте обучения на уроках математики развитие смыслового чтения становится двусторонней проблемой. С одной стороны, перед педагогом (учителем математики) стоит задача организации работы с учебным материалом согласно учебному плану и программе, соответствующим темам и при учете личных интересов, посредством эффективных форм, методов и средств организации учебного процесса; вместе с тем развитие навыков смыслового чтения не может выступить основной целью математического образования (тем не менее необходимо для усвоения не только математических знаний, но и всех школьных предметов). Развитие смыслового чтения на уроках математики – это со-ведущая задача, сопряженная с обучением математике; в связи с этим развитие навыков смыслового чтения служит важной задачей в дополнение к основной программе школьного образования (однако развитие возможно как на уроках, так и во время внеурочной деятельности). С другой стороны, при недостаточной степени развитости навыков смыслового чтения, что на практике становится все более распространенной проблемой, восприятие математических текстов и задач приобретает проблемный характер; фактически это делает невозможным результативное обучение математике, определяя необходимость стимулирования развития навыков смыслового чтения у детей, смещение центра образовательной направленности в сторону компенсации недостающих умений. Е.В. Филина раскрывает процессы развития навыков чтения и понимания текста (смысловое чтение) в структуре организации педагогического сопровождения и поддержки со стороны педагогов, в том числе при возникновении непреодолимых трудностей. Автор исследования также указывает на факт того, что навыки смыслового чтения невозможно развить при сугубо внешних воздействиях учителя. Требуется вовлечение в данные процессы непосредственно самого ребенка и его окружающих (родители и сверстники, другие педагоги). Не менее значимым фактором является своевременность обучения чтению, закладывающим основы развития навыков смыслового чтения [9]. Таким образом, первопричинами нарушения процессов развития навыков смыслового чтения, за исключением тех случаев, когда неразвитость данных навыков становится следствием заболеваний ребенка или его индивидуальных особенностей, можно выделить:

1. Неразвитость техники чтения, низкая скорость чтения (и другие особенности, связанные непосредственно с чтением).
2. Отсутствие мотивации к чтению, неуспеваемость (и другие особенности, приводящие к отсутствию желания ребенка читать и развивать технику чтения).
3. Плохая концентрация внимания, отвлекаемость, высокий уровень сменяемости действий (и другие особенности, обусловленные нарушением процессов чтения ввиду тенденций использования гаджетов, перехода от реального общения к виртуальному, недостаточности коммуникаций и др.).

Развитие навыков смыслового чтения детей напрямую зависит от их возраста и индивидуальных особенностей. В случае если речь идет об обучающихся начальной школы, преимущественно процессы развития организуются в школе, тогда как укрепление позитивных изменений осуществляется в ходе внешкольной деятельности, при выполнении домашних заданий и др. Начиная с пятого класса, развитие навыков смыслового чтения требует задействования больших усилий, т. к. предполагает более сложное компенсирующее влияние на описанные причины. Компенсация причин определяет лишь создание условий для развития навыков смыслового чтения – при этом всём непосредственно развитие навыков происходит сугубо при выполнении специализированных упражнений, регулярных заданий и прочих условий. Таким образом, первичной задачей при работе с детьми с неразвитыми навыками смыслового чтения становится выявление и компенсация причин с перспективой преодоления ключевого последствия. На перспективу данная деятельность сменяется развитием навыков смыслового чтения за счет специальных упражнений, что возможно, в том числе, и на уроках математики.

Развитие навыков смыслового чтения на уроках математики по мнению Н.В. Найденовой требует первично формирования условий, при которых ребенок будет демонстрировать способность извлекать главный смысл из прочитанного математического задания, понимать информацию и закладывать её в основу решения поставленной задачи. Автор предлагает использовать такие приемы развития навыков смыслового чтения на уроках математики, как чтение теоретического материала, установление догадок о содержании текста, работа с понятиями из текста, использование верных и неверных утверждений по тексту с элементами математики, вопросы на проверку понимания и т. п. [10]. Отметим, что подобная работа должна осуществляться на регулярной основе с применением математических заданий из учебника с постепенным обогащением опыта и включением схем, таблиц, графиков, диаграмм, рисунков, требующих осуществления аналогичных операций понимания, включения условных обозначений и формул.

О.В. Фурина и Т.С. Климова рассматривают процессы формирования смыслового чтения на уроках математики с позиции трех этапов: предварительная подготовка, представленная в работе до чтения; работа с текстом (чтение); работа по итогам чтения (выводы, систематизация). На каждом из этапов реализуются собственные задачи, и воспроизводится комплекс соответствующих упражнений, что позволяет не только подготовить детей к работе с информацией, но и погрузить в математическое знание [11]. Развитие навыков смыслового чтения на уроке математики может осуществляться посредством таких упражнений, как объединение компонентов текста в единый смысл; проверка правильности информации; соотнесение действий и операций (понятие и смысл); применение наводящих вопросов; работа с рисунками, таблицами, диаграммами; составление вопросов по тексту; составление условий задачи под решение; описание алгоритма действий по задаче; решение текстовых задач; головоломки; использование исторического материала (межпредметный материал); «верно – неверно»; поиск ключевых слов; работа с понятиями (составление синквейнов, кроссвордов, древа понятий) и др.

В условиях практики преподавания на уроках математики среди детей 5–8 классов в целях развития навыков смыслового чтения автор предлагает следующие системы заданий (рис. 2):

Обращаясь к рис. 2, заметим, что реализация авторского подхода на современном этапе имеет ситуативный характер, зависящий от конкретных условий, возможностей, темы, категории обучающихся, их личностных стремлений и др. факторов. Важным компонентом в структуре авторского подхода является адаптивное применение задач, ориентированных как на развитие навыков смыслового чтения, так и на освоение математического аппарата, формирование соответствующих умений. В целях, чтобы сформированные умения соответствовали запросам современной практики образования, важно включать в работу со школьниками 5–8 классов такие элементы, как привлечение к постоянной проверке ответов по итогам решения (проверка условий, записи этих условий, алгоритма решения, математических операций, ответов), использование задач, приближенных по условиям к реальной практике (задачи прикладного характера), ориентация на личный опыт ребенка, критическое осмысливание условий зада-

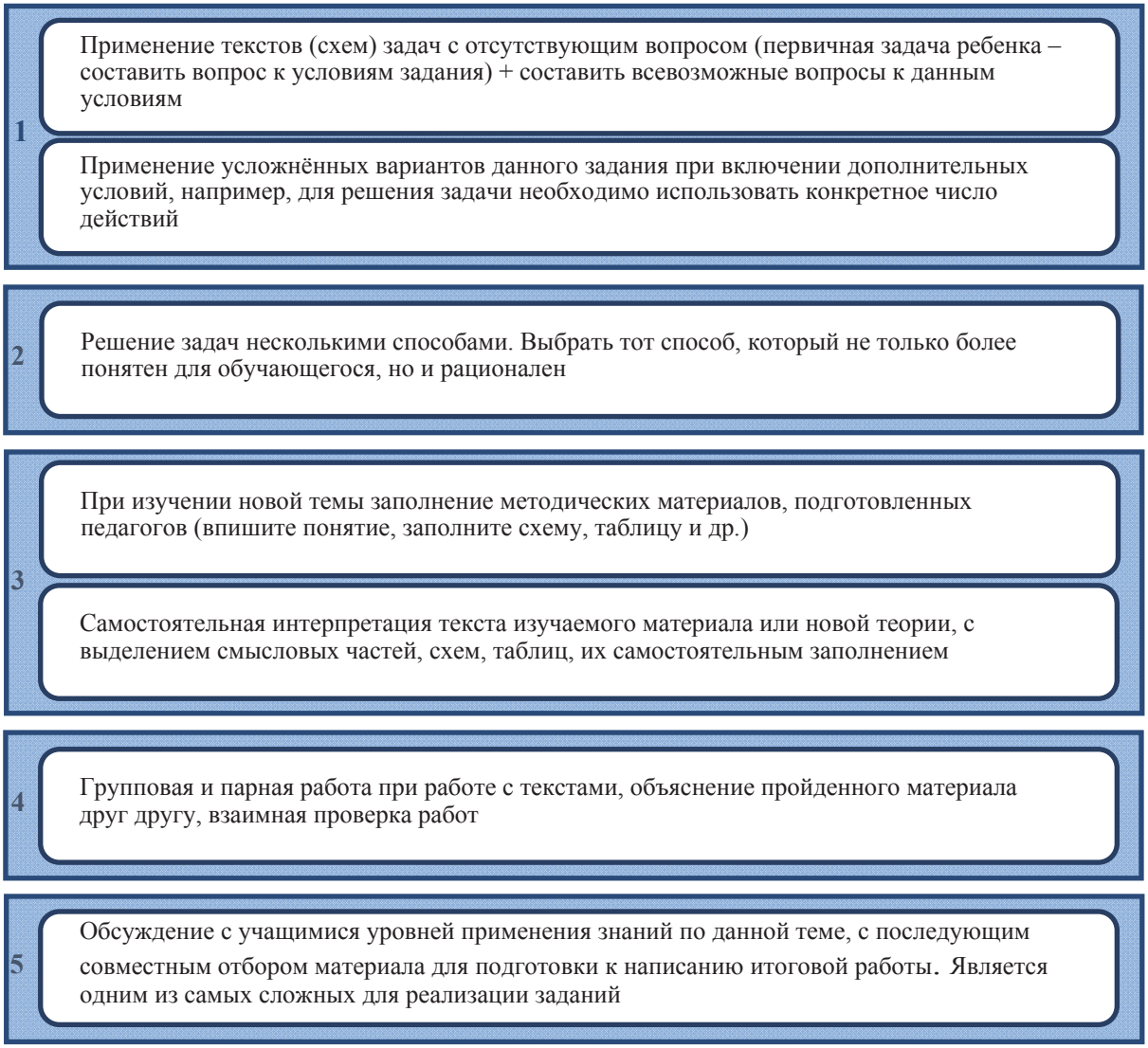


Рис. 2. Авторский подход к развитию навыков смыслового чтения у обучающихся 5–8 классов на уроках математики

чи, ответов, алгоритмов в целях рефлексивной оценки со стороны обучающегося.

Раскроем каждое из представленных условий более подробно:

1. Использование специальных задач для развития навыков смыслового чтения:

А. Применение задач с отсутствующим вопросом. Данный тип задач требует концентрации внимания обучающихся на тексте математического задания, анализа условий и прогнозирования возможностей их использования. Предварительная разработка определяет понимание назначения данных и условий, что делает возможным погружение ребенка в смысл прочитанного.

Б. Усложнение задач за счет включения дополнительных условий. Подобный подход является способом вовлечения ребенка в активную продуктивную деятельность, в ходе которой типовой алгоритм решения математической задачи подвергается частичной корректировке в целях обеспечения соответствия установленным условиям. Позитивно сказывается на развитии возможностей прогнозирования, являющейся частью навыков смыслового чтения.

2. Решение задач несколькими способами. Позволяет продемонстрировать понимание текста задачи без ориентира на конкретный алгоритм действий, владение несколькими способами интерпретации условий для достижения поставленной цели. Выбор наиболее рационального способа определяет возможность оптимизации деятельности ребенка.

3. Работа с методическими материалами:

А. Заполнение методических материалов, подготовленных педагогом (готовые задания с пропущенными частями). Предполагает организацию репродуктивной деятельности с перспективой ориентирования в тексте, восприятия смыслов со стороны обучающегося.

Б. Проработка теории с использованием специальных задач. Предварительное изучение теоретического материала при фиксации определений и краткой характеристики сути изложенного. Ориентировано на продуктивную деятельность. Фактически определяет необходимость фокусирования ребенка на ключевых моментах темы, разделения основной и второстепенной частей.

4. Групповая и парная работа при работе с текстами, объяснение пройденного материала друг другу, взаимная проверка работ. Определяет необходимость тщательного рассмотрения задания оппонента (при работе в парах) и сверку с правильными ответами. Положительно сказывается на концентрации внимания, требует объективности и вовлеченности, стимулирует коммуникативные практики.

5. Обсуждение с учащимися уровней применения знаний по данной теме, с последующим совместным отбором материала для подготовки к написанию итоговой работы. Является одним из самых сложных подходов к работе по развитию навыков смыслового чтения; определяет комплексное объединение различных ранее описанных авторских подходов и их применение с учетом конкретных обстоятельств. Положительно резюмирует итоги проделанной работы и позволяет объективно оценить степень понимания содержания прочитанного или пройденного материала.

Не менее значительным условием становится развитие критического мышления в целом, которое неразрывным образом связано с речью ребенка, коммуникацией, памятью, концентрацией и навыками смыслового чтения, в процессе работы с каждым из которых вносится весомый вклад в индивидуальное развитие ребенка.

Все эти условия являются важным резюмирующим элементом развития навыков смыслового чтения у обучающихся на уроках математики, закладывающим фундамент обучаемости ребенка.

Таким образом, адаптивное и вариативное применение описанных и многих других приемов для развития навыков смыслового чтения на уроках математики определяет перспективы достижения поставленных целей и со-развития как читательской, так и математической грамотности школьников. Важнейшей задачей в этих условиях становится учет индивидуальных особенностей и выявление первопричин в нарушении развития навыков смыслового чтения с их

последующей компенсацией, индивидуализированным воздействием на обучающихся с перспективой роста результатов подготовки. Подчеркнем, что развитие смыслового чтения приобретает особое значение в условиях современной практики образования. При этом от навыков смыслового чтения зависит не только дальнейшая обучаемость, но и социализация личности, её профессионализация и возможность функционировать в информационном мире. Настоящее исследование становится фундаментом для проведения будущих исследований, определяя перспективы, связанные с разработкой собственных подходов к развитию навыков смыслового чтения на уроках математики, их апробацией и корректировкой для выявления показателей результативности.

Библиографический список

1. Кутузова О.Б. Формирование и развитие смыслового чтения школьников: проблемы и пути решения. *Вестник Саратовского областного института развития образования*. 2019; № 2 (18): 29–34.
2. Николаева К.С. Развитие у младших школьников умений смыслового чтения. *Известия института педагогики и психологии образования*. 2020; № 4: 176–180.
3. Бозоева Я.М., Манаенкова М.П. К проблеме формирования интереса к чтению у детей младшего школьного возраста. *Наука и Образование*. 2021; Т. 4, № 2: 1–7.
4. Сиднева А.Н., Степанова М.А., Плотникова А.В. Особенности понимания учебных текстов школьниками 4–8 классов как показатель их умения учиться. *Вестник Московского университета.* Серия 14: Психология. 2021; № 3: 291–322.
5. Мансуров В.А., Ломбина Т.Н., Юрченко О.В. Проблемы понимания текста школьниками: социологический взгляд. *Вестник Института социологии*. 2022; Т. 13, № 3: 122–141.
6. Пудовкина Н.В. Эффективное исследование проблемы формирования метапредметных учебных действий младших школьников в процессе овладения смысловым чтением. *Вестник Таджикского национального университета*. 2018; № 2: 214–220.
7. Чеснокова А.А., Коврова М.А. Развитие навыка смыслового чтения в процессе составления аннотаций к художественным произведениям у четвероклассников. *Поволжский педагогический поиск*. 2021; № 2 (36): 64–73.
8. Жуйкова Н.С., Чебыкина А.В. Читательский дневник как средство развития у младших школьников навыков смыслового чтения *Вестник Шадринского государственного педагогического университета.* 2020; № 2 (46): 68–75.
9. Филина Е.В. Педагогические инструменты развития навыков чтения и понимания текста школьниками. *Современное педагогическое образование*. 2023; № 4: 92–96.
10. Найденова Н.В. Развитие навыков смыслового чтения на уроках математики. *Вестник научных конференций*. 2017; № 3-1 (19): 77–79.
11. Фурина О.В., Климова Т.С. Формирование смыслового чтения на уроках математики в начальной школе. *Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании*. 2020; № 1 (64): 157–162.

References

1. Kutuzova O.B. Formirovanie i razvitie smyslovogo chteniya shkol'nikov: problemy i puti resheniya. *Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya*. 2019; № 2 (18): 29-34.
2. Nikolaeva K.S. Razvitie u mladshih shkol'nikov umenij smyslovogo chteniya. *Izvestiya instituta pedagogiki i psihologii obrazovaniya*. 2020; № 4: 176-180.
3. Bozoeva Ya.M., Manaenkova M.P. K probleme formirovaniya interesa k chteniyu u detej mladshego shkol'nogo vozrasta. *Nauka i Obrazovanie*. 2021; T. 4, № 2: 1-7.
4. Sidneva A.N., Stepanova M.A., Plotnikova A.V. Osobennosti ponimaniya uchebnyh tekstov shkol'nikami 4-8 klassov kak pokazatel' ih umeniya uchit'sya. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 14: Psihologiya. 2021; № 3: 291-322.
5. Mansurov V.A., Lombina T.N., Yurchenko O.V. Problemy ponimaniya teksta shkol'nikami: sociologicheskij vzglyad. *Vestnik Instituta sociologii*. 2022; T. 13, № 3: 122-141.
6. Pudovkina N.V. `Effektivnoe issledovanie problemy formirovaniya metapredmetnyh uchebnyh dejstvij mladshih shkol'nikov v processe ovladeniya smyslovym chteniem. *Vestnik Tadzhikskogo nacional'nogo universiteta*. 2018; № 2: 214-220.
7. Chesnokova A.A., Kovrova M.A. Razvitie navyka smyslovogo chteniya v processe sostavleniya annotacij k hudozhestvennym proizvedeniyam u chetveroklassnikov. *Povolzhskij pedagogicheskij poisk*. 2021; № 2 (36): 64-73.
8. Zhujkova N.S., Chebykina A.V. Chitatel'skij dnevnik kak sredstvo razvitiya u mladshih shkol'nikov navykov smyslovogo chteniya *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2020; № 2 (46): 68-75.
9. Filina E.V. Pedagogicheskie instrumenty razvitiya navykov chteniya i ponimaniya teksta shkol'nikami. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2023; № 4: 92-96.
10. Najdenova N.V. Razvitie navykov smyslovogo chteniya na urokah matematiki. *Vestnik nauchnyh konferencij*. 2017; № 3-1 (19): 77-79.
11. Furina O.V., Klimova T.S. Formirovanie smyslovogo chteniya na urokah matematiki v nachal'noj shkole. *Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v pedagogicheskom obrazovanii*. 2020; № 1 (64): 157-162.

Статья поступила в редакцию 04.07.23

УДК 372.893 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-117-120

***Bolotova E.Yu**., Doctor of Sciences (History), Professor, Department of National History and Local History Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: eubolotova@yandex.ru*

***Tretyak D.V**., teacher (History and Social Studies), Secondary School No. 67 of the Dzerzhinsky District of Volgograd; MA student, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: d.v.tretyak99@yandex.ru*

FORMS OF INTERACTION OF THE EDUCATIONAL AND CULTURAL ENVIRONMENT SUBJECTS IN THE IMPLEMENTATION OF THE REGIONAL COMPONENT OF HISTORICAL EDUCATION. The article presents an analysis of certain aspects of teaching the regional component of history at school with the example of the Volgograd Region. The federal and regional legal acts that define the legislative framework for the inclusion of the regional aspect of history in educational practice and specifics of their practical implementation are characterized. The main subjects of the educational environment and their functions in the implementation of this component are identified. The authors emphasize the necessity of coordinating the efforts of the authorities, scientific, methodological and teaching communities, as well as cultural institutions to improve the effectiveness of teaching the regional component at school. The obtained findings and the described practices can be used as guidelines for supplementing existing plans for educational work and extracurricular activities, as well as developing new projects on regional history in cooperation with institutions and organizations of the region.

Key words: **regional component, history teaching, education, pedagogy, networking**

***Е.Ю. Болотова,** д-р ист. наук, проф., ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, E-mail: eubolotova@yandex.ru*

***Д.В. Третьяк,** учитель истории и обществознания МОУ СШ № 67 Дзержинского района Волгограда, магистрант ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, E-mail: d.v.tretyak99@yandex.ru*

ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА В РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проанализированы отдельные аспекты преподавания регионального компонента истории в школе на примере Волгоградской области. Охарактеризованы федеральные и региональные нормативно-правовые акты, определяющие законодательные основы включения регионального аспекта истории в образовательную практику, и специфика их практической реализации. Выявлены основные субъекты образовательного и культурного пространств и их функции при реализации данного компонента. Подчеркивается необходимость координации усилий органов власти, научного, методического и учительских сообществ, а также учреждений культуры для повышения эффективности преподавания регионального компонента в

школе. Полученные выводы и охарактеризованные практики могут быть использованы в качестве ориентиров для дополнения существующих планов воспитательной работы и внеурочной деятельности, а также разработки новых проектов по региональной истории в сотрудничестве с учреждениями и организациями области.

Ключевые слова: **региональный компонент, преподавание истории, воспитание, педагогика, сетевое взаимодействие**

Система образования является основополагающим компонентом развития государства и общества, создающим возможности накопления и передачи знаний для более полного понимания мира каждым последующим поколением. Основы этой системы должны определяться спецификой социокультурных и политико-экономических отношений, тенденциями развития общества и государства.

Изучение региональной истории создает условия для присвоения исторического опыта предшествующих поколений и позволяет каждому обучающемуся осознать непосредственную причастность к истории, связав историю страны и края, в котором он проживает. Более детальное рассмотрение особенностей региона, многообразия культурного наследия способствует становлению гражданско-патриотического сознания, основанного на изучении своей малой Родины. Учет регионального компонента в образовании напрямую связан с потребностями социально-экономического развития региона, основу которого составляют граждане, знающие социокультурные особенности края, что позволяет жить в нем в согласии с разными поколениями и народами. Сравнение условий жизни в прошлом и настоящем дает возможность выделить позитивные изменения на каждом этапе развития, сформировать уверенность в поступательном развитии региона. Отражение вклада граждан в этот процесс предоставляет учащимся пример реализации гражданской ответственности как одной из ценностей российского общества [1]. Изучение региональной истории предоставляет богатый материал для разработки ситуаций гуманитарного анализа, обращенных к эмоциональной сфере обучающихся, их ценностным ориентирам. Однако для актуализации ценностно-смыслового потенциала гуманитарного знания необходима системная реализация воспитательного компонента содержания.

В научной и методической литературе вопросы изучения региональной истории в школе стали активно разрабатываться с начала 2000-х гг. Дискутировалось содержание понятия «регион» [2], подходы к проектированию и определению целевых основ реализации регионального компонента [3]. На современном этапе авторы отмечают, что требования к включению регионального компонента не содержат конкретных формулировок, что затрудняет выработку общих принципов реализации на практике [4]. Насыщенность исторического материала, подлежащего освоению по программе, и ограниченный объем времени не позволяют эффективно изучать историю региона в рамках урочной деятельности [5]. Таким образом, актуальность темы исследования определяется необходимостью поиска оптимальных форм и методов, способствующих эффективной реализации регионального компонента образовательного процесса.

Целью работы является анализ организационно-методических условий для эффективной реализации регионального компонента школьного исторического образования на примере Волгоградской области. Объектом исследования выступает практика изучения регионального компонента, предметом – способы взаимодействия субъектов образовательного и культурного пространств в организации изучения регионального компонента истории. Для достижения цели исследования необходимо решить следующие задачи:

– проанализировать правовые и методические основы преподавания регионального компонента истории;

– выявить субъекты образовательного и культурного пространства, а также оценить их роль в реализации регионального компонента;

– охарактеризовать перспективные практики и дать рекомендации по взаимодействию субъектов образовательного и культурного пространства в условиях реализации регионального компонента образования.

Основой исследования является представление о социокультурной детерминированности образовательного процесса, утверждающей необходимость взаимодействия с многообразием социальной среды как главным источником развития личности. Полипарадигмальность современного образовательного процесса обусловила использование идей культурологического, аксиологического и системного подходов к реализации регионального компонента. Применялись общенаучные теоретические методы: анализ нормативно-правовой базы, актуальных форматов взаимодействия субъектов образовательного процесса, их функций и реализуемых образовательных проектов; синтез полученных данных; индукция, позволяющая рассмотреть общие проблемы реализации регионального компонента; дедукция как способ выявления перспективных составляющих локальных практик; теоретическое моделирование форматов взаимодействия субъектов образовательного и культурного пространств.

Научная новизна заключается в теоретическом и практическом обосновании новых форм организации изучения регионального компонента на основе проведенного анализа перспективных инновационных форматов взаимодействия субъектов образовательного и культурного пространств. Практическая значимость работы обусловлена возможностью применения результатов исследования для методологической поддержки воспитательной работы и внеурочной деятельности, разработки новых проектов по региональной истории.

В соответствии с федеральными нормативно-правовыми документами, органы власти субъектов РФ выполняют важные функции по разработке и реализации региональных программ развития образования. Учебные пособия, раскрывающие этнокультурные особенности субъектов РФ, допускаются к использованию в общеобразовательных учреждениях после утверждения федеральным органом исполнительной власти, в которой участвуют уполномоченные органы государственной власти субъектов РФ [6]. На региональном уровне утверждено, что инвариантная часть примерного учебного плана включает учебные предметы и курсы федерального и регионального компонентов. Для организации изучения краеведческого материала советуется включить 34 часа в рамках учебного предмета «История» в IX классе. Зафиксировано, что рекомендуемые курсы «обеспечены программами, учебно-методическими пособиями, разработанными специалистами ГБОУ ДПО «Волгоградская государственная академия повышения квалификации и переподготовки работников образования» [7]. Следует отметить, что реализация регионального компонента не должна нарушать единство образовательного пространства – Концепция преподавания учебного курса «История России» [8] (далее – Концепция преподавания) утверждает необходимость прослеживания связи истории страны в целом и региональной истории. Кроме того, в Концепции преподавания значимой проблемой сложившейся практики названа тенденция к преобладанию политических и экономических аспектов в содержании курса «История России». Как следствие, внимание к духовной и культурной жизни призвано стать одной из важнейших задач исторического образования. При этом упор лишь на культурологические аспекты региона не позволяет отразить все ключевые моменты его развития – в зависимости от территории важным будет являться рассмотрение процесса вхождения региона в состав России, особенностей экономической модернизации, а также иных процессов, являющихся яркими страницами и для истории всей страны (например, восстания Степана Разина и Емельяна Пугачева на территории Поволжья). При рассмотрении этих вопросов можно также предложить учащимся выделить культурные особенности региона, повлиявшие на ход развития общероссийских тенденций и событий.

В Волгоградской области на основе учебного пособия «История Волгоградской земли от древнейших времен до современности» (А.С. Скрипкин, А.В. Луночкин, И.И. Курилла) разработан УМК для учащихся 9 классов (книга для учителя, рабочая тетрадь, рабочая программа). С целью создания комплексного представления о развитии региона от древности до современности в программу включены темы, общероссийский контекст которых еще не изучен школьниками. Например, планируется изучение истории XX века, эпохи перестройки и реформ 2000-х гг. [9]. В связи с этим учитель находится в затруднительном положении – необходимо охарактеризовать развитие региона до современности при неготовности учащихся к восприятию этого материала и фрагментарности их представлений.

Это обусловливает необходимость разработки дополнительного числа учебно-информационных материалов по вопросам региональной истории, ориентированных на школьную аудиторию. Кроме того, перспективным является создание цифровых ресурсов и онлайн-баз методических разработок. Разнообразие форм их практической реализации подразумевает регулярный обмен опытом для повышения эффективности образовательного процесса. Основы для данной работы заложены в формате сетевого взаимодействия Волгоградского государственного социально-педагогического университета и образовательных учреждений региона. Выполняемая в рамках госзадания Министерства просвещения РФ работа предоставляет возможность преодолеть разрыв научных знаний и педагогической практики, объединяя возможности школы и университета по повышению качества образования в регионе. Сетевой формат позволяет осуществлять научно-методическое сопровождение учителей с учетом всех преимуществ использования цифровых ресурсов и является эффективным инструментом интеграции субъектов образовательного процесса в единое региональное образовательное пространство [10, с. 5]. Однако для повышения эффективности преподавания регионального компонента необходимо участие и других субъектов образовательного пространства, в том числе – во внеурочной деятельности.

Музейные коллекции обладают высоким воспитательным потенциалом, позволяющим отразить региональное своеобразие культурного наследия. В Волгоградской области история региона отражена в коллекциях ряда музеев – Волгоградского областного краеведческого музея, Мемориально-исторического музея, музея-панорамы «Сталинградская битва», музея «Память» и др. Перспективными подходами выступают интерактивные способы взаимодействия со школьной аудиторией – квест, игра, мастер-класс и другие интерактивные форматы. Значимым направлением развития сотрудничества выступает совместная разработка сценариев проведения мероприятий сотрудниками музеев и школьными учителями. Сотрудники музеев наиболее полно знакомы с коллекциями и обладают необходимыми компетенциями для организации доступного и информативного знакомства учащихся с экспонатами. Участие педагога в качестве соавтора и соорганизатора позволит наиболее полно учесть особенности школьного коллектива и связать новый материал с уже изученными на уроках аспектами, «встраивая» его в общую систему знаний. Экскурсовод знакомит обучающихся с коллекцией музея, а учитель организует последующую рефлексию, обобщая информацию и проводя параллели с общероссийскими тенденциями

развития, изучаемыми в школьной программе. При такой структуре мероприятия решается часто возникающая проблема, когда методически необходимая часть образовательной деятельности – рефлексия – отсутствует или проводится спустя несколько дней.

Зная структуру и особенности содержания школьной программы, учителя-практики могут выделить темы курса истории, которые наиболее нуждаются в дополнительном раскрытии на региональном материале. Это позволит сотрудникам музея расширить спектр и тематику мероприятий, а также быть уверенными в их востребованности. Организовать сбор предложений возможно посредством сотрудничества со школами региона, проведения конференции, совещания с участием педагогов-предметников или распространения формы опроса среди образовательных учреждений при посредничестве органов власти города.

Эффективными инновационными практиками выступают комплексные программы, включающие несколько мероприятий, объединенных общей задачей популяризации региональной истории. В 2023 году на базе ВГСПУ был реализован проект «Юные историки», сочетающий образовательную, экскурсионную и досуговую программы. Школьники посетили музеи г. Волгограда, прослушали 12 лекций по различным аспектам истории Сталинградской битвы. В соответствии с требованиями деятельностного подхода, участники проекта выступали не только слушателями, но и разработчиками «Урока Сталинградской Победы» в своем классе, используя предоставленные методические рекомендации и материалы по проведению такого занятия [11]. В рамках проекта также проводилось 3 конкурса работ: разработка проектов экскурсионного маршрута по Волгограду и области, написание эссе по предложенным высказываниям о Великой Отечественной войне, а также конкурса методических разработок «Урок Сталинградской Победы». Данные конкурсы позволили привлечь к участию в проекте не только школьников, но и педагогов.

Важно отметить, что форматы предложенных заданий создали условия для проявления индивидуальности каждого школьника и актуализации умений составления текста или другого итогового продукта. Данный подход позволяет оценить не только предметные знания и умения, но и уровень ценностных ориентиров, достижение познавательных и регулятивных метапредметных результатов. Реализация проекта в рамках гранта Министерства просвещения РФ создала условия для большего количественного охвата (участниками очных мероприятий стали более 500 школьников), а сотрудничество кафедр и подразделений ВГСПУ, региональных, федеральных органов власти и культурных учреждений г. Волгограда обеспечило эффективную реализацию проекта благодаря разделению зон ответственности в соответствии со сферой компетентности.

Острой необходимостью становится поиск новых форматов взаимодействия с подрастающим поколением. Эффективность вовлечения обучающихся в изучение истории региона в рамках внеурочной деятельности снижается в связи с отсутствием мотивации, а популяризация исторического знания в контексте информационного общества становится невозможной без использования ресурсов медийного пространства. На протяжении 2022–2023 гг. в Волгоградской области был реализован телевизионный проект «Арена знаний» в формате командного интеллектуального турнира. Неотъемлемой частью соревнования были вопросы по истории области и Сталинградской битвы, к знаменательным датам которой были приурочены старт и окончание игрового сезона. Школьники также являлись соавторами турнира – каждая команда разрабатывала свой вопрос по Великой Отечественной войне и представляла его соперникам, а выбывшие команды нередко отмечали, что причиной их неудач стали пробелы в знании истории военных лет. География турнира планомерно расширяется, команды представляют образовательные учреждения не только Волгограда и Волжского, но и различных райцентров области, что свидетельствует о заинтересованности школьников и их наставников. Турнир позволяет реализовать разные направления воспитательной деятельности – гражданско-патриотическое и духовно-нравственное развитие молодежи, поддержку юношеского интеллектуального движения, лидерской активности. Отметим, что проект также реализуется в рамках многоаспектного сотрудничества – организаторами турнира выступают ВГТРК «Волгоград-ТРВ», Городской молодежный центр «Лидер» при поддержке Волгоградского государственного социально-педагогического университета и администрации Волгограда.

Практика создания документальных фильмов по региональной истории ограничена возможностями финансирования, а малобюджетные фильмы с закадровым текстом не будут пользоваться вниманием аудитории. В противоположность формат интеллектуального турнира позволяет снять проблему субъективизма при представлении исторических знаний в медиапространстве – задания составлены на основе исторических фактов, а привлечение зрителей базируется на содержательном и соревновательном компонентах. Интерактивность контента, общедоступность, развлекательность и привлекательный визуальный ряд позволяют эффективно решать задачи масштабирования опыта и популяризации региональной истории, выходя за рамки деятельности отдельных педагогов в стенах образовательных учреждений.

Таким образом, содержание регионального компонента образования способно обеспечить достижение задач морально-нравственного развития личности, ориентацию на ценности гуманитарного знания и межкультурного диалога. В нормативно-правовых документах определены общие требования к объему изучаемого регионального компонента и его месту в учебной программе, а также ориентиры по отбору содержания при составлении региональных пособий. В Волгоградской области разработан и утвержден УМК, использование которого может быть дополнено разнообразными формами организации урочной и внеурочной деятельности. Субъекты образовательного пространства обладают различным потенциалом, определяющим наиболее эффективное выполнение определенных функций: нормативно-правовое и координационное обеспечение образовательного процесса со стороны органов власти; разработка и обобщение научно-методических аспектов региональной истории со стороны академического сообщества; определение проблемных зон реализации изучения регионального компонента в школе со стороны учителей-предметников и их участие в разработке компонентов УМК; возможности музеев как хранителей историко-культурных ценностей. Процессы информатизации предъявляют требования к более активному взаимодействию с представителями медиасферы. Использование полученных результатов анализа инновационных проектов и расширение взаимодействия указанных субъектов в дальнейшей образовательной практике будут способствовать повышению эффективности преподавания регионального компонента истории в школе. В перспективе планируется расширение сферы применения предложенных моделей сотрудничества и последующий критический анализ.

Библиографический список

1. Ковешникова О.Т. Гражданственность как ориентир школьного социально-гуманитарного образования. *Современное российское образование: идеи, инновации, опыт:* материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 2-х ч. Волгоград: Темпора, 2019: Ч. 2: 6–74.
2. Вяземский Е.Е. Национально-региональный компонент общего исторического образования в Российской Федерации: дискуссионные подходы. *Проблемы современного образования*. 2012; № 4: 21–40.
3. Иванова Г.П. К вопросу о сущности национально-регионального подхода в воспитании. *Вестник РУДН*. Серия: Психология и педагогика. 2004; № 2: 289–292.
4. Дорофеева А.А. Региональный компонент исторического образования в практике среднего общего образования. *Перекрёстки истории. Актуальные проблемы исторической науки*: материалы XVII Всероссийской научной конференции. Астрахань, 2021: 184–189.
5. Стегнюшин А.А. Формирование региональной идентичности на уроках и во внеурочной деятельности по истории в основной школе. *Горизонты образования*: материалы I Международной научно-практической конференции. Омск, 2020: 386–388.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023). *КонсультантПлюс*. Available at: clck.ru/34xCvN
7. Об утверждении примерных учебных планов общеобразовательных организаций Волгоградской области. Приказ Министерства образования и науки Волгоградской области от 7 ноября 2013 года N 1468 (с изменениями на 16 октября 2018 года). *Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов*. Available at: https://clck.ru/34xD4D
8. Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях РФ, реализующих основные общеобразовательные программы. *Банк документов Минпросвещения РФ*. Available at: https://clck.ru/VJFYi
9. *История Волгоградской земли от древнейших времен до современности*. Программа образовательного курса. Москва: Планета, 2011.
10. Коротков А.М., Земляков Д.В., Карпушова О.А. Методика подготовки педагогов к профессиональной деятельности в сетевом формате в условиях интеграции педагогического вуза с региональной системой образования. *Известия ВГПУ*. 2022; № 8 (171): 4–11.
11. Всероссийская тематическая смена «Юные историки» стартует в Волгограде. *РИА Новости*. Available at: https://clck.ru/34v8UT

References

1. Koveshnikova O.T. Grazhdanstvennost' kak orientir shkol'nogo social'no-gumanitarnogo obrazovaniya. *Sovremennoe rossijskoe obrazovanie: idei, innovacii, opyt:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2-h ch. Volgograd: Tempora, 2019: Ch. 2: 6-74.
2. Vyazemskij E.E. Nacional'no-regional'nyj komponent obschego istoricheskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii: diskussionnye podhody. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2012; № 4: 21-40.
3. Ivanova G.P. K voprosu o suschnosti nacional'no-regional'nogo podhoda v vospitanii. *Vestnik RUDN*. Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2004; № 2: 289-292.
4. Dorofeeva A.A. Regional'nyj komponent istoricheskogo obrazovaniya v praktike srednego obschego obrazovaniya. *Perekrestki istorii. Aktual'nye problemy istoricheskoj nauki*: materialy XVII Vserossijskoj nauchnoj konferencii. Astrahan', 2021: 184-189.
5. Stegnyushin A.A. Formirovanie regional'noj identichnosti na urokah i vo vneurochnoj deyatel'nosti po istorii v osnovnoj shkole. *Gorizonty obrazovaniya*: materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Omsk, 2020: 386-388.

6. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 17.02.2023). *Konsul'tantPlyus*. Available at: clck.ru/34xCvN
7. Ob utverzhdenii primernyh uchebnyh planov obscheobrazovatel'nyh organizacij Volgogradskoj oblasti. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Volgogradskoj oblasti ot 7 noyabrya 2013 goda N 1468 (s izmeneniyami na 16 oktyabrya 2018 goda). *`Elektronnyj fond pravovyh i normativno-tehnicheskih dokumentov*. Available at: https://clck.ru/34xD4D
8. Koncepciya prepodavaniya uchebnogo kursa «Istoriya Rossii» v obrazovatel'nyh organizaciyah RF, realizuyuschih osnovnye obscheobrazovatel'nye programmy. *Bank dokumentov Minprosvescheniya RF*. Available at: https://clck.ru/VJFYi
9. *Istoriya Volgogradskoj zemli ot drevnejshih vremen do sovremennosti*. Programma obrazovatel'nogo kursa. Moskva: Planeta, 2011.
10. Korotkov A.M., Zemlyakov D.V., Karpushova O.A. Metodika podgotovki pedagogov k professional'noj deyatel'nosti v setevom formate v usloviyah integracii pedagogicheskogo vuza s regional'noj sistemoj obrazovaniya. *Izvestiya VGPU*. 2022; № 8 (171): 4-11.
11. Vserossijskaya tematicheskaya smena «Yunye istoriki» startuet v Volgograde. *RIA Novosti*. Available at: https://clck.ru/34v8UT https://vk.com/away.php?to=https%3A%2F%2Fclck.ru%2F34v8UT&cc_key=

Статья поступила в редакцию 11.06.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-120-123

Alborova S.Z., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Natural Sciences, Gorsky State Agrarian University (Vladikavkaz, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

Smyslova G.A., *senior teacher, Moscow Regional Socio-Economic Institute (Vidnoye); teacher, Moscow University of Finance and Industry "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PRACTICE OF A MODERN UNIVERSITY. The article says about the role of distance learning technologies in the educational process carried out in a modern university. Its study is based on the current Russian higher education system state analysis. In order to fully disclose the topic, the distance learning essential characteristic is given. Then its most essential principles are determined. Didactic tasks are formulated, the implementation of which will contribute to the relevant principles implementation in the educational process carried out with the extensive use of distance learning technologies. The process of solving these problems is demonstrated by the example of the Moscow Financial and Industrial University "Synergy". Its educational practice study revealed both advantages and disadvantages in terms of the distance learning programs implementation.

Key words: **distance learning, distance learning according to higher education programs, distance education technologies, principles of distance education, tasks of distance education**

С.З. Алборова, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. естественно-научных дисциплин ФГБОУ ВО «Горский государственный аграрный университет», г. Владикавказ, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

Г.А. Смыслова, *ст. преп. АНО ВО «Московский региональный социально-экономический институт», г. Видное, преп. НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»», г. Москва, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

Ю.В. Сорокопуд, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

В статье говорится о том, какую роль играют дистанционные образовательные технологии в учебно-воспитательном процессе, осуществляемом в современном вузе. Её изучение осуществляется на основе анализа текущего состояния системы высшего образования в Российской Федерации. В целях наиболее полного раскрытия темы даётся сущностная характеристика термина «дистанционное обучение». Затем определяются наиболее существенные его принципы. Формулируются дидактические задачи, выполнение которых будет способствовать реализации соответствующих принципов по ходу образовательного процесса, осуществляемого с широким использованием дистанционных образовательных технологий. Процесс решения этих задач продемонстрирован на примере Московского финансово-промышленного университета «Синергия». Исследование его образовательной практики позволило выявить как достоинства, так и недостатки в части реализации программ дистанционного обучения.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, дистанционное обучение по программам высшего образования, дистанционные образовательные технологии, принципы дистанционного образования, задачи дистанционного образования**

Актуальность темы данного исследования определяется спецификой социокультурного развития, которая сегодня характерна для человеческого общества (Г.В. Днепровская, Я.В. Денисова, А.В. Дождиков, О.В. Михайлов, Т.А. Ольховая, Е.В. Пояркова, И.В. Шевцова). На современном этапе его истории одной из ведущих тенденций является цифровизация всех основных процессов и информатизация науки, образования и производства [1, с. 179–180]. Эти процессы детерминируют повышение значимости информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) во всех сферах существования современного общества, в том числе российского [2, с. 18].

Соответственно, меняется роль и обозначенных в заглавии образовательных технологий [3, с. 189]. Сегодня возможности данных технологий позволяют говорить не просто о совершенствовании ряда аспектов учебно-воспитательного процесса, осуществляемого в вузе, но о его коренной перестройке (В.М. Алексеев, М.Ю. Бухаркина, С.В. Ильченко, М.В. Моисеева, Е.С. Полат).

Мощным катализатором для повышения интереса педагогов-исследователей и практиков к соответствующей проблематике послужили мероприятия по профилактике и борьбе с пандемией COVID–19. Начиная с 2020 г., обращение к дистанционным образовательным технологиям стало жизненно необходимым для отечественной и мировой системы ВО (М.Ю. Лехмус, Р.М. Сафуанов, Е.А. Колганов).

Таким образом, отечественными вузами был накоплен существенный опыт в части их использования (А.М. Бондарева, Е.Н. Поп, О.В. Телегина, И.В. Толстоухова). Его исследование будет полезным с точки зрения исследования следующих аспектов:

– влияние дистанционных технологий на ход образовательного процесса;
– наиболее рациональные приёмы и методы работы с ними [4, с. 34];
– возможные риски, возникающие при реализации соответствующих форм образовательной деятельности;
– пути минимизации таких рисков [2, с. 20].

Как видим, обращение к соответствующему опыту организаций высшего образования, действующих на территории Российской Федерации, имеет особую ценность для решения ряда вопросов, весьма значимых с точки зрения дальнейшего развития соответствующего сегмента образовательной системы РФ.

Таким образом, цель нашей статьи заключается в исследовании позитивного опыта реализации дистанционных технологий в образовательной практике современного вуза.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, следующие:

– привести сущностную характеристику термина «дистанционное обучение»;
– определить ключевые принципы дистанционного обучения;
– рассказать о дидактических задачах, выполнение которых будет способствовать реализации соответствующих принципов по ходу дистанционного образовательного процесса;
– показать, как могут решаться подобные задачи, на примере Московского финансово-промышленного университета «Синергия».

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы:

– изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику;

– анализ опыта эффективного применения дистанционных образовательных технологий в университете «Синергия».

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах были определены главные принципы, которые должны быть реализованы в ходе эффективной образовательной деятельности по программам дистанционного обучения.

Теоретическая значимость – в определении дидактических задач, каковые должны быть решены в ходе воплощения данных принципов на практике.

Практическая значимость – в анализе опыта успешного использования дистанционных образовательных технологий на примере конкретного вуза.

Дистанционное обучение (ДО) представляет собой такую форму организации образовательного процесса, при которой в нём широко используются средства и методы обучения, основанные на возможностях информационных и телекоммуникационных технологий [5, с. 248].

При этом основой обучения и воспитания является целенаправленная и контролируемая самостоятельная работа студентов (А.В. Дождиков, О.В. Михайлов, Т.А. Ольховая, Е.Н. Поп, М.М. Рубинштейн, О.В. Телегина). Тем самым обучаемые могут осуществлять учебную деятельность в удобном месте согласно индивидуальному расписанию. Обязательным условием при этом является наличие у каждого учащегося комплекта специальных средств обучения и согласованной возможности для установления контактов с другими субъектами образовательных отношений [6, с. 226–227].

Успешная реализация программ дистанционного обучения в современном вузе подразумевает соблюдение ряда принципов (табл. 1).

Таблица 1

Принципы успешного дистанционного обучения

Наименование	Описание
Принцип приоритетности педагогического подхода при проектировании образовательного процесса	Проектирование образовательного процесса, подразумевающего широкое использование дистанционных образовательных технологий, должно начинаться с разработки теоретических концепций и создания моделей тех явлений и процессов, которые планируются к реализации (А.А. Буканова, Д.Р. Григорьева, Ю.В. Дмитриева, Л.В. Коптелова, В.И. Полников, А.С. Попченко, С.М. Филюков)
Принцип мобильности обучения	Соблюдение данного принципа подразумевает необходимость генерации информационных сетей, баз и банков данных, предназначенных для эффективного освоения учащимися программ дистанционного обучения. При этом будущим профессионалам должны быть предоставлены возможности для оперативной коррекции их образовательных результатов [7, с. 5]
Принцип гуманистичности обучения	Учебно-воспитательный процесс должен быть обращён к человеку, что в условиях реализации дистанционных образовательных технологий выражается в создании максимально благоприятных условий для формирования у студентов системы необходимых профессиональных и личностных знаний, умений и навыков в условиях целенаправленной контролируемой самостоятельной учебной деятельности [1, с. 182]
Принцип педагогической целесообразности применения инновационных технологий дистанционного образования	Требует педагогической оценки эффективности каждого шага, совершаемого по ходу проектирования, создания и использования на практике систем дистанционного обучения [8, с. 110]
Принцип выбора содержания образования	Содержательная сторона образовательного процесса, реализуемого с широким использованием дистанционных образовательных технологий, должна соответствовать требованиям нормативно-правовых актов и современного рынка труда (Г.Г. Нечипоренко, Н.В. Осипова, Т.Н. Прижигалинская, Н.В. Шевцова)
Принцип обеспечения безопасности необходимой информации	Необходимо минимизировать риски нарушения охраняемых законом прав и свобод участников образовательных отношений при хранении, передаче и использовании информации, необходимой пр и реализации программ дистанционного обучения [9, с. 278]

Эффективная реализация вышеперечисленных принципов предполагает необходимость решения ряда дидактических задач (табл. 2).

Таблица 2

Дидактические задачи, необходимые к решению по ходу учебно-воспитательного процесса, реализуемого с широким использованием дистанционных образовательных технологий

№ п/п	Задачи
1.	Распределение обязанностей между субъектами образовательных отношений в соответствии с организационными и методическими особенностями дистанционных форм обучения [10, с. 319]
2.	Обязательный учёт индивидуальных психологических особенностей студентов при проектировании программ, подразумевающих широкое использование дистанционных образовательных технологий [4, с. 129-130]
3.	Определение системы педагогических приёмов и методов, применимых для системы ДО
4.	Обеспечение эффективной двусторонней связи с обучающимися [5, с. 249]
5.	Разработка системы оценивания эффективности всех компонентов ДО и на её основе – определение, какие из них могут быть интегрированы в учебно-воспитательный процесс, осуществляемый дистанционно [11, с. 138]
6.	Подготовка проектов усовершенствования учебных материалов и критическая оценка возможности их включения в систему дистанционного образования
7.	Составление планов эффективной поддержки студентов, соответствующих действующему законодательству и требованиям рынка труда [12, с. 196]

Примером вуза, где успешно решаются многие из вышеобозначенных задач, является Московский финансово-промышленный университет «Синергия».

Основу реализации образовательных программ Московского финансово-промышленного университета «Синергия» составляет работа системы управления обучением (LMS).

Как показали анализ работы и собственный опыт преподавания, особенности устройства данной системы позволяют студентам получать доступ к необходимым учебным материалам, тестовым заданиям и другим образовательным ресурсам посредством всемирной сети.

В результате интеграции в учебном процессе обучающихся любой формы обучения умело сочетаются традиционные и дистанционные технологии. Тем самым осуществляется эффективная поддержка самостоятельной учебной деятельности обучаемых в соответствии с действующим в вузе регламентами, законодательством РФ и требованиями рынка труда [12, с. 197].

Кроме того, LMS позволяет применять различные формы организации учебного процесса. К таковым относятся:

– онлайн-курсы с авторскими ресурсами [13, с. 35];
– вебинары;
– онлайн-тесты;
– онлайн-дискуссии [14, с. 606].

Путём их реализации руководством, педагогами и методистами рассматриваемой ОО решаются следующие задачи:

– обязательный учёт индивидуальных психологических особенностей студентов при проектировании и реализации программ дистанционного обучения [10, с. 319];

– определение системы наиболее эффективных педагогических приёмов и методов, применимых для системы дистанционного обучения;

– обеспечение эффективной двусторонней связи с обучающимися [6, с. 228];

– оценка эффективности всех компонентов обучения и определение, какие из них могут быть интегрированы в учебно-воспитательный процесс, осуществляемый дистанционно [11, с. 140].

Исходя из этого, можно с определённой долей уверенности заявить, что достоинствами процесса реализации программ дистанционного обучения в университете «Синергия» являются:

– гибкость в работе с учебным материалом, при которой лица, осваивающие образовательные программы с применением дистанционных технологий, могут отслеживать свой прогресс, подстраиваясь под свои потребности и уровень знаний [9, с. 289];

– доступность обучения в любое удобное учащимся время из любого места [3, с. 190];

– возможность снижения стоимости обучения в силу объективно меньших материальных затрат, чем при реализации его очной формы [7, с. 6].

На примере рассматриваемой LMS «Московского финансово-промышленного университета «Синергия»» рельефно проступают и некоторые недостатки

осуществления образовательной деятельности в дистанционном формате. К ним относятся:

– высокая конкуренция среди участников образовательного процесса, затрудняющая решение такой задачи, как учёт индивидуальных психологических особенностей студентов [8, с. 112];

– в ряде случаев – некоторые ограничения в ходе коммуникации между студентами и педагогами, мешающие установлению эффективной двусторонней связи между ними [14, с. 607];

– ограничение возможностей для теоретического обучения, которые могут компенсироваться почти исключительно практическим опытом [13, с. 37].

Теперь, дав сущностную характеристику термина «дистанционное обучение», рассказав о его ключевых принципах и дидактических задачах, выполнение которых будет способствовать их реализации, а также исследовав опыт конкретного отечественного вуза в части реализации технологий дистанционного образования, следует перейти к подведению итогов работы.

Завершая исследование, в первую очередь отметим, что одной из ведущих тенденций в развитии современного человеческого общества, в том числе на территории Российской Федерации, является его информатизация, т. е. повышение значимости ИКТ во всех сферах жизни социума.

В такой ситуации не могла не измениться роль дистанционных образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе, реализуемом в современных вузах. Действительно, в настоящее время их возможности позволяют говорить не просто о совершенствовании ряда аспектов указанного процесса, но о его коренной перестройке. В данном случае мощным катализатором послужили мероприятия по профилактике и борьбе с пандемией COVID–19. Начиная с 2020 г., обращение к дистанционным образовательным технологиям стало жизненно необходимым для отечественной и мировой системы ВО.

Таким образом, вузами, действующими на территории нашей страны, был накоплен большой опыт в части их использования. Его исследование представляется полезным для решения ряда вопросов, весьма значимых с точки зрения дальнейшего развития соответствующего сегмента образовательной системы РФ.

Дистанционное образование представляет собой такую форму организации образовательного процесса, при которой в нём широко используются средства и методы обучения, основанные на возможностях ИКТ. При этом основой обучения и воспитания является целенаправленная и контролируемая самостоятельная работа студентов. Последние могут осуществлять учебную деятельность в удобном месте согласно индивидуальному расписанию. Обязательным условием при этом является наличие у каждого учащегося комплекта специальных средств обучения и согласованной возможности для установления контактов с другими субъектами образовательных отношений.

Успешная реализация программ дистанционного обучения в современном вузе подразумевает соблюдение следующих принципов:

– приоритетность педагогического подхода при проектировании образовательного процесса;

– мобильность обучения;

– гуманистичность обучения;

– педагогическая целесообразность применения инновационных технологий дистанционного образования;

– выбор содержания образования;

– принцип обеспечения безопасности необходимой информации.

Дидактические задачи, необходимые к решению в ходе реализации этих принципов, включают в себя:

– распределение обязанностей между субъектами образовательных отношений в соответствии с организационными и методическими особенностями дистанционных форм обучения;

– обязательный учёт индивидуальных психологических особенностей студентов при проектировании программ, подразумевающих широкое использование дистанционных образовательных технологий;

– определение системы педагогических приёмов и методов, применимых для системы ДО;

– обеспечение эффективной двусторонней связи с обучающимися; разработка системы оценивания эффективности всех компонентов ДО и на её основе – определение, какие из них могут быть интегрированы в учебно-воспитательный процесс, осуществляемый дистанционно;

– подготовка проектов усовершенствования учебных материалов и критическая оценка возможности их включения в систему дистанционного образования;

– составление планов эффективной поддержки студентов, соответствующих действующему законодательству и требованиям рынка труда.

Примером вуза, где успешно решаются многие из этих задач, является Московский финансово-промышленный университет «Синергия».

Библиографический список

1. Чанкова Е.В., Чанков Е.И. Будни цифровизации: из опыта дистанционного преподавания в условиях самоизоляции. *Высшее образование для XXI века. Цифровая трансформация общества: новые возможности и новые вызовы:* XVI Международная научная конференция. Москва: Издательство Московского гуманитарного университета, 2020: 178–183.
2. Шнейдер Л.Б. Реальности дистанционного обучения в контексте пандемии. *Высшее образование сегодня.* 2020; Т. 29, № 7: 18–23.
3. Кабакова Е.П. Роль конспектирования на лекционных занятиях со студентами музыкально-педагогического вуза в условиях дистанционного формата. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 188–190.
4. Вайндорф-Сысоева М.Е. *Методика дистанционного обучения.* Москва: Юрайт, 2018.
5. Гузь Ю.А., Стрикатова Т.А. Обучающий потенциал социальных сетей на примере изучения иностранного языка в Instagram. *АНИ: педагогика и психология.* 2021; № 1 (34): 246–250.
6. Гузь Ю.А., Мелконян А.А. Особенности интерактивной работы в дистанционном обучении иностранным языкам. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 3 (94): 225–228.
7. Мавлютова Г.А. Цифровизация в современном высшем учебном заведении. *Экономическая безопасность и качество.* 2018; № 3 (32): 5–7.
8. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление. *Педагогическое образование в России.* 2018; № 8: 107–113.
9. Тарасова Е.Е., Прушковская Е.Е., Ефимова Н.А. Теоретико-методологические аспекты разработки маркетинговой стратегии вуза для продвижения образовательных услуг. *Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права.* 2019; № 4 (77): 278–289.
10. Апанасюк Л.А., Кривова А.Л., Рзаева С.М. Организация дистанционного обучения студентов-лингвистов. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 6 (97): 317–320.
11. Попова Т.П., Малинина И.А. Использование онлайн-курса как компонента технологии смешанного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. П*едагогика и психология образования.* 2020; № 1: 125–145.
12. Ufimtseva O.V. The Use of Digital Technologies as a Condition for Developing Independent Educational Activities of Students in Mastering a Foreign Language. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research.* 2020; Vol. 437: 192–198.
13. Круподерова Е.П., Попенко С.Д., Тимофеева К.О. Выбор Интернет-платформы для организации проектной деятельности. *Проблемы современного педагогического образования.* 2019; № 65-3: 35–38.
14. Амиров Р.А. Дистанционное обучение в структуре современного образования. *Экономика и предпринимательство.* 2015; № 12-2: 606–608.

References

1. Chankova E.V., Chankov E.I. Budni cifrovizacii: iz opyta distancionnogo prepodavaniya v usloviyah samoizolyacii. *Vysshee obrazovanie dlya XXI veka. Cifrovaya transformaciya obschestva: novye vozmozhnosti i novye vyzovy:* XVI Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo gumanitarnogo universiteta, 2020: 178-183.
2. Shnejder L.B. Real'nosti distancionnogo obucheniya v kontekste pandemii. *Vysshee obrazovanie segodnya.* 2020; T. 29, № 7: 18-23.
3. Kabakova E.P. Rol' konspektirovaniya na lekcionnyh zanyatiyah so studentami muzykal'no-pedagogicheskogo vuza v usloviyah distancionnogo formata. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 188-190.
4. Vajndorf-Sysoeva M.E. *Metodika distancionnogo obucheniya.* Moskva: Yurajt, 2018.
5. Guz' Yu.A., Strikatova T.A. Obuchayuschij potencial social'nyh setej na primere izucheniya inostrannogo yazyka v Instagram. *ANI: pedagogika i psihologiya.* 2021; № 1 (34): 246-250.
6. Guz' Yu.A., Melkonyan A.A. Osobennosti interaktivnoj raboty v distancionnom obuchenii inostrannym yazykam. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 3 (94): 225-228.
7. Mavlyutova G.A. Cifrovizaciya v sovremennom vysshem uchebnom zavedenii. *`Ekonomicheskaya bezopasnost' i kachestvo.* 2018; № 3 (32): 5-7.
8. Nikulina T.V., Starichenko E.B. Informatizaciya i cifrovizaciya obrazovaniya: ponyatiya, tehnologii, upravlenie. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2018; № 8: 107-113.
9. Tarasova E.E., Prushkovskaya E.E., Efimova N.A. Teoretiko-metodologicheskie aspekty razrabotki marketingovoj strategii vuza dlya prodvizheniya obrazovatel'nyh uslug. *Vestnik Belgorodskogo universiteta kooperacii, `ekonomiki i prava.* 2019; № 4 (77): 278-289.
10. Apanasyuk L.A., Krivova A.L., Rzaeva S.M. Organizaciya distancionnogo obucheniya studentov-lingvistov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 6 (97): 317-320.
11. Popova T.P., Malinina I.A. Ispol'zovanie onlajn-kursa kak komponenta tehnologii smeshannogo obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze. P*edagogika i psihologiya obrazovaniya.* 2020; № 1: 125-145.

12. Ufimtseva O.V. The Use of Digital Technologies as a Condition for Developing Independent Educational Activities of Students in Mastering a Foreign Language. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2020; Vol. 437: 192-198.
13. Krupoderova E.P., Popenko S.D., Timofeeva K.O. Vybor Internet-platformy dlya organizacii proektnoj deyatel'nosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2019; № 65-3: 35-38.
14. Amirov R.A. Distancionnoe obuchenie v strukture sovremennogo obrazovaniya. *`Ekonomika i predprinimatel'stvo*. 2015; № 12-2: 606-608.

Статья поступила в редакцию 05.07.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-123-126

***Voronets S.M.**, Cand. of Sciences (Philology), Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russia), E-mail: s.voronets@my.mgimo.ru*
***Pavlova A.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russia), E-mail: a.pavlova@my.mgimo.ru*

ROLE AND PLACE OF E-LEARNING COURSES IN DESIGNING AN INDIVIDUAL PATH OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE BY STUDENTS OF A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. Modern trends require rethinking and transformation of the education system in order to move from collective education to personalized education. Under the guidance of teachers, students can choose their own educational path to acquire the necessary competencies, including the mastering of a foreign language. The designing of an individual development path and the achievement of educational goals should correlate with the individual needs of the student, should be based on personal interest and conscious need. This thesis is especially relevant in the case of personality-oriented teaching of such a specific subject as a foreign language. Mastering a foreign language is the process of real communication between people, in which certain communicative goals are set and achieved. This process takes much effort, as it implies constant progress in practical mastery of a foreign language in all its aspects. In this article, the authors share their personal experience of using e-courses in the educational process, talk about their types, diversity and main criteria.

Key words: **new trends in education, foreign language teaching, individual educational path in foreign language teaching, educational e-course in foreign language teaching**

***С.М. Воронец,** канд. филол. наук, МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: s.voronets@my.mgimo.ru*
***А.Н. Павлова,** канд. пед. наук, МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: a.pavlova@my.mgimo.ru*

РОЛЬ И МЕСТО ДИСТАНЦИОННЫХ ОБУЧАЮЩИХ КУРСОВ В ПОСТРОЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫЯКОВОГО ВУЗА

Современные тенденции требуют переосмысления и трансформации системы образования с целью перехода от коллективного образования к личностно ориентированному. Выстраивая под руководством преподавателей собственный путь обучения, студенты могут выбирать учебный курсы для приобретения необходимых компетенций, в том числе и для освоения иностранного языка. Построение индивидуального пути развития и достижение образовательных целей должны соотноситься с индивидуальными потребностями обучающегося, базироваться на личной заинтересованности и осознанной необходимости. Приведенный тезис особенно актуально звучит при личностно ориентированном обучении такому специфическому предмету, как «Иностранный язык». Овладение иностранным языком – это процесс реального общения людей, в котором ставятся и достигаются определенные коммуникативные цели. Он является достаточно трудоемким, поскольку предполагает постоянный прогресс в практическом овладении иностранным языком во всех его аспектах. В представленной статье авторы делятся личным опытом задействования в учебном процессе дистанционных образовательных курсов, отмечают их многообразие и выделяют основные критерии.

Ключевые слова: **новые тенденции образования, обучение иностранным языкам, индивидуальная образовательная траектория при обучении иностранным языкам, дистанционный образовательный курс при обучении иностранным языкам**

Динамично меняющиеся вызовы времени требуют адаптации к ним современного общества, соответственно – быстрой и гибкой трансформации профессиональных компетенций, что, в свою очередь, приводит к трансформации системы образования. В настоящее время актуален и обоснован требованиями времени переход от коллективного, группового образования к личностно ориентированному [1–9].

Данный вопрос нашел поддержку не только в методических и педагогических кругах, но и на законодательном уровне [10]. Речь идет об индивидуальных образовательных траекториях: студенты могут выбирать различные курсы, выстраивая собственный путь обучения по подходящему им учебному плану [11]. Построение индивидуальной образовательной траектории требует от преподавателей инновационной и экспериментальной деятельности по поиску новых образовательных технологий. В свете запросов современного общества речь идет о дистанционных образовательных ресурсах и их вкладе в построение индивидуальной образовательной траектории изучения иностранного языка студентами неязыкового вуза, что является крайне актуальной проблемой современного профессионального образования [12; 13].

Цель данной статьи – проследить роль и место дистанционных обучающих курсов в построении индивидуальной образовательной траектории изучения иностранного языка студентами неязыкового вуза.

В связи с поставленной целью основными задачами исследования стали следующие:

– изучить специфику реализации дистанционных обучающих курсов в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов;

– рассмотреть их роль и значение в построении индивидуальной образовательной траектории изучения иностранного языка студентами неязыкового вуза;

Основными методами в процессе исследования были избраны следующие:

– теоретические – анализ литературы по теме исследования; обобщение накопленного опыта в процессе реализации дистанционных обучающих курсов в построении индивидуальной образовательной траектории изучения иностранного языка студентами неязыкового вуза.

– практические (эмпирические) – анкетирование студентов бакалавриата МГИМО МИД России, беседа с обучаемыми, наблюдение, анализ результатов, статистический анализ.

Научная новизна статьи определяется тем, что предпринята попытка проследить возможности дистанционных обучающих курсов в построении индивидуальной образовательной траектории изучения иностранного языка студентами неязыкового вуза.

Теоретическая значимость воплощена в расширении теоретических воззрений на проблему повышения эффективности дистанционных курсов в профессиональной подготовке студентов (на материале иностранного языка)

Практическая значимость заключается в том, что авторами статьи предпринято исследование с целью найти ответы на актуальные вопросы методики преподавания иностранных языков, а именно – как приобрести навыки владения иностранным языком настолько прочно, чтобы читать, говорить, понимать на слух и писать с достаточной степенью умения и точности при индивидуальной траектории обучения и с помощью обучающих курсов и образовательных ресурсов. В рамках представленной статьи решить эти вопросы удается, поэтому материалы могут быть использованы преподавателями в процессе обучения иностранным языкам.

Поскольку «саморазвитие личности в процессе обучения человека – это одна из основополагающих задач современной системы образования в целом [3, с. 313], то разработка и внедрение в учебный процесс личностно ориентированных образовательных программ требует также расширения профессиональных компетенций преподавателей. Помимо умения диагностировать образовательные особенности студента и его мотивацию к изучению иностранных языков, современный преподаватель должен создавать информационно-образовательную среду, находить способы реализации индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ). Иными словами, в задачи современного преподавателя входит помощь каждому обучающемуся двигаться по собственной образовательной траектории и изучать иностранный язык на основе личной активности. Для достижения данной цели необходимо определять и проектировать содержание ИОТ, создавать модульные курсы, управлять ресурсами информационно-об-

разовательной среды. Преподаватель должен мотивировать студента на осознание личной заинтересованности и необходимости овладения иноязычным общением, чтобы достижение образовательных целей стало его индивидуальной потребностью. Данная задача является достаточно трудоемкой, требующей большого количества дополнительного материала, и трудозатратной по времени подготовки к занятиям.

По мнению авторов данной статьи, при практическом изучении иностранных языков построение образовательной траектории зависит от многочисленных факторов. Метод, разработанный в одних условиях, невозможно перенести в совершенно другие. В рамках учебной программы вуза все студенты должны достичь определенного уровня владения языком за определенный срок. Высококвалифицированный преподаватель с легкостью создаст некоторое количество приемов, которые лягут в основу образовательной траектории. Однако разница между отдельными студентами (или между разными группами) может быть так велика, что для того, чтобы достичь поставленных целей, необходимо приспосабливаться к нуждам отдельных очень способных и откровенно слабых студентов. Таким образом, индивидуальная образовательная траектория обучения – это определенный комплекс приемов обучения, направленный на достижение определенных целей в течение определенного периода времени с учетом индивидуальных стремлений и возможностей студентов. Образовательная траектория никогда не будет застывшей, она будет гибко приспосабливаться под особенности отдельных студентов. Гибкость образовательной траектории поддерживается различными дистанционными обучающими курсами, рассчитанными на формирование той или иной компетенции с целью овладения иноязычным общением.

Однако при составлении и разработке дистанционных обучающих курсов необходимо учитывать ряд критериев, которые делают их действительно интегрированными в систему обучения и действительно способствующими достижению учебных целей. Грамотно составленный образовательный ресурс базируется на точном учете всех факторов, т. е. имеет набор упражнений на разные виды речевой деятельности. Кроме того, нельзя забывать о продуманной и логичной программе управления и контроля/самоконтроля процесса обучения. Опыт преподавания иностранного языка в вузе и опыт работы с дистанционными образовательными системами позволяют авторам утверждать, что не каждый студент способен осуществлять самоконтроль и самоанализ своей учебной деятельности. В большинстве случаев необходима руководящая и направляющая деятельность преподавателя. Причем количество студентов, неспособных самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность после определения целей и получения заданий от преподавателя, увеличивается с каждым годом. Данный факт подтверждается проведенным авторами исследованием и приводится в сводной опросной таблице в конце статьи (см. табл. 1). Логическим заключением на основе приведенных фактов является требование к дистанционному обучающему курсу иметь обратную связь с обязательным объяснением и разбором допущенных ошибок. Исходя из личного опыта, авторы статьи предлагают организовывать обратную связь в двух аспектах. Во-первых, разбор допущенных ошибок осуществляется автоматически, путем выведения их на экран и комментирования (см. рис. 1). Данный формат позволяет исправлять допущенные студентами ошибки уже на начальном этапе формирования языковых навыков, устранить их по горячим следам в режиме реального времени. Доступное, а главное – краткое и лаконичное комментирование ошибок соответствует объяснениям тех или иных языковых явлений, которые студент получил в ходе занятий, и благодаря практике формируются навыки на основе полученных знаний. В случае непонимания и неусвоения студентами материала урока данный вид обратной связи поможет только мотивированным студентам, которые соотнесут собственные ошибки и комментарий системы с грамматикой иностранного языка, разберутся в грамматическом правиле и заново сделают тест. В противном случае необходима обратная связь с преподавателем, которая организуется либо через чат обучающего курса, либо в режиме личной встречи. В любом случае видятся целесообразным комментарии преподавателя в режиме офлайн, оценивание, мотивирование и постановка новых целей обучения по индивидуальной траектории. Помимо личностного общения дистанционный образовательный курс в обязательном порядке должен иметь собственную систему оценивания и поощрения с целью укрепления мотивации обучающихся. (При успешном выполнении задания студент получает одобрение, например, «Perfect!»).

Из приведенных примеров следует, что дистанционный образовательный курс полностью зависит от грамотной разработки, и не всякий материал онлайн может называться таковым. Дистанционный образовательный курс может достаточно эффективно способствовать формированию грамматических, лексических навыков, хотя разработчику и приходится статистически определить усвоенную лексику, грамматику, орфографию и синтаксис, что само по себе является сложной и трудоемкой задачей.

Дистанционный обучающий курс в рамках реализации индивидуальной траектории обучения прекрасно помогает сформировать навыки так называемого «рецептивного» владения языком – слушание и чтение. В то время как задача формирования у обучающихся навыков «репродуктивного» и «продуктивного» владения языком – говорение и письмо – остается в ведении преподавателя и офлайн-уроков иностранного языка.

Приобрести навыки рецептивного владения языком несравненно легче, чем приобрести репродуктивные и продуктивные навыки. Студенты начинают понимать речь гораздо раньше, чем сами и могут читать тексты тогда, когда еще не очень могут выражать собственные мысли. Однако мы не остаемся пассивными ни тогда, когда слушаем, ни тогда, когда стараемся понять содержание текста. Чем меньше мы знакомы с иностранным языком, тем активнее приходится быть при слушании или чтении текста, чтобы понять содержание. Верно также, что чем лучше мы владеем языком, на котором слушаем или читаем, тем лучше можем предвидеть и дополнить то, что должно быть сказано или прочитано. Все виды речевой деятельности взаимосвязаны и взаимозависимы, их соотношение зависит от степени владения языком и индивидуальных особенностей человека. Так, слушание тесно связано с внутренней речью: слушая устную речь, мы мысленно договариваем то, что недослушали. Чтение про себя представляет собой одновременно и внутреннее проговаривание. В равной степени и чтение вслух предоставляет собой контролируемое говорение и слушание себя: мы озвучиваем то, что было написано автором. Предвидение и дополнение репродуктивны по своей сути и могут появиться лишь при достаточной взаимосвязи различных умений и навыков. Говорение, в свою очередь, тесно связано с письмом: при письме нам диктует внутренний голос, мы пишем под его диктовку, а потом читаем написан-

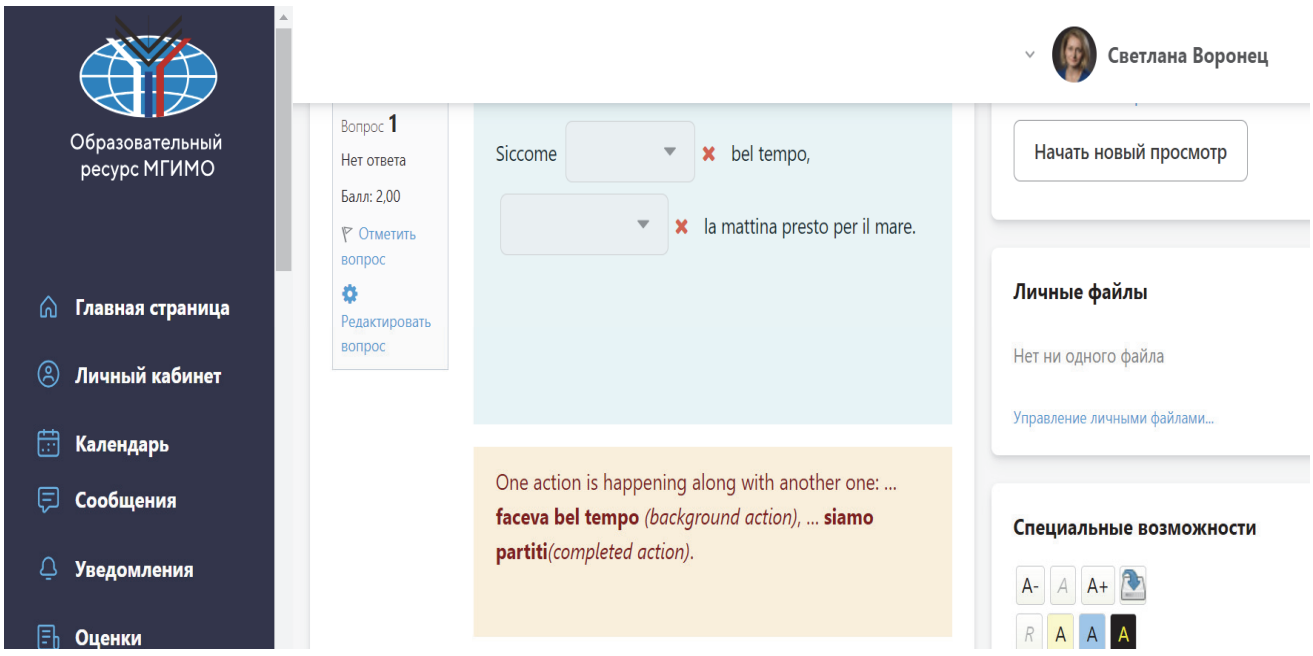


Рис. 1. Профиль автора статьи в образовательном ресурсе МГИМО

ное. Однако наши возможности ограничены при недостаточном владении языком или темой высказывания.

В формате дистанционного обучающего курса объединение различных видов речевой деятельности в единое целое – чрезвычайно сложная задача. Как было сказано выше, взаимосвязь происходит автоматически: она свойственна природе ума человека и языку. Компетенции, приобретенные при овладении одним видом речевой деятельности, переносятся в другой только при целенаправленной тренировке. Поэтому авторы статьи считают необходимым включить в дистанционный курс модули, в которых студентам предлагаются задания, предусматривающие синтез всех видов РД. Наиболее эффективными с этой точки зрения являются веб-квесты. Эта разновидность проектной деятельности предусматривает как самостоятельную работу с использованием платформы ДО, так и презентацию выполненного задания в устной форме на занятии. Как отмечает Н.Ю. Северова, веб-квест, будучи комплексным по своему характеру, способствует формированию основных компонентов коммуникативной компетенции, так как при выполнении заданий студенты «учатся работе с информацией на иностранном языке, в процессе творческой переработки создают на основе полученной информации вторичные тексты, которые затем облекаются в устную форму» [8, с. 32].

В курс ДО обучения можно также встроить задания, развивающие навыки коммуникации в соцсетях. Исследователи признают, что такое общение имеет свои особенности, так как сочетает в себе признаки как устной, так и письменной речи. То есть требует того, чтобы ему было уделено особое внимание, и тогда при коммуникации с носителями языка в соцсетях или мессенджерах у студентов не возникнет проблем. Необходимо ознакомить обучающихся с правилами так называемого «нетикета», или «сетикета». Для тренировки такого вида общения необходимо разработать специальные упражнения, в ходе выполнения которых студенты осваивают не только нормы, но и лингвистические особенности такой коммуникации. В частности, Н.Ю. Северова предлагает уделять внимание корректному использованию акронимов, которыми активно пользуются все участники интернет-коммуникации [13, с. 42–43]. Это позволит приблизить общение в сети к устоявшимся языковым нормам и сделать шаг в сторону аутентичности.

Иными словами, языковые конструкции и слова, усвоенные при чтении, переносятся в устную речь или в письменную речь только путем неоднократного проговаривания/написания. Ускорить перенос навыков с одного вида речевой деятельности на другой может прилежный студент, который выполняет задания в значительно большем объеме, чем предусмотрено программой. Используя единицы речи в различных видах речевой деятельности, данный студент обеспечивает их стойкую взаимосвязь.

На достижение данных результатов и направлено построение индивидуальной образовательной траектории.

В силу изложенных обстоятельств при изучении иностранного языка образовательная траектория должна выстраиваться «адресно», т. е. с обдуманным задействованием всех видов речевой деятельности. Успех в той или иной области достигается лишь тренировкой в этой области. Например, просто разговоры в классе на случайные, не связанные с изучаемым материалом, провоцируют студентов делать большое количество ошибок и ничего более. В то время как беседа с опорой на изучаемое грамматическое явление и с задействованием нужных лексических единиц приведет к успешному развитию навыков. Аналогичным образом при недостаточном количестве упражнений на грамматическое правило студент выучит лишь само правило, применять же его на практике он не сможет. Таким образом, выстраивается вполне логичная связка от теории и практики на уроке иностранного языка к закреплению материала с помощью дистанционных образовательных ресурсов.

Дистанционный обучающий курс, направленный на тот или иной аспект, берет на себя такую сложную часть работы, как проверку выполненных заданий и предоставляет статистику достигнутых результатов. Тем самым на занятии высвобождается время для устных форм работы, без которых невозможно обойтись при изучении иностранного языка. Устные формы работы, в свою очередь, являются первым шагом к говорению, развитию устной речи, овладение которой является достаточно трудной и трудоемкой задачей. В говорении следует различать подготовленную и свободную (неподготовленную) речь. Когда студент устно отвечает на вопросы, пользуясь лексикой и грамматикой текста, его речь носит характер подготовленной. Более или менее свободный пересказ неподготовленного заранее отрывка приближается к устному изложению, т. е. к неподготовленной свободной речи. Аспект подготовленной речи может частично взять на себя дистанционный курс в том, что касается объяснения и закрепления лексических единиц, идиоматических выражений и грамматических конструкций с целью их последующего использования в устной речи. Данный вид работы считается очень важным: одна страница текста, проработанная устно, дает больше знаний и запоминается на долгое время, чем несколько страниц, просто прочитанных.

Данные умозаключения являются основополагающими для построения индивидуальной образовательной траектории. Резюмируя, можно сказать, что, несмотря на то, что перенос умений из одного вида речевой деятельности на другой имеет место, при работе с дистанционными образовательными курсами полностью рассчитывать на это нельзя. Взаимосвязь различных видов речевой деятельности, сформированную с помощью онлайн-ресурсов, можно и нужно развивать в дальнейшей работе и учитывать при разработке последующих заданий в рамках образовательной траектории.

В завершение исследования требуется оценить, насколько при работе с дистанционными обучающими курсами преподаватель может положиться на сознательность и добросовестность студентов. С одной стороны, преподаватель иностранных языков предварительно продумывает систему уроков на весь период обучения с тем, чтобы отдельные этапы его творческой работы были оправданы задачами и целями обучения и составляли разумную последовательность, помня о золотом правиле: «обучающиеся научились тому, чему их учили». С другой стороны, необходима обратная связь от студентов, от которой напрямую зависят результаты обучения. С целью получить ответы на данный нерешенный вопрос был проведен анонимный опрос среди студентов бакалавриата основных образовательных программ МГИМО МИД России, изучающих итальянский язык в качестве основного. В режиме электронного анкетирования были опрошены более ста студентов, которым предлагались вопросы. В колонке ответа ставится плюс/минус – утвердительный/отрицательный ответ на вопрос, если данный ответ дали более 60% опрошенных.

Таблица 1

Данные опроса студентов

№	Вопросы для студентов	Да	Нет
1.	Пользуетесь ли вы дистанционным обучающим курсом?	+	
2.	Выполняете ли вы различные языковые упражнения онлайн помимо упражнений на бумаге?	+	
3.	Работаете ли вы с упражнениями онлайн до полного устранения ошибок?		–
4.	Необходима ли вам помощь преподавателя при работе с дистанционным обучающим курсом?	+	

Простой, но результативный опрос наглядно доказывает неготовность современных студентов самостоятельно и кропотливо прорабатывать собственные ошибки, значит, от преподавателя потребуется больше рабочего времени и собственных усилий для руководства подобными студентами при обучении по индивидуальной образовательной траектории. Во многом данная проблема относится к области личной мотивированности: без желания овладеть иностранным языком никакое повторение не даст нужных результатов. Можно повторять языковое упражнение бесконечное число раз и ничего не усвоить. Повторение, в свою очередь, должно сочетаться с твёрдым намерением удержать в памяти то, что выучено. Если не хватает желания удержать выученное в памяти, то тот или иной факт можно вспомнить лишь случайно. Мотивация не может появиться из ничего: ее не может быть, если нет конкретной цели. Проведенный эксперимент наводит на мысль, что в рамках целеполагания значительно легче добиться результата, когда отдельное задание рассматривается как часть общего задания, а не как самостоятельное задание. Иными словами, обучаемый должен видеть конечную цель. В противном случае студент прибегает к сравнительно легкому способу сделать предложенные ему задания, а именно – выполнить их формально, не задумываясь, не видя систему, не понимая конечной цели.

Таким образом, не только преподаватель должен объяснить важность каждого этапа обучения, но и обучающийся обязан ей руководствоваться. Если в аудитории немотивированный студент может, сравнивая себя с товарищами, увидеть свой уровень подготовки, оценить качество выполненной им работы, то при работе с дистанционным ресурсом это невозможно. Таким образом, категорически не рекомендуется выполнять задания второпях, например, по пути в университет. Каждое задание должно расцениваться как шаг к достижению поставленной цели, как маленькая, но важная задача для освоения курса обучения. В этой логике категорически неприемлемо, если преподаватель дает задание не обдуманно или без подробных пояснений. Бесцельное движение по образовательной траектории ведет к бесцельному выучиванию. Важно, чтобы обучающийся по индивидуальной траектории студент понимал, что нужно заниматься не для того, чтобы стояла галочка за выполненное задание, а для того, чтобы приобрести необходимые навыки и умения в овладении иноязычном общением.

Библиографический список

1. Воронец С.М., Павлова А.Н. Использование когнитивно-визуальных технологий при создании дистанционного электронного курса для изучения иностранных языков в вузе. *Мир университетской науки: культура, образование*. 2022; № 1: 62–69.
2. Воронец С.М., Павлова А.Н. Создание новых дистанционных образовательных ресурсов для занятий иностранным языком (развитие навыка аудирования). *Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе*: Ссборник статей по материалам VI Международной научно-практической конференции. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского, 2023: 61–65.

3. Ерина И.А., Позднякова И.Р., Сорокопуд Ю.В. Современные тенденции развития системы образования Российской Федерации. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6 (91): 313–315.
4. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования. *Педагогическое образование в России*. 2014; № 3: 74–82.
5. Климинская С.Л. Индивидуальная образовательная траектория как способ повышения эффективности обучения иностранным языкам. *Науковедение*. Интернет-журнал. 2014; № 4 (23): 34.
6. Крутова И.Ю. Актуализация творческого потенциала студентов медицинского вуза в контексте познавательной активности на занятиях по иностранному языку. *Модернизация образования: теория и практика*: материалы XX Рязанских педагогических чтений. 2013: 90–93.
7. Крутова И.Ю. Развитие познавательной активности в процессе преподавания профессионально ориентированного иностранного языка для будущих специалистов в области медицины. *Проблемы преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе*: материалы Международной научно-практической конференции. Рязань: Издатель Ситников, 2013: 45–49.
8. Северова Н.Ю. Организация работы над веб-квестом в процессе обучения иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. 2018; № 1: 27–32.
9. Сысоев П.В. Обучение по индивидуальным образовательным траекториям. *Язык и культура*. 2013; № 4 (24): 121–131.
10. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.10.2022). Available at: https://sh-kumakskaya--solileckij-r56.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/GIA_11/273-fz.pdf
11. Хуторской А.В. *Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения*: пособие для учителя. Москва: Владос, 2000.
12. Шапошникова Н.Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовок понятия. *Педагогическое образование в России*. 2015; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/individualnaya-obrazovatelnayatraektoriya-studenta-analiz-traktovok-ponyatiya
13. Sewerowa N. Internetsprache. *Deutsch*: приложение к газете «Первое сентября». 2008; № 02: 42–43.

References

1. Voronec S.M., Pavlova A.N. Ispol'zovanie kognitivno-vizual'nyh tehnologij pri sozdanii distancionnogo `elektronnogo kursa dlya izucheniya inostrannyh yazykov v vuze. *Mir universitetskoj nauki: kul'tura, obrazovanie*. 2022; № 1: 62-69.
2. Voronec S.M., Pavlova A.N. Sozdanie novyh distancionnyh obrazovatel'nyh resursov dlya zanyatij inostrannym yazykom (razvitie navyka audirovaniya). *Variativnost' i standartizaciya yazykovogo obrazovaniya v neyazykovom vuze*: Ssbornik statej po materialam VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nizhnij Novgorod: Nizhegorodskij gosuniversitet im. N.I. Lobachevskogo, 2023: 61-65.
3. Erina I.A., Pozdnyakova I.R., Sorokopud Yu.V. Sovremennye tendencii razvitiya sistemy obrazovaniya Rossijskoj Federacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6 (91): 313-315.
4. Zeer `E.F., Symanyuk `E.`E. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014; № 3: 74-82.
5. Kliminskaya S.L. Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya kak sposob povysheniya `effektivnosti obucheniya inostrannym yazykam. *Naukovedenie*. Internet-zhurnal. 2014; № 4 (23): 34.
6. Krutova I.Yu. Aktualizaciya tvorcheskogo potenciala studentov medicinskogo vuza v kontekste poznavatel'noj aktivnosti na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Modernizaciya obrazovaniya: teoriya i praktika*: materialy HH Ryazanskih pedagogicheskih chtenij. 2013: 90-93.
7. Krutova I.Yu. Razvitie poznavatel'noj aktivnosti v processe prepodavaniya professional'no orientirovannogo inostrannogo yazyka dlya buduschih specialistov v oblasti mediciny. *Problemy prepodavaniya professional'no-orientirovannogo inostrannogo yazyka v vuze*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ryazan': Izdatel' Sitnikov, 2013: 45-49.
8. Severova N.Yu. Organizaciya raboty nad veb-kvestom v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2018; № 1: 27-32.
9. Sysoev P.V. Obuchenie po individual'nym obrazovatel'nym traektoriyam. *Yazyk i kul'tura*. 2013; № 4 (24): 121-131.
10. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 07.10.2022). Available at: https://sh-kumakskaya--solileckij-r56.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/GIA_11/273-fz.pdf
11. Hutorskoj A.V. *Razvitie odarennosti shkol'nikov: Metodika produktivnogo obucheniya*: posobie dlya uchitelya. Moskva: Vlados, 2000.
12. Shaposhnikova N.Yu. Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya studenta: analiz traktovok ponyatiya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/individualnaya-obrazovatelnayatraektoriya-studenta-analiz-traktovok-ponyatiya
13. Sewerowa N. Internetsprache. Deutsch: prilozhenie k gazete "Pervoe sentyabrya". 2008; № 02: 42-43.

Статья поступила в редакцию 18.07.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-126-128

Loza M.E., *Master of the Faculty of International Journalism, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University) (Moscow, Russia), E-mail: seemstoogood@mail.ru*

Orekhova O.E., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, German Language Department, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University) (Moscow, Russia), E-mail: frauo@bk.ru*

THE METHODOLOGY OF CONDUCTING CLASSES IN CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING (WITH REFERENCE TO THE DISCIPLINE "RADIO JOURNALISM"). Disciplines that are taught to future journalists are mostly practically oriented, they require a fundamentally new approach to presenting, understanding, consolidating and using in practice specialized knowledge, skills and abilities, especially in the conditions of distance learning. The article examines features of the use of verbal, visual and practical methods in distance learning in the professional practice-oriented discipline "Radio Journalism", suggests new methods and techniques for presenting theoretical material and creating a media product (audiovisual content) on this basis, which are conditioned by the conditions of distance learning. It is proved that in the conditions of distance learning, a combination of verbal, visual and practical methods is optimal. The authors conclude that in the context of DL, it is important to quickly implement positive changes caused by online teaching and learning into everyday practice. Classes should be aimed primarily at purposeful and systematic comprehension of the future specialty with the involvement of the latest educational technologies, and the methods, methods and techniques of teaching are adapted to modern conditions.

Key words: **distance learning, radio journalism, teaching methods, verbal, visual, practical methods, techniques**

М.Е. Лоза*, магистр, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (МГИМО МИД России), г. Москва, E-mail: seemstoogood@mail.ru*

О.Е. Орехова, *канд. ист. наук, доц., МГИМО МИД РФ, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (МГИМО МИД России), г. Москва, E-mail: frauo@bk.ru*

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «РАДИОЖУРНАЛИСТИКА»)

Дисциплины, которые преподаются будущим журналистам, в основном практико-ориентированы, они требуют принципиально нового подхода к представлению, пониманию, закреплению и использованию на практике профильных знаний, умений и навыков, особенно в условиях дистанционного обучения.

В статье рассматриваются особенности использования словесных, наглядных и практических методов в дистанционном обучении профессиональной практически ориентированной дисциплине «Радиожурналистика», предлагаются новые методы и приемы изложения теоретического материала и создание на этой основе медийного продукта (аудиовизуального контента), которые определены условиями дистанционного обучения. В статье показано, что в условиях дистанционного обучения оптимально сочетание словесных, наглядных и практических методов.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, радиожурналистика, методика обучении, словесные, наглядные, практические методы, приемы**

В целенаправленном и системном постижении профессиональных знаний, умений и навыков в условиях дистанционного обучения (далее – ДО) неоценимую роль играет методика обучения. Использование различных методов, средств, приемов становится особенно актуальным при овладении практически ориентированными курсами, поскольку они имеют целью вооружить студентов критически необходимым массивом профессиональных компетенций. Как отмечает А. Гриценко, оценивая значение факторов, способствующих подготовке к будущей профессиональной деятельности, студенты предпочитают прежде изучение специальных дисциплин, производственную (журналистскую) практику, самостоятельную работу и общению в студенческой среде [1]. Обратим внимание, что фактор изучения профильных дисциплин занимает первую позицию среди других факторов. Учитывая вышесказанное, отметим, что все большую остроту в условиях ДО приобретают вопросы, связанные с методикой обучения профильным журналистским дисциплинам. Методика должна ответить на вопрос, как эффективно подавать учебный материал для получения студентами специальности в условиях ДО и как при этом не снизить планку качества образования по сравнению с качеством предоставления образовательных услуг в режиме стационарного обучения. Вопросы журналистской педагогики и, в частности, методов обучения журналистским дисциплинам рассматривались в работах Боброва А.А., Симкачевой М.В., Корконосенко С.Г. [2; 3; 4]. Однако исследований, прямо или косвенно посвященных рассмотрению методики обучения в условиях традиционного (стационарного) получения образовательной квалификации, недостаточно. Существует мало наработок, которые касались бы методики обучения прежде профильным дисциплинам в условиях ДО, поэтому очевидна актуальность данного исследования.

В связи с вышесказанным отметим, что цель данного исследования – выяснить, как использование новых приемов словесных, наглядных и практических методов обучения в условиях ДО помогает в процессе овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками в рамках дисциплины «Радиожурналистика».

Задачи исследования:

– показать возможности словесных методов обучения (рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция) в условиях ДО;

– продемонстрировать, как с помощью различных образовательных платформ целесообразно использовать наглядные методы обучения;

– обратить внимание на то, что практические методы обучения, основанные на профессиональной деятельности студентов, приобретают первостепенное значение в их профессиональной подготовке.

Методологическая база исследования: дескриптивный (описательный) метод использован с целью выяснения сущности триады методов обучения – словесных, наглядных и практических. Восхождение от абстрактного к конкретному дало возможность применить словесные, наглядные и практические методы обучения к практико-ориентированной журналистской дисциплине «Радиожурналистика».

Научная новизна полученных результатов заключается в том, что предложены новые методы и приемы изложения теоретического материала и создания на этой основе медийного продукта (аудиовизуального контента), обусловленного условиями дистанционного обучения.

Теоретическая значимость исследования состоит в анализе особенностей использования словесных, наглядных и практических методов в дистанционном обучении профессиональной практико-ориентированной дисциплине «Радиожурналистика».

Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы в процессе преподавании дисциплины «Радиожурналистика».

Согласно Громковой М.Т. [5], прежде чем выполнять со студентами практические виды работ, следует представить им теоретические основы предмета. Здесь пригодятся словесные методы, занимающие ведущее место в системе методов обучения, поскольку они позволяют в кратчайшие сроки передать обширную по объему и различную по сложности информацию, определить проблемы и определить пути их решения. Эти методы делятся на виды: рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция. Существует целый ряд педагогических требований к ним: они должны содержать только достоверные и научно проверенные факты, включать достаточное количество убедительных примеров, доказывающих правильность выдвинутых положений, иметь четкую логику изложения, представляться простым и доступным языком, быть эмоциональными, отражать личное отношение преподавателей к явлениям, событиям, процессам, о которых идет речь [6].

По мнению автора, во время овладения теоретическими положениями дисциплины «Радиожурналистика» наиболее оптимальными видами работы являются рассказ и дискуссия, поскольку в практико-ориентированном курсе первостепенное значение приобретает интерактивная составляющая. Именно эти виды работ позволяют в полной мере привлекать студентов к обсуждению материала.

При этом следует отметить, что весь дидактический материал по большей части может быть визуализирован и представлен в виде презентаций на платформах Google Presentation, Microsoft Teams, Power Point, CANVA, PREZI и других. На протяжении изложения теоретических положений каждое из них может быть представлено в виде четкого и компактного блок-конспекта, который обязательно дополняется выразительным фото/видеорядом, полезными ссылками, яркой инфографикой и т. д. Таким образом, возникает тесная взаимосвязь словесных методов с наглядными [7]. Не менее важно, чтобы каждое положение иллюстрировалось примерами из повседневной радиожурналистской практики, вызывая обсуждение с активным привлечением студентов. К примеру, на занятии «Новость как ключевое и базовое понятие радиожурналистики» после ознакомления с определениями новости, разработанными учеными, студентам предлагается «придумать» собственную дефиницию. Заслушивая ответы, преподаватель может сразу оценить уровень понимания основополагающих понятий студентами, а также их умение нестандартно мыслить. На таких занятиях рассказ и дискуссия переплетаются между собой, что, по мнению автора, является оптимальным способом получения профессиональных знаний.

Виды рассказа, которые могут быть использованы во время онлайн-занятий: рассказ-ознакомление – малое по объему выступление преподавателя в начале занятия с указанием значимости темы и раскрытием ее основных положений (до 5–7 мин.); рассказ-комментирование материалов презентации с параллельным привлечением всех студентов группы к обсуждению в режиме «вопрос – ответ» (до 15 мин.); рассказ-сообщение – рассказ студентов на заранее определенную тему (до 5 мин.); рассказ-описание – подробный рассказ об одной из подтем основной темы с привлечением визуализации (до 5–10 мин.); рассказ-анализ – пространный рассказ об определенном явлении, событии, процессе.

Виды дискуссий, которые могут быть использованы во время онлайн-занятий: «дерево решений» – методика применяется при анализе ситуаций и помогает достичь полного понимания причин, приведших к принятию того или иного важного решения в прошлом; дискуссия в виде телевизионного ток-шоу – эта форма дает возможность четко высказать разные точки зрения по выбранной теме, но для этого основные участники должны быть хорошо подготовлены, а ведущий должен следить за тем, чтобы они не отклонялись от темы разговора; дискуссия в виде структурированных дебатов – предполагает соревнование между двумя командами, проверяющими свои навыки в аргументации, чтобы заручиться поддержкой аудитории; мозговой штурм – это эффективный метод коллективного обсуждения, поиск решения в процессе свободного выражения мнения всеми участниками.

Например, ориентировочные темы дискуссий для занятия «Новость как ключевое и базовое понятие радиожурналистики»: действительно ли новости столь необходимы и важны в повседневной жизни человека, как об этом обычно думают. Может ли человек вообще обойтись без новостей?; трагедийно-драматические новости по радио: сущность, структура, количество, качество, место в информационном выпуске/программе; почему аудитория аудиовизуальных медиа предпочитает трагедийно-драматические новости? Как найти хорошие, положительные новости? Или это все же исключение для новостей на радио? Какие новости являются наиболее распространенными в информационных выпусках/программах на радиостанциях?

В условиях ДО ведущее место отводится наглядным методам, поскольку при отсутствии непосредственного контакта со студентами необходимо и важно выбирать эмоциональную форму представления материала. К этим методам относятся иллюстрирование (показ иллюстративных пособий: плакатов, таблиц, картин, карт, зарисовок с выводом на интерактивную доску или экран компьютера), демонстрирование (демонстрация приборов, опытов, технических установок, кинофильмов, аудио- и видеоматериалов и т. д.) и самостоятельное наблюдение, хотя такое разделение достаточно условно [8].

На занятиях по дисциплине «Радиожурналистика» наглядные методы могут быть использованы следующим образом. Во-первых, каждое занятие сопровождается демонстрацией аудиоматериалов: архивных записей информационных выпусков разных станций, информационных выпусков, звучащих в прямом эфире именно в те часы, когда проводится занятие, показом иллюстративных материалов (таблиц, графиков, диаграмм, подвижных) презентаций и т. п.). В случае демонстрации информационных выпусков перед студентами ставятся задачи, например, внимательно послушать 2–3 выпуска новостей и выяснить, правильно ли построена их верстка, удачно ли подобраны факты для анонса, соответствует ли музыкальное обрамление содержанию сообщений, каково соотношение тестовых и звуковых материалов, не перегружены ли выпуски цифровой информации и т. п. Задания определяются и разрабатываются в точном соответствии с темой лабораторного занятия.

Во-вторых, при обсуждении информационных выпусков, прозвучавших в эфире станций, следует использовать интерактивные возможности ресурса Google Jamboard, позволяющего преподавателю и студентам одновременно фиксировать ответы в режиме реального времени с помощью инфографики. При этом большое значение имеет возможность поэкспериментировать с цветовой гаммой: например, удачные элементы выпуска можно прописать синим цветом, неудачные – красным и т. п. Такая маркировка как теоретического, так и практического учебного материала усиливает интерес студентов к дисциплине. Также использование интерактивной доски Google Jamboard позволяет создать общую площадку для подготовки текстового информационного сообщения и его редактирования при участии всех студентов группы. Работа над созданием такой «коллективной» новости позволяет, кроме всего прочего, сформировать корпоративный дух.

В-третьих, для разнообразия наглядных методов рекомендуется активно использовать ресурс Kahoot, являющийся игровой учебной платформой, применяемой как образовательная технология в учебных заведениях. Обучающие игры – это создаваемые пользователями викторины с несколькими вариантами ответов, к которым можно получить доступ через веб-браузер или через приложение Kahoot. Этот ресурс целесообразнее применять тогда, когда необходимо осуществить промежуточный семестровый контроль усвоенного материала с целью более основательного подхода к формированию текущих оценок.

В-четвертых, для развития образного мышления студентов могут быть использованы возможности платформы Google Presentation, благодаря чему можно значительно расширить спектр креативных задач, выполняемых как на занятиях, так и дома. К примеру, дать студентам задание, прослушав ту или иную новость, изобразить ее с помощью предложенных фигур; с помощью найденных в сети изображений сказать, на что похожа эта новость и т. д.

Обратимся к третьей и последней группе методов – практическим, с помощью которых формируются практические умения и навыки. Эти методы включают упражнения, лабораторные и практические работы [9].

В рамках изучения дисциплины «Радиожурналистика» практические методы применяются в следующих видах упражнений:

– подготовительные, готовящие студентов к восприятию новых знаний и способов их применения на практике, например, работа над небольшой презентацией (до 5–6 слайдов) на заранее определенную тему (например, рассказ о любимой радиостанции, радиопрограмме с иллюстрированием рассказа визуальным материалом);

– вводные, способствующие усвоению нового материала на основе различения родственных понятий и действий, например, прослушивание информационных выпусков и поиск в них 1–2 примеров разных видов начал новости; поиск сообщений, подготовленных с нарушением стандартов информационного вещания, и корректировка новостей в соответствии с этим; поиск примеров удачной и неудачной верстки информационного выпуска;

– пробные, позволяющие поставить первые задачи на применение только что усвоенных знаний, например, работа по подготовке начал новостей, освещающих события, на которых побывали студенты в роли корреспондентов; работа по созданию текста сообщения согласно основным технологическим принципам подачи новостей; применение типовых правил обработки информации при подготовке новости;

– тренировочные, которые позволяют студентам приобрести умения и навыки в стандартных условиях (по образцу, инструкции, заданию), например, верстка информационного выпуска; начитывание сообщений в условиях искусственно созданной домашней радиостудии;

– творческие (творчески тренировочные), которые по содержанию и методам выполнения приближаются к реальным профессиональным ситуациям, например, подготовка стандартного универсального выпуска новостей (до 5 мин.) с четким соблюдением всех этапов создания передачи – отбор, отбор, обработка и обнародование общественно значимой информации;

– контрольные, цель написания которых – проверить уровень готовности студентов к полномасштабной самостоятельной работе по созданию информационного выпуска, например, работа по анализу коротких новостных выпусков, прозвучавших в эфире радиостанций, по соблюдению ими канонов информационного радиовещания.

Практические/лабораторные работы заключаются в создании презентационного проекта – информационной программы «Новости университета» с продолжительностью звучания до 20 мин. Весь цикл состоит из следующих этапов: 1. Постановка задания (создание продукта – информационной передачи). 2. Предоставление необходимого минимума теоретических знаний. 3. Подготовка к работе над созданием продукта. 4. Непосредственное создание и просмотр продукта. 5. Редактирование и анализ продукта. 6. Оптимизация процесса создания продукта на основе полученного опыта.

На первом этапе обсуждаются общие вопросы подготовки передачи, очерчивается стратегическое и тактическое видение проекта. На втором этапе осуществляется предоставление необходимого теоретического материала, о чем подробно было сказано выше. Третий подготовительный этап с точки зрения организации работы студентов таков: сначала выбирается творческая группа, которая будет работать над полным циклом создания продукта (ориентировочно 6–7 человек); назначается исполняющий обязанности ответственного за выпуск, то есть интегратор производственного процесса; определяются 2–3 пары ведущих, после проведения кастинга остается 1 пара, лучше всего справившаяся со своей работой; изучается список событий, определяются самые значимые из них, достойные освещения. Четвертый этап (непосредственное создание продукта) содержит следующие технологические составляющие: запись программы (тексты подводок ведущих) под управлением преподавателя; сведение и монтаж передачи. Пятый и шестой этапы предполагают подробный анализ полученного продукта; опрос и анкетирование (анонимно, с целью выразить положительные и отрицательные моменты передачи, что нужно усовершенствовать, каким образом); синтез (выражение целостных впечатлений по программе); оценивание (включая самооценку).

Итак, благодаря практическим методам осуществляется всесторонняя и целенаправленная подготовка будущих радиожурналистов к работе в условиях реального эфира. Именно эти методы, которые основываются на практически действенном мышлении, являются определяющими в специальности радиожурналиста [10]. Ведь создание настоящего редакционного коллектива, разделение обязанностей в нем, постоянный обмен мнениями по созданию качественного медиапродукта, напряженная деятельность на всех этапах формирования передачи, воспроизведение возможных непредсказуемых ситуаций воспитывает у студентов ответственное отношение к работе и самостоятельность в принятии решений.

Таким образом, в условиях ДО важно оперативно внедрять в повседневную практику позитивные изменения, вызванные преподаванием и обучением в режиме онлайн. Это касается и разработки методик проведения занятий со студентами-будущими журналистами, которые должны быть направлены, прежде всего, на целенаправленное и системное постижение будущей специальности с привлечением новейших образовательных технологий, а методы, способы и приемы обучения адаптированы к современным условиям. На примере практико-ориентированного курса «Радиожурналистика» убеждаемся, что в условиях ДО недопустимо злоупотреблять словесными методами обучения, поскольку монологическое изложение учебного материала на протяжении длительного времени при отсутствии живого общения делает невозможным эффективное обучение студентов. Нельзя не заметить и того, что очевидно преобладание использования наглядных методов, которые по своей сути наиболее соответствуют специфике ДО. При этом использование наглядных методов должно быть оправданным и сочетаться с использованием словесных и практических. Учитывая вышесказанное, полагаем, что наиболее оптимальным в методике преподавания является сочетание всех видов методов.

Библиографический список

1. Тулупов В.В. Журналистика и журналистское образование в современных условиях. *Вестник ВГУ*. 2019; № 1: 155–160.
2. Бобров А.А. *Азы и тонкости журналистики: введение в профессию*. Москва: Директ-Медиа, 2018.
3. Симкачева М.В. *Журналистика XXI века: портрет профессии*: учебно-методическое пособие. Казань: КГУ, 2009.
4. Корконосенко С.Г. *Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование:* учебное пособие. Санкт-Петербург, 2004.
5. Громкова М.Т. *Педагогика высшей школы*: учебное пособие. Москва: Юнити, 2015.
6. Колесниченко А.В. *Настольная книга журналиста*: учебное пособие для студентов вузов. М.: Издательство «Аспект Пресс», 2017.
7. Клюев Ю., Познин В., Зубко Д. Обучение будущих журналистов методологии медиаисследования с помощью цифровых технологий. *Медиаобразование*. 2019; № 59 (2): 278–285.
8. Мельник Г.С., Тепляшина А. Влияние цифровизации сетевого пространства на журналистское образование. *Медиаобразование*. 2019; № 59 (1): 86–92.
9. Баранова Е.А. Новые журналистские компетенции в условиях медиаконвергенции: мифы и реальность. *Вестник РУДН*. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2017; Т. 22, № 1: 177–188.
10. Артемова Ю.В. *Основы журналистской деятельности:* учебное пособие для бакалавров. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2020.

References

1. Tulupov V.V. Zhurnalistika i zhurnalistskoe obrazovanie v sovremennyh usloviyah. *Vestnik VGU*. 2019; № 1: 155-160.
2. Bobrov A.A. *Azy i tonkosti zhurnalistiki: vvedenie v professiyu*. Moskva: Direkt-Media, 2018.
3. Simkacheva M.V. *Zhurnalistika XXI veka: portret professii*: uchebno-metodicheskoe posobie. Kazan': KGU, 2009.
4. Korkonosenko S.G. *Prepodaem zhurnalistiku. Professional'noe i massovoe mediaobrazovanie:* uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg, 2004.
5. Gromkova M.T. *Pedagogika vysshej shkoly*: uchebnoe posobie. Moskva: Yuniti, 2015.
6. Kolesnichenko A.V. *Nastol'naya kniga zhurnalista*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. M.: Izdatel'stvo «Aspekt Press», 2017.
7. Klyuev Yu., Poznin V., Zubko D. Obuchenie buduschih zhurnalistov metodologii mediaissledovaniya s pomosch'yu cifrovyh tehnologij. *Mediaobrazovanie*. 2019; № 59 (2): 278-285.
8. Mel'nik G.S., Teplyashina A. Vliyanie cifrovizacii setevogo prostranstva na zhurnalistskoe obrazovanie. *Mediaobrazovanie*. 2019; № 59 (1): 86-92.
9. Baranova E.A. Novye zhurnalistskie kompetencii v usloviyah mediakonvergencii: mify i real'nost'. *Vestnik RUDN*. Seriya: Literaturovedenie. Zhurnalistika. 2017; T. 22, № 1: 177-188.
10. Artemova Yu.V. *Osnovy zhurnalistskoj deyatel'nosti*: uchebnoe posobie dlya bakalavrov. Elec: EGU im. I.A. Bunina, 2020.

Статья поступила в редакцию 20.07.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-129-131

Pashkova I.I., *postgraduate, teacher (English), Department No. 4, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: gru007@mail.ru*

THE IMPORTANCE OF SOFT SKILLS DEVELOPMENT IN THE VUCA WORLD. The task of the article is to stress the importance of soft skills development for modern students and graduates. The paper met the research aim through an extensive study of relevant literature and the implementation of practical research into professional experience. The article describes the conditions of the modern VUCA and BANI world. It is suggested that all the modern challenges can be met thanks to soft skills. The peculiarities of Generation Z students are highlighted in the article. The author points out the key features of soft skills that are crucial for modern students and university graduates. The article concludes that in the modern VUCA world, when moving from university to the labor market, it is important for Generation Z to have personal and social skills in addition to professional knowledge and skills. Teachers should take into account the characteristics of students of generation Z. To achieve success in a highly competitive environment, it is necessary to develop and improve communication skills, be ready to work in a team, and resolve conflict situations.

Key words: **education, VUCA, BANI, soft skills, Generation Z, graduates**

И.И. Пашкова*, преп., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва, E-mail: gru007@mail.ru*

ВАЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ SOFT SKILLS В УСЛОВИЯХ VUCA-МИРА

В данной статье обосновывается важность развития и совершенствования мягких навыков студентов и выпускников поколения Z. Выделяются и описываются характерные особенности моделей современного мира VUCA и BANI и анализируются трудности, с которыми сталкиваются выпускники во время поиска работы. Статья раскрывает содержание понятий hard skills и soft skills, столь необходимых каждому человеку. В статье исследуются характерные черты поколения Z (зумеров), поскольку сейчас многие из них поступают в университет и уже начинают искать работу. Автор дает обобщенную характеристику soft skills, необходимых современному выпускнику, который будет конкурентоспособным на рынке труда.

Ключевые слова: **образование, мягкие навыки, гибкие навыки, поколение Z, зумеры, выпускники**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы исследования заключается в том, что в условиях цифровизации коренным образом меняются требования к современным выпускникам вузов, поскольку работодатели все чаще обращают внимание не только на профессиональные знания, но и на “мягкие навыки” – личностные навыки, которые делают выпускников конкурентоспособными на рынке труда и позволяют добиваться успеха в профессиональной деятельности [1–11].

Цель исследования – обосновать важность развития и совершенствования мягких навыков современных выпускников.

Для достижения вышеуказанной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Описать модели современного мира VUCA и BANI, отражающие трудности, с которыми сталкиваются выпускники.
2. Дать определение понятиям “hard skills” и “soft skills”.
3. Выявить отличительные черты поколения Z.
4. Проанализировать необходимые мягкие навыки для современных выпускников, являющихся представителями поколения Z.

Научная новизна исследования заключается в том, что были выявлены необходимые мягкие навыки для студентов и выпускников вузов в рамках теории поколений.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении и систематизации мягких навыков soft skills, показана их роль в развитии конкурентоспособности выпускников.

Практическая значимость исследования обусловлена тем, что описание и систематизация навыков позволяет понять, какие именно включать в программы и курсы университетов для повышения возможности трудоустройства выпускников вузов.

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

Скорость и качество изменений, происходящих сегодня в мире, заставляют компании менять подходы к отбору кандидатов. Выпускникам вузов, только начинающим свой путь по карьерной лестнице, приходится сталкиваться с трудностями в поиске работы в условиях жесткой конкуренции. Модели современного мира VUCA и BANI прекрасно описывают состояние бизнеса и экономики, которое мы сейчас наблюдаем.

Оба акронима – VUCA и BANI – содержат по четыре характеристики, которые описывают окружающую нас действительность. Модели VUCA и BANI используются преимущественно в бизнес-сфере [1].

Концепция VUCA зародилась в 80-е годы прошлого столетия. Исследователи Берт Нанус и Уоррен Беннис в своём труде «Лидеры» описали мир как сложный, изменчивый, неопределенный и двусмысленный. Данное определение обозначает ту турбулентность современного мира, которую возможно наблюдать из года в год во всех сферах жизни людей. Постоянные изменения заставляют специалистов подстраиваться и менять набор необходимых навыков и образ мышления.

V – Volatility
U – Uncertainty
C – Complexity
A – Ambiguity

В современном противоречивом мире невозможно следовать четкому плану [1]. Именно поэтому сторонники VUCA подчеркивают важность эмоционального интеллекта и так называемых «мягких» навыков, или soft skills. Способность критически мыслить, проявлять креативность, быстро адаптироваться и решать новые задачи, способность и готовность учиться новому на протяжении всей жизни и умение смотреть на проблему с разных сторон очень необходимы каждому человеку. Еще более важным является умение эффективной коммуникации с людьми и способность работать в команде.

Аббревиатура BANI появилась чуть больше пяти лет назад с подачи футуриста Джемейса Кашио (Jamais Cascio). Brittle (хрупкий), anxious (тревожный), nonlinear (нелинейный), incomprehensible (непостижимый) – таким, по мнению автора яркого акронима, является новый мир, пришедший на смену более предсказуемому миру VUCA [1]. Хрупкость заключается в том, что любая система в мире легко и быстро может сломаться. Тревожность вызвана постоянными изменениями в мире и осознанием, что люди не могут на них повлиять. Нелинейность заключается в невозможности предсказать, к каким последствиям приведут те или иные действия (например, изменение климата). Непостижимость связана со скоростью изменения технологий и ускорением информационного потока. То, что было актуально вчера, уже неактуально сегодня. Непостижимость, по мнению футуролога, является атрибутом искусственного интеллекта, который активно используется в различных профессиях по всему миру. Чем сложнее становятся системы искусственного интеллекта, тем тяжелее их создателям описать, как они принимают то или иное решение.

Автор концепции BANI поясняет, что хрупкости возможно противопоставить гибкость и стойкость, тревожности – сопереживание и осознанность, нелинейности – понимание общего контекста ситуации и гибкость, а непостижимость обостряет потребность в прозрачности и интуитивном схватывании в принятии решений.

Необходимо отметить, что концепция BANI не отменяет концепцию VUCA. BANI уточняет и расширяет VUCA, поскольку многие мировые процессы усложняются, появляются новые явления (например, цифровизация и роботизация).

В рамках концепции BANI для того, чтобы быть востребованным и успешным специалистом, необходимо развивать новые компетенции у студентов вузов. Это не означает, что необходимо фокусироваться только на профессиональных знаниях и навыках. Студентам и выпускникам становится жизненно важным умение адаптироваться к изменчивым условиям действительности. Именно поэтому все больше и больше специалистов говорят о развитии так называемых твердых навыков (hard skills) и мягких навыков (soft skills). Под первыми обычно понимаются специальные знания и умения, которые можно получить из книг и учебников или отработать до автоматизма на практике. Это общепрофессиональные и профессиональные способности и компетенции. Под soft skills подразумевают определенные личностные качества или универсальные компетенции, которые могут способствовать повышению эффективности профессиональной деятельности выпускников вузов [2].

Во многих научных исследованиях [4 и др.] soft skills используются в качестве синонима следующих понятий:

- «навыки для трудоустройства» (employability skills),
- «навыки общения с людьми» (people skills),
- «непрофессиональные навыки» (non-professional skills),

– «ключевые навыки» (key skills),
– «жизненные навыки» (life skills),
– «навыки для социального прогресса» (skills for social progress),
–«навыки XXI века» (21st century skills) [4].

Также в российских исследованиях soft skills называют надпрофессиональными навыками или компетенциями, универсальными компетенциями.

Задачам формирования, развития и оценки мягких навыков посвящено большое количество зарубежных и российских исследований [5–8].

Так, исследователь и бизнес-тренер В.И. Шипилов предлагает следующую трактовку термина soft skills: «…это социально-психологические навыки: коммуникативные, лидерские, командные, публичные и другие, которые могут пригодиться в большинстве жизненных ситуаций, связаны с тем, каким образом люди взаимодействуют между собой» [8].

В 2021 году американская компания McKinsey Global Institute опросила в 15 странах 18 тыс. респондентов. В результате мягкие навыки были систематизированы в виде четырёх ведущих категорий:

«1. Когнитивные навыки: критическое мышление, коммуникация, ментальная гибкость, способность планировать свою работу.

2. Навыки межличностного взаимодействия: эффективная работа в команде, организационная мобильность, способность выстраивать отношения.

3. Цифровые навыки: цифровая грамотность («цифровое гражданство»), использование и разработка цифровых решений, общее понимание работы цифровых систем.

4. Лидерство и личностное развитие: способность управлять собой и достигать поставленных целей» [3].

Сегодня распространено мнение о том, что формирование мягких навыков является одной из основных задач образовательного процесса в вузах при подготовке специалистов любого профиля, поскольку мягкие навыки имеют не менее важное значение, чем профессиональные знания и компетенции [2]. Именно soft skills дают выпускникам конкурентное преимущество. Следовательно, у выпускника, владеющего мягкими навыками, шансов получить высокооплачиваемую работу выше. Мягкие навыки рассматриваются в качестве результата образования наряду с профессиональными знаниями и умениями.

Особое значение мягких навыков для специалистов объясняется тем, что в отличие от твердых навыков мягкие навыки не ограничиваются профессиональной сферой деятельности. Из-за перехода на автоматизацию и роботизацию и использования искусственного интеллекта во многих профессиях все большее значение придается мягким навыкам, которым технику на данный момент научить нельзя, например, общаться и договариваться.

С внедрением искусственного интеллекта конкуренция на рынке труда может еще больше ужесточиться из-за сокращения рабочих мест. Soft skills не только помогают студентам и выпускникам вузов начать их путь по карьерной лестнице, но и становятся необходимы для полноценной жизни в обществе. Из-за цифровизации работа все большего числа специалистов связана с Интернетом, что (помимо жестких навыков (навыков работы со смартфоном и компьютером)) требует умения находить проверять поступающую информацию и общаться в сети [9; 10].

Мягкие навыки часто представляют в виде концепции “4K”, объединяющей следующие навыки:

«1. Критическое мышление – способность оценивать информацию, анализировать, проверять достоверность, находить причинно-следственные связи, выделять главное и исключать ненужное, делать выводы.

2. Креативность – умение нестандартно и творчески мыслить, гибко реагировать на изменения действительности и находить решения проблем.

3. Коммуникация – умение общаться, слушать и слышать собеседника, доносить свою точку зрения, договариваться, разрешать конфликты.

4. Кооперация (взаимодействие и сотрудничество) – способность и готовность работать в команде, выполнять лидерские и исполнительские функции» [4].

Сегодня получают высшее образование и начинают путь по карьерной лестнице представители поколения Z («зумеры»), поэтому представляется важным рассмотреть, какие навыки необходимо развивать и совершенствовать студентам и выпускникам. Синонимом словосочетания «поколение Z» является термин «digital native», или «цифровой человек». Американские ученые Нейл Хоув и Уильям Штраус утверждали, что сходство ценностных установок формируют и определяют поколение, выделяя такие поколения, как «молчаливое» (1923–1943 годы рождения), поколение «беби-бумеров» (1943–1963 годы рождения), поколение X (1963–1983 годы рождения), поколение Y (1983–2000 годы рождения), поколение Z (2000–2020 годы рождения) [11].

Скоро характер конкуренции за рабочие места может существенно измениться, так как на рынок труда выйдут соискатели поколения Z (зумеры). Основное отличие поколения Z от предыдущих заключается в том, что оно выросло в среде цифровых технологий. Зумеры имеют неограниченный доступ к любой информации, которую возможно проверить в считанные секунды, использовав несколько источников.

Зумерам проще дается обучение и работа с цифровыми технологиями, им легче адаптироваться к изменениям в мире. Поколениям X и Y важна уверенность в завтрашнем дне и стабильность в работе. Однако для зумеров важнее найти равновесие между работой и личной жизнью, трудясь удаленно.

Несколько лет назад крупная консалтинговая компания Boston Consulting Group представила доклад «Россия 2025: от кадров к талантам» [12], в котором был описан результат исследования развития рынка труда и анализа основных препятствий, стоящих на пути профессионального роста талантов в России. Согласно материалам доклада, к 2025 году поколение Z (1997 года рождения и младше) будет составлять около 25% всей рабочей силы. От 9 до 50% всех ныне существующих профессий могут исчезнуть в ближайшее десятилетие по причине цифровизации. 81% всех рабочих могут быть замещены роботами. Также была представлена «Целевая модель компетенций 2025», в рамках которой выделяют три вида навыков: когнитивные, социально-поведенческие и цифровые [12].

К когнитивным навыкам относятся способность к саморазвитию, адекватному восприятию критики. Выпускникам необходимо быть готовыми учиться новому на протяжении всей жизни и уметь организовать свою деятельность, используя доступные ресурсы. Представляется важным умение работать в команде и быть способным проявить инициативу в принятии решений. Выпускникам следует развивать креативное и критическое мышление, работая в условиях неопределенности, что описывают концепции VUCA и BANI.

К социальным навыкам относятся способность к коммуникации как устной, так и письменной, умение вести переговоры, в том числе и с зарубежными партнерами, и презентовать результаты работы. Также подчеркивают важность умения справиться со стрессом. Выпускникам следует развивать умение слушать и слышать других людей, тем самым развивая эмпатию.

Цифровые навыки включают умения работать с современными приложениями, а также способность анализировать, критически оценивать поступающую информацию.

Приведённый перечень навыков включает качества, которые помогут выпускникам найти хорошую работу и оставаться востребованными специалистами в VUCA- и BANI-мире. Навыки коммуникации могут помочь в поиске места работы и адаптации, а также в ходе непрерывного получения новых знаний в рамках концепции lifelong learning, что является неотъемлемой частью жизни. Студентам и выпускникам поколения Z необходимо ставить цель и продумывать алгоритм ее достижения. Важно уметь ориентироваться в потоках информации, критически оценивая поступающие данные.

Можно утверждать, что само понятие «мягкие навыки» изучено в научном обществе, в то время как вопрос использования эффективных педагогических методов и технологий для их формирования находится на начальном этапе изучения и внедрения в образовательный процесс.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в современном VUCA-мире при переходе от учебы в университете к рынку труда поколению Z важно иметь личностные и социальные навыки в дополнение к профессиональным знаниям и умениям. Преподавателям следует учитывать особенности студентов поколения Z. Для достижения успехов в высококонкурентной среде необходимо развивать и совершенствовать навыки коммуникации, быть готовым работать в команде, решать конфликтные ситуации. Мягким навыкам сложно обучать, поскольку необходимо моделировать ситуации на практике, использовать метод погружения. Большим потенциалом для развития и совершенствования мягких навыков в вузе обладает дисциплина «Иностранный язык», что послужит основой для дальнейшего исследования автора.

Библиографический список

1. *VUCA и BANI: восемь букв, объясняющих мир.* Available at: https://trends.rbc.ru/trends/futurology/62866fde9a794701a4c38ae4
2. Исаев А.П., Плотников Л.В. Мягкие навыки для успешной карьеры выпускников инженерного профиля. *Высшее образование в России*. 2021; Т. 30, № 10: 63–77.
3. *Сила мягких навыков.* Available at: https://big-i.ru/karera/lichnye-kachestva-i-navyki/sila-myagkikh-navykov/
4. Ермаков Д.С., Амантай Ж.А. Модель мягких навыков. Современное образование и soft skills. *Образовательная политика*. 2021; № 4 (88): 42–51.
5. Давлетшина Ю.М., Ивонина А.И., Чуланова О.Л. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии. *Науковедение*. 2017; Т. 9, № 1. Available at: http://naukovedenie. ru/PDF/90EVN117.pdf
6. Ускова Б.А., Фоминых М.В. Методика формирования soft skills у студентов вузов: теоретический и практический аспекты. *Вестник Самарского государственного технического университета*. Серия: Психолого-педагогические науки. 2022; Т. 19, № 1: 77–92.
7. Степанова Л.Н. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов. *Образование и наука*. 2019; Т. 21, № 8: 65–89.
8. Шипилов В.И. Перечень навыков soft-skills и способы их развития. *Интернет-проект Корпоративный менеджмент: финансы, бизнес-планы, управление компанией*. Available at: https://www.cfin.ru/management/ people/dev_val/soft-skills.shtml
9. *The Future of Jobs Report 2020.* Available at: https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/
10. *The Future of Education and Skills: Education 2030.* Available at: https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

11. Ожиганова Е.М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Возможности практического применения. *Бизнес-образование в экономике знаний*. 2015; № 1 (1). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-pokoleniy-n-houva-i-v-shtrausa-vozmozhnosti-prakticheskogo-primeneniya
12. *Доклад «Россия 2025: от кадров к талантам»*. Available at: https://vbudushee.ru/education/lidery-obrazovaniya/doklad-rossiya-2025-ot-kadrov-k-talantam/

References

1. *VUCA i BANI: vosem' bukv, ob`yasnyayuschih mir.* Available at: https://trends.rbc.ru/trends/futurology/62866fde9a794701a4c38ae4
2. Isaev A.P., Plotnikov L.V. Myagkie navyki dlya uspeshnoj kar'ery vypusknikov inzhenernogo profilya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021; T. 30, № 10: 63-77.
3. *Sila myagkih navykov.* Available at: https://big-i.ru/karera/lichnye-kachestva-i-navyki/sila-myagkikh-navykov/
4. Ermakov D.S., Amantaj Zh.A. Model' myagkih navykov. Sovremennoe obrazovanie i soft skills. *Obrazovatel'naya politika*. 2021; № 4 (88): 42-51.
5. Davletshina Yu.M., Ivonina A.I., Chulanova O.L. Sovremennye napravleniya teoreticheskih i metodicheskih razrabotok v oblasti upravleniya: rol' soft-skills i hard skills v professional'nom i kar'ernom razvitii. *Naukovedenie*. 2017; T. 9, № 1. Available at: http://naukovedenie. ru/PDF/90EVN117.pdf
6. Uskova B.A., Fominyh M.V. Metodika formirovaniya soft skills u studentov vuzov: teoreticheskij i prakticheskij aspekty. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2022; T. 19, № 1: 77-92.
7. Stepanova L.N. Soft skills kak prediktory zhiznennogo samoosuschestvleniya studentov. *Obrazovanie i nauka*. 2019; T. 21, № 8: 65-89.
8. Shipilov V.I. Perechen' navykov soft-skills i sposoby ih razvitiya. *Internet-proekt Korporativnyj menedzhment: finansy, biznes-plany, upravlenie kompaniej*. Available at: https://www.cfin.ru/management/ people/dev_val/soft-skills.shtml
9. *The Future of Jobs Report 2020.* Available at: https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/
10. *The Future of Education and Skills: Education 2030.* Available at: https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf
11. Ozhiganova E.M. Teoriya pokolenij N. Houva i V. Shtrausa. Vozmozhnosti prakticheskogo primeneniya. *Biznes-obrazovanie v `ekonomike znanij*. 2015; № 1 (1). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-pokoleniy-n-houva-i-v-shtrausa-vozmozhnosti-prakticheskogo-primeneniya
12. *Doklad «Rossiya 2025: ot kadrov k talantam»*. Available at: https://vbudushee.ru/education/lidery-obrazovaniya/doklad-rossiya-2025-ot-kadrov-k-talantam/

Статья поступила в редакцию 20.07.23

УДК 378.933 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-131-133

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*
Solovyova I.Yu., *teacher, Department of English, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: rimn4@yandex.ru*

FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF A MODERN MANAGER. The article notes that in the context of rapidly changing geopolitical trends, it is important for a modern manager to have a whole range of professional competencies, knowledge, abilities, and skills that make it possible to bring the organization to a high level of successful enterprises, to make it competitive in comparison with other industrial structures. The article reveals the essence of modern management through strategic planning, organizational culture of the enterprise, strengthening the motivation of employees, control and coordination; the importance of the competence of the head of virtual management through an effective set of technological developments is noted. The article concludes that the features of professional training of a modern manager are a list of not only well-known professional competencies, but also new acquired abilities that meet the modern requirements of employers due to the rapid changes in the environment and socio-economic development of the country.

Key words: **modern manager, competence, strategic planning, organizational culture, motivation, control, coordination**

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*
И.Ю. Соловьева*, преп., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва, E-mail: rimn4@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

В статье отмечено, что в условиях стремительно меняющихся геополитических трендов современному менеджеру важно иметь целый комплекс профессиональных компетенций, знаний, умений, навыков, дающих возможность вывести организацию на высокий уровень успешных предприятий, сделать ее конкурентоспособной в сравнении с другими промышленными структурами. В статье раскрыта суть современного менеджмента через стратегическое планирование, организационную культуру предприятия, усиление мотивации сотрудников, контроль и координацию; отмечается важность компетенции руководителя виртуального управления через эффективный комплекс технологических разработок. В статье делается вывод о том, что особенности профессиональной подготовки современного менеджера представляют собой перечень не только известных профессиональных компетенций, но и новых приобретаемых способностей, отвечающих современным требованиям работодателей ввиду стремительного изменения окружающей среды и социально-экономического развития страны.

Ключевые слова: **современный менеджер, компетенция, стратегическое планирование, организационная культура, мотивация, контроль, координация**

Профессия менеджера, управленца, руководителя – одна из востребованных профессий в мире. Большое количество российских вузов обучают менеджменту, грамотному управлению организациями и коллективами работников, и все больше выпускников школ выбирают данную профессию не только потому, что она предоставляет большие возможности творить, изобретать оригинальные управленческие решения и модели управления, но и достаточно хорошо оплачивается компаниями.

Цель данной статьи состоит в выявлении особенностей профессиональной подготовки современного руководителя.

Основные задачи статьи: изучить сущность понятия «современный менеджер», выявить его роль и функции в управлении организацией, рассмотреть особенности профессиональной подготовки современного руководителя.

Научная новизна статьи состоит в том, что раскрыты роль и функции современного менеджера в управлении организацией, выявлены особенности профессиональной подготовки современного руководителя.

Теоретическая значимость статьи состоит в изучении сущности понятия «современный менеджер», выявлении его роли и функций в управлении организацией.

Практическая значимость заключается в уточнении функций современного менеджера, выявлении особенностей профессиональной подготовки современного руководителя.

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

Современные геополитические условия, санкционное давление со стороны коллективного Запада стремительно меняют российскую экономику, принуждают ее функционировать в условиях нестабильной и почти враждебной внешней среды, что нарушает логистику и появление новых экономических связей в ходе перемещения товаров через страны Евразийского экономического сообщества (ЕврАзЭС), значительно меняются устоявшиеся потребительские запросы населения. Новая экономическая стратегия России требует нового руководства компаниями, нового качества профессиональной подготовки управленцев, новых компетенций. Все это требуют значительного дополнения в содержание профессиональной подготовки современных управленцев, так как, по мнению Питера Друкера, именно компетентные менеджеры могут сделать страну экономически сильной и развитой: «Не существует слаборазвитых стран, есть только плохо управляемые страны» [1, с. 66].

Вместе с тем управлять большим предприятием или малым бизнесом, четко контролировать все подразделения компании, в особенности совместных с международным бизнесом, – непросто. Современному менеджеру, получившему диплом руководителя, важно обладать целым комплексом профессиональных компетенций, знаний, умений, навыков, которые дают возможность вывести компанию на высокий уровень успешных предприятий, сделать ее конкурентоспособной в сравнении с другими промышленными структурами. Быть передовым предприятием – значит быть эффективно управляемым со стороны руководства компании или его менеджмента.

Устоявшаяся дефиниция менеджмента (Ю.А. Чемодин) предполагает управленческий комплекс – стратегическое планирование, организацию процесса предприятия, мотивацию, контроль и координацию, когда последняя интегрирует весь последовательный процесс на предприятии (рис. 1).

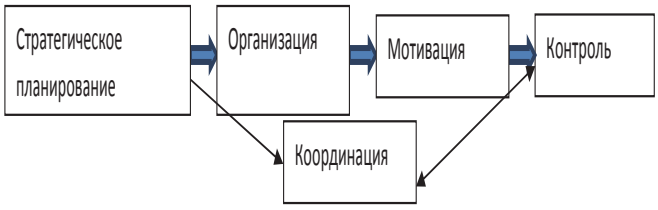


Рис. 1. Последовательная цепочка процесса работы предприятия

Исходя из вышеизложенного, отметим, что «современный менеджер – это специалист, берущий в свои руки весь процесс координации, мозгового центра всего этого процесса» [2, с. 9–12]. Современный менеджер – человек, выступающий в роли координатора, обладающий целым рядом способностей, позволяющих ему данную координацию делать максимально эффективно.

Рассмотрим более подробно функциональную цепочку работы предприятия, предложенную Ю.А. Чемодиным, каждая из звеньев которой должна соответствовать профессиональным компетенциям современного руководителя.

Первая составляющая всей координации, за которую в итоге отвечает руководитель, – это его способность к стратегическому планированию, включающая способность к прогнозу, предвидению, а также определение времени на каждом отрезке работы и определение поступающего объема информации, которую важно проанализировать, изучить и продумать формат ее трансляции сотрудникам. Планирование менеджером своего рабочего времени должно осуществляться на постоянной основе, а не от случая к случаю. Распределение рабочего времени или тайм-менеджмент – устоявшаяся в современной науке управления отрасль управленческой науки, задача которой – выявление принципов эффективного управления временем. Стратегическое планирование – неотъемлемая составляющая менеджмента организации, но до сих пор в российских компаниях оно остается на достаточно низком уровне, о чем свидетельствуют многочисленные опросы российских руководителей. К сожалению, более половины опрошенных свидетельствуют, что «не имеют стратегических планов собственных предприятий либо планы нельзя назвать стратегическими, так как они не отвечают элементарным базовым требованиям к разработке стратегических планов» [3, с. 118].

Можно ли, будучи студентом, ориентированным в перспективе занять должность руководителя, сформировать у себя способность к стратегическому планированию? Можно, если внедрять в учебный процесс технологические комплексы, включающие тренинговые упражнения, деловые и имитационные игры, приближающие студента к будущей управленческой деятельности. Педагогами должен активно использоваться положительно зарекомендовавший себя сценарный подход, сценарный менеджмент, сценарное планирование, предполагающие «управление в условиях неопределенности и изменчивости условий, когда создаются различные варианты изменения условий и принятия решений, а для каждого варианта разрабатывается наиболее эффективная стратегия, то есть – сценарий деятельности» [4, с. 178].

Сценарное планирование активно разрабатывалось западными учеными – экономистами, социологами, футурологами в 60-е годы XX века – М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури, Г. Минцберг, Б. Альстрэнд и многими другими. Стратегическое планирование и управление в западных компаниях осуществлялись в аспекте стратегического менеджмента, который должен был обеспечить развитие организации в условиях неопределенности, рискованной, нестабильной внешней среды. Позже, в 70-е годы, развитие стратегического планирования нашло отражение и российской управленческой науке – О.С. Виханский, И.Б. Гурков, А.Б. Идрисов, В.Д. Маркова и др. Изучение будущими менеджерами методологии сценарного планирования (или сценарного менеджмента) – не менее важная часть профессиональной подготовки, чем практические технологии, внедряемые в процесс обучения.

Следующей в цепочке профессиональных компетенций, обеспечивающей эффективное управление организацией, является способность руководителя к эффективной организации предприятия, обладание им организационной культурой. В «Социологической энциклопедии» организационная культура определяется как «система ценностей и норм, которые разделяются сотрудниками социальной организации и определяют их организационное поведение» [5, с. 288]. Организационная культура в компании почти незаметна, но является объединяющей, интегрирующей силой работающих вместе людей, эффективного внутрикорпоративного управления.

До того, как выпускник вливается в новый коллектив для становления своей карьеры, профессиональной деятельности, ему прививаются определенные качества, без которых невозможно стабильное развитие компании. В вузе студент осознает основы деловой этики, те моральные категории и нравственные правила, которые формируются между агентами производственного взаимодействия, служащими и менеджерами, бизнесом и государством и т. д.

Студенты должны знать, что каждое предприятие функционирует в рамках этического кодекса, представляющего собой перечень действий и правил поведения для всех сотрудников. Новые сотрудники знакомятся с ценностями, традициями предприятия, создающими его моральный климат, благодаря которым руководитель может влиять на деятельность сотрудников и внутрикорпоративное развитие организации.

Однако сложно удержать на плаву предприятие, даже внедрив этические принципы и правила, сформировав внутрикорпоративную культуру, если сотрудники не будут сами мотивированы на укрепление отношений, если они не увидят перспективу развития компании в целом и развитие собственной карьеры, если они будут разочарованы медлительностью и слабостью руководителя, потерявшего свои лидерские позиции, не способного повести коллектив к новым достижениям. Причиной этому могут служить применение руководителем устаревших принципов работы, внедрение неактуальной, устаревшей модели менеджмента. Чтобы не допустить такого положения дел, уже сегодня студенты, получающие диплом менеджера, изучают в вузе инновационные модели управления, лучшие российские и зарубежные практики в условиях стремительного изменения среды, геополитики и экономического состояния стран.

Следующий компонент общей цепочки профессиональной деятельности современного менеджера – это его способность к контролю персонала или наблюдению за тем, чтобы сотрудники четко соблюдали взятые на себя обязанности и договоренности. В ходе деловых и имитационных игр, на примере обучающих кейсов студенты учатся демонстрировать взятые на себя договоренности, и если их нужно изменить, информируют об этом руководителя и своих партнеров. В ходе деловых игр, «примерив» на себя роль менеджера, показывают оперативное реагирование на все случаи нарушения сотрудниками договоренностей или их отмену в условиях изменения условий сотрудничества. Будущие руководители в ходе имитации профессиональной управленческой деятельности знакомятся с методом мониторинга, который позволяет четко контролировать все поручения сотрудников, выполнение ими сроков, отчетных документов и т. д. С контролем тесно взаимодействует следующая компонента профессиональной деятельности руководителя – это координация деятельности подчинённых. Данную проблему сформулировал Генри Минцберг, разработавший положения координации, являющиеся на сегодняшний день классическими в науке менеджмента [6, с. 100]. Самым простым видом координации Минцберг считал прямое управление, где руководитель в случае необходимости или изменившихся условий непосредственно взаимодействует с каждым сотрудником своей компании.

Прямое управление, отмечает ученый, нужно вводить, если: а) менеджер уверен, что в конкретном вопросе он более компетентен, чем подчиненный; б) если группа сотрудников не превышает 12–15 человек, чтобы найти время на каждого из них.

Важным компонентом координации Генри Минцберг назвал стандарт процесса, предполагающий четкое усвоение подчиненными правил, созданных руководителем, которые должны выполняться всеми и в отсутствие начальства. Стандарт процесса, озвучивание правил и четкое их выполнение позволяют управлять большим количеством сотрудников, что представляет большую ценность в управленческой практике. Здесь важно помнить, что правила не могут быть статичными, они могут и должны меняться в зависимости от ситуации, поставленных предприятием целей и задач.

Способность руководителя к координации не может быть без доверия руководителя к своим замам и подчиненным. Другими словами, менеджер должен быть готов к делегированию полномочий, что является главным этапом в становлении руководителя, который может наступить на определенной фазе развития предприятия. Действительно, практика доказала, если руководитель пытается вникнуть в каждый вопрос, самостоятельно разрешить за заместителей целый ряд проблем, то он упускает самое главное – координировать процесс предприятия целостно, теряя качество управления и время.

Всему этому будущий руководитель должен научиться еще в ходе профессиональной подготовки, проштудировав материалы известных ученых и менеджеров успешных отечественных и зарубежных компаний. Методы и формы знакомства студентов с лучшими управленческими практиками могут быть дополнены разработкой и внедрением элективных курсов, введением метода проектирования, организацией и проведением тематических викторин с соревновательной составляющей между студенческими группами и т. д.

Отмечая особенности профессиональной подготовки современного менеджера, нельзя не затронуть его способность управлять удаленно, дистанционного, знать особенности и правила виртуального менеджмента. Удаленная работа сотрудников, а значит, и управление их работой в последнее пятилетие стала

чуть ли не главным форматом работы компаний [7, с. 102]. Удаленная работа – «гибкий график работы, при котором сотрудники работают в местах, удаленных от своих центральных офисов или производственных объектов» [8, с. 544].

Пандемия стимулировала внесение изменения в Трудовом кодексе РФ понятия «удаленная/дистанционная работа». Теперь это звучит так: «Дистанционной (удаленной) работой является выполнение определенной трудовым договором трудовой функции вне места нахождения работодателя, его филиала, представительства, иного обособленного структурного подразделения, вне стационарного рабочего места, территории или объекта, прямо или косвенно находящихся под контролем работодателя, при условии использования для выполнения данной трудовой функции и для осуществления взаимодействия между работодателем и работником по вопросам, связанным с ее выполнением, информационно-телекоммуникационных сетей, в том числе сети Интернет, и сетей связи общего пользования» [9].

Также пандемия оказала существенное влияние на образовательный процесс [10], тем самым стимулировала развитие дистанционных технологий обучения.

Удаленное или виртуальное управление предъявляет новые требования к профессиональным компетенциям современного руководителя.

А.М. Мирзоева в своей диссертации предлагает эффективный комплекс технологических разработок, многократно апробированный на практике, доказавший свою высокую эффективность управления организацией в формате онлайн. В ходе экспериментальной практики руководители выполняли задания, в том числе предлагали варианты заданий с ответами на вопросы о том, как эффективнее, продуктивнее и «не очень затратно» проводить Brain-Netting; как выгодно для компании проводить онлайн-совещания с выработкой эффективных решений, представляющих собой онлайн-инструменты на примере истории виртуальной или реальной компаний. Подобные задания можно предложить и студентам в ходе практических занятий, прежде ознакомив их с многочисленными примерами виртуального взаимодействия руководителя с подчиненными. Студенты могут ознакомиться с некоторыми вариантами виртуального менеджмента:

«1 вариант – простая форма сети, где запрос на коммуникацию представлен через организацию единой электронной почты»;

2 вариант – использование групповой связи и групповых голосовых сообщений через видеосвязь с использованием большого экрана в центральном офисе;

3 вариант – использование сервиса Trello для командной работы, позволяющего планировать, а затем систематизировать коллективную работу сотрудников. Trello – самая популярная система в режиме онлайн для налаживания эффективного управления сотрудниками;

4 вариант – использование в ходе онлайн-коммуникации чатов Sribblar и Slack, обеспечивающих обмен и коммуникацию сообщений электронной почты» и т. д. [11, с. 148].

Таким образом, особенности профессиональной подготовки современного менеджера представляют собой перечень не только известных профессиональных компетенций, но и новых приобретаемых способностей, отвечающих современным требованиям работодателей ввиду стремительного изменения окружающей среды и социально-экономического развития страны.

Пандемия оказала существенное влияние на образовательный процесс, тем самым стимулировала развитие дистанционных технологий обучения и новых подходов к организации профессиональной подготовки специалистов.

Удаленное или виртуальное управление предъявляет новые требования к профессиональным компетенциям современного руководителя.

Все эти изменения в социокультурной ситуации и новые вызовы времени детерминируют перестройку профессиональной подготовки специалистов и в плане обновления содержания, и в плане применяемых технологий.

Библиографический список

1. Друкер Д. *366 дней озарений и мотивации для того, чтобы делать правильные вещи*. Harper Collins, 2004.
2. Чемодин Ю.А. Повышение уровня подготовки специалистов первого и второго уровня обучения кафедры экономической теории и менеджмента. *Digital*. 2021; Т. 2, № 1: 9–12.
3. Маленков Ю.А. Проблемы развития стратегического управления в России. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 5. 2007; Выпуск 1, № 1: 108– 119.
4. Минцберг Х. Школа дизайна: пересмотр основных предпосылок стратегического управления. *Журнал стратегического управления*. 1990; № 11: 171–195.
5. *Российская социологическая энциклопедия*. Москва: Издательская группа НОРМА-ИНФРА М, 1998.
6. Минцберг Х. Истории менеджера, *или Сказки на ночь от Генри Минцберга*. Издательство Берретт-Келер, 2019.
7. Симагаева Т.В. Удаленная работа в условиях пандемии COVID–19. *Молодой ученый*. 2021; № 15 (357): 101–103.
8. Ди Мартино В., и Вирт Л. Телеработа: новый способ работы и жизни. *International Labor Review*. 1990; № 129 (5): 529–554.
9. *О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации в части регулирования дистанционной (удаленной) работы и временного перевода работника на дистанционную (удаленную) работу по инициативе работодателя в исключительных случаях*. Федеральный закон от 08.12.2020 N 407-ФЗ. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012080047
10. Gadzaova L.P., Goverdovskaya E.V., Tatarintseva E.A., Kapieva K.R., Dzhagaeva T.E. Organization of the educational process in the university during the pandemic. *Propositos y Representaciones*. 2021; T. 9, № S1.
11. Мирзоева А.М. *Формирование кросс-функциональной компетентности современного руководителя через дополнительное профессиональное образование*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2021: 148–149.

References

1. Druker D. *366 dnej ozarenij i motivacii dlya togo, chtoby delat' pravil'nye veschi*. Harper Collins, 2004.
2. Chemodin Yu.A. Povyshenie urovnya podgotovki specialistov pervogo i vtorogo urovnya obucheniya kafedry `ekonomicheskoj teorii i menedzhmenta. *Digital.* 2021; T. 2, № 1: 9-12.
3. Malenkov Yu.A. Problemy razvitiya strategicheskogo upravleniya v Rossii. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Seriya 5. 2007; Vypusk 1, № 1: 108- 119.
4. Mincberg H. Shkola dizajna: peresmotr osnovnyh predposylok strategicheskogo upravleniya. *Zhurnal strategicheskogo upravleniya*. 1990; № 11: 171-195.
5. *Rossijskaya sociologicheskaya `enciklopediya.* Moskva: Izdatel'skaya gruppa NORMA-INFRA M, 1998.
6. Mincberg H. Istorii menedzhera, *ili Skazki na noch' ot Genri Minncberga*. Izdatel'stvo Berrett-Keler, 2019.
7. Simagaeva T.V. Udalennaya rabota v usloviyah pandemii COVID-19. *Molodoj uchenyj*. 2021; № 15 (357): 101-103.
8. Di Martino V., i Virt L. Telerabota: novyj sposob raboty i zhizni. *International Labor Review*. 1990; № 129 (5): 529-554.
9. *O vnesenii izmenenij v Trudovoj kodeks Rossijskoj Federacii v chasti regulirovaniya distancionnoj (udalennoj) raboty i vremennogo perevoda rabotnika na distancionnuyu (udalennuyu) rabotu po iniciative rabotodatelya v isklyuchitel'nyh sluchayah.* Federal'nyj zakon ot 08.12.2020 N 407-FZ. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012080047
10. Gadzaova L.P., Goverdovskaya E.V., Tatarintseva E.A., Kapieva K.R., Dzhagaeva T.E. Organization of the educational process in the university during the pandemic. *Propositos y Representaciones*. 2021; T. 9, № S1.
11. Mirzoeva A.M. *Formirovanie kross-funkcional'noj kompetentnosti sovremennogo rukovoditelya cherez dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2021: 148-149.

Статья поступила в редакцию 20.07.23

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-133-135

***Edilov S.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: salavdie_1951@mail.ru*

INTERACTIVE TEACHING METHODS AS A MEANS OF INCREASING INTEREST IN THE NATIVE LANGUAGE. The article deals with issues related to the use of interactive teaching methods in the lessons of the Chechen language in educational institutions, from the point of view of the need and haste to use them in terms of increasing students' interest in this subject. The construction of lessons using interactive methods contributes to the fact that students develop their creative potential, train their speaking and communication skills in conditions close to real ones, learn to use modern technologies, and build their own educational route. The article concludes that interactive teaching methods help to instill in students the skills of teamwork, make it possible to control their participation in the work of the group, justify their opinion, respect and appreciate the opinion of a friend, teach them to use not ready-made knowledge, but those obtained through direct experience. The use of interactive methods in the learning process, including in the lessons of the Chechen language, helps to increase the interest of students in this subject, the development of their qualities that meet the requirements of the time.

Key words: **interactive methods, game technologies, competence, role-playing game, interactive characteristics, project method**

***С.Э. Эдилов**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный,*
E-mail: salavdie_1951@mail.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА К РОДНОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с использованием интерактивных методов обучения на уроках чеченского языка в общеобразовательных учреждениях, с точки зрения необходимости и успешности применения их в плане повышения интереса обучающихся к данному предмету. Построение уроков с использованием интерактивных методов способствует тому, что обучающиеся развивают свой творческий потенциал, тренируют навыки говорения и коммуникации в условиях, приближенных к реальным, учатся использовать современные технологии, выстраивать собственный образовательный маршрут. В статье делается вывод о том, что интерактивные методы обучения помогают прививать обучающимся навыки коллективной работы, дают возможность контролировать свое участие в работе группы, обосновывать свое мнение, уважать и ценить мнение товарища, учат использовать не готовые знания, а полученные при помощи прямого опыта. Использование интерактивных методов в процессе обучения, в том числе и на уроках чеченского языка, способствует повышению интереса обучающихся к данному предмету, развитию у них качеств, отвечающих требованиям времени.

Ключевые слова: **интерактивные методы, игровые технологии, компетенция, ролевая игра, характеристики интерактива, метод проектов**

Актуальность работы обусловлена тем, что языковая ситуация, сложившаяся в Российской Федерации за последние десятилетия, требует к себе особого внимания. По данным последней переписи, на территории Российской Федерации используется 239 языков. В большинстве республик РФ языки объявлены государственными, однако степень функционирования этих языков в сферах общественной жизни различна. Деловым языком в субъектах РФ является русский, поэтому другие языки в жизни имеют ограниченную деятельность. Минимум общественных функций в нашей республике выполняет и чеченский язык. По уровню функционирования языка в общественной деятельности определяют возможности его дальнейшего развития. В настоящее время сферы функционирования чеченского языка сведены к минимуму: фактически он используется в бытовой сфере, делопроизводство ведется на русском языке, хотя, согласно Конституции ЧР, он объявлен государственным языком наравне с русским. Социологические исследования свидетельствуют о том, что падает уровень владения родным языком среди чеченцев, в первую очередь среди молодежи, особенно городской. Миграция населения в Европу и в страны СНГ, произошедшая из-за известных событий в республике, несомненно, увеличила этот показатель.

Основная цель исследования: описание интерактивных методов обучения как средства повышения интереса к родному языку.

Задачи исследования: характеристика современных методов обучения родному языку; приведение различных интерактивных методов при обучении родному языку.

Научная новизна заключается в том, что показаны возможности интерактивных технологий в формировании интереса к родному языку (на примере чеченского языка).

Теоретическая значимость – данная статья вносит определенный вклад в методику преподавания родного языка.

Практическая значимость состоит в том, что материалы данной работы применимы при составлении учебно-методических пособий для помощи учителям родных языков.

С введением новых законодательных актов в РФ произошли изменения в структуре государственного образовательного стандарта (в частности, закон № 309). Следует отметить, что с принятием этих образовательных стандартов уменьшилось количество часов, выделяемых в учебных планах на региональный компонент, в результате чего снижается уровень владения чеченским языком среди учащихся. В связи с этим Правительством и Министерством образования и науки Чеченской Республики предпринимаются меры по сохранению и развитию чеченского языка. О большой работе, проводимой руководством республики по сохранению и развитию языка, повышению его статуса свидетельствует и Указ Главы ЧР Р.А. Кадырова об учреждении Дня чеченского языка 25 апреля. Обеспечивается системная подготовка и издание учебной, методической и справочной литературы, разработаны УМК по чеченскому языку и литературе с 1–11 классы в соответствии с требованиями ФГОС. Изданы академическая «Грамматика чеченского языка», 10-томный орфографический словарь, готовится к изданию однотомный словарь чеченского языка, составлен Свод правил чеченского языка, упорядочивший нормы орфографии чеченского языка. В целях повышения интереса к родному языку для учащихся начальных классов введены ВПРы по чеченскому языку, а для выпускников основной образовательной школы – ОГЭ. Ежегодно проводится конкурс среди учителей «Лучший учитель чеченского языка и литературы». В современных условиях необходимы новые подходы к изучению родного языка в образовательных учреждениях. В организациях и образовательных учреждениях Чеченской Республики происходят позитивные изменения в области изучения чеченского языка. Но для успешного осуществления намеченных задач мешает ряд негативных явлений. Отрицательно влияет на состояние преподавания предмета содержание учебного материала, качество школьных учебников по чеченскому языку, отсутствие фундаментальных разработок и методических пособий для учителей и др.

Интерактивные формы и методы обучения требуют от преподавателя еще большей отдачи, активности и творчества, чем при традиционных формах проведения уроков. Рассмотрим самые распространенные интерактивные методы, которые используют учителя на уроках чеченского языка в школе. Среди активных приемов и методов обучения, которыми учителя чеченского языка чаще всего пользуются в своей деятельности, – выделяются интеллектуальные и ролевые игры – «своеобразный вид игры, когда роли распределяются между участниками и перед ними ставятся определенные цели. Ролевая игра может носить и соревновательный характер.

При помощи игрового метода можно создать на уроке ситуацию многократного проговаривания изучаемых частей речи в нужных формах. Так, например, при изучении имен существительных заслуживают особого внимания вариативные формы родительного и местного падежей (хьархочун-хьархочуьнан, Ахьмаде-Ахьмадига, иллих-иллех). Есть и другая ролевая игра, например, «Гостиница». Это игра-диалог, где один приезжий, другой – метрдотель.

В игровой форме можно провести, например, урок-конференцию. Правда, к такому уроку нужна продуманная подготовка. Необходимо использовать дополнительную литературу, продумать план проведения лекции, вопросы.

Часто на занятиях по чеченскому языку учителя используют игру «Блиц». Слово «блиц» немецкого происхождения, в переводе на русский язык означает «молния». Вопросы надо продумать, и они не должны быть сложными, подбираются с целью проверки знаний, усвоения пройденного материала.

Для того чтобы перейти с активного на интерактивный уровень, можно усложнить задачу: учащихся разбивают на группы и дают им задание подготовить вопросы в форме интеллектуальной блиц-разминки. На подобных занятиях проверяют, как усвоен пройденный материал, на какие правила допущены ошибки, как их можно устранить, какие трудности возникают при этом. Ролевые игры достаточно популярны, их часто используют в своей деятельности преподаватели чеченского языка. Деловых игр достаточно много, и одним из таких вариантов такой игры является ролевая игра, участниками которой воспроизводится реальная жизненная действительность. Применяют ее для повышения эффективности обучения, усиления интереса к предмету; она способствует развитию речи учащихся, поскольку создается ситуация, приближенная к реальной жизни людей.

На завершающем уроке изучения повести С. Бадуева «Бешто» можно провести ролевую игру «Расследование причин гибели Бусаны и Бешто», где между участниками распределяются роли. В ходе игры школьники выполняют определенные задачи:

– группа следователей изучает жизнь горцев и взаимоотношения между родителями и детьми в семье Хизира и Бешто, рассматривает материалы о взаимоотношениях Бусаны, Бешто, Хизара, Аманты Ракаат, Вахида, Хасана, Эшарп;

– свидетели дают показания, используя текст повести;

– задача литературных экспертов – не допустить отклонений от текста повести;

– журналисты готовят материалы следствия к печати;

– секретари готовят материалы следствия для подачи в судопроизводство.

Сам процесс допроса свидетеля Хизара, косвенно виновного в смерти Бусаны, проходит в форме игры.

Такие формы проведения уроков развивают навыки работы с дополнительной литературой, периодическими изданиями, способности выбрать главное, навык внимательного слушания, логического мышления, быстроты реагирования, учат навыкам выступления в различных ситуациях, командной работе. Подобные игры способствуют воспитанию всесторонне развитой личности.

Рассмотрим кластер как метод обучения, создающий условия для активизации мыслительной деятельности учащихся. В переводе с английского «кластер» означает «группа», «пучок», «скопление» [5, с. 94]. В чем же преимущества данного метода? Во-первых, при составлении кластеров активизируется мыслительная деятельность обучающихся; во-вторых, он формирует умение ставить

вопросы, выявлять основное в учебном материале, устанавливать причинно-следственные и логические связи, классифицировать и анализировать; в-третьих, данный метод применим при различных формах работы: индивидуальной, групповой, коллективной; в-четвертых, его можно применять как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Кластер можно использовать на различных этапах урока: на этапе активизации опорных знаний он стимулирует мыслительную деятельность обучающихся, при изучении нового материала способствует улучшению его усвоения; на этапе рефлексии помогает обобщить полученные знания и систематизировать их. На уроке чеченского языка в 5 классе во время изучения темы «Ц1ердош» («Имя существительное») с целью обобщения знаний можно составить примерно такой кластер:

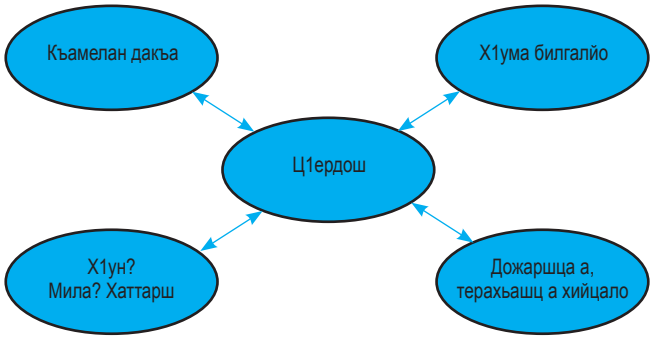


Рис. 1. Использование кластера на уроке чеченского языка

Таблица 1

«Атта а, хала а хаттарш» (простые и сложные) вопросы – данный прием можно применить в начале, середине, конце урока.
Билгалдош («Имя прилагательное»)

Атта хаттарш	Хала хаттарш
Х1ун гойту билгалдашо?	Кхечу къамелан дакъошца муха барт бо билгалдешнаша?
Муьлхачу хаттаршна жоп ло билгалдашо?	Текстехь х1ун г1уллакх кхочушдо билгалдашо? Цунах пайда х1унда оьцу вай?
Предложенехь муьлха меже хуьлу билгалдош?	Шуна муха хета, вайн маттара билгалдешнаш д1адевлча х1ун хир ду?

В настоящее время широкое применение в учебном процессе получили информационно-коммуникативные технологии. Интерактивная доска позволяет учитывать возрастные и психологические особенности обучающихся, создавать эффективные условия для работы на уроке, развивать интерес детей к обучению, создавать возможности для самовыражения учащихся, реализовывать различные методы обучения с применением новых технологий.

Виды деятельности с использованием интерактивной доски на уроках чеченского языка могут быть самые разные: заполнение таблиц, разгадывание и составление кроссвордов, выявление соответствий, проведение тестовых работ, различных игр, викторин, конкурсов и др. Основные сведения по теории можно изложить в виде схем, таблиц на слайдах. Они позволяют экономить время, облегчают запоминание конкретного языкового материала, дают возможность добиваться ясности и точности его восприятия. С использованием интерактивной доски удается объединить возможности компьютера с достоинствами традиционных средств обучения.

В последнее время в практику образовательного процесса вошла проектная деятельность обучающихся. Сущность этого метода заключается в том, что обучающиеся при создании проекта становятся самостоятельными исследователями.

Литература дает большие возможности для проектной деятельности. В настоящее время учащиеся почти не читают художественную литературу, даже программные произведения остаются вне поля их зрения. Учащиеся не умеют анализировать произведения разных жанров, делать выводы и обобщать изученный материал. Проектная деятельность заинтересовывает обучающихся, они с удовольствием берутся за выполнение таких заданий, в результате чего получают новые знания, проявляют интерес к предмету, в какой-то мере учитель решает перечисленные выше проблемы.

Так, например, можно предложить учебный проект обучающимся в 7 классе под названием «Традиции чеченского народа» после изучения рассказа В.-Х. Амаева «Генарчу денойн туьйра» («Сказка давних дней»).

Алгоритм работы над проектом может выглядеть так:

Тема: «Нохчийн къоман ламасташ» («Традиции чеченского народа»).

Тип проекта: творческий.

Перед учащимися ставится проблема, и выясняется причина ее возникновения. Обучающиеся в ходе работы над проектом должны разрешить следующие вопросы: почему возникла проблема, что нужно сделать и как, чтобы ее разрешить? Каков будет итог работы, его результаты?

Для разрешения данной проблемы обучающиеся должны найти в источниках ответы на поставленные вопросы, узнать у родителей, людей старшего поколения , как жил народ в прошлом, какие традиции и обычаи соблюдались им ранее, почему в последнее время они предаются забвению.

Подобная работа сближает разные поколения, учит взаимоуважению, проявляет у детей интерес к образу жизни старшего поколения.

Подобного рода работу можно осуществлять на уроках чеченского языка при изучении темы «Билгалдош – къамелан дакъа» («Имя прилагательное – часть речи») и на уроках литературы в процессе освоения темы «Эпитет меттан исбаьхьаллин суртх1отторан г1ирс» («Эпитет как выразительное средство языка»). Данный вид деятельности заинтересует детей. Предлагается выполнить проект по группам. Каждая группа получает индивидуальное задание по следующим темам: «Билгалдешнийн морфологически билгалонаш» («Морфологические признаки имени прилагательного»), «Билгалдешнаш-эпитеташ» («Прилагательные-эпитеты»), «Билгалдешнаш тардинчу маь1нехь» («Прилагательные в переносном значении»), «Билгалдешнаш-синонимаш» («Прилагательные-синонимы»), «Билгалдешнаш-антонимаш» («Прилагательные-антонимы»), Билгалдешнаш сказуемин дакъа хилла лелар» («Употребление прилагательных в именной части сказуемого»). Для выполнения этой работы учащимся дается определенное время, в течение которого они подбирают материал в соответствии со своими заданиями. Итоги работы подводят на заключительном этапе проекта.

Таким образом, проведенный анализ показал, что интерактивные методы обучения помогают прививать обучающимся навыки коллективной деятельности, дают возможность контролировать свое участие в работе группы, обосновывать свое мнение, уважать и ценить мнение товарища, учат использовать не готовые знания, а полученные при помощи прямого опыта. Существенно меняется и роль учителя: из транспортера знаний он становится организатором и соучастником учебного процесса. Использование интерактивных методов в процессе обучения, в том числе и на уроках чеченского языка, способствует повышению интереса обучающихся к данному предмету, развитию у них качеств, отвечающих требованиям времени.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукина А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва Издательство ИКАР, 2012.
2. Васильева Ф.И. *Почему мы говорим «Да!» интерактивным методам?* Учебное пособие. Чебоксары: Слово, 2006.
3. Гилярова М.Г. Повышение мотивации через использование интерактивных элементов электронно-образовательных ресурсов. *Информатика и образование*. 2015; № 10: 26–27.
4. Кашлев С.С. *Современные технологии педагогического процесса*: пособие для педагогов. Минск: Университетское, 2000.
5. Мирошниченко Л.Ю. Метод кластера в технологии развития критического мышления на уроках в начальных классах. *Молодой ученый*. 2017; № 3.
6. Никишина И.В. *Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе*. Волгоград: Учитель, 2008.

References

1. Azimov `E.G., Schukina A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva Izdatel'stvo IKAR, 2012.
2. Vasil'eva F.I. *Pochemu my govorim «Da!» interaktivnym metodam?* Uchebnoe posobie. Cheboksary: Slovo, 2006.
3. Gilyarova M.G. Povyshenie motivacii cherez ispol'zovanie interaktivnyh `elementov `elektronno-obrazovatel'nyh resursov. *Informatika i obrazovanie*. 2015; № 10: 26-27.
4. Kashlev S.S. *Sovremennye tehnologii pedagogicheskogo processa*: posobie dlya pedagogov. Minsk: Universitetskoe, 2000.
5. Miroshnichenko L.Yu. Metod klastera v tehnologii razvitiya kriticheskogo myshleniya na urokah v nachal'nyh klassah. *Molodoj uchenyj*. 2017; № 3.
6. Nikishina I.V. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii i organizaciya uchebno-vospitatel'nogo i metodicheskogo processov v shkole*. Volgograd: Uchitel', 2008.

Статья поступила в редакцию 20.07.23

УДК 37.013.2:005.963.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-136-138

***Agafonova V.M.**, teacher, Department of General Pedagogy and Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: ms.bvm14@mail.ru*

MENTORING AS A FORM OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A FUTURE TEACHER. The article is dedicated to the main trends, means and forms of mentoring development in the national education system. The author connects professional growth of young teachers and their adaptation in an educational organization with mentoring and considers it as an effective form of scientific and methodological support of teaching staff. The psychological and pedagogical analysis of the Russian and foreign literature on the role and forms of mentoring in the development of young teachers is carried out. The content of the article reveals pedagogical conditions that are important to take into account in the process of developing regional programs for mentoring and working with young teachers – graduates of pedagogical universities. The article has a pronounced scientific, theoretical and practical significance, and the stated research problem has prospects for its further scientific development.

Key words: **mentoring, mentor, mentored, pedagogical conditions, future teachers**

***В.М. Агафонова**, преп., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: ms.bvm14@mail.ru*

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Статья посвящена основным тенденциям, средствам и формам развития наставничества в отечественной системе образования. Автор связывает профессиональный рост молодых педагогов и их адаптацию в образовательной организации с наставничеством и рассматривает его как эффективную форму научно-методического сопровождения педагогических кадров. Проведен психолого-педагогический анализ отечественной и зарубежной литературы о роли и формах наставничества в развитии молодых педагогов. В содержании статьи раскрываются педагогические условия, которые важно учитывать в процессе разработки региональных программ по наставничеству и работе с молодыми педагогами – выпускниками педагогических вузов. Статья обладает выраженной научной, теоретической и практической значимостью, а заявленная исследовательская проблема имеет перспективы своей дальнейшей научной разработки.

Ключевые слова: **наставничество, наставник, наставляемый, педагогические условия, будущие педагогии**

В современных условиях экономического и социального развития России необходимо значительно повысить качество подготовки кадрового ресурса страны. Важную роль в этом процессе играют педагоги – главные фигуры в системе образования. Однако современная педагогическая среда характеризуется быстрыми изменениями и сложностью профессиональной роли педагога. Учителя будущего должны быть готовыми к быстрому реагированию на изменения в образовательной сфере, адаптироваться к новым условиям профессиональной деятельности и использовать свой потенциал для передачи знаний и опыта молодым поколениям.

Современная школа нуждается в учителях, которые способны к сотрудничеству, обладают мобильностью, динамизмом и конструктивностью, а также ответственностью и способностью принимать оперативные решения. Такие учителя сами становятся примером для других и являются наиболее востребованными среди работодателей. Исследование направлено на изучение процесса подготовки преподавателя к сложной многофункциональной деятельности. Данная подготовка является целостным, долгосрочным и непрерывным процессом, включающим формирование личностных качеств, профессиональных способностей и компетенций, соответствующих как личным потребностям преподавателя, так и требованиям его профессиональной квалификации.

Одним из основных факторов, способных повысить эффективность этого процесса, является система наставничества. Она призвана ускорить процесс профессионального становления будущих педагогов, а также создать у них мотивацию для самосовершенствования, саморазвития и самореализации. Именно поэтому исследование данной системы является актуальным и своевременным.

Цель этой статьи – выявить основные тенденции и формы развития наставничества в отечественной системе образования, а также описать педагогические условия, которые важно учитывать в процессе разработки региональных программ наставничества и работы с будущими педагогами – выпускниками педагогических вузов.

Объект статьи – процесс профессиональной подготовки будущих педагогов.

В свою очередь, нами были сформулированы следующие исследовательские задачи:

1. Выявление и обоснование феноменологических и функциональных характеристик наставничества в структуре подготовки будущих учителей.

2. Теоретическое обоснование и систематизация педагогических условий, необходимых для успешной реализации наставничества в структуре подготовки будущих учителей.

Научная новизна состоит в том, что нами были обоснованы сущностные и функциональные характеристики наставничества в структуре профессиональной подготовки будущих учителей; дополнены научные идеи и соответствующие представления о педагогических условиях, которые важно учитывать в процессе разработки региональных программ по наставничеству и работе с молодыми педагогами – выпускниками педагогических вузов.

Теоретическая значимость: в структуре профессиональной подготовки будущих учителей становится все более актуальным внедрение наставничества, что требует определения его функциональной и педагогической сущности. Для эффективной реализации данного подхода необходимо обоснование соответствующих педагогических условий.

В свете современных психологических, педагогических и философских исследований необходимо отметить, что термин «наставничество» был впервые разъяснен в трудах таких ученых, как Л.Н. Лесохина, С.Ю. Батышев, В.Г. Сухобская, Г. Вершловский и др.

Особенно важную роль наставничества в адаптации молодых педагогов на профессиональном пути раскрывают работы В.А. Сухомлинского, Ю.В. Кричевского, Ю.Л. Львовой, О.Е. Лебедевой, А.А. Мезенцева, Н.В. Немовой и других исследователей.

Интересные результаты исследования педагогического наставничества были получены в работах И.С. Гичана, Е.М. Павлютенкова, С.Н. Иконниковои, Н.М. Таланчука, Т.И. Бочкаревой, А.И. Ходакова, В.М. Шепеля и других.

Неоспоримый вклад в развитие исследований о роли наставника в профессиональном становлении будущих педагогов внесли И.Г. Столяр, С.Н. Силин и другие исследователи.

Наставничество рассматривается как важный элемент системы непрерывного педагогического образования, о чем свидетельствуют работы В.И. Загвязинского, О.А. Абдуллиной, И.Ф. Исаева, Н.В. Кузьмина, В.А. Кан-Калика, В.А. Сластенова, Л.С. Подымовой и других исследователей.

Вопросы оказания помощи начинающему учителю и создания условий для его профессионального развития заинтересовали множество исследователей, таких как А.П. Ситник, И.В. Крупина, В.М. Лизинский, Т.Г. Браже, Л.В. Маслова, Т.В. Шадрина, Ю.Н. Кулюткина. В своих работах они затрагивали вопросы, связанные с процессами личностного и профессионального самоопределения и саморазвития педагогов.

В концепции профессионального развития личности, разработанной Е.А. Климовым, Е.М. Борисовой, А.К. Марковой, А.Н. Леонтьевым, В.И. Слободчиковым, Л.М. Митиной и другими исследователями, представлены основные теоретические предпосылки, касающиеся организации педагогической поддержки учителей.

Также ряд исследователей, включая Л.Н. Куликову, С.С. Амирова, Н.Е. Мажар, Н.Г. Никандрову, А.Г. Мороза, В.Г. Онушкину, Ю.И. Турчанинову, В.А. Сластенина, И.Г. Шамсутдинову, провели исследования, посвященные процессам личностного и профессионального самоопределения и саморазвития педагогов.

В современном образовательном контексте модернизации образования возникает актуальная потребность в создании условий для непрерывного профессионального развития учителей. Эта потребность обусловлена реализацией Указа Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», а также внедрением федеральных и региональных проектов, таких как «Учитель будущего», «Молодые профессионалы», «Современная школа».

Для достижения этой цели предлагается применение различных развивающих практик и «гибких» форм профессионально-педагогической поддержки педагогов. Одним из важных моментов является активное участие учителей в профессиональных ассоциациях, программах обмена опытом и лучшими практиками. Более того, внедрение методологии наставничества в систему образова-

ния, включая привлечение практиков к этой деятельности, а также методическое наставничество учащихся общеобразовательных организаций играют важную роль в процессе подготовки кадров будущего для регионов [1].

Наставничество – это важная идея, которая имеет глубокие корни в нашей стране. Она основывается на традиционных ценностях передачи знаний и опыта от старшего поколения молодому. Сегодня поддержка Президента Российской Федерации способствует формированию современной системы наставничества, которая включает в себя как отечественные научные достижения и практический опыт, так и зарубежный опыт в этой области. Для поддержки учителя и наставника Президентом РФ в 2023 был подписан Указ «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника» [2].

В рамках анализа научной литературы можно сделать вывод, что понятие «наставничество» имеет достаточное количество определений. Мы рассматриваем наставничество как метод передачи знаний, оказания поддержки в процессе учебы и карьерного роста будущего педагога. Важно также, что это не исключает другие методы (обучение без отрыва от производства; научно-исследовательская работа; дистанционное обучение на курсах переподготовки и повышения квалификации; деловые поездки по обмену опытом и т. д.), а дополняет, повышая их ценность.

Наставничество – это двусторонний процесс: с одной стороны – деятельность наставника, с другой – деятельность наставляемого. Этот процесс носит субъектно-субъектный характер и является одной из разновидностей педагогического взаимодействия.

Гибкость в организации и отсутствие четких правил и требований делают систему наставничества эффективным методом адаптации для будущих педагогов в различных ситуациях. Основой наставничества является взаимодействие и ценностно-ориентированная мотивация обоих участников. Этот метод адаптации может применяться на любых этапах профессиональной деятельности. Его целью является формирование и повышение профессионализма в различных сферах практической деятельности. Наставничество также является одной из наиболее эффективных форм профессионального обучения, предоставляющей обратную связь. Помимо этого, наставник может управлять процессом адаптации, стимулировать его и координировать, при этом дополняя его любыми другими методами обучения.

Все эти признаки подтверждают высокую значимость данного метода профессионального становления будущего педагога, его эффективность и воспитательную ценность [3].

В современном образовании наставничество играет важную роль, предоставляя уникальные возможности для профессионального роста и развития. Главным преимуществом этого подхода является индивидуализированный процесс обучения, который позволяет наставнику работать со студентом или новичком на основе их индивидуальных потребностей и способностей. Более того, наставничество может осуществляться непосредственно на рабочем месте, что обеспечивает максимальную практическую пользу.

Существует несколько форм наставничества, каждая из которых имеет свои особенности.

1. Персональное наставничество предполагает, что один наставник работает с одним будущим педагогом. Такой подход обеспечивает индивидуальное внимание и поддержку, позволяя наставнику более глубоко погрузиться в потребности и цели своего подопечного. Это особенно полезно для студентов, которым требуется больше времени и руководства для достижения успеха.

2. Групповое наставничество, с другой стороны, предполагает наличие одного наставника для группы студентов. Этот подход позволяет студентам обмениваться опытом и знаниями друг с другом, создавая поддерживающую и коллективную обучающую среду. Наставник также играет важную роль в стимулировании обсуждений и содействии активному участию каждого студента в группе.

3. Коллективное наставничество предусматривает сотрудничество нескольких наставников с группой студентов или одним будущим педагогом. Этот подход позволяет объединить различные опыты и экспертизу наставников и предоставить студенту более широкий спектр знаний и навыков. Такой коллективный подход может быть особенно полезен для студентов, которым нужно изучить разные аспекты педагогической работы.

Вне зависимости от формы наставничества главная цель состоит в том, чтобы помочь студентам развить свой потенциал и достичь успеха на рабочем месте.

Наиболее распространено личное наставничество, которое является наиболее эффективным из всех этих форм. Но при выборе формы наставничества в организации необходимо помнить, что наставник и подопечный должны придерживаться основных принципов при совместной работе:

– полная добровольность и целеустремлённость работы наставника;
– морально-психологический контакт наставника и наставляемого;
– личный положительный пример наставника;
– доброжелательность и взаимное уважение.

Когда будущий педагог приступает к профессиональной деятельности, он, несомненно, нуждается в поддержке. Таким образом, наставнику предстоит важная задача обеспечить надлежащую поддержку будущим педагогам в различных аспектах их профессиональной деятельности. Важно помочь им освоить теоретические и практические аспекты педагогической работы, включая подготовку и проведение уроков, использование различных методов и приемов обучения, а также организацию учебного процесса. Также необходимо помочь будущим педагогам разрабатывать свои программы профессионального роста, определить приоритетные методические темы для самообразования и освоения инновационных подходов в образовательном процессе. Наставник должен подготовить студентов к первичному профессиональному развитию и предстоящей сертификации, обеспечивая им все необходимые знания и навыки для успешной педагогической карьеры. При этом поддержка и индивидуальный подход играют ключевую роль в помощи будущим педагогам в их профессиональном становлении и росте.

Для эффективной реализации наставнической деятельности наставник должен обеспечить ситуации успеха в учебной и профессиональной сферах, актуализировать ценности педагогической деятельности, развивать мотивацию достижения и связанные личностные характеристики будущих учителей. Также важно сформировать активную жизненную стратегию у будущих педагогов, развить рефлексивную позицию к их образовательному и профессиональному опыту, а также способствовать поиску путей самосовершенствования.

Организационно-педагогические условия также являются неотъемлемой частью успешной наставнической деятельности. Важно соблюдать различные этапы развития готовности будущих учителей к наставничеству, учитывая мониторинг социально-психологических, когнитивных и деятельностных критериев их сформированности. Необходимо разработать индивидуальные образовательные маршруты, которые будут значимы для каждого студента в его качестве будущего учителя. Эти маршруты должны способствовать самосовершенствованию, самопознанию, самореализации, самоопределению и рефлексии.

Технолого-педагогические условия являются важными в образовательном процессе будущих педагогов, они направлены на активизацию личностного и профессионального потенциала студентов. Использование интерактивных методов обучения играет ключевую роль в формировании компетенций и навыков, необходимых для успешной профессионально ориентированной образовательной деятельности. В результате этих методов студенты становятся более мотивированными, креативными и готовыми к решению педагогических задач в современных условиях образования. Это является одним из важных факторов в формировании качественных специалистов и их успешной карьеры в будущем [4].

Соответствие критериям выполнения профессионального сопровождения в процессе подготовки будущих педагогов можно разделить на несколько этапов взаимодействия, которые представлены ниже [5]:

1. Прогностический этап: в данном этапе определяются цели взаимодействия между наставником и будущим педагогом. Также строится взаимопонимание и доверие между субъектами взаимодействия. Определяются сфера ответственности и полномочия каждого участника процесса. Важной задачей этого этапа является выявление недостатков в навыках и умениях будущего педагога.

2. Практический этап: на этом этапе разрабатывается и внедряется адаптационная программа для будущего педагога. Происходит корректировка его профессиональных навыков и умений.

3. Аналитический этап: в ходе данного этапа определяется уровень профессиональной адаптации будущего учителя и его готовность выполнять свои функциональные обязанности. Здесь проводится анализ достигнутых результатов.

Процесс профессионального сопровождения будущих педагогов считается завершенным, когда выполняются следующие условия [6]:

– будущий учитель овладел необходимыми теоретическими знаниями и практическими навыками для организации своей трудовой деятельности;
– проведение и подготовка к занятиям стали привычными, а работа не вызывает чувства страха и неуверенности;
– будущий учитель успешно демонстрирует свои навыки на методических совещаниях и открытых уроках;
– показатели качества работы будущего педагога остаются стабильными.

Таким образом, наставничество обладает огромным потенциалом в научно-методическом обеспечении профессионального становления будущего педагога.

В статье мы раскрыли понятие «наставничество», проанализировали развитие этого вопроса на современном этапе в обществе, теоретически обосновали и систематизировали педагогические условия внедрения наставничества в структуру подготовки будущих учителей.

Библиографический список

1. *О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года*. Указ Президента РФ от 07.05.2018 N 204 (ред. от 21.07.2020). Available at: http://www.kremlin.ru/acts/news/57425
2. *О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника*. Указ Президента РФ. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/26ba12611bfc19a49fd3afee9d45e0a0

3. Устьянцева И.Ю. Наставничество как инструмент профессионально педагогической поддержки молодых профессионалов (на примере реализации проекта по развитию наставничества в педагогическом образовании Свердловской области «Старт в будущее»). *Наставничество в образовании: теоретические и организационно-методические основы:* материалы XVIII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции для руководящих и педагогических работников. Камышлов: ГАПОУ СО «Камышловский педагогический колледж», 2020.
4. Агафонова В.М. Антропологический контекст внедрения наставничества в систему подготовки современного педагога: теоретические и нормативно-правовые основы. *Перспективы развития педагогического образования в условиях цифровой социальной реальности: антропологический подход*: материалы XVI Международной научно-практической конференции. Ставрополь, 2021: 28–34.
5. Круглова И.В. *Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2007.
6. Соина В.М. Наставничество как предмет научной рефлексии. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 232–234.

References

1. *O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda*. Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2018 N 204 (red. ot 21.07.2020). Available at: http://www.kremlin.ru/acts/news/57425
2. *O provedenii v Rossijskoj Federacii Goda pedagoga i nastavnika*. Ukaz Prezidenta RF. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/26ba12611bfc19a49fd3afee9d45e0a0
3. Ust'yanceva I.Yu. Nastavnichestvo kak instrument professional'no pedagogicheskoj podderzhki molodyh professionalov (na primere realizacii proekta po razvitiyu nastavnichestva v pedagogicheskom obrazovanii Sverdlovskoj oblasti «Start v buduschee»). *Nastavnichestvo v obrazovanii: teoreticheskie i organizacionno-metodicheskie osnovy*: materialy XVIII Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoj konferencii dlya rukovodyaschih i pedagogicheskih rabotnikov. Kamyshlov: GAPOU SO «Kamyshlovskij pedagogicheskij kolledzh», 2020.
4. Agafonova V.M. Antropologicheskij kontekst vnedreniya nastavnichestva v sistemu podgotovki sovremennogo pedagoga: teoreticheskie i normativno-pravovye osnovy. *Perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyah cifrovoj social'noj real'nosti: antropologicheskij podhod*: materialy XVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Stavropol', 2021: 28-34.
5. Kruglova I.V. *Nastavnichestvo kak uslovie professional'nogo stanovleniya molodogo uchitelya.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2007.
6. Soina V.M. Nastavnichestvo kak predmet nauchnoj refleksii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 232-234.

Статья поступила в редакцию 25.07.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-138-142

Borzova T.A., *Cand. of Sciences (Cultural Studies), senior lecturer, Russian Language Department, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia), E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru*

RETURN TO THE ORIGINS: ON APPROACHES TO TEACHING THE COURSE "FOUNDATIONS OF THE RUSSIAN STATEHOOD" IN HIGHER SCHOOL. The article studies the revival of the research of the foundations of Russian statehood in higher education. The article discusses the importance of studying the foundations of Russian statehood for students of higher education, as well as the need to return to the roots and rooting this topic in the educational program. The author substantiates that in the today's society, where rapid changes and development are taking place, it is important to understand the foundations of Russian statehood in order to effectively manage the country and make decisions that take into account its historical and cultural context. The article analyzes the content of the course "Fundamentals of Russian Statehood" in higher education and examines in detail the first section of the course "What Russia is". The author emphasizes the need to include various aspects in this section, such as history, geography, cultural studies, intercultural communication, the ideology of the Russian state, etc. The article also emphasizes the importance of using various methods and approaches in teaching in order to make this topic more interesting and understandable for students. The article describes the importance of studying this discipline in higher education and offers a number of recommendations for improving the curriculum. The study can be useful for teachers, students, researchers and all those who are interested in the role of Russian statehood in modern society.

Key words: **higher education, Russian society, Russian statehood, curriculum, citizenship, cultural and historical context**

Т.А. Борзова, *канд. культурологии, доц., Владивостокский государственный университет, г. Владивосток, E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru*

ВОЗВРАЩЕНИЕ К ИСТОКАМ: О ПОДХОДАХ К ПРЕПОДАВАНИЮ КУРСА «ОСНОВЫ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ» В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Статья представляет собой исследование о возрождении изучения основ российской государственности в высшей школе. Рассматривается важность изучения основ российской государственности для студентов высшей школы, а также необходимость возвращения к истокам и укоренения этой темы в образовательной программе. Автор обосновывает, что в современном обществе, где происходят быстрые изменения и развитие, важно понимать основы российской государственности, чтобы эффективно управлять страной и принимать решения, учитывающие ее исторический и культурный контекст. Статья анализирует содержание курса «Основы российской государственности» в высшей школе и подробно рассматривает первый раздел курса – «Что такое Россия». Автор выделяет необходимость включения в данный раздел различных аспектов, таких как история, география, культурология, межкультурная коммуникация, идеология российского государства и др. Также в статье подчеркивается значимость использования различных методов и подходов в преподавании, чтобы сделать эту тему более интересной и понятной для студентов. Статья описывает важность изучения данной дисциплины в высшей школе и предлагает ряд рекомендаций для усовершенствования программы обучения. Исследование может быть полезно для преподавателей, студентов, исследователей и всех тех, кто интересуется ролью российской государственности в современном обществе.

Ключевые слова: **высшее образование, российское общество, российская государственность, учебная программа, гражданская позиция, культурный и исторический контекст**

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в контексте прогрессирующей технологической революции и эволюции социально-экономических моделей, основанных на значимости знания, основным приоритетом развития систем образования является расширение и изменение академической подготовки, особенно в образовательных учреждениях высшего образования. Оно предполагает сосредоточение большего внимания на мировоззренческих, гуманитарных, а также просветительских аспектах. Ведущие университеты в разных странах и регионах, фактически во всем мире, уже следуют этому пути, акцентируя внимание академического сообщества на ценностном компоненте образования, историко-политическом основании образования и развитии интерактивных образовательных технологий. Все чаще возникает объективная потребность в более широкой социально-гуманитарной подготовке студентов по всем специальностям и направлениям. Безусловно, данный курс является междисциплинарной дисциплиной и, по сути, не только проверяет остаточные знания у первокурсников по основам истории, географии, обществознанию, но и дает определенный толчок к возрождению интереса у вчерашних выпускников школ к более глубокому изучению основ гуманитарных дисциплин.

Цель данной статьи заключается в исследовании методологии и подходов к преподаванию курса «Основы российской государственности» в высшей школе.

Для достижения цели, поставленной автором данного исследования, требуется успешно выполнить следующие задачи:

1. Предложить подходы и методы преподавания курса «Основы российской государственности», учитывающие современные требования и вызовы в области образования и политико-государственной сферы. Автор предлагает использование активных и интерактивных методов, применение новых информационных технологий и другие инновационные подходы.

2. Составить перечень рекомендаций по дальнейшему совершенствованию педагогических подходов к преподаванию курса «Основы российской госу-

дарственности». Автор предлагает дополнительные исследования и разработки для дальнейшего развития данной области преподавательской практики.

Научная новизна работы состоит в том, что тема исследования предлагает оригинальный подход к анализу методологии и подходов к преподаванию курса «Основы российской государственности». Автор проводит глубокий анализ, предлагает подходы, учитывающие современные вызовы в области образования и политико-государственной сферы. В статье предлагается использование активных и интерактивных методов, таких как обсуждения, групповые задания и проектная работа, а также внедрение современных информационных технологий. Это является новаторским подходом к преподаванию данного курса. Содержательное наполнение структуры курса «Основы российской государственности» демонстрирует вариативность преподавательского подхода к преподаванию данной дисциплины в системе высшей школы в зависимости от направления вуза и его географической расположенности. Это способствует развитию педагогической траектории в рамках данной дисциплины, накоплению новых знаний и опыта в области образования и общественно-политической науки.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что изучение данной дисциплины способствует развитию методологии преподавания: работа предлагает новые подходы и методы преподавания, учитывающие современные требования и вызовы в политико-государственной сфере. Это способствует дальнейшему развитию и совершенствованию образовательных практик в вузах. Кроме того, внимание к курсу «Основы российской государственности» подчеркивает важность изучения политических и государственных процессов в российском контексте. Введение данного курса в программы высшей школы является важным вопросом для развития образования. Работа вносит свой вклад в развитие образовательной практики в России и помогает улучшить качество подготовки студентов в области политологии и государственности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что дисциплина «Основы российской государственности» призвана предложить системный и своевременный ответ на актуальные вызовы образовательной и социальной политике Российского государства. Она создает условия для самоопределения и социализации студентов на основе общепринятых ценностей и норм поведения, а также способствует формированию у них высокоразвитого чувства гражданственности и патриотизма.

В свете изменений и вызовов, с которыми сталкивается современное российское общество, важно, чтобы студенты получали фундаментальное понимание российской идентичности, важности суверенности государства. Введение с нового 2023–2024 учебного года курса «Основы российской государственности» будет способствовать развитию гражданской и политической активности студентов, что является важным для будущих лидеров и граждан России. Это междисциплинарная дисциплина, которая охватывает фундаментальные знания о стране и мире в комплексе и обращается к понятию гражданства и государственности, акцентирует роль гражданской ответственности в формировании сильного и устойчивого государства. Кроме того, данный курс будет способствовать развитию политической культуры студентов, что важно для формирования здоровой политической атмосферы в стране. Он обучает студентов анализировать политические процессы, разбираться в принципах демократии, права и политической системы России. В современной высшей школе важно учитывать эволюцию образовательных требований и соответствовать текущим вызовам в области образования. Введение курса «Основы российской государственности» отражает необходимость актуализации образовательной программы и соответствие требованиям современного общества.

В соответствии с перечнем поручений Президента Российской Федерации от 29 января 2023 года № Пр-173ГС [1] Министерство образования и науки России направило во все российские вузы для ознакомления проект концепции учебно-методического комплекса (далее – УМК) модуля дисциплины «Основы российской государственности» [2].

Основная цель введения в учебный план высшей школы дисциплины «Основы российской государственности» заключается в том, чтобы у студентов сформировались четкие системы знаний, навыков, компетенций, ценностей, правил и норм поведения, связанных с осознанием и принадлежностью к российскому обществу. Предполагается, что данный курс будет способствовать развитию чувства патриотизма и гражданственности, а также формированию духовно-нравственного и культурного фундамента в развитии цельной личности. Учащиеся смогут осознать особенности исторического пути российского государства, его уникальность политической организации, а также научатся связывать свое индивидуальное достоинство и успех с общественным прогрессом и политической стабильностью своей Родины.

До начала нового учебного года остается совсем немного времени и, в соответствии с решением, принятым еще прошлым летом, все российские вузы должны включить предмет «Основы российской государственности» в расписание студентов первого курса, начиная с 1 сентября 2023 года. Однако пособий для преподавания этого предмета до сих пор не было предложено или они находятся в стадии разработки. На базе опорных вузов из списка проекта УМК новой дисциплины Министерства образования и науки РФ в течение нескольких месяцев 2023 года было проведено обучение профессорско-преподавательского состава образовательных учреждений высшей школы России по методике преподавания «Основ российской государственности».

Задача новой дисциплины, по мнению автора, состоит в усилении историко-ценностного основания образовательной подготовки будущих выпускников вуза. Запросы современного общества усиливают и расширяют требования к социально-гуманитарной подготовке обучающихся всех направлений и специальностей.

Необходимость введения в образовательную среду высшей школы подобного курса обсуждается уже почти два десятилетия всем российским педагогическим сообществом. Направления этой дискуссии заключаются в следующих аспектах:

1. Контекстуальное основание: курс обращается к историческим, политическим, правовым и социальным аспектам российской государственности [1–7]. Он позволяет студентам получить глубокое понимание основ государственности в России, анализировать роль и значение ключевых институтов, законодательства и политических процессов.

2. Междисциплинарный подход: курс объединяет элементы политологии, истории, права, социологии и других гуманитарных наук. Он способствует развитию комплексного понимания российской государственности и ее связей с другими сферами общества [8–12].

3. Современность и актуальность: курс учитывает современные вызовы и тенденции в политической и социальной сферах России. Он обновляется и адаптируется к изменяющейся политической и социальной обстановке, чтобы обеспечить студентам актуальные знания и навыки [7; 9; 10].

4. Взаимодействие с преподавателями: курс «Основы российской государственности» предлагает активное взаимодействие студентов с преподавателями через дискуссии, обсуждения и проектную работу. Это способствует развитию критического мышления, аналитических и коммуникативных навыков [13–19].

5. Поддержка различных направлений подготовки: курс предназначен для студентов различных специальностей и направлений подготовки, включая непрофильные области, такие как инженерные и естественно-научные. Это позволяет расширить кругозор студентов и понимание государственности в контексте их профессиональных областей [3–12].

В целом новый курс «Основы российской государственности» представляет собой уникальное исследование и обучение студентов основам российской государственности, сочетая исторические, политические и социальные аспекты, а также адаптированный подход к разным направлениям подготовки.

Рассмотрим подробно структуру данного курса. Курс состоит из пяти разделов, которые включают в себя следующее содержание:

1 раздел «Что такое Россия?». Тематическое содержание раздела включает основные понятия страны в ее пространственном, человеческом, ресурсном, идейно-символическом и нормативно-политическом измерениях. Смысловые ориентиры данного раздела содержат в себе следующее: «Объективные и характерные данные о России, её географии, ресурсах, экономике. Население, культура, религии и языки. Современное положение российских регионов. Выдающиеся персоналии («герои»). Ключевые испытания и победы России, отразившиеся в её современной истории» [2].

2 раздел обозначен как «Российское государство-цивилизация». Тематическая наполненность состоит в исторических, географических, институциональных основаниях формирования российской цивилизации [2].

3 раздел дисциплины – «Российское мировоззрение и ценности российской цивилизации». Тематическая наполненность данного раздела состоит в рассмотрении понятия мировоззрения и его значения для человека, общества, государства. В данном разделе рассматриваются мировоззренческие позиции с точки зрения ключевых элементов общественно-политической жизни (мифы, ценности и убеждения, потребности и стратегии); ценностные принципы российской цивилизации: единство многообразия, суверенитет (сила и доверие), согласие и сотрудничество, любовь и ответственность, созидание и развитие» [2].

4 раздел курса называется «Политическое устройство России». Тематика данного раздела посвящена вопросам объективного представления российских государственных и общественных институтов, их истории и ключевым причинно-следственным связям последних лет социальной трансформации. Этот раздел раскрывает основы конституционного строя России и уровни организации российской власти [2].

Заключительный 5 раздел курса «Основы российской государственности» называется «Вызовы будущего и развитие страны» и раскрывает сценарии перспективного развития страны и роль гражданина в этих сценариях. В рамках данного раздела рассматриваются следующие вопросы: на фоне глобальных трендов и особенностей мирового развития демонстрируются техногенные риски, экологические вызовы и экономические шоки, определяются суверенитет страны и его место в сценариях перспективного развития мира и российской цивилизации, рассматривается представление о характере российской гражданственности, неразрывности личного успеха и благосостояния Родины [2].

Курс «Основы российской государственности» вводится с 1 сентября 2023 года в образовательный процесс Владивостокского государственного университета (далее – ВВГУ). Преподаватели университета прошли обучение по методике преподавания данной дисциплины на платформе РАНХИС в июне 2023 года и подготовили свой проект рабочей программы. Стоит отметить следующее: так как курс охватывает области многих гуманитарных дисциплин, преподавание «Основ российской государственности» было решено проводить блоками (разделами)

силами профессорско-преподавательского состава соответствующих кафедр университета.

Безусловно, необходимо учитывать и роль преподавателей, которые будут вести данную дисциплину. Потому что, по мнению автора, во-первых, преподаватель должен быть в роли эксперта во многих гуманитарных областях знаний. Он должен быть осведомлен об исторических, политических, правовых и социальных аспектах российского государства, чтобы передать их студентам; во-вторых, преподаватель играет роль вдохновителя и мотиватора, стимулируя студентов интересоваться и исследовать российскую государственность. С помощью своего энтузиазма и страсти к предмету преподаватель может заразить студентов и вдохновить их на активное участие в обучении; в-третьих, преподаватель играет роль наставника и руководителя, помогая студентам разобраться в сложной теме российской государственности. Он предоставляет направление, сопровождение и поддержку в процессе обучения, отвечает на вопросы и помогает студентам развивать критическое и аналитическое мышление; в-четвертых, преподаватель создает стимулирующую обучающую среду, в которой студенты могут чувствовать себя комфортно для выражения своих мнений, участия в дискуссиях и критического мышления. Он поощряет активное участие студентов и способствует развитию их навыков коммуникации и сотрудничества; в-пятых, педагог является образцом истинных значений, этики и уважения в образовательной среде. Он должен продемонстрировать пример профессиональной этики и поощрять взаимоуважение, толерантность и открытость в обучении.

Таким образом, личность преподавателя играет ключевую роль в курсе «Основы российской государственности», обеспечивая экспертизу, вдохновение, сопровождение, создание стимулирующей обучающей среды и внушение этических и ценностных ориентиров студентам.

В рамках данного исследования автор предлагает подробно остановиться на 1 разделе курса «Что такое Россия?» и внимательно рассмотреть содержание лекционных и практических занятий, а также обсудить формы и методы предъявления учебного материала. Данный раздел, согласно рекомендациям Министерства образования и науки РФ [2], изучается в течение 8 академических часов и включает лекцию (или две) и три (два) семинарских занятия.

По мнению автора, раздел, раскрывающий сущность, особенность, уникальность России как страны с ее особенным ландшафтом, богатством ресурсов, поликультурностью имеет особенное значение для начала введения в курс «Основы российской государственности» по нескольким причинам:

1. Культурно-историческая ценность: раздел позволяет студентам погрузиться в богатую историю и культуру России. Он предоставляет возможность изучить основные этапы развития российской государственности, значимые события и фигуры, которые сформировали современное лицо страны.

2. Идентификационная ценность: раздел помогает студентам размышлять о своей принадлежности к России. Он способствует формированию осознанного гражданского самосознания и укреплению чувства патриотизма и гражданственности.

3. Расширение мировоззренческих горизонтов: изучение России изнутри помогает студентам лучше понять составляющие элементы международных отношений, влияние России на мировую политику и ее место в глобальном контексте. Это формирует более широкое и глубокое понимание места и роли России в мировом сообществе.

4. Анализ вызовов и перспектив: раздел «Что такое Россия?» предлагает студентам анализировать современные вызовы и перспективы, с которыми сталкивается Россия. Они изучают политические, экономические, социальные и культурные факторы, которые влияют на развитие государства, и способы, которыми Россия может справиться с этими вызовами.

Структура первого раздела представлена автором статьи, являющегося одним из разработчиков учебной программы данной дисциплины ВВГУ. Первый раздел состоит из лекции и трех семинаров (всего 8 академических часов).

Тема лекции данного раздела – «Современная Россия: цифры и факты, достижения и герои». Цель занятия заключается в представлении студентам современной политической, социальной и экономической ситуации в России, а также выявлении и подчеркивании ключевых достижений и значительных фигур, которые влияют на развитие страны. Основными задачами этой лекции являются:

1. Предоставить студентам актуальные и проверенные цифры и факты о современной России. Лекция должна основываться на надежной статистике и исследованиях, чтобы студенты получили объективное понимание политической, экономической и социальной ситуации в стране.

2. Подчеркнуть достижения России в различных областях. Лекция должна уделить внимание важным достижениям в политике, экономике, науке, культуре и других сферах жизни страны. Это позволит студентам оценить вклад и важность России на международной арене.

3. Познакомить студентов с влиятельными и важными личностями. Лекция должна представить студентам ключевых героев и фигуры, которые оказывают значительное влияние на развитие России. Это могут быть политические лидеры, бизнесмены, академики, культурные деятели и другие важные личности.

4. Стимулировать аналитическое мышление и дискуссию. Лекция должна вызвать интерес и стимулировать студентов задавать вопросы, анализировать представленные материалы и участвовать в дискуссиях об актуальных проблемах и достижениях России.

Таким образом, цель лекции «Современная Россия: цифры и факты, достижения и герои» заключается в предоставлении студентам обновленной информации о современной России, выявлении и подчеркивании ее достижений и презентации важных личностей, а также стимулировании аналитического мышления и дискуссии студентов.

В рамках лекции преподаватель дает вопросы для устного обсуждения со студентами. Причем подача теоретического материала должна происходить по принципу «от общего к частному», затрагивая в процессе обсуждения региональные моменты. Вопросы для обсуждения предлагаются следующие: особенности разрастания исторической территории России; исторические символы России; различные вызовы, сопровождавшие историческое развитие России; открытия и достижения российского общества, отечественной культуры и науки; выдающиеся земляки и родственники-герои.

Обсуждение такой тематики вопросов готовит студентов к темам последующих семинарских занятий:

Сценарий семинара № 1 «Многообразие России на примере ДВ региона как части Российской Федерации» может включать следующие этапы:

Этап 1. Вступительное слово и представление темы (5 минут):

– приветствие участников семинара;

– краткое введение в тему семинара: «Многообразие России на примере Дальнего Востока (ДВ) региона как части Российской Федерации»;

– описание цели и задач семинара.

Этап 2. Презентация: «Многообразие России и роль Дальнего Востока» (15 минут):

– презентация основных аспектов многообразия России и роли Дальнего Востока в ее составе;

– описание географического положения, исторического развития и главных характеристик Дальнего Востока;

– подчеркивание уникальности этого региона, его значимость для экономического и социального развития России.

Этап 3. Групповая дискуссия и активности (30 минут):

– разделение участников на группы;

– задание группам проанализировать конкретные аспекты многообразия на примере Дальнего Востока, такие как этническое разнообразие, природные ресурсы, экономическое и социальное развитие и др.;

– групповая дискуссия о результатах анализа и сравнении различных аспектов многообразия.

Этап 4. Представление результатов и обсуждение (20 минут):

– представление каждой группой своих результатов и выводов;

– обсуждение важных моментов и обмен мнениями среди всех участников семинара;

– заключительные мысли о значимости многообразия России и роли Дальнего Востока.

Этап 5. Завершение семинара (20 минут):

– подведение итогов и благодарности участникам за активное участие;

– предложение дополнительных вопросов для обсуждения или заданий для самостоятельной работы.

Итоги семинара «Многообразие России на примере ДВ региона как части Российской Федерации» могут быть следующими:

1. Сформулированные выводы о многообразии России и роли Дальнего Востока в ее составе: участники семинара могут подвести итоги дискуссии и выделить основные аспекты и характеристики многообразия России, особенности Дальнего Востока и его влияние на общий образ страны.

2. Презентация результатов групповой дискуссии: Каждая группа может представить свои аналитические выводы и рекомендации по конкретным аспектам многообразия России на примере Дальнего Востока.

3. Обсуждение проблем и вызовов, связанных с многообразием России: Участники семинара могут обсудить сложности и проблемы, связанные с многообразием в российском контексте, а также возможные решения и подходы к их преодолению.

4. Индивидуальное и групповое осознание роли многообразия в формировании идентичности и сознания граждан России: семинар может способствовать развитию у участников понимания и осознания важности многообразия в формировании гражданской идентичности, патриотизма и уважения к различиям в обществе.

Обобщая, отметим, что итоги семинара должны включать сформулированные выводы о многообразии России и его значимости, определенные результаты групповой работы и обсуждение важных проблем и вызовов, а также подчеркивание роли многообразия в формировании личностной и коллективной идентичности граждан России.

Сценарный план семинара № 2 «Испытания и победы России» может включать следующие этапы:

Этап 1. Вступительное слово и представление темы (5 минут):

– приветствие участников семинара;

– краткое введение в тему семинара: «Испытания и победы России»;

– описание цели и задач семинара.

Этап 2. Презентация: «Исторические испытания и победы России» (15 минут):

– презентация исторических событий и испытаний, с которыми сталкивалась Россия в ходе развития;

– подчеркивание значимости и важности побед и достижений в истории России.

Этап 3. Подготовка групповой работы (10 минут):

– разделение участников на группы;

– задание группам проанализировать и подготовить информацию о конкретном испытании или победе России, связанном с политикой, экономикой, культурой и т. д.

Этап 4. Групповая работа и презентация (20 минут):

– групповая работа по анализу выбранного испытания или победы России;

– подготовка короткой презентации результатов работы каждой группы.

Этап 5. Обсуждение и обмен мнениями (20 минут):

– представление каждой группой своих результатов и выводов;

– обсуждение важных моментов и обмен мнениями среди всех участников;

– заключительные мысли о значимости испытаний и побед России.

Этап 6. Завершение семинара (20 минут):

– подведение итогов и благодарности участникам за активное участие;

– заключительные слова и приглашение к участию в следующем семинаре или мероприятии.

Итоги семинара «Испытания и победы России» могут быть следующими:

1. Сформулированные выводы о значимости испытаний и побед, с которыми сталкивалась Россия в своей истории. Участники семинара могут подвести итоги семинара, акцентируя важность побед и испытаний, их влияние на формирование России и ее развитие.

2. Обсуждение и понимание важности исторических событий. В рамках семинара обсуждались конкретные исторические события и их влияние на Россию. Участники могут поделиться своими впечатлениями, анализом и пониманием исторического значения этих событий.

3. Расширение знаний о культуре, науке, экономике и политике. Семинар позволил участникам узнать больше о различных аспектах культуры, науки, экономики и политики, связанных с Россией. Это способствовало развитию общего образования и осознанию важности этих областей в контексте России.

4. Стимулирование аналитического мышления и дебатов. Участники семинара получили возможность проявить аналитическое мышление, обсудить и обменяться мнениями о победах и испытаниях России и их значении для страны.

В целом итоги семинара «Испытания и победы России» представляют собой обобщение основных выводов о значимости исторических событий, влиянии на страну и их значения в различных сферах жизни России.

Сценарный план семинара № 3 «Герои страны, герои народа»:

1. Введение (5 минут):

– приветствие участников и представление темы семинара;

– описание целей и задач, которые мы хотим достичь на сегодняшнем занятии.

2. Разминка (10 минут):

– короткий мозговой штурм: кто, по вашему мнению, является героем?

– участники высказывают свои мысли и определения героизма.

3. Понятие героизма (15 минут):

– определение и объяснение понятия героизма;

– обсуждение и обмен мнениями: какие качества и поступки делают человека героем?

4. Символы героизма в нашей стране (15 минут):

– презентация о символах героизма в нашей стране;

– основные герои, исторические и современные, которым поклоняются и отдают дань уважения в нашей культуре;

– обсуждение: какие ценности и качества они воплощают?

5. Роль героев в нашей жизни (15 минут):

– обсуждение: зачем нужны герои в нашей жизни?

– поделившись собственным опытом, участники обсуждают, как герои и их истории влияют на нас и формируют наши ценности.

6. Известные герои в истории мировой культуры (20 минут):

– краткое описание известных героев в истории мировой культуры;

– примеры героических поступков или личностных черт, которые сделали их знаменитыми;

– обсуждение: какие уроки и нравственные ценности мы можем почерпнуть из историй этих героев?

7. Выводы и закрытие (5 минут):

– краткое подведение итогов занятия;

– стимулирование участников задавать вопросы или оставлять комментарии;

– благодарность участникам за активное участие и обратную связь.

8. Домашнее задание (5 минут):

– описание домашнего задания: написать эссе о герое, который вдохновляет вас, и объяснить, почему он является вашим героем.

9. Ответы на вопросы (по желанию участников) (дополнительное время, если необходимо).

Итоги семинара «Испытания и победы России» могут быть следующими:

1. Обсуждение и понимание понятия героизма, значение героев в нашей жизни и имена известных героев как в нашей стране, так и в истории мировой культуры.

2. Определение героизма как качества, которое проявляется в поступках, отражающих высокие нравственные ценности и отважность.

3. Обсуждение символов героизма в нашей стране и их важности в формировании нашей национальной идентичности. Рассмотрение роли известных героев в истории мировой культуры, их поступков и личностных черт, которые сделали их знаменитыми.

В заключение семинара можно сделать вывод об огромной роли героев в нашей жизни. Обсуждение героя края, города, семьи, влияние на жизнь и формирование человеческих ценностей.

Таким образом, можно сделать вывод, что раздел «Что такое Россия?» в курсе «Основы российской государственности» имеет ценность для студентов, предоставляя возможность погрузиться в культуру и историю России, а также для формирования идентификации и расширения мировоззрения студентов через анализ вызовов и перспектив страны.

Представленный учебный материал первого раздела «Что такое Россия?» соответствует следующим педагогическим подходам к преподаванию дисциплины «Основы российской государственности»:

1. Культурный подход: в его рамках студенты знакомятся с основными культурными, историческими и географическими аспектами России. Они изучают русскую литературу, искусство, культурные традиции и обычаи, чтобы получить более глубокое понимание особенностей российской культуры.

2. Исторический подход: в рамках этого подхода студенты изучают историю России, начиная с ее формирования и развития до современности. Они изучают ключевые события, лидеров и периоды в истории России, чтобы понять, как они влияют на современное состояние страны.

3. Политический подход: этот подход фокусируется на изучении системы правления, политических институтов и процессов, которые существуют в России. Студенты анализируют политическую систему, партии, выборы, законы и политические реформы в стране.

4. Социологический подход: в рамках этого подхода студенты изучают социальные аспекты и динамику в России. Они анализируют структуру общества, социальные классы, положение женщин, семейные ценности, молодежные движения и другие социальные явления.

5. Экономический подход: он фокусируется на изучении экономической системы и развитии России. Студенты исследуют ключевые отрасли экономики, экономические реформы, международные экономические отношения и влияние экономики на жизнь обычных людей.

Кроме того, может быть использован комбинированный подход, который сочетает различные аспекты из вышеперечисленных подходов. Это позволяет студентам получить более полное и всестороннее представление о России как стране.

Следовательно, поставленная автором цель в начале исследования достигнута. Автор продемонстрировал, что в преподавании курса «Основы российской государственности» необходимо учитывать следующие аспекты:

1. Возвращение к истокам: Разработка курса «Основы российской государственности» должна основываться на изучении исторических, культурных и политических аспектов формирования и развития России. Это помогает студентам получить глубокое понимание сущности российского государства.

2. Интердисциплинарный подход: сочетает различные дисциплины, такие как «История», «Политология», «Социология и культурология», позволяет формировать комплексное видение российской государственности. Это помогает студентам понять взаимосвязь между разными аспектами российского общества и государства.

3. Практическая направленность: курс «Основы российской государственности» необходимо ориентировать на практическое применение знаний. Студенты должны иметь возможность использовать полученные знания и навыки в реальной жизни, чтобы лучше понимать сложности и особенности российской государственности.

4. Учет современных вызовов и проблем: важно обновлять курс «Основы российской государственности» в соответствии с современными вызовами и проблемами, с которыми сталкивается Россия. Это позволяет студентам лучше понять актуальность курса и его применимость в реальной жизни.

В целом задачи, поставленные автором в статье, также были решены в ходе данного исследования. Предложенные подходы к преподаванию курса «Основы российской государственности» позволяют улучшить преподавание и обеспечить более полное и всестороннее понимание студентами российского государства.

Библиографический список

1. *Перечень поручений по итогам заседания госсовета* (утв. Президентом РФ 29 января 2023 Г. N ПР-173ГС). Available at: https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1606107/
2. *Проект концепции учебно-методического комплекса*. Документ зарегистрирован № МН-11/1516-ПК от 21.04.2023. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/Ps_MON_MN_11_1516_PK_21042023
3. Аузан А.А., Никишина Е.Н. *Социокультурная экономика: как культура влияет на экономику, а экономика – на культуру*. Москва: Экономический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 2021.
4. Голосов Г.В. *Сравнительная политология*. Санкт-Петербург: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2022.
5. Джессоп Б. *Государство: прошлое, настоящее, будущее*. Москва: Дело, 2019.
6. Марасанова В.М., Багдасарян В.Э., Иерусалимский Ю.Ю. и др. *Изучение истории российской государственности: учебные материалы образовательного модуля*. Учебно-методическое пособие и УМК для вузов. Ярославль: Индиго, 2023.
7. Миллер А.И. *Нация, или Могущество мифа*. Санкт-Петербург: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2016.
8. Орлов А.С., Георгиева Н.Г., Георгиев В.А., Сивохина И.А. *История России*. Москва: Проспект, 2023.
9. Патрушев С.В. *Институциональная политология: Современный институционализм и политическая трансформация России*. Москва: ИСП РАН, 2006.
10. Соловьев А.И. *Принятие и исполнение государственных решений*. Москва: Аспект Пресс, 2017.
11. Туровский Р.Ф. *Политическая регионалистика*. Москва: ГУ-ВШЭ, 2008.
12. Хархордин О.В. *Основные понятия российской политики*. Москва: Новое литературное обозрение, 2019.
13. Семенова Л.М. Аксиологический подход в подготовке будущих специалистов в области связей с общественностью. *Вестник ЮУрГУ*. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2006; № 8 (63). Available at: https://cyberleninka.ru/ article/n/aksiologicheskiy-podhod-v-podgotovke-buduschih-spetsialistov-v-oblasti-svyazey-s-obschestvennostyu
14. *Актуальные вопросы современного профессионального образования:* материалы Международной научной конференции «Актуальные вопросы дидактики современного профессионального образования». Тюмень: ТюмГНГУ, 2010.
15. Жук О.Л. *Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход*. Минск: РИВШ, 2009.
16. Фроловская М.Н., Иванова О.А. Профессиональное взаимодействие в практико-ориентированной образовательной среде. *Профессиональная ориентация*. 2015; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vzaimodeystvie-v-praktiko-orientirovannoy-obrazovatelnoy-srede
17. Борзова Т.А. Преподаватель как основное звено технологии «перевёрнутый класс». *Высшее образование в России*. 2018; Т. 27, № 5: 42–49.
18. Пономарев А.В. и др. *Воспитательная среда университета: традиции и инновации*: монография. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2015.19. Борзова Т.А. Особенности воспитательного процесса в современной образовательной системе вуза. Территория новых возможностей. *Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса*. 2022; Т. 14, № 2: 177–185.

References

1. *Perechen' poruchenij po itogam zasedaniya gossoveta* (utv. Prezidentom RF 29 yanvarya 2023 G. N PR-173GS). Available at: https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1606107/
2. *Proekt koncepcii uchebno-metodicheskogo kompleksa*. Dokument zaregistrirovan № MN-11/1516-PK ot 21.04.2023. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/Ps_MON_MN_11_1516_PK_21042023
3. Auzan A.A., Nikishina E.N. *Sociokul'turnaya `ekonomika: kak kul'tura vliyaet na `ekonomiku, a `ekonomika – na kul'turu*. Moskva: `Ekonomicheskij fakul'tet MGU imeni M.V. Lomonosova, 2021.
4. Golosov G.V. *Sravnitel'naya politologiya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Evropejskogo universiteta v Sankt-Peterburge, 2022.
5. Dzhessop B. *Gosudarstvo: proshloe, nastoyaschee, buduschee*. Moskva: Delo, 2019.
6. Marasanova V.M., Bagdasaryan V.`E., Ierusalimskij Yu.Yu. i dr. *Izuchenie istorii rossijskoj gosudarstvennosti: uchebnye materialy obrazovatel'nogo modulya*. Uchebno-metodicheskoe posobie i UMK dlya vuzov. Yaroslavl': Indigo, 2023.
7. Miller A.I. *Naciya, ili Moguschestvo mifa*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Evropejskogo universiteta v Sankt-Peterburge, 2016.
8. Orlov A.S., Georgieva N.G., Georgiev V.A., Sivohina I.A. *Istoriya Rossii*. Moskva: Prospekt, 2023.
9. Patrushev S.V. *Institucional'naya politologiya: Sovremennyj institucionalizm i politicheskaya transformaciya Rossii*. Moskva: ISP RAN, 2006.
10. Solov'ev A.I. *Prinyatie i ispolnenie gosudarstvennyh reshenij*. Moskva: Aspekt Press, 2017.
11. Turovskij R.F. *Politicheskaya regionalistika*. Moskva: GU-VSh`E, 2008.
12. Harhordin O.V. *Osnovnye ponyatiya rossijskoj politiki*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2019.
13. Semenova L.M. Aksiologicheskij podhod v podgotovke buduschih specialistov v oblasti svyazej s obschestvennost'yu. *Vestnik YuUrGU*. Seriya: Social'no-gumanitarnye nauki. 2006; № 8 (63). Available at: https://cyberleninka.ru/ article/n/aksiologicheskiy-podhod-v-podgotovke-buduschih-spetsialistov-v-oblasti-svyazey-s-obschestvennostyu
14. *Aktual'nye voprosy sovremennogo professional'nogo obrazovaniya:* materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii «Aktual'nye voprosy didaktiki sovremennogo professional'nogo obrazovaniya». Tyumen': TyumGNGU, 2010.
15. Zhuk O.L. *Pedagogicheskaya podgotovka studentov: kompetentnostnyj podhod*. Minsk: RIVSh, 2009.
16. Frolovskaya M.N., Ivanova O.A. Professional'noe vzaimodejstvie v praktiko-orientirovannoj obrazovatel'noj srede. *Professional'naya orientaciya*. 2015; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vzaimodeystvie-v-praktiko-orientirovannoy-obrazovatelnoy-srede
17. Borzova T.A. Prepodavatel' kak osnovnoe zveno tehnologii «perevernutyj klass». *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2018; T. 27, № 5: 42-49.
18. Ponomarev A.V. i dr. *Vospitatel'naya sreda universiteta: tradicii i innovacii*: monografiya. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2015.19. Borzova T.A. Osobennosti vospitatel'nogo processa v sovremennoj obrazovatel'noj sisteme vuza. Territoriya novyh vozmozhnostej. *Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta `ekonomiki i servisa*. 2022; T. 14, № 2: 177-185.

Статья поступила в редакцию 26.07.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-142-144

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

PEDAGOGICAL FEEDBACK IMPLEMENTATION AND EFFICIENCY IMPROVEMENT ISSUES IN HIGHER EDUCATION. The modern system of higher professional education is aimed at creating and developing students' needs for continuous professional and personal growth and development. Achieving this goal is impossible without the formed ability to request, receive, analyze and effectively use feedback as well as without the developed skills for mutual and self-assessment performance results. Within the framework of the socio-cultural approach to education an important aspect of the effectiveness and efficiency of teaching is interaction and mutual understanding between the teacher and the students regarding the feedback provided as summative and corrective evaluation of learning results and academic performance. The following article touches upon the problems which arise in the process of feedback implementation in educational activities and discusses practical approaches to improving the efficiency of corrective and summative feedback provided in the form of evaluation. The author emphasizes the significant role of the teacher's pedagogical skills to provide students with timely and high-quality feedback to involve students in a reasoned discussion of emerging issues as well as to stimulate independent problem solving skills and search for new knowledge.

Key words: **feedback implementation, evaluation of learning outcomes, teacher competencies, mutual and self-assessment**

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

ВОПРОСЫ РЕАЛИЗАЦИИ И ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современная система высшего профессионального образования нацелена на создание и развитие у учащихся потребности в непрерывном профессиональном и личностном росте и развитии. Достижение данной цели невозможно без сформированного умения запрашивать, получать, анализировать и эффективно использовать обратную связь, а также без выработанных навыков взаимо- и самооценивания результатов деятельности. В рамках социо-

культурного подхода к образованию важным аспектом эффективности обучения является взаимодействие и взаимопонимание преподавателя и учащихся в отношении обратной связи, предоставляемой в формате оценивания результатов учебной работы и академической успеваемости. В данной статье затрагиваются проблемы, возникающие в процессе реализации обратной связи в учебной деятельности, а также рассматриваются практические подходы к повышению эффективности корректирующей и итоговой обратной связи, предоставляемой в формате оценивания. Автор подчеркивает значимую роль педагогических умений преподавателя своевременно предоставить студентам качественную обратную связь, вовлекать учащихся в аргументированное обсуждение возникающих вопросов, стимулировать самостоятельный поиск решений проблем и новых знаний.

Ключевые слова: **реализация обратной связи, оценивание результатов учебной деятельности, компетенции преподавателя, взаимо- и самооценивание**

Вопросам эффективности обратной связи в учебном процессе и ее роли в достижении образовательных целей уделяется немало внимания исследователями и педагогами-практиками. Однако теоретические выводы не всегда находят подтверждение в практике преподавательской деятельности и учебном процессе. Актуальность предлагаемой к рассмотрению работы состоит в том, что аналитический обзор исследований, освещающих вопросы обратной связи и взаимо- и самооценивания, показывает недостаток эмпирических данных и практических примеров эффективности применения данных видов оценивания в учебной деятельности главным образом в системе высшего профессионального образования, а также трансформацию отношения преподавателей и учащихся к процессу предоставления обратной связи. Цель работы заключается в определении ряда наиболее существенных вопросов, касающихся практики реализации обратной связи от преподавателя к студенту на занятиях по иностранному языку, критического и аргументированного взаимо- и самооценивания учащимися своих учебных достижений, в выявлении зависимости результатов академической работы студентов от применяемой на занятиях системы оценивания и обратной связи, получаемой учащимися от преподавателей, от других учащихся, а также в процессе самостоятельного оценивания личных академических достижений. Научная новизна работы содержится в попытке автора проанализировать существующие противоречия в работе с обратной связью и предложить возможные подходы к предоставлению эффективной обратной связи со стороны преподавателя и практике взаимо- и самооценивания учащимися работы студентов в группе.

Методы исследования включали теоретический анализ научно-исследовательских работ по теме, а также практику эмпирического применения результатов теоретических исследований на занятиях по иностранному языку в группах студентов-бакалавров третьего года обучения. Обзор публикаций позволил определить спектр вопросов, которые являются недостаточно изученными и требуют дополнительного внимания. Теоретическая значимость исследования состоит в представлении возможных методических подходов к повышению эффективности обратной связи, реализуемой в формате текущей и промежуточной аттестации.

Фундаментальное значение системы оценивания определяется контекстом образовательной среды и содержанием академической дисциплины. Согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования, системы оценивания качества образовательной деятельности должны служить формированию у учащихся требуемых профессиональных компетенций в соответствии с рабочими программами учебных дисциплин, повышению мотивации учащихся к успешному освоению образовательных программ [1]. Концепция обратной связи трактуется как анализ, наблюдение и рефлексия в процессе совместной деятельности [2]. Обратная связь предоставляется учащимся по результатам их работы на практических занятиях, текущего и промежуточного контроля, выполнения тестовых заданий. Задачей корректирующей и суммирующей обратной связи является информирование администрации учебной организации, учащихся и преподавателей о динамике освоения учебных программ, выявления проблем, предоставление возможности анализа и исправления ошибок, мотивирование учащихся к самостоятельной работе и получению новых знаний. Мы согласны с Sutton P. [3] в том, что текущий контроль и промежуточная аттестация учащихся должны предоставлять обратную связь учащимся и преподавателям о результатах учебной работы, способствуя пониманию проблем и определению путей их решения, а не являться только подтверждением достижения нормативных показателей или отставания от них.

По мнению Зискина К.Е., Петровского В.А. [4], оценивание академической успеваемости должно иметь формирующий характер, а именно – выступать как оценивание для обучения. Формирующее оценивание направлено на понимание учащимися ожидаемых от них результатов, сопоставляемых на соответствие критериям, зафиксированных в рабочих программах учебных дисциплин и образовательных стандартах. Формирующее оценивание выполняет функцию оценивания для обучения, что позволяет студентам самостоятельно анализировать свою учебную работу, понимать и исправлять ошибки, обсуждать с преподавателем возникающие вопросы. Данная деятельность стимулирует заинтересованность учащихся к получению более глубоких знаний по изучаемому предмету и, как следствие, ведет к повышению академической успеваемости и формированию профессиональных компетенций. Оценивание учебной работы учащихся должно быть формирующим, связанным с образовательным процессом, направленным на достижение образовательных целей [5]. При этом итоговое оценивание, или оценивание результатов обучения определяет степень завершенности освоения программы обучения.

Wilcock A. [6] утверждает, что содержательная и своевременно предоставленная обратная связь по результатам текущего и промежуточного контроля выступает эффективным инструментом, используемым преподавателями и студентами для определения проблем и трудностей, возникающих в процессе обучения, а также для разработки методов и подходов к их решению. Обратная связь, являясь отражением результатов оценивания, дает возможность администрации университета, преподавателям, студентам и родителям детализированно проанализировать сильные и слабые аспекты в обучении, скорректировать программу обучения, совместно выработать эффективные решения проблемных задач.

Мы согласны с Carless D. и Boud D. [7] в том, что, несмотря на существенные теоретические различия понятий «оценивание обучения» и «оценивание для обучения», в практическом формате разница между ними незначительна, так как задачи оценивания состоят не сколько в оценивании достигнутых академических результаты, сколько в создании условий для мотивации и вовлеченности студентов в учебный процесс, стимулирования самостоятельного поиска новой информации и приобретения знаний.

Winstone N. [8] указывает на трансформацию подхода исследователей к определению роли обратной связи. Первоначально являясь инструментом, используемым преподавателями для предоставления информации учащимся о результатах их учебной работы, в современной образовательной среде, продвигающей важность самостоятельной работы студентов, обратная связь используется для повышения ответственности учащихся за интерпретацию, анализ и применение информации, получаемой в формате оценивания результатов учебной работы.

В работе Winstone N., Carless D. [9] подчеркивается необходимость формирования у учащихся навыков и умений работы с обратной связью. Одной из задач преподавателя является научить студентов работать с получаемой информацией, выработать активное и позитивное отношение к предоставлению, получению и анализу критических замечаний и оценок и замечаний по академической и практической учебной работе. Успешная реализация данной задачи требует от преподавателя знаний, опыта и возможностей для разработки таких методов и форматов обратной связи, которые будут способствовать развитию у учащихся желания получать оценочную информацию, работать с данной информацией для корректировки траектории обучения и повышения своей академической эффективности. Планирование учебного процесса, составление заданий для контрольных мероприятий, проведение текущего и промежуточного контроля должны быть не только направлены на достижение нормативных показателей, но и помочь студентам понять важность и эффективность обратной связи, предоставляемой в формате оценивания результатов выполнения контрольных работ и тестов, способствовать развитию навыков самостоятельной критической оценки своей академической работы, принятию ответственности за результаты деятельности. Эмоциональная составляющая обратной связи, отражая степень доверия между преподавателями и студентами, дает возможность эффективного урегулирования конфликтных ситуаций, которые могут возникнуть в процессе оценивания работы студентов в результате конкурирующей и сравнительной функции обратной связи в формате итогового оценивания.

В связи с тем, что многие учащиеся проявляют негативное отношение к процессу оценивания, испытывая эмоциональный дискомфорт, умения и компетенции преподавателя предоставлять своевременную качественную и эффективную обратную связь имеют существенное значение и являются важной сферой профессиональной преподавательской деятельности. Эмпирические данные, полученные в результате практической педагогической деятельности, позволяют сделать вывод о том, что преподаватели имеют различное отношение к обратной связи и понимание ответственности за предоставляемую оценочную информацию. Можно выделить три уровня ответственности:

- разработка рабочих программ дисциплин
- разработка курса
- работа на практических занятиях.

Так, на уровне разработки и составления рабочих программ дисциплин система оценивания академических достижений учащихся и, следовательно, обратная связь отличаются от подходов к предоставлению обратной связи и системе оценивания на уровне разработки и реализации конкретного курса, учебного пособия или банка тестовых заданий, а также на уровне практической работы со студентами, оценивания их индивидуальных достижений и решения конкретных проблем. Исходя из общих и обобщенных критериев, многие преподаватели, основываясь на личных профессиональных компетенциях, разрабатывают и

применяют собственные комплексные подходы к процессу оценивания академической успеваемости, предоставления учащимся обратной связи по результатам оценивания, управления критическими ситуациями, снятия или минимизации эмоционального дискомфорта.

Работа преподавателя по предоставлению своевременной качественной и эффективной обратной связи включает следующие компоненты:

– планирование обратной связи,
– прогнозирование возможных критических ситуаций,
– работа с предоставлением обратной связи на текущий момент,
– ретроспективный анализ оценочных мероприятий и их эффективности.

Компетенции преподавателя в сфере оценивания академической успеваемости учащихся и предоставления своевременной, качественной и эффективной обратной связи должны постоянно анализироваться и совершенствоваться в процессе профессиональной педагогической деятельности. Ответы на следующие вопросы могут помочь преподавателю критически оценить индивидуальные навыки работы с обратной связью: «В чем заключается моя роль как преподавателя в предоставлении обратной связи студентам?», «Какова моя ответственность за формат и критерии оценивания работы студентов?», «Как контролировать критические ситуации и минимизировать эмоциональные конфликты?», «Какие имеются возможности для диалога со студентами для обсуждения результатов оценивания?», «Как можно оценить результативность и эффективность предоставленной обратной связи?».

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования определяют этические нормы, профессиональные компетенции и общие социальные и культурные ценности, лежащие в основе и формирующие профессиональную педагогическую практику [1]. Комплексная педагогическая экосистема включает в себя не только студентов и преподавателей, но и административный элемент в лице министерства образования, учебных заведений, департаментов и кафедр. Зачастую каждый ресурс данной экосистемы имеет кастомизированное понимание системы обратной связи и оценки ее качества и эффективности. Классическая модель обратной связи, представляющая собой передачу информации от преподавателя студенту о результатах оценивания, оспаривается многими современными преподавателями, которые видят более значимую роль предоставляемой обратной связи главным образом в ситуациях, касающихся оценивания, результаты которого влияют на дальнейшую академическую работу учащихся и формирование профессиональных навыков и компетенций. По мнению автора данной работы, низкая оценка, полученная учащимся за промежуточный контроль академической успеваемости, или итоговая обратная связь может негативно повлиять на решения студентов о дальнейшем профессиональном развитии, что, в свою очередь, оказывает эмоциональное давление на преподавателей, задачей которых в рамках современной рыночной экономики является удовлетворенность студентов работой преподавателей в частности и образовательной организации в общем. Педагогическая практика показывает, что обратная связь, предоставляемая в формате оценивания, перестает быть инструментом поддержки учащихся в процессе приобретения профессиональных компетенций и навыков.

В целях совершенствования системы предоставления обратной связи и повышения ее качества и эффективности предлагается внести понятие совместной ответственности преподавателей и студентов в работе с обратной связью. Обсуждая со студентами формирование, предоставление и интерпретацию информации, преподаватель перестает быть единственной стороной, ответственной за результаты оценивания, давая возможность учащимся стать активными участниками диалога, выражать свое мнение и предлагать конструктивные решения по определению критериев и нормативов оценивания, поиска вариантов разрешения конфликтных ситуаций и корректировки ошибок. Диалоговый формат обратной связи может содействовать формированию взаимосвязей, стимулирующих учащихся к анализу полученной информации, положительному эмоциональному отношению к замечаниям, активной и самостоятельной корректировки ошибок, индивидуальной адаптации траектории обучения. Преподавателю важно уметь вовлечь студента в продуктивное предметное обсуждение получаемой оценочной информации, тем самым способствуя формированию и отработке навыков работы с обратной связью, повышая уверенность учащихся в умении правильно ее интерпретировать и реагировать на замечания и оценивание.

Возможными приемами, используемые преподавателями в целях формирования и развития у студентов навыков работы с обратной связью, могут служить следующие:

– интерактивный подход, стимулирующий учащегося самостоятельно приобретать и применять новые знания,
– структурное взаимодействие,
– диалог.

Обсуждение в классе вопросов оценивания учебной работы позволяет преподавателю стимулировать метакогнитивные навыки студентов посредством исследования, опрашивания и разъяснения. Важным умением для успешной работы с обратной связью является понимание необходимости оценивания и практика открытого обсуждения на каждом занятии достижений и неудач учащихся не только преподавателем, но и в ходе взаимо- и самооценивания студентами в группе. Данные практики необходимо встраивать в ход занятия, вовлекая в дискуссию всех участников. Многие студенты старших курсов считают, что эффективность обратной связи является наименее удовлетворительным аспектом их академического обучения. Возможность аргументированно оценить собственную работу или высказать аргументированное мнение о работе других студентов является тренировкой критического мышления, умения формулировать и выражать собственные мысли, способствует развитию эмоциональных компетенций.

Проведенное аналитическое исследование позволяет сделать вывод о том, что в целях формирования понимания значимости обратной связи и культуры работы с данной информацией преподавателю необходимо:

– систематически практиковать на занятиях предоставление и обсуждение обратной связи;
– формировать взаимопонимание между студентами и преподавателями ценности и значимости обратной связи для успешного освоения учебной программы;
– предоставление обратной связи должно стать взаимной обязанностью преподавателя и студентов;
– понимание и управление эмоциональной составляющей процесса работы с обратной связью;
– предоставлять подтверждающую информацию и аргументированно давать объяснения по критериям, применяемым в процессе оценивания.

Вместе с этим некоторые изменения в позициях преподавателя и студента могут быть не приняты теми участниками процесса обучения, которые поддерживают классический подход к обратной связи, реализуемой в формате оценивания преподавателем работы учащихся. Данная проблема требует дальнейшего изучения с целью минимизации существующих противоречий и разногласий.

Библиографический список

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 10.03.01 Информационная безопасность. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 17 ноября 2020 г. N 1427. *Система Гарант*. 08.12.20211: 1–16.
2. Коренев А.А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении. *Rhema*. 2018; № 2: 112.
3. Sutton P. Conceptualizing Feedback Literacy: Knowing, Being, and Acting. Innovations in Education and Teaching. *International Journal of Education*. 2012; № 49 (1): 31–40.
4. Зискин К.Е., Петровский В.А. Мотивирующее оценивание. *Наука и школа*. 2016; № 5: 14–23.
5. Morozov A. et al. A review of motivational outcomes of classroom feedback practice. *AERA Annual Conference*. Denver, CO. 2010: 11–25.
6. Wilcock A. Reflections on Doing, Being and Becoming. *Australian Occupational Therapy Journal*. 2002; № 46 (1): 1–11.
7. Carless D., Boud D. The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2018; № 43 (8): 1315–1325.
8. Winstone N. Characterizing Feedback Cultures in Higher Education: An Analysis of Strategy. Documents from 134 UK Universities. *Higher Education*. 2022: 1–16.
9. Winstone N., Carless D. Who is Feedback for? The Influence of Accountability and Quality Assurance Agendas on the Enactment of Feedback Processes. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. 2021; № 28 (3): 261–278.

References

1. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 10.03.01 Informacionnaya bezopasnost'. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF ot 17 noyabrya 2020 g. N 1427. *Sistema Garant*. 08.12.20211: 1-16.
2. Korenev A.A. Obratnaya svyaz' v obuchenii i pedagogicheskom obschenii. *Rhema*. 2018; № 2: 112.
3. Sutton P. Conceptualizing Feedback Literacy: Knowing, Being, and Acting. Innovations in Education and Teaching. *International Journal of Education*. 2012; № 49 (1): 31-40.
4. Ziskin K.E., Petrovskij V.A. Motiviruyuschee ocenivanie. *Nauka i shkola*. 2016; № 5: 14-23.
5. Morozov A. et al. A review of motivational outcomes of classroom feedback practice. *AERA Annual Conference*. Denver, CO. 2010: 11-25.
6. Wilcock A. Reflections on Doing, Being and Becoming. *Australian Occupational Therapy Journal*. 2002; № 46 (1): 1-11.
7. Carless D., Boud D. The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2018; № 43 (8): 1315-1325.
8. Winstone N. Characterizing Feedback Cultures in Higher Education: An Analysis of Strategy. Documents from 134 UK Universities. *Higher Education*. 2022: 1-16.
9. Winstone N., Carless D. Who is Feedback for? The Influence of Accountability and Quality Assurance Agendas on the Enactment of Feedback Processes. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. 2021; № 28 (3): 261-278.

Статья поступила в редакцию 30.07.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-145-148

Burnasheva E.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia),*
E-mail: bep59@yandex.ru

DEVELOPMENT OF MANAGERIAL COMPETENCE OF MANAGERS WITHIN THE FRAMEWORK OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION UNDER THE PROGRAM "LEAN TECHNOLOGIES IN CHANGE MANAGEMENT". The article presents the author's professional development program for managers of organizations "Lean technologies in change management", developed on the basis of the Center for support of production systems and Entrepreneurship of Shadrinsky State Pedagogical University. The possibilities of applying the principles of "lean manufacturing" as a kind of foundation for the development and adoption of strategic decisions in the process of achieving the goal of maintaining the competitiveness of the enterprise are actualized. The problems and causes of losses in HR management, the elimination of which is possible with the introduction of technologies and tools of lean personnel management, are considered. The main strategies that are embedded in the considered models of organizational change implementation are described. They are based on creating conditions under which it will be possible to eliminate various types of losses indicated by the lean production methodology.

Key words: **HR management, change management, lean manufacturing technology, organizational change strategies, professional development**

Э.П. Бурнашева, *канд. пед. наук, проф., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск,*
E-mail: bep59@yandex.ru

РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРОГРАММЕ «БЕРЕЖЛИВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УПРАВЛЕНИИ ИЗМЕНЕНИЯМИ»

В статье представлена авторская программа повышения квалификации руководителей организаций «Бережливые технологии в управлении изменениями», разработанная на базе центра поддержки производственных систем и предпринимательства Шадринского государственного педагогического университета. Актуализируются возможности применения принципов «бережливого производства» как своеобразного фундамента для разработки и принятия стратегических решений в процессе достижения цели сохранения конкурентоспособности предприятия. Рассмотрены проблемы и причины потерь в HR-менеджменте, устранение которых возможно при внедрении технологий и инструментов бережливого управления кадрами. Описаны основные стратегии, которые заложены в рассматриваемые модели внедрения организационных изменений. Они основаны на создании условий, при которых будет возможно устранение различного вида потерь, обозначенных методологией бережливого производства.

Ключевые слова: **HR-менеджмент, управление изменениями, технология «бережливого производства», стратегии организационных изменений, повышение квалификации**

Управленческая компетентность руководителя определяется его готовностью к применению определенных профессиональных и личностных качеств в процессе принятия управленческих решений в отношении организации работы персонала и достижения стратегической цели предприятия.

Принципы внедрения бережливого производства в управленческие процессы выявляют возможности изменения самой культуры управления предприятием за счет укрепления системы внутреннего взаимодействия между подразделениями и пересмотра системы ценностных ориентиров сотрудников [1].

Формирование и развитие компетенции «управление изменениями» в организации должно начинаться с постановки вопроса об эффективности каждого человека на своем рабочем месте: «Насколько я эффективен для своей организации»? Ответ о ценности, которую добавляет или не добавляет сотрудник, позволяет руководителю сформировать лояльность персонала к очевидным необходимым изменениям в организации, при этом значительно укрепляются вопросы дисциплинарного плана, повышается ответственность за сокращение всех видов потерь, повышается производительность труда [2].

Практика внедрения концепции «бережливого производства» в управленческую деятельность предприятий свидетельствует о наличии противоречия между требованиями к уровню управленческой компетентности руководителя, с одной стороны, и недостаточной позицией конкретного руководителя: именно от него должен брать свое начало процесс разрушения стереотипов работать «как раньше», с другой. Руководитель должен показать пример, начав изменяться сам.

Вообще, когда у руководителя возникает осмысленное решение внедрения концепции бережливого производства на предприятии, в первую очередь возникает необходимость формирования у сотрудников настроя на постоянные поиски путей и вариантов улучшения и рационализации в реализации всех основных и вспомогательных процессов [3].

Проблема внесения организационных изменений в управленческие процессы изучалась и нашла свое отражение в разработке ряда концепций зарубежных ученых и практиков. Так, среди теорий управления организационными изменениями отметим модели изменений, выделенные профессором Н. Томом [4]. По его градации, революционная модель изменений предполагает жесткий подход к устранению всяческих сопротивлений, полную перестройку корпоративной культуры организации для достижения поставленной цели. Более лояльной обозначена эволюционная модель, суть которой – в постепенном изменении запланированного процесса внедрения нововведений для осуществления стратегических целей.

Автором еще одного подхода к организационным изменениям является американский консультант У. Бриджес. Он выделяет три этапа, обязательных для проведения организационных изменений в компании [5]:

1. Отрицание прежнего подхода к организации управления предприятием и его прежнего восприятия сотрудниками.

2. Наличие «нейтральной зоны», состояния в организации, когда прежняя организационно-управленческая структура уже не работает, а новая еще не вышла на уровень желаемой эффективности.

3. Формирование у сотрудников самоидентификации новой системы управления организацией.

Стратегии организационных изменений изучаются и российскими исследователями теории и практики менеджмента. Они рассматривают управление организационными изменениями как процесс реорганизации и реструктуризации предприятия, переосмысления ценностного отношения сотрудников к трудовой деятельности [6].

По мнению Балашовой Н.В., изменения, происходящие в экономической жизни общества, вызывают трансформацию трудовых ценностей, которые приводят к изменению формы участия в деятельности организации. Под изменениями (реструктуризацией) подразумевается применение метода преобразования всех подсистем предприятия: организационной, технологической, финансовой и др., для решения задачи успешной адаптации к внешним переменам [7].

Горелов Н.А. определяет организационную реструктуризацию как изменения, связанные с оптимальным распределением ресурсов и их рациональным применением в управлении производственным процессом [8].

В работе О.Н. Мельникова и В.Г. Чибисовой рассматриваются возможности изменений в организационной структуре предприятия посредством придания функции управления человеческими ресурсами статуса основной в процессе внедрения инновационных перемен [9].

Г.В. Широкова под организационными изменениями подразумевает проведение организационных реформ, в процессе которых при изменении производственных процессов, методов и корректировки стратегического плана предприятия в целом меняются ценности и поведение людей [10].

Автором Ю.Н. Никулиной описывается система развития персонала, в основу которой заложено создание обучающей среды для работников, независимо от вида технологии изменений в организации, сам план этих перемен разрабатывается на основе различных критериев: это может быть скорость внедрения либо фактор «мягкости» или «жесткости» изменений. Если предпочтительнее выбор «мягкого» варианта – увеличится число лояльных к компании сотрудников; в случае «жесткого» изменения – усилится авторитарный подход в управлении [11].

В понимании О.С. Виханского организационное изменение обозначает сознательную работу менеджеров различных уровней, направленную на оптимизацию деятельности различных структурных образований по основным направлениям развития организации [12].

Внедрение технологий «бережливого производства», таким образом, всегда требует наличия у руководителей предприятий развитой компетентности в области управления персоналом, так как появление потерь в отношении непродуктивного использования потенциала человеческих ресурсов – прямое следствие неэффективного управления [13].

Цель написания статьи – разработать Программу повышения квалификации руководителей организаций «Бережливые технологии в управлении изменениями» для повышения уровня управленческой компетентности руководителей организаций в работе с персоналом.

Цель определяет решение следующих задач:

1) обозначить возможные виды потерь в организации работы персонала в организации;

2) рассмотреть проблемы потерь в HR-менеджменте, устранение которых возможно при внедрении технологий и инструментов бережливого управления кадрами;

3) определить базовые модели управления изменениями, которые успешно применяются в практике организационных перемен современных предприятий;

4) обосновать стратегии, которые лежат в основе моделей внедрения организационных изменений в управлении персоналом.

Гипотеза состоит в предположении, что знание руководителями организаций стратегий управления организационными изменениями на основе технологии «бережливого производства» в процессе управления персоналом будет способствовать эффективному решению задачи развития конкурентоспособного предприятия.

Научная и практическая новизна состоит в том, что в результате реализации предлагаемой Программы повышения квалификации устранятся противоречия между задачей повышения уровня управленческой компетентности руководителей, с одной стороны, и готовностью руководителей к применению стратегий управления организационными изменениями на основе технологии «бережливого производства», с другой.

Технология внедрения принципов «бережливого производства» будет успешна только при условии грамотно организованной подготовительной работы с коллективом организации. Среди типичных ошибок руководства предприятий отметим то, что они пытаются сразу проводить организационные изменения в сторону «бережливости», не учитывая некоторые важные факторы:

1) необходимо принять стратегический план изменений в управлении персоналом (лозунг «кадры решают все» остается актуальным);

2) целесообразно разработать алгоритм преодоления сопротивления организационным изменениям со стороны сотрудников;

3) важно достичь понимания всеми работниками предприятия сущности философии «бережливого производства» и тех конкретных результатов, которые получит каждый сотрудник и организация в целом от ее реализации [14].

Эти выводы были сделаны по итогам собеседования с руководителями ряда предприятий различной сферы деятельности. Оно выявило недостаточный уровень знания сути и принципов концепции «бережливого производства», алгорима его внедрения в производственные процессы, эффективных стратегий проведения организационных изменений [15].

Для решения проблемы грамотного осуществления необходимых организационных изменений автором статьи была разработана Программа курса повышения квалификации руководителей «Бережливые технологии в управлении изменениями» (далее – Программа), ведь именно они, являясь владельцами процесса, несут ответственность за результат работы по стратегическому планированию и создание условий для достижения поставленных задач.

Прежде всего, необходимо провести разъяснительные семинары с руководителями подразделений различного уровня, которые потом более детально смогут передать необходимую информацию и провести тренинги с работниками отделов и цехов. Это необходимое условие для процесса выявления и устранения всех видов потерь.

Первый вид потерь связан с *нерациональной организацией рабочего места сотрудников.*

Основными задачами службы управления персоналом для ликвидации данных потерь можно считать способность разбираться в основных компонентах бизнес-процессов и развивать навыки многозадачности среди сотрудников.

Второй вид потерь связан с непроизводительными потерями рабочего времени.

Важным инструментом решения этой задачи будет наличие у руководителей компетенции эффективной организации своего времени и времени сотрудников – персонального и корпоративного тайм-менеджмента.

Третий вид потерь связан с *нерациональным использованием потенциала сотрудников.*

Менеджеры по работе с персоналом должны предусмотреть участие всех работников в процессе непрерывного совершенствования организации. Такой подход является важным фактором управленческой эффективности.

Далее рассмотрим те проблемы в HR-менеджменте, устранение которых возможно при внедрении технологий и инструментов бережливого управления кадрами:

1. Снижение уровня мотивации персонала.
2. Сопротивление персонала организации инновационным преобразованиям.
3. Нежелание сотрудников обучаться.

Причины возникновения потерь и методы их устранения включены для изучения в процессе обучения по Программе.

Говоря о соотношении понятий бережливого управления и управления персоналом, необходимо подчеркнуть, что ни одно преобразование или нововведение не будет иметь эффект без вовлечения людей в инновационные процессы.

Большинство современных руководителей понимают, что в ситуации нестабильности рынка для их предприятий возможны два сценария развития: либо внесение изменений в управление процессами, либо их закрытие (роспуск, банкротство).

Определение стратегии организационных изменений подразумевает системную перестройку в организации, целью которой является внедрение комплекса мероприятий, направленных на эффективное ее развитие в реальных социально-экономических условиях [16]. Обозначим базовые модели управления изменениями, которые успешно применяются в практике организационных перемен современных предприятий:

Модель 1. ADKAR (разработчик Дж. Хиатт).

Модель 2. Коттер (автор – Дж. Коттер).

Модель 3. 7S (разработана консалтинговой компанией McKinsey)

В теории организационного управления обоснованы пять основных стратегий, которые лежат в основе всех вышерассмотренных моделей внедрения организационных изменений: «директивная», «нормативная», «переговорная», «стратегия вовлечения», «аналитические».

Подробное рассмотрение указанных моделей и стратегий планируется в рамках содержания Программы повышения квалификации ««Бережливые технологии в управлении изменениями».

Опишем паспорт Программы.

1.1 Область применения Программы

Программа рассчитана на руководителей организаций различной сферы деятельности и предусматривает формирование и развитие управленческой компетентности руководителей организаций. Ее содержание соотносится с требованиями профессионального стандарта «Специалист по управлению персоналом» (приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 9 марта 2022 г. N 109н) [17].

1.2 Цели и задачи Программы. Результаты освоения

Планируемые результаты:

Общепрофессиональные компетенции:

ОПК-1 – способность обеспечить эффективное функционирование системы управления персоналом для достижения целей организации с учетом социальных, индивидуальных, квалификационных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей.

Профессиональные компетенции:

ПК-1 – готовность и способность разбираться в основных компонентах бизнес-процессов и развивать навыки многозадачности среди сотрудников;

ПК-2 – готовность и способность эффективной организации своего времени и времени сотрудников – персонального и корпоративного тайм-менеджмента;

ПК-3 – готовность и способность предусмотреть участие всех работников в процессе непрерывного совершенствования организации, что является важным фактором управленческой эффективности.

В результате освоения Программы слушатели должны:

знать:

– методологию концепции «бережливого производства» и алгоритм ее внедрения в управленческие процессы предприятия;

– проблемы и причины потерь в HR-менеджменте, устранение которых возможно при внедрении технологий и инструментов бережливого управления кадрами;

– возможные организационные потери, которые могут образоваться в результате изменения процесса управления организацией;

– стратегии управления изменениями, призванные решить задачу реорганизации скалярной цепочки управления и межфункциональных коммуникаций в организации;

у*меть:*

– реализовывать требования профессионального стандарта «Специалист по управлению персоналом» в отношении трудовых функций: деятельность по развитию персонала, операционное управление персоналом и структурным подразделением организации, стратегическое управление персоналом;

– изучать проблемы, выявлять причины потерь и устранять источники их возникновения, чтобы впредь они не возникали;

– внедрить оптимальную стратегию управления изменениями в условиях конкретной организации;

владеть:

– инструментами бережливого управления персоналом в организации;

– технологиями базовых моделей управления изменениями, которые успешно применяются в практике организационных перемен современных предприятий;

– методами реализации основных стратегий, которые лежат в основе моделей внедрения организационных изменений в системе HR-менеджмента.

2 Содержание программы.

2.1 Тематический план курса

№ раздела	Тема	Кол-во часов	Лекции	Семинары
1.	Теоретические основы применения технологий «бережливого производства» в управлении изменениями	18	12	6
1.1	Управление изменениями как компетенция	8	6	2
1.2	Технологии «бережливого производства» в современном HR-менеджменте	10	6	4
2	Практический опыт использования бережливых технологий при управлении изменениями	18	12	6
2.1 Стратегии управления организационными изменениями		8	6	2
2.2 Развитие навыков «гибкого поведения» (soft skills) при преодолении психологического сопротивления изменениям		10	6	4
Итого		36	24	12
Отчетность		Защита проекта		

2.2 Содержание разделов

Тема 1.1 Управление изменениями как компетенция

Сущность категории «изменение». Трактовка термина «управление». Управление изменениями как системный подход к трансформации организации. Управление личностными изменениями. Управление организационными изменениями. Концепция «бережливого производства» как инструмент формирования компетенции «управление изменениями». Принципы управления изменениями.

Тема 1.2 Технологии «бережливого производства» в современном HR-менеджменте

Этапы процесса «бережливого управления». Факторы эффективности организационных изменений в управлении персоналом. Задачи службы управления персоналом для ликвидации организационных потерь. Шаги HR-менеджмента в совершенствовании производственных процессов. Проблемы и причины потерь в HR-менеджменте, устранение которых возможно при внедрении технологий и инструментов бережливого управления кадрами. Технологии рационального использования человеческого потенциала. Список компетенций и индикаторов их достижений по уровням для специалистов предприятия.

Тема 2.1 Стратегии управления организационными изменениями

Технология «бережливого производства» как практический инструмент разработки организационных изменений компании. Природа организационных изменений. Теории управления организационными изменениями в трактовке зарубежных и отечественных методологов. Базовые модели управления изменениями. Сущность стратегий организационных изменений.

Тема 2.2 Развитие навыков «гибкого поведения» (soft skills) при преодолении психологического сопротивления изменениям

Причины сопротивления со стороны сотрудников при внедрении изменений. Стратегии и методы преодоления сопротивления изменениям. Значение «гибких» навыков (soft skills) как компетенций в практике управления персоналом. Практикум с использованием методик выявления уровня готовности руководителей к внедрению организационных изменений.

3 Контроль и оценка результатов обучения.

Результатом обучения является проведение SWOT-анализа и защита проекта организационных изменений в управлении персоналом конкретного предприятия с учетом инструментов «бережливого» производства и стратегических моделей организационных перемен.

Таким образом, для достижения эффективного результата в процессе внедрения стратегий организационных изменений с целью обеспечения конкурентоспособности предприятия сотрудникам отдела по работе с персоналом необходимо обладать соответствующими управленческими компетенциями, личностными качествами, навыками, позволяющими справляться с возникающими трудностями в процессе перемен с наименьшими потерями и ущербом как для самого человека, так и для окружающей среды [18].

Изучение причин возникновения потерь в организации работы с сотрудниками и методов их устранения поможет руководителям, прошедшим повышение квалификации по представленной программе, принять обоснованные оптимальные управленческие решения, касающиеся выбора соответствующих моделей и стратегий организационных изменений.

Представленная программа повышения квалификации «Бережливые технологии в управлении изменениями» стала основой для написания одноименной монографии преподавателей Шадринского государственного педагогического университета (РФ) и филиала Академии государственного управления при Президенте Республики Казахстан по Северо-Казахстанской области (РК), содержание которой послужит дидактической базой для практикующих руководителей организаций.

Программа повышения квалификации руководителей предполагается к внедрению в рамках дополнительного образования на базе указанных вузов.

Библиографический список

1. Малахова А.А., Старова О.В., Арефьев В.А. Бережливое производство как фактор повышения эффективности менеджмента. *Экономика, предпринимательство и право.* 2020; Т. 10, № 3: 615–634.
2. Мельникова Е.В., Яркова С.А., Якимова Л.Д. Управление лояльностью персонала как фактор обеспечения устойчивого развития организации. *Экономика, предпринимательство и право.* 2022; Т. 12, № 7: 1957–1976.
3. Мажкенов С.А. Ключевые принципы раскрытия трудового потенциала человека в эпоху VUCA-мира. *Экономика труда.* 2022; Т. 9, № 5: 945–954.
4. Том Н., Венгер П.А. *Оптимальная организационная форма: основы и рекомендации к действию (Оптимальная форма организации. Grundlagen und Handlungsempfehlungen).* Габлер, 2010.
5. Бриджес У. *Управление компанией в период структурных изменений.* Москва: Вильямс, 2007.
6. Макаров И.Н., Хрючкина Е.А., Назаренко В.С., Байсара Э.Р. Концепция бережливого производства как отображение изменения культуры производственного менеджмента в условиях ресурсодефицитной экономики. *Креативная экономика.* 2021; Т. 15, № 12: 4837–4850.
7. Балашова Н.В. Трансформация трудовых ценностей работников в условиях глобальных изменений в экономике. *Экономика труда.* 2023; Т. 10, № 4: 497–512.
8. Горелов Н.А. Экономика труда в контексте вызовов времени. *Экономика труда.* 2014; Т. 1, № 1: 7–28.
9. Мельников О.Н., Чибисова В.Г. Инновационный подход к реорганизации системы управления кадрами, персоналом и человеческими ресурсами. *Экономика труда.* 2017; Т. 4, № 4: 283–294.
10. Широкова Г.В., Козырева Т.П. Сравнительный анализ проблем на разных стадиях жизненного цикла организации. *Вестник Санкт-Петербургского университета.* 2006; № 4: 54–82.
11. Никулина Ю.Н. Инновационные кадровые технологии: оценка эффективности внедрения и уровня востребованности. *Креативная экономика.* 2022; Т. 16, № 1: 45–62.
12. Виханский О.С. *Менеджмент:* учебник. Москва: Гардарики, 2014.
13. Авдеева Е.С. Применение концепции бережливого производства к вспомогательной подсистеме промышленного предприятия. *Экономика, предпринимательство и право.* 2020; Т. 10, № 2: 355–364.
14. Елсуфьева К.Д., Макекадырова А.С. Бережливое управление персоналом в условиях изменчивой VUCA среды. *Лидерство и менеджмент.* 2022; Т. 9, № 1: 233–244.
15. Семина А.П., Федотова М.А. Обзор практики компаний в работе с командами. *Экономика, предпринимательство и право.* 2020; Т. 10, № 2: 365–376.
16. Гаршина Д.С. Модель управления изменениями. *Молодой ученый.* 2018; № 30 (216): 23–28.
17. *Об утверждении Профессионального стандарта «Специалист по управлению персоналом.* Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. Приказ от 9 марта 2022 г. N 109н. Available at: https://normativ. kontur.ru/document? moduleId=1&documentId=421186
18. Ребрикова Н.В. Организация труда как инструмент эффективности профессиональной деятельности персонала. *Креативная экономика.* 2021; Т. 15, № 6: 2449–2470.

References

1. Malahova A.A., Starova O.V., Aref'ev V.A. Berezhlivoe proizvodstvo kak faktor povysheniya `effektivnosti menedzhmenta. *`Ekonomika, predprinimatel'stvo i pravo.* 2020; Т. 10, № 3: 615-634.

2. Mel'nikova E.V., Yarkova S.A., Yakimova L.D. Upravlenie loyal'nost'yu personala kak faktor obespecheniya ustojchivogo razvitiya organizacii. *`Ekonomika, predprinimatel'stvo i pravo.* 2022; T. 12, № 7: 1957-1976.
3. Mazhkenov S.A. Klyuchevye principy raskrytiya trudovogo potenciala cheloveka v `epohu VUCA-mira. *`Ekonomika truda.* 2022; T. 9, № 5: 945-954.
4. Tom N., Venger P.A. *Optimal'naya organizacionnaya forma: osnovy i rekomendacii k dejstviyu (Optimal'naya forma organizacii. Grundlagen und Handlungsempfehlungen)*. Gabler, 2010.
5. Bridzhes U. *Upravlenie kompaniej v period strukturnyh izmenenij.* Moskva: Vil'yams, 2007.
6. Makarov I.N., Hryuchkina E.A., Nazarenko V.S., Bajsara `E.R. Koncepciya berezhlivogo proizvodstva kak otobrazhenie izmeneniya kul'tury proizvodstvennogo menedzhmenta v usloviyah resursodeficitnoj `ekonomiki. *Kreativnaya `ekonomika.* 2021; T. 15, № 12: 4837-4850.
7. Balashova N.V. Transformaciya trudovyh cennostej rabotnikov v usloviyah global'nyh izmenenij v `ekonomike. *`Ekonomika truda.* 2023; T. 10, № 4: 497-512.
8. Gorelov N.A. `Ekonomika truda v kontekste vyzovov vremeni. *`Ekonomika truda.* 2014; T. 1, № 1: 7-28.
9. Mel'nikov O.N., Chibisova V.G. Innovacionnyj podhod k reorganizacii sistemy upravleniya kadrami, personalom i chelovecheskimi resursami. *`Ekonomika truda.* 2017; T. 4, № 4: 283-294.
10. Shirokova G.V., Kozyreva T.P. Sravnitel'nyj analiz problem na raznyh stadiyah zhiznennogo cikla organizacii. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta.* 2006; № 4: 54-82.
11. Nikulina Yu.N. Innovacionnye kadrovye tehnologii: ocenka `effektivnosti vnedreniya i urovnya vostrebovannosti. *Kreativnaya `ekonomika.* 2022; T. 16, № 1: 45-62.
12. Vihanskij O.S. *Menedzhment:* uchebnik. Moskva: Gardariki, 2014.
13. Avdeeva E.S. Primenenie koncepcii berezhlivogo proizvodstva k vspomogatel'noj podsisteme promyshlennogo predpriyatiya. *`Ekonomika, predprinimatel'stvo i pravo.* 2020; T. 10, № 2: 355-364.
14. Elsuf'eva K.D., Makekadyrova A.S. Berezhlivoe upravlenie personalom v usloviyah izmenchivoj VUCA sredy. *Liderstvo i menedzhment.* 2022; T. 9, № 1: 233-244.
15. Semina A.P., Fedotova M.A. Obzor praktiki kompanij v rabote s komandami. *`Ekonomika, predprinimatel'stvo i pravo.* 2020; T. 10, № 2: 365-376.
16. Garshina D.S. Model' upravleniya izmeneniyami. *Molodoj uchenyj.* 2018; № 30 (216): 23-28.
17. *Ob utverzhdenii Professional'nogo standarta "Specialist po upravleniyu personalom.* Ministerstvo truda i social'noj zaschity Rossijskoj Federacii. Prikaz ot 9 marta 2022 g. N 109n. Available at: https://normativ. kontur.ru/document? moduleId=1&documentId=421186
18. Rebrikova N.V. Organizaciya truda kak instrument `effektivnosti professional'noj deyatel'nosti personala. *Kreativnaya `ekonomika.* 2021; T. 15, № 6: 2449-2470.

Статья поступила в редакцию 25.07.23

УДК 808.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-148-151

Vadzhibov M.D., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: malikvad@yandex.ru*

ETHICAL AND PATRIOTIC COMPONENTS OF RHETORICAL ESSAYS BY STUDENTS IN CONDITIONS OF DAGESTAN MULTILINGUALISM. The article deals with an issue of reflecting the ethical and patriotic in the rhetorical essays of Dagestan students, who are mainly bilingual and multilingual. These mini-compositions are in demand for the purpose of educating the younger generation and can be prepared for any classes in speech disciplines. Aspects of ethics and patriotism in an essay should be interconnected: in the researcher's opinion, one component cannot function without the other. Such creative works describe the national specifics of the use of these criteria in communication, take into account their significance in reality and in the future. Particular emphasis is placed on the works of this year's hero of the day R.G. Gamzatov, whose work traditionally serves as the basis for student essays. A variety of recommended topics given in the article emphasize the importance of rhetorical essays and act as a means for developing a methodological guide on how a student should behave according to speech etiquette and how to show patriotic behavior, which is applied not only through words, but also through concrete deeds, which is important in acquiring knowledge and developing skills and abilities to implement the necessary speech intention.

Key words: **ethical aspect, patriotism, rhetorical essay, Dagestan student, educational process in conditions of multilingualism**

М.Д. Ваджибов*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: malikvad@yandex.ru*

ЭТИЧЕСКАЯ И ПАТРИОТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩИЕ РИТОРИЧЕСКИХ ЭССЕ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДАГЕСТАНСКОГО МНОГОЯЗЫЧИЯ

В статье рассматривается вопрос отражения этической и патриотической составляющих в риторических эссе дагестанских студентов, которые в основном являются билингвами и полилингвами. Эти мини-сочинения востребованы с целью воспитания молодого поколения и могут быть подготовлены к любым занятиям по речеведческим дисциплинам. Аспекты этики и патриотизма в эссе должны быть взаимосвязаны: по нашему мнению, один компонент не может функционировать без другого. В таких творческих работах описывается национальная специфика использования указанных критериев в коммуникации, учитывается их значение в действительности и в перспективе. Особый акцент делается на произведениях юбиляра нынешнего года Р.Г. Гамзатова, творчество которого традиционно служит базой для студенческих эссе. Разнообразная рекомендованная тематика, приведенная в статье, подчеркивает важность риторических эссе и выступает в качестве средства для разработки методического руководства относительно того, как должен вести себя студент согласно речевому этикету, как необходимо проявлять патриотическое поведение, которое выражается не только посредством слов, но и через конкретные дела, что важно в процессе приобретения знаний и выработки умений и навыков для реализации необходимой речевой интенции.

Ключевые слова: **этический аспект, патриотизм, риторическое эссе, дагестанский студент, учебный процесс в условиях многоязычия**

Поднятый нами вопрос, связанный с адекватной реализацией этики и проявлением патриотизма в нашем Отечестве, является одним из востребованных аспектов в образовательной системе. Конкретных работ, посвященных совместному описанию рассматриваемых критериев при подготовке риторических эссе, нами не обнаружено. Однако так или иначе данные темы освещаются во многих публикациях по риторике. Поэтому считаем несомненным отметить, что целью исследования является отражение описываемых объектов и их применение в учебном процессе через риторические эссе с целью морально-нравственного воспитания и выработки патриотического чувства у подрастающего студенческого поколения в условиях дагестанского многоязычия. В современном социуме это считаем актуальной проблемой, которую в настоящее время, бесспорно, следует преодолевать посредством красноречия. В статье выполняется ряд важнейших задач:

1) определяется сущность этики и патриотизма в дагестанском социуме;

2) обосновывается разработка определенных требований в связи с назревшей необходимостью акцентировать внимание на данной востребованной проблеме;

3) описывается этическая и патриотическая составляющие как единое целого в риторическом обучении дагестанских студентов с помощью сочинений-эссе;

4) демонстрируется определенный перечень эссеистских тем, в которых наличествует связь указанных аспектов;

5) реализовываются на практике всевозможные идеи одновременного проявления речевого этикета и патриотических чувств;

6) выявляется целесообразность использования риторических эссе на речеведческих занятиях в высшей школе в современных обстоятельствах развития миропорядка, политико-экономической и социально-культурной ситуации, а также в свете постоянных изменений в учебном процессе;

7) показывается возможность распределения риторических эссе согласно содержанию рабочей программы той или иной речеведческой дисциплины;

8) отражается специфика применения этики и патриотизма в образовательной системе дагестанского поликультурного вуза.

Научная новизна публикации объясняется тем, что применение рассматриваемых аспектов при обучении риторике в дагестанской вузовской поликультурной аудитории нами освещается впервые как результат преподавания ораторского искусства и использования сочинений-эссе на речеведческих занятиях и как постановка наиважнейшей проблемы в современных условиях Дагестана.

Теоретическая значимость заключается в том, что риторическая эссеистика представляет собой важнейший материал для разработки востребованных теоретических правил отражения двух взаимосвязанных критериев (этики и патри-

отизма) посредством риторических принципов и усвоения знаний. Практическая значимость связана с выработкой умений и навыков, которые способствуют реализации коммуникативных интенций и конкретных действий, необходимых для выполнения поставленных злободневных целей и востребованных задач в студенческой билингвальной или полилингвальной аудитории.

Многолетний опыт преподавательской деятельности привел нас к мысли о том, что этической и патриотической составляющими в учебном процессе следует заниматься на каждом занятии. Особое, значимое место при этом указанные критерии занимают в риторике. Ритор одновременно должен выступать в роли рупора этических идей и патриотических чувств, выполнять функцию защитника интересов и территориальную целостность Отечества в любой ситуации, корректно выражаясь и проявляя себя и свой характер не только посредством употребления в речи высокого или вежливого слова, но и через конкретное дело. К примеру, в ряде эссе («*Я психолог*», «*Я социальный работник*», «*Почему и как я выбрал свою профессию*?», «*Логична ли речь студента*?», «*Образец для подражания*» и др.) молодой человек как оратор в реальной жизни должен не только показывать устно или письменно намерения, но и обязан отражать свои человеческие качества и поступки, которые, естественно, видны невооруженным глазом. В них, разумеется, прослеживаются аспекты этики и патриотизма, которые взаимосвязаны и непосредственно дополняют друг друга. При этом этику на занятиях по риторике прежде всего следует рассматривать при изучении речевого этикета, если такая тема предусмотрена учебной программой. Что касается патриотизма, то его в первую очередь проходят на занятии по теме «Социально-политическое красноречие». Начинать освещение данных аспектов следует с определений, что такое этика, что собой представляет патриотизм, каким образом совместно реализуются эти два критерия в действительности, каковы функциональные особенности поликультурной аудитории, в которой востребованы употребление соответствующего отношения к собеседнику через вежливое слово и показательная демонстрация симпатии ко всему родному, реализация той или иной мысли посредством обращения к истокам – действиям предков и убеленных сединами и умудренных опытом аксакалов-дагестанцев.

Задания по риторическим эссе можно давать студентам не только на занятиях по ораторскому искусству, но и при обучении русскому языку и культуре речи и другим речеведческим дисциплинам, на которых молодые люди приобретают знания, содействующие выработке необходимых, жизненно важных умений и навыков. При этом, несомненно, в учебном процессе существенно сочетание этического и патриотического. Эти составляющие, которые, естественно, нацелены на воспитание молодого человека, имеют большое значение. Тот, кто действительно любит свою Родину, не может не рассуждать этически верно, он обязан поступать правильно и не нарушать моральных установок при реализации патриотических чувств и действий.

Этическое и патриотическое составляющие в риторических эссе могут быть описаны и в студенческом портфолио, которое выступает в роли дневника успешности и результативности учащегося во время учебного процесса. Эти критерии, очевидно, будут востребованы и в профессиональной деятельности. Ведь этике и патриотизму мы учимся всю жизнь, к чему постоянно призываем как своих подопечных, так и родственников, друзей, коллег, знакомых и незнакомых людей, к которым обращаемся по определенной причине, когда следует говорить о неразрывно связанных между собой компонентах. Посредством этих компонентов, по нашему мнению, раскрывается вся сущность человеческой натуры. Удачно подобранное слово, которое уместно в конкретной речевой ситуации, подсказывает нам, каков речевой портрет говорящего, а его отношение к малой родине подчеркивает, насколько он предан Отечеству, как он поступит в критические моменты в отношении близких людей. К сожалению, часто человек, который воспевает свою Отчизну, подбирая высокопарные слова-метафоры по отношению к отчему краю при условии, что он динамично развивается и народы в нем чувствуют себя в безопасности, в минуты кризиса отворачивается от всего привычного и родного, в чем мы убеждаемся постоянно. При этом абсолютное большинство дагестанцев патриотизм воспринимают как обязательное человеческое качество. Он посредством чистосердечных высказываний и правильных действий прививает любовь как к прошедшему, так и к настоящему и будущему наших народов и вырабатывает уважительное отношение к инакомыслию, если оно не противоречит общепринятым правилам существования дагестанского социума и функционирования общественных институтов.

Вопрос этики в коммуникации всегда считался злободневным, а вопросы патриотизма, нацеленные на молодежную аудиторию, в нашей стране начали серьезно и активно обсуждаться на официальном уровне с начала XXI столетия, что связано с рядом обстоятельств. «За прошедшие двадцать лет патриотизм, несмотря на активную позицию властей, так и не стал национальной идеей России, однако не утратил при этом своей актуальности. Произошли существенные изменения в ценностном восприятии патриотизма молодым поколением, которое обращает все большее внимание на реальные проявления патриотического поведения, а не на абстрактное постулирование любви к Родине» [1, с. 109]. Мы, несомненно, разделяем данную точку зрения. В период кризиса, который после начала перестройки и в результате распада Советского Союза длится несколько десятилетий, поменялись ценностные ориентиры, приведшие к пересмотру содержания этического и патриотического, нарушению нравственных устоев. Поэтому рассматриваемая проблема в настоящее время является насущной, а ее внедрение в учебный процесс высшей школы, на наш взгляд, должно восприниматься позитивно, что поможет выработке необходимых критериев с целью улучшения качества учебно-воспитательной работы.

Важно отметить специфику этического поведения дагестанских студентов в образовании. В литературе читаем, что необязательно подробно изучать речевой этикет, ибо его «…рассмотрение в вузе на первый взгляд может вызывать сомнение, так как правилами бытового речевого поведения и элементарными этикетными формулами общения интуитивно или очевидно владеет каждый исконный носитель языка…» [2, с. 7]. Возможно, автор данного высказывания прав, если речь идет об «исконном носителе языка», однако нам кажется, что на речеведческих занятиях в дагестанской аудитории необходимо отражать все этические стороны описываемой проблемы. Многие вопросы, которые так или иначе касаются этики, могут быть изучены самостоятельно. При этом обогатить данный аспект следует посредством традиционных вербальных неписаных правил, которыми в Дагестане пользуется не одно поколение. Этические формулы речевого поведения, как отмечено выше, непосредственно связаны с проявлением патриотизма, что существенно в поликультурном и полилингвальном социуме, в котором разные региональные элементы в действительности выступают в качестве частей общей национальной идеи. Эту идею мы сформировали бы как наличие у дагестанцев общей малой родины, за которую каждый горец готов отдать свою жизнь.

В риторических эссе, написанных на основе научных, художественных и публицистических текстов, также освещается этический компонент и патриотическое чувство, что важно при нравственном воспитании молодого поколения. При этом используется особая патетика для выражения любви к Родине, применяется высокая, стилистически маркированная лексика, имеющая, несомненно, ценностное значение, и выразительные средства для реализации этических особенностей наших народов. «Любая деятельность, особенно та, которая непосредственно направлена на человека, должна быть одухотворена высокой идеей. Поэтому ораторская этика должна включать в себя принцип патриотизма. Очевидно, что любовь к своей Родине не может сочетаться с пренебрежительным отношением к другим странам, другим народам… Истинный патриотизм включает в себя конструктивное отношение к достижениям других народов» [3, с. 221]. Данная мысль нам близка по форме и содержанию, и она наглядно показывает двуединую сущность этического и патриотического.

Местный колорит значим при риторическом воспитании и образовании поликультурной студенческой аудитории, что должно быть отражено и в учебных эссе на занятиях по всем речеведческим дисциплинам. Такими творческими работами, в которых прослеживаются рассматриваемые аспекты, являются эссеистские мини-сочинения, тематика которых разнообразна: «Мой дагестанский риторический идеал», «Что такое риторика для дагестанца?», «Дагестан – гора языков, гора культур», «Дагестан – поликультурная среда», «Счастье по-дагестански», «Толерантность по-дагестански», «Традиционное в Дагестане», «Новые тенденции в Дагестане», «Волшебные и вежливые слова в Дагестане», «Подвиги дагестанцев», «Герои нашего поколения», «Дагестанские истоки», «Уважение к старшим», «Пословица – душа народа», «Слово и дело горца» и др. Это актуально, ибо в Дагестане большинство студентов являются билингвами или полилингвами. При этом темы эссе должны быть использованы с учетом содержания рабочей программы речеведческой дисциплины. К примеру, мини-сочинение «Что такое риторика для дагестанца?» следует предлагать студентам или на первом занятии по ораторскому искусству как выявление знаний о дисциплине, или же на последнем – как итог усвоения курса. Если же студент проходит дисциплину «Русский язык и культура речи», то, на наш взгляд, такое эссе необходимо подготовить при изучении раздела о красноречии.

В настоящее время существенна подготовка творческой работы, которая посвящена столетию Расула Гамзатовича Гамзатова. Юбилей поэта общественность широко будет отмечать не только 8 сентября 2023 г. Его отмечают и сегодня, будут отмечать и в течение нынешнего года. В связи с этим можно организовать мероприятие о творческом пути великого поэта или круглый стол, в котором раскрываются рассматриваемые аспекты, отраженные в книге «Мой Дагестан». После этого рекомендуем написать сочинение на свободную тему, в котором студенты могли бы наглядно показать свое видение, свои фантазии в реализации патриотического воспитания посредством книги. А после такой аудиторной и внеаудиторной работы по книге великого поэта можно предложить студентам эссе по теме «Гамзатовское чувство Родины в современной интерпретации: новое в патриотическом воспитании» [4, с. 148]. Такая работа уместна и полезна, эффективна и результативна. Кстати, прямо или косвенно региональные элементы воспитания, сопряженные с этикой и патриотизмом, через использование данного произведения в образовательном процессе должны быть непосредственно связаны с этическим восприятием картины дагестанского риторического поликультурного мира, который отличается от ситуации в многонациональных регионах страны тем, что в нашей республике на относительно маленькой территории проживают представители более 30 коренных этносов и функционируют 14 государственных языков. Такая палитра не представлена в других субъектах России.

Не считаем излишним давать студентам задание заучивать наизусть какой-нибудь отрывок о патриотическом воспитании из книги «Мой Даге-

стан». К примеру, можно предложить учащимся выразительно прочитать заранее выученный отрывок, который начинается со слов: «С детства мне дорога такая картина…» [5, с. 66]. После этого следует написать эссе о малой родине.

Необходимо обратить внимание на актуальное содержание и других произведений Р.Г. Гамзатова: «В качестве риторических эссе на занятиях можно применять гамзатовские прозаические произведения, в которых актуализируются морально-нравственные аспекты, характеризующие дагестанское поликультурное общество. Среди так называемых эссе известного писателя особо хочется выделить следующие работы: «Высокие звезды» [6, с. 349–361], «Слово о дружбе людей» [6, с. 379–386], «Навстречу современности» [6, с. 158–165], «Творить для народа» [6, с. 174–179] и др., на что указываем в статье «Риторические эссе для дагестанских бакалавров» [7, с. 45]. Особняком стоит работа поэта «Конституция горца. Речь на конгрессе соотечественников» [8, с. 389–397]. В этой народной конституции, изложенной в апреле 1997 г., отражены важные статьи, которые востребованы в горском поликультурном социуме, что также является частью подготовленной нами эссеистской тематики, в которой должна быть выражена непосредственная связь этического и патриотического.

Как итог по изучению творчества мастера слова, можно подготовить хрию на основе какого-нибудь гамзатовского афоризма или произведения, в котором может идти речь о науке, образовании, публицистике, политике, культуре, искусстве, бытовой ситуации, официальном приеме, дружеском визите, межличностной переписке, межнациональных отношениях и т. д. В специальной литературе отмечено: «Создание хрии – это лишь один из методов, используемых в своей педагогике высшей школы для развития творческих способностей студентов в процессе изучения предмета “Риторика”» [9, с. 208]. Мы же с этой целью даем задание студентам (бакалаврам, специалистам, магистрантам) написать такую эссеистскую речь, опираясь на значимое содержание бесценной стихотворной притчи поэта «Пусть наукой для всех будет» [10].

Риторические эссе могут быть посвящены и творчеству других дагестанских поэтов и писателей, в произведениях которых темы патриотизма и этики тесно переплетены в единое целое. Это дает нам право обращаться к художественным произведениям С. Стальского, А. Аджаматова, Ф. Алиевой, К. Меджидова, А. Саидова, А. Абу-Бакара, Ш. Шахмарданова, М. Давыдова, М. Шамхалова, М. Хуршилова, М. Магомедова, М. Ибрагимовой, М. Митарова и др., в которых описывается ментальность наших народов. При этом востребованы эссе, в которых обсуждаются правила дагестанского речевого этикета и героические поступки горцев в прошлом и настоящем. Все это тоже может быть отражено в студенческом портфолио как образец для подражания.

Проблему патриотизма следует затрагивать не только тогда, когда над обществом «нависает угроза», «сгущаются тучи». Ведь русская риторическая традиция, которая, на наш взгляд, в последние столетия непосредственно оказывает влияние на дагестанскую риторику, как сплав культуры и патриотизма, нарушена [11, с. 457]. Поэтому с целью восстановления данного сплава необходимо писать и говорить об истинном патриотизме регулярно. При этом вопрос о любви к Родине, к родному очагу можно поднять на любом занятии, в том числе и на семинаре по социально-политическому красноречию. По этой теме на основе необходимых материалов могут быть проведены кураторский час, посвященный ораторскому искусству, политинформация, круглый стол, конференция, диспут и даже тренинги, которые также могут стать тематикой риторических эссе.

Провокационные вопросы, агрессивные утверждения, чрезмерно эмоциональные речи, в которых проявляется неуважительное отношение к чужому мнению, специальный, «нарочный» срыв выступающего через повышение тона и некорректное поведение, необоснованное несогласие с содержанием того или иного суждения во время дискуссии, диспута или полемики, посредством которых проверяется нравственная и политическая устойчивость студентов, могут быть включены в риторические эссе. В них излагаются события об исторических личностях, которые сегодня непосредственно воспитывают студенческий коллектив в духе патриотизма. При этом желателен наглядный показ позитивной стороны того или иного явления, поступка, характера и т. д., ибо этика предполагает относиться осторожно к негативным представлениям, т. к. использование элементов нарратива, в котором содержится отрицательное, сможет нанести непоправимый ущерб социуму. Учиться необходимо на положительном примере. Поэтому содержание студенческих эссе должно быть тематически ограничено согласно определенным нравственным правилам. Мотивом патриотизма фактически пронизаны все риторические эссе, но при этом не следует переходить границу дозволенного. К примеру, на занятии по судебному красноречию в мини-сочинении «Можно ли считать современный суд гуманным?» студенты обязательно остановятся на этических принципах и на вопросе чувства любви к Родине, а составление плана к сочинению – это предварительная подготовка к риторическому сочинению-эссе, целью написания которого является озвучение (оглашение, демонстрация) конкретных установок, заранее призывающих студентов вести себя корректно, уважительно, не затрагивать запретные согласно закону темы. Такие указания должны выступать в роли методического руководства при выполнении творческих эссе.

Этические беседы на занятиях по риторике как методы нравственно-духовного воспитания предваряют часто эссе о патриотизме. Тематика таких бесед, разумеется, может быть разнообразной. Студент в индивидуальном порядке выбирает любую понравившуюся тему из предложенной тематики: этическую, патриотическую, застольную, психологическую, педагогическую, учебную, эвристическую, академическую, профессиональную, мотивационную, религиозную, политическую, публицистическую, социальную, светскую и т. д. Жанр беседы зависит от конкретных целей и задач, которые должны быть сопряжены с подготовкой к сочинению риторического эссе о неразрывной связи этики и патриотизма.

Патриотические беседы, которые также должны быть предварением к написанию риторических эссе, можно организовать в знаменательные дни и круглые даты для нашего Отечества, а также в честь юбилеев великих личностей и исторических памятников, что должно быть последовательно отражено в учебном процессе. Это 23 февраля, 9 мая, 12 июня, 4 ноября, 21 января – День образования нашего субъекта, 15 сентября – День единства народов нашего региона, 26 июля – День Конституции нашего Дагестана и другие федеральные и республиканские праздники; торжества по поводу двухтысячелетия города Дербента, в честь 100-летия со дня рождения Р.Г. Гамзатова (как отмечено выше) и пр. Желательно, чтобы в таких беседах была затронута проблема неразрывной связи этики и патриотизма, которые востребованы временем. Мы на практических занятиях проходим апробацию рассматриваемых тем, перечень которых может быть изменен в зависимости от целей и задач изучения того или иного риторического курса. Этот курс по тем или иным причинам может быть в любое время исключен из учебного плана в силу того, что риторика не является обязательной для изучения дисциплиной (как, например, иностранный язык или философия). При этом отмечаем, что реализация задуманного возможна и при наличии необходимого количества аудиторных занятий, которые, к сожалению, постоянно сокращаются. В нашем тематическом списке около 100 наименований эссе, которые мы, естественно, называем творческими работами [12, с. 18–20]. Уместными и важными в учебном процессе мы считаем и такие эссеистские работы из нашего арсенала, как «Дружба народов – дружба языков», «Дагестан в единой семье народов России», «Дагестанские праздники», «Кто в Дагестане звезда?», «Мои дневниковые записи», «Содержание студенческого портфолио», «Мои первые впечатления от учебы в университете», «Речевое поведение современных дагестанских студентов», «Я патриот», «Моя малая родина», «С чего начинается Родина?», «Мой очаг» и др. При этом следует учитывать мнение студентов. Поэтому мы предлагаем им готовый список сочинений-эссе, а они выбирают наиболее интересные и актуальные. Так, обязательным является сочинение-эссе ««*Мои первые впечатления от учебы в университете*», которое студенты пишут приблизительно через месяц после начала семестра. Естественно, возникает вопрос: какое отношение данная тема имеет к этике и патриотизму? Разумеется, преподаватель должен обосновать такую связь. При этом наиболее подготовленные студенты сами формулируют соответствующие мысли, в которых может быть изложен ответ на поставленный вопрос.

Таким образом, в работе, на наш взгляд, обосновано описание рассматриваемой проблемы, достигнута поставленная цель и выполнены конкретные задачи, хотя сама тема фактически научно не исследована, несмотря на назревшую необходимость. Пока не разработаны определенные критерии, которыми следует пользоваться в учебном процессе. Мы же реализуем практическую часть описываемого аспекта в условиях дагестанского многоязычия. Апробация той или иной эссеистской темы проходит живо, интересно, что активизирует студентов, дает им возможность говорить и писать, действовать, подбирая подходящие в данной ситуации слова и учитывая уместность проявления речевого этикета и патриотизма, которые должны быть реализованы в неразрывной связи.

Многолетние наблюдения за вербальными и невербальными действиями молодых людей во время ведения речеведческих учебных курсов привели нас к мысли о том, что отражение этической и патриотической составляющих в риторических эссе дагестанских студентов актуально в современных условиях поликультурного социума. Они способствуют приобретению необходимых знаний и выработке умений и навыков, которые непосредственно могут быть применены на практике. Такое применение приведет не только к лексическому обогащению речи студента, но и к формированию всесторонне развитой личности. В таких личностях сегодня наша страна нуждается как никогда.

Этика и патриотизм должны быть рассмотрены как принципы нравственного компонента риторического воспитания и образования дагестанской студенческой молодежи, что следует пропагандировать и распространять как устно, так и письменно, как словом, так и делом.

Творческие работы, в которых описываются исследуемые аспекты, способствуют улучшению качества преподаваемой дисциплины в современных поликультурных условиях дагестанского вуза.

Формирование этических принципов и патриотических критериев посредством риторических эссе – это работа, разумеется, нелегкая и длительная, и она должна иметь определенную результативную перспективу. Данный вид творческого задания должны проводить регулярно, ибо такая работа при постоянном контакте преподавателя и студента имеет большое значение, направлена на ценностную ориентацию и должна превратиться в традицию в учебном процессе.

Неотраженные в публикации аспекты этической и патриотической составляющих станут объектами наших дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Асеева Т.А., Флаот Н.С. Сущностные основания российского патриотизма в восприятии современной молодежи. *Проблемы патриотического воспитания студенческой молодежи России в условиях обострения глобальной политической ситуации*: сборник научных трудов Всероссийской заочной научно-практической конференции. Ульяновск: УлГТУ, 2021: 105–110.
2. Белых И.Н. К вопросу о приобщении обучающихся в системе ВО к этическому аспекту культуры речи. *Экономика и управление в современных условиях*: Международная научно-практическая конференция. Красноярск, 2021: 7–9.
3. Каверин Б.И., Демидов И.В. *Ораторское искусство*. Москва: Юнити, 2004.
4. Ваджибов М.Д. Патриотическое воспитание студенческой молодёжи на занятиях по риторике через книгу Р.Г. Гамзатова «Мой Дагестан» (К 90-летию со дня рождения поэта). *Лингвистический, социальный, историко-культурный, дидактический контексты функционирования русского языка как государственного языка Российской Федерации*: сборник материалов Межрегиональной конференции. Волгоград: Издательство ЦДОД «Олимпия», 2014: 713–720.
5. Гамзатов Р.Г. *Мой Дагестан. Конституция горца*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2002.
6. Гамзатов Р.Г. Собрание сочинений: в 8 т. *Публицистика, статьи, эссе*. Перевод с аварского. Москва: Советский писатель, 2003; Т. 7.
7. Ваджибов М.Д. Риторические эссе для дагестанских бакалавров**.** *Наука. Мысль*. 2015; № 3: 43–51.
8. Гамзатов Р.Г. *Мой Дагестан. Конституция горца*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2002.
9. Соловьева Н.Ю. Развитие творческих способностей студентов-бакалавров на примере написания риторического эссе. *Проблемы творческого развития личности в системе образования:* сборник статей по материалам IV Всероссийского научно-практического семинара. Москва: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2017: 204–207.
10. Гамзатов Р.Г. *Пусть наукой для всех будет*. Available at: https://vk.com/wall-32155298_8970
11. Денисов Ю.Н. Русская риторика и культура речи. *Неофилология*. 2019; Т. 5, № 20: 456–465.
12. Ваджибов М.Д. О перечне творческих работ для разработки технологий обучения дагестанских студентов риторике. *Дидактическая филология*. 2017, № 2 (6): 15–21.

References

1. Aseeva T.A., Flaot N.S. Suschnostnye osnovaniya rossijskogo patriotizma v vospriyatii sovremennoj molodezhi. *Problemy patrioticheskogo vospitaniya studencheskoj molodezhi Rossii v usloviyah obostreniya global'noj politicheskoj situacii*: sbornik nauchnyh trudov Vserossijskoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ul'yanovsk: UlGTU, 2021: 105-110.
2. Belyh I.N. K voprosu o priobschenii obuchayuschihsya v sisteme VO k `eticheskomu aspektu kul'tury rechi. *`Ekonomika i upravlenie v sovremennyh usloviyah*: Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Krasnoyarsk, 2021: 7-9.
3. Kaverin B.I., Demidov I.V. *Oratorskoe iskusstvo*. Moskva: Yuniti, 2004.
4. Vadzhibov M.D. Patrioticheskoe vospitanie studencheskoj molodezhi na zanyatiyah po ritorike cherez knigu R.G. Gamzatova «Moj Dagestan» (K 90-letiyu so dnya rozhdeniya po`eta). *Lingvisticheskij, social'nyj, istoriko-kul'turnyj, didakticheskij konteksty funkcionirovaniya russkogo yazyka kak gosudarstvennogo yazyka Rossijskoj Federacii*: sbornik materialov Mezhregional'noj konferencii. Volgograd: Izdatel'stvo CDOD «Olimpiya», 2014: 713-720.
5. Gamzatov R.G. *Moj Dagestan. Konstituciya gorca*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2002.
6. Gamzatov R.G. Sobranie sochinenij: v 8 t. *Publicistika, stat'i, `esse*. Perevod s avarskogo. Moskva: Sovetskij pisatel', 2003; T. 7.
7. Vadzhibov M.D. Ritoricheskie `esse dlya dagestanskih bakalavrov**.** *Nauka. Mysl'*. 2015; № 3: 43-51.
8. Gamzatov R.G. *Moj Dagestan. Konstituciya gorca*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2002.
9. Solov'eva N.Yu. Razvitie tvorcheskih sposobnostej studentov-bakalavrov na primere napisaniya ritoricheskogo `esse. *Problemy tvorcheskogo razvitiya lichnosti v sisteme obrazovaniya:* sbornik statej po materialam IV Vserossijskogo nauchno-prakticheskogo seminara. Moskva: FGBNU «IHOiK RAO», 2017: 204-207.
10. Gamzatov R.G. *Pust' naukoj dlya vseh budet*. Available at: https://vk.com/wall-32155298_8970
11. Denisov Yu.N. Russkaya ritorika i kul'tura rechi. *Neofilologiya*. 2019; T. 5, № 20: 456-465.
12. Vadzhibov M.D. O perechne tvorcheskih rabot dlya razrabotki tehnologij obucheniya dagestanskih studentov ritorike. *Didakticheskaya filologiya*. 2017, № 2 (6): 15-21.

Статья поступила в редакцию 30.07.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-151-155

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

DEVELOPMENT OF DIAGNOSTIC METHOD FOR THE FORMATION OF ABILITY OF UNIVERSITY STUDENTS TO SELF-ORGANIZATION EDUCATIONAL ACTIVITIES. The article reveals the importance of the presence of the formed ability of students to self-organize both for the successful implementation of their educational activities during professional training in an educational institution, and demand in the labor market in the future. An important factor in the effective formation of this quality is the correct and timely diagnosis of its level. The author's method makes it possible to assess the self-organization ability as a whole and the functional components that make up it. The identified "gaps" will help the teacher in making decisions on purposeful adjustment of the process of formation of the quality under study in relation to a particular student, changing approaches and technologies for the implementation of educational activities of students of different courses. The diagnostic method passed the approbation, meets the requirements of reliability and validity.

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

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

РАЗРАБОТКА ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ СПОСОБНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА К САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрывается значимость наличия сформированной способности обучающихся к самоорганизации как для успешного осуществления ими учебной деятельности в ходе профессиональной подготовки в образовательном учреждении, так и для востребованности на рынке труда в будущем. Немаловажным фактором в эффективном формировании данного качества является корректная и своевременная диагностика его уровня. Предлагаемая авторская методика позволяет оценить способность к самоорганизации в целом и входящие в её состав функциональные компоненты. Выявленные «пробелы» помогут преподавателю в принятии решений по целенаправленной корректировке процесса формирования исследуемого качества в отношении конкретного обучающегося, изменению подходов и технологий реализации учебной деятельности обучающихся разных курсов. Диагностическая методика прошла апробацию, соответствует требованиям надежности и валидности.

Ключевые слова: **способность к самоорганизации, диагностическая методика, уровень сформированности, учебная деятельность, профессиональная деятельность**

Актуальность проводимого исследования обусловлена включением способности к самоорганизации в состав значимых компетенций современных высокотехничных специалистов, в частности специалистов ИТ-области, что подтверждается требованиями, заявленными в описаниях вакансий на таких популярных площадках по подбору персонала, как HeadHunter и Авито. Так, работодатели указывают на желательное наличие у кандидатов качеств, имеющих отношение к самоорганизации, которые, на наш взгляд, можно объединить в три группы:

– высокая степень самоорганизации (организованность, умение выполнять поставленные задачи в срок, расставлять приоритеты, оперативно реагировать на поставленные задачи, способность работать в режиме многозадачности и др.),

– стремление к самообразованию (постоянное самообучение, готовность к обучению, желание развиваться, создание индивидуального плана развития, обучение и передача знаний другим сотрудникам, обучение soft & hard skills и др.),

– умение работать в команде (участие в командных мероприятиях, опыт командной разработки, взаимодействие с другими членами команды для решения проблем и достижения общих целей проекта, организаторские навыки, участие в планировании задач команды и др.).

Как следствие, запросы рынка труда находят отражение в регламентирующих документах – профессиональных стандартах, аккумулирующих требования к уровню образования, опыту практической работы, знаниям и умениям работников, претендующих на занятие определенной должности, и федеральных государственных образовательных стандартах, направленных на обеспечение компетентной подготовки специалистов в профессиональных образовательных учреждениях разного уровня.

Так, в профессиональном стандарте 06.001 Программист в отношении способности к самоорганизации заявлены такие составляющие, как «оценка и согласование сроков выполнения поставленных задач», «распределение заданий между программистами в соответствии с техническими спецификациями», «формирование и предоставление отчетности в соответствии с установленными регламентами», готовность «проводить оценку и обоснование рекомендуемых решений», осуществление «коммуникации с заинтересованными сторонами», «обучения и наставничества». Подобные требования содержатся и в других профессиональных стандартах ИТ-специалистов (06.022 Системный аналитик, 06.025 Специалист по дизайну графических пользовательских интерфейсов, 06.028 Системный программист» и др.) [1].

В соответствии с вышеуказанным в требованиях федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального и высшего образования по укрупненной группе специальностей/ направлений подготовки 09.00.00 Информатика и вычислительная техника прописаны компетенции в области самоорганизации, которыми должен обладать будущий ИТ-специалист на выпуске: «организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество», «принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность», «планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие» (уровень СПО); «управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» (уровень бакалавриата); «определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки» (уровень магистратуры) [2].

Таким образом, закрепленная за образовательными учреждениями миссия целенаправленного формирования у выпускников способности к самоорганизации предполагает построение грамотного формирующего процесса, одним из этапов которого является действенная диагностика, позволяющая не только оценить уровень сформированности исследуемого качества, но и выдать рекомендации по совершенствованию процесса.

Цель настоящего исследования заключается в дальнейшей разработке диагностической методики для оценки уровня сформированности способности обучающихся вуза к самоорганизации учебной деятельности.

Задачи исследования:

– провести корректировку диагностического материала для повышения уровня надежности и валидности методики;

– определить возможность использования методики для отслеживания динамики уровня сформированности способности к самоорганизации обучающихся вуза в зависимости от курса обучения.

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

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в возможности использования результатов диагностической методики для обоснования отбора и реализации эффективных организационно-педагогических условий формирования способности к самоорганизации обучающихся в ходе их профессиональной подготовки в образовательных учреждениях.

Разработка авторской диагностической методики осуществлялась нами в течение последних 2-х лет, прошла апробацию, корректировку, проверку на валидность и надежность. Методика ориентирована на оценку способности обучающихся вуза к организации собственной учебной деятельности, содержит 62 вопроса, разбитых на 7 разделов в соответствии с функциональными компонентами способности к самоорганизации (анализ – 10 вопросов, целеполагание – 12, планирование – 7, реализация – 10, контроль – 9, коррекция – 7, стимулирование – 7). На каждый вопрос обучающемуся предлагается 3 варианта ответа: осуществляет он определенные учебные действия под руководством преподавателя (0 баллов), совместно с преподавателем (1 балл) или полностью самостоятельно (2 балла). Средний балл по всем ответам позволяет отнести обучающегося к высокому уровню сформированности способности к самоорганизации, если он набрал от 1,34 до 2,0 баллов (67% – 100%), среднему уровню – от 0,68 до 1,33 баллов (34% – 66%) или низкому уровню – от 0,0 до 0,67 баллов (0% – 33%).

Методика содействует выявлению «западающих» функциональных компонентов в целом и их отдельных составляющих в частности. Например, раздел «Коррекция» включает вопросы, позволяющие оценить уровень проявления самоорганизации обучающимся при: 1) нахождении места расположения ошибки, 2) определении способа устранения ошибки, 3) определении сроков осуществления коррекции (устранения ошибки), 4) определении необходимых ресурсов (материальных, кадровых, информационных) для устранения ошибки, 5) раскрытии значимости коррекции, 6) непосредственном внесении изменений в выполнение учебного действия, 7) определении перспектив дальнейшего улучшения результата.

Апробация диагностической методики осуществлялась во 2-х семестрах 2021–2022 и 2022–2023 учебных годов на разном контингенте обучающихся 1–4 курсов направления подготовки 09.03.01 Информатика и вычислительная техника (профили Программное обеспечение средств вычислительной техники и автоматизированных систем, Анализ данных) ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова». Результаты первичной апробации представлены в работе Галеевой Н.А. [3]. Вторичная апробация проводилась с целью дополнительного подтверждения корреляционной зависимости между уровнем сформированности способности к самоорганизации и успеваемостью обучающихся, а также выявления динамики уровня сформированности способности к самоорганизации в зависимости от курса обучения. В процедуре были задействованы обучающиеся в количестве 85 человек (1 курс – 30 человек, 2–3 курсы – 25 человек, 4 курс – 30 человек), испытание проходило индивидуально онлайн. Полученные результаты представлены в табл. 1.

Таким образом, сформированность способности к самоорганизации в целом и функциональных компонентов в отдельности у общей массы опрошенных обучающихся находится на среднем уровне: в целом – 0,84 балла (42%), анализ – 1,05 балла (52,5%), целеполагание – 1,03 (51,5%), планирование – 0,73 (36,5%), реализация – 0,88 (44,0%), коррекция – 0,86 (43,0%), стимулирование – 0,8 (40,0%); исключение составляет контроль, находящийся на низком уровне сформированности, – 0,51 (25,5%).

Анализ уровня сформированности по курсам свидетельствует, что функциональный компонент «Контроль» является «западающим» у обучающихся всех курсов; остальные функциональные компоненты и способность к самоорганизации в целом у обучающихся 1, 2 и 3 курсов находится на среднем уровне сформированности; обучающиеся 4 курса показывают низкий уровень сформированности способности к самоорганизации в целом и всех компонентов (за исключением анализа). Уровень сформированности способности к самоорганизации ко 2–3 курсам несколько повышается (на 0,09 балла, 4,5%) и значительно снижается к 4 курсу (на 0,46 балла, 23%).

Далее рассмотрим распределение обучающихся разных курсов по долям их участия в процессе организации учебной деятельности под руководством преподавателя, совместно с преподавателем, полностью самостоятельно. Сумма

Таблица 1

Уровень сформированности функциональных компонентов и способности к самоорганизации в целом

Курс	Анализ (А)	Целеполагание (Ц)	Планирование (П)	Реализация (Р)	Контроль (Кон)	Коррекция (К)	Стимулирование (С)	Способность к самоорганизации (СпСам)	Средний балл текущей успеваемости
1 курс	1,15	1,22	0,78	0,93	0,64	0,93	0,88	0,93	3,65
2-3 курсы	1,22	1,24	0,92	1,07	0,67	1,06	0,96	1,02	3,46
4 курс	0,79	0,63	0,5	0,63	0,23	0,6	0,56	0,56	2,51
ВСЕ	1,05	1,03	0,73	0,88	0,51	0,86	0,8	0,84	3,21

долей вариантов участия составляет 1,00 (единицу); доля от 0,00 до 0,33 обозначает низкую степень участия в соответствующем варианте; от 0,34 до 0,66 – среднюю степень; от 0,67 до 1,00 - высокую степень.

Доли обучающихся разных курсов, выполняющих организацию учебных действий только под руководством преподавателя, представлены на рис. 1 и в табл. 2.

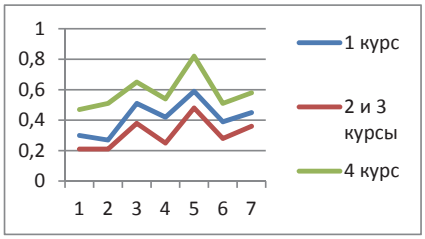


Рис. 1. Доли обучающихся, действующих под руководством преподавателя

Таким образом, по выполнению всех компонентов деятельности по организации учебного процесса обучающиеся 4 курса ждут руководства со стороны преподавателя больше, чем группа исследуемых из обучающихся 2-3 курсов и группа обучающихся 1 курса. Особо ярко выражена у четверокурсников зависимость от требований/указаний преподавателя при реализации функций контроля (0,82 из возможной 1,00) и планирования (0,65 из возможной 1,00).

Доли обучающихся разных курсов, выполняющих организацию учебных действий совместно с преподавателем, представлены на рис. 2 и табл. 3.

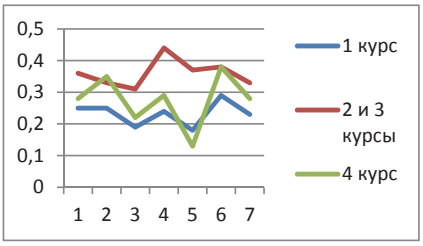


Рис. 2. Доли обучающихся, действующих совместно с преподавателем

Результаты показывают, что чаще всего совместно с преподавателем осуществляют большинство учебных действий обучающиеся 2-3 курсов, их показатели участия в организации по всем компонентам составляют от 0,31 до 0,44 и в большинстве характеризуются как средняя степень. Обучающиеся 4 курса включаются в совместные целеполагание и коррекцию (0,35 и 0,38 соответственно). Обучающиеся 1 курса особо не совершают совместных действий по организации учебного процесса, показатели их взаимодействия с преподавателем относятся к низким (от 0,18 до 0,29).

Доли обучающихся разных курсов, выполняющих организацию учебных действий полностью самостоятельно, представлены на рис. 3 и табл. 4.

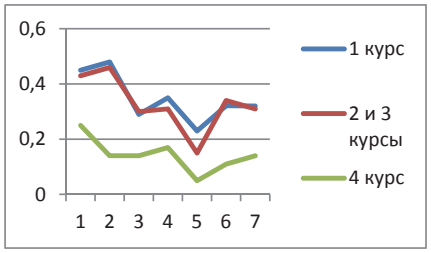


Рис. 3. Доли обучающихся, действующих самостоятельно

Включенность в самостоятельную организацию собственного учебного процесса выражена лучше у обучающихся 1 курса: они превосходят по показателям всех функциональных компонентов организаторской деятельности обучающихся 4 курса и по показателям анализа (на 0,02), целеполагания (на 0,02), реализации (на 0,04), контроля (на 0,08) и стимулирования (на 0,01) обучающихся 2-3 курсов. Обучающиеся 2-3 курсов также проявляют больше самостоятельности в организации собственного учебного процесса, чем обучающиеся 4 курса, и незначительно превосходят обучающихся 1 курса в планировании (на 0,01) и коррекции (на 0,02).

Распределение долей различных вариантов участия в организации учебных действий (под руководством преподавателя – П, совместно с преподавателем – В, полностью самостоятельно – С) внутри каждого курса обучающихся представлены на рис. 4-6 и таблицах 5-7.

Обучающиеся 1 курса проявляют большую самостоятельность при проведении анализа и целеполагания. Остальные виды деятельности, входящие в состав организации, выполняются первокурсниками в большей степени под руководством преподавателя.

Таблица 2

Доли обучающихся, действующих под руководством преподавателя

Курс	А-1	Ц-2	П-3	Р-4	Кон-5	К-6	С-7
1 курс	0,3	0,27	0,51	0,42	0,59	0,39	0,45
2-3 курсы	0,21	0,21	0,38	0,25	0,48	0,28	0,36
4 курс	0,47	0,51	0,65	0,54	0,82	0,51	0,58

Обучающиеся 2-3 курсов также осуществляют анализ и целеполагание в большей части самостоятельно. Отличие в их поведении возникает в ходе реализации и коррекции учебных действий, совершаемые совместно с преподавателем. Остальные компоненты организации проводит преподаватель. Показатели всех компонентов способности, за исключением контроля, находятся в среднем диапазоне.

Вся учебная деятельность обучающихся 4 курса происходит в большей степени под руководством преподавателя. Обучающиеся выступают исполните-

Таблица 3

Доли обучающихся, действующих совместно с преподавателем

Курс	А-1	Ц-2	П-3	Р-4	Кон-5	К-6	С-7
1 курс	0,25	0,25	0,19	0,24	0,18	0,29	0,23
2-3 курсы	0,36	0,33	0,31	0,44	0,37	0,38	0,33
4 курс	0,28	0,35	0,22	0,29	0,13	0,38	0,28

лями, способность к самоорганизации соответствует низкому уровню (от 0,05 до 0,25 из возможной 1,00).

Таким образом, мы видим, что происходит уменьшение доли участия обучающихся в деятельности по организации собственного учебного процесса от 1 курс к 4 курсу. Обучающиеся 1 курса стремятся к самостоятельности почти во всех функциональных компонентах организации, несколько уступая обучающимся 2-3 курсов в планировании и коррекции. На 2-3 курсах стремление к самоорганизации и проявление её в учебном процессе снижается, чаще присутствует совместная деятельность обучающихся и преподавателя. А на 4 курсе обучающиеся полностью оставляют инициативу организации педагогу.

Таблица 4

Доли обучающихся, действующих самостоятельно

Курс	А-1	Ц-2	П-3	Р-4	Кон-5	К-6	С-7
1 курс	0,45	0,48	0,29	0,35	0,23	0,32	0,32
2-3 курсы	0,43	0,46	0,3	0,31	0,15	0,34	0,31
4 курс	0,25	0,14	0,14	0,17	0,05	0,11	0,14

Из выявленной отрицательной динамики можно сделать предположение, что организация учебного процесса в вузе не в полной мере содействует формированию у обучающихся способности к самоорганизации, подавляет инициативу, ограничивает возможность выбора собственной траектории профессионального становления.

Подобного мнения придерживается в своей работе Д.В. Соловей, рассматривающий особенности подготовки курсантов в военном вузе: «…чем выше уровень организации, чем жестче рамки, регламентирующие деятельность человека и ограничивающие проявление его самоорганизации, тем он больше теряет к ней способность, т. к. «система» принимает за него большинство решений, подавляя внутреннее стремление к саморазвитию» [4]. О снижении ценностного отноше-

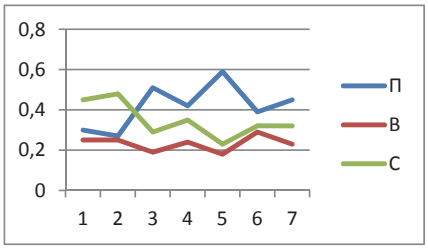


Рис. 4. Доли вариантов участия в организации обучающихся 1 курса

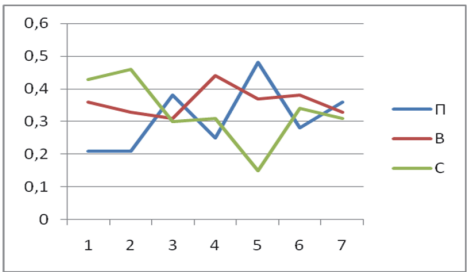


Рис. 5. Доли вариантов участия в организации обучающихся 2-3 курсов

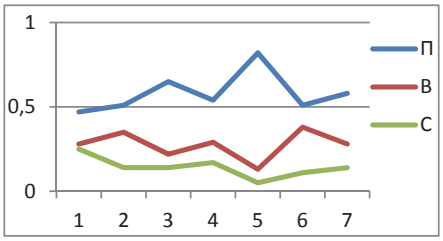


Рис. 6. Доли вариантов участия в организации обучающихся 4 курса

Таблица 5

Доли вариантов участия в организации обучающихся 1 курса

	А-1	Ц-2	П-3	Р-4	Кон-5	К-6	С-7
Преп	0,3	0,27	0,51	0,42	0,59	0,39	0,45
Вместе	0,25	0,25	0,19	0,24	0,18	0,29	0,23
Сам	0,45	0,48	0,29	0,35	0,23	0,32	0,32

Таблица 6

Доли вариантов участия в организации обучающихся 2-3 курсов

	А-1	Ц-2	П-3	Р-4	Кон-5	К-6	С-7
Преп	0,21	0,21	0,38	0,25	0,48	0,28	0,36
Вместе	0,36	0,33	0,31	0,44	0,37	0,38	0,33
Сам	0,43	0,46	0,3	0,31	0,15	0,34	0,31

Таблица 7

Доли вариантов участия в организации обучающихся 4 курса

	А-1	Ц-2	П-3	Р-4	Кон-5	К-6	С-7
Преп	0,47	0,51	0,65	0,54	0,82	0,51	0,58
Вместе	0,28	0,35	0,22	0,29	0,13	0,38	0,28
Сам	0,25	0,14	0,14	0,17	0,05	0,11	0,14

ния к самоорганизации учебной деятельности говорится и в статье М.Ю. Титовой, согласно полученным результатам анкетирования которой «студенты первого года обучения оценивают важность на «4» – «скорее важно», студенты третьего года демонстрируют наибольшую заинтересованность – «4,8» – «очень важно», выпускники же менее всего заинтересованы в этом процессе – «3» – «не очень важно» [5].

В то же время многие исследователи заявляют о важности формирования способности к самоорганизации обучающихся в рамках их вузовской подготовки и имеющихся у образовательных учреждений на это возможностях (О.И. Ваганова, Г.И. Гапонова, Е.К. Глухова, Ф.О. Джанибекова, А.В. Калашникова, М.А. Карпова, Л.А. Лазаренко, М.И. Меженская, Т.В. Нагорная, С.А. Ольшанская, М.П. Прохорова, О.Ф. Шихова) [6-11]. Положительное влияние участия обучающихся в самоорганизации на общий успех учебной деятельности, получение эффективного комплексного результата и формирование других компетенций отмечено С.Г. Добротворской, Ч.И. Низамовой, А.А. Розиным, Л.М. Романовой [12; 13; 14].

Таким образом, в образовательной системе возникает необходимость в пересмотре используемых подходов и технологий, подборе и реализации наиболее действенных условий формирования у обучающихся способности к самоорганизации как профессионально значимого качества конкурентоспособного специалиста.

Авторская диагностическая методика позволит своевременно выявлять пробелы и корректировать формирующий процесс. Надежность и валидность методики подтверждена путем проведения корреляционного анализа.

Так, сравнение полученных средних данных с результатами методики, полученными в 2022 году (анализ – 51,14%, целеполагание – 52,66%, планирование – 29,67%, реализация – 55,77%, контроль – 29,55%, коррекция – 52,15%, стимулирование – 54,16%, способность к самоорганизации в целом – 46,8%), свидетельствуют о наличии корреляционной связи с коэффициентом 0,76. Также присутствует корреляционная связь уровней сформированности функциональных компонентов способности к самоорганизации обучающихся разных курсов между собой. Коэффициент корреляции уровня сформированности компонентов способности к самоорганизации обучающихся 1 курса с обучающимися 2-3 курсов составил 0,97; обучающихся 2-3 курсов с обучающимися 4 курса – 0,94; обучающихся 1 курса с обучающимися 4 курса – 0,85. Коэффициент корреляции от 0,76 до 0,97 подтверждает надежность разрабатываемой диагностической методики, возможность повторяемости и воспроизводимости результатов в подобных условиях.

Валидность методики обоснована полученными коэффициентами корреляции уровней сформированности отдельных компонентов способности к самоорганизации со средним баллом текущей успеваемости в семестре всех испытуемых обучающихся: анализ – 0,95, целеполагание – 0,98, планирование – 0,88, реализация – 0,89, контроль – 0,98, коррекция – 0,91, стимулирование – 0,94; коэффициент корреляции уровня способности к самоорганизации в целом к среднему баллу текущей успеваемости обучающихся составил 0,94. Коэффициент валидности более 0,6 считается высоким, в связи с чем разрабатываемая методика является действенной, служит поставленной цели измерения.

В заключение хочется отметить, что авторская диагностическая методика прошла необходимые процедуры подтверждения надежности и валидности и может быть использована в деятельности образовательных учреждений. Результаты, свидетельствующие о низком уровне сформированности способности обучающихся к организации собственных учебных действий и отрицательной динамике уровня от первого курса к выпускному, требуют незамедлительного внесения изменений в существующую практику построения учебного процесса, смены образовательных подходов и технологий, сдвига взаимодействия педагога и обучающегося в сторону сотрудничества и партнерства. В качестве перспектив развития темы исследования можно рассмотреть разработку учебно-методических рекомендаций для участников учебного процесса в соответствии с полученными в ходе использования диагностической методики результатами.

Библиографический список

1. *КлассИнформ. Профессиональные стандарты*. Available at: https://classinform.ru/profstandarty.html?ysclid=lkgks115q2344571106
2. *Федеральные государственные образовательные стандарты. 09.00.00 Информатика и вычислительная техника*. Available at: https://fgos.ru
3. Галеева Н.А. Разработка методики оценки уровня сформированности способности к самоорганизации обучающихся вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 3 (94): 23–25.

4. Соловей Д.В. Утеря способности к самоорганизации курсантов военного вуза и влияние этого на профессиональную деятельность. *Вестник Армавирского государственного педагогического университета*. 2019; № 4: 21–27.
5. Титова М.Ю. Диагностика уровня сформированности умений самоорганизации у студентов вуза. *Гаудеамус*. Психолого-педагогический журнал. 2021; Т. 20; № 1 (47): 61–66.
6. Ваганова О.И., Прохорова М.П., Карпова М.А. Реализация студентоцентрированного обучения в высшем учебном заведении. *Карельский научный журнал*. 2019; Т. 8; № 2 (27): 56–58.
7. Гапонова Г.И., Ольшанская С.А., Лазаренко Л.А. Психолого-педагогические условия формирования у студентов способности к самоорганизации и самоуправлению. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 74-4: 266–270.
8. Шихова О.Ф., Глухова Е.К. Развитие способности к самоорганизации как фактора конкурентоспособности будущего педагога. *Вестник ИжГТУ имени М.Т. Калашникова*. 2018; Т. 21; № 3: 213–219.
9. Джанибекова Ф.О. *Возможности формирования способности к самоорганизации будущих педагогов в образовательном процессе вуза средствами информационных технологий*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-formirovaniya-sposobnosti-k-samoorganizatsii-buduschih-pedagogov-v-obrazovatelnom-protsesse-vuza-sredstvami/viewer
10. Калашникова А.В. Диалогическое общение между субъектами образовательного процесса как эффективное условие воспитания способности к самоорганизации у студентов. *Экономика и социум*. 2017; № 1 (32): 1267–1273.
11. Меженская М.И., Нагорная Т.В. Формирование способностей самоорганизации студентов в процессе физического воспитания. *Столыпинский вестник*. 2023; Т. 5; № 4: 1968–1975.
12. Низамова Ч.И., Добротворская С.Г. Частные навыки самоорганизации студентов в учебном процессе. *Проблемы современного образования*. 2020; № 1: 250–257.
13. Розин А.А. Анализ механизмов развития универсальной компетенции самоорганизации на уровнях бакалавриата и магистратуры. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 83–85.
14. Романова Л.М. Дидактические основы формирования способности самоорганизации у студентов вуза. *Вестник КГЭУ*. 2018; № 4 (40): 113–123.

References

1. *KlassInform. Professional'nye standarty*. Available at: https://classinform.ru/profstandarty.html?ysclid=lkgks115q2344571106
2. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty. 09.00.00 Informatika i vychislitel'naya tehnika*. Available at: https://fgos.ru
3. Galeeva N.A. Razrabotka metodiki ocenki urovnya sformirovannosti sposobnosti k samoorganizacii obuchayuschihsya vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 3 (94): 23-25.
4. Solovej D.V. Uterya sposobnosti k samoorganizacii kursantov voennogo vuza i vliyanie `etogo na professional'nuyu deyatel'nost'. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019; № 4: 21-27.
5. Titova M.Yu. Diagnostika urovnya sformirovannosti umenij samoorganizacii u studentov vuza. *Gaudeamus*. Psihologo-pedagogicheskij zhurnal. 2021; T. 20; № 1 (47): 61-66.
6. Vaganova O.I., Prohorova M.P., Karpova M.A. Realizaciya studentocentrirovannogo obucheniya v vysshem uchebnom zavedenii. *Karel'skij nauchnyj zhurnal*. 2019; T. 8; № 2 (27): 56-58.
7. Gaponova G.I., Ol'shanskaya S.A., Lazarenko L.A. Psihologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya u studentov sposobnosti k samoorganizacii i samoupravleniyu. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 74-4: 266-270.
8. Shihova O.F., Gluhova E.K. Razvitie sposobnosti k samoorganizacii kak faktora konkurentosposobnosti buduschego pedagoga. *Vestnik IzhGTU imeni M.T. Kalashnikova*. 2018; T. 21; № 3: 213-219.
9. Dzhanibekova F.O. *Vozmozhnosti formirovaniya sposobnosti k samoorganizacii buduschih pedagogov v obrazovatel'nom processe vuza sredstvami informacionnyh tehnologij*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-formirovaniya-sposobnosti-k-samoorganizatsii-buduschih-pedagogov-v-obrazovatelnom-protsesse-vuza-sredstvami/viewer
10. Kalashnikova A.V. Dialogicheskoe obschenie mezhdu sub`ektami obrazovatel'nogo processa kak `effektivnoe uslovie vospitaniya sposobnosti k samoorganizacii u studentov. `*Ekonomika i socium*. 2017; № 1 (32): 1267-1273.
11. Mezhenskaya M.I., Nagornaya T.V. Formirovanie sposobnostej samoorganizacii studentov v processe fizicheskogo vospitaniya. *Stolypinskij vestnik*. 2023; T. 5; № 4: 1968-1975.
12. Nizamova Ch.I., Dobrotvorskaya S.G. Chastnye navyki samoorganizacii studentov v uchebnom processe. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2020; № 1: 250-257.
13. Rozin A.A. Analiz mehanizmov razvitiya universal'noj kompetencii samoorganizacii na urovnyah bakalavriata i magistratury. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 83-85.
14. Romanova L.M. Didakticheskie osnovy formirovaniya sposobnosti samoorganizacii u studentov vuza. *Vestnik KG`EU*. 2018; № 4 (40): 113-123.

Статья поступила в редакцию 24.07.23

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-155-157

Dubakov A.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: rain.22@rambler.ru*

FORMATION OF THE RUSSIAN CIVIC IDENTITY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT SCHOOL. The article deals with peculiarities of the formation of the Russian civic identity of schoolchildren in teaching a foreign language. Civic identity is considered to be one of those phenomena, the formation of which is relevant and significant in the conditions of modern reality. The author clarifies the concept "civic identity", designates the mission of civic identity, details the possibilities of the school subject "Foreign language" in the formation of the civic identity of students of the school. An intercultural comparative approach is considered as one of the tools for the formation of the civic identity of school students. Here the mechanisms of the intercultural comparative approach in the formation of the Russian civic identity of schoolchildren are outlined; the results of an experimental research on the formation of the civic identity of schoolchildren based on this approach are presented. The study is carried out with the financial support of research works on priority areas of activity of partner universities of South-Ural State Humanities-Pedagogical University and Shadrinsk State Pedagogical University in 2023 on the topic "Intercultural comparative approach in the formation of Russian civic identity of students in the process of teaching a foreign language" (No. 16-350 dated May 26, 2023).

Key words: **foreign language teaching, civic identity, intercultural comparative approach, extracurricular work, critical thinking technologies**

А.В. Дубаков*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, E-mail: rain.22@rambler.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Статья посвящена особенностям формирования российской гражданской идентичности школьников в обучении иностранному языку. Гражданская идентичность – одно из тех образований личности, формирование которого является актуальным и значимым в условиях современной реальности. Автор уточняет понятие «гражданская идентичность», обозначает миссию гражданской идентичности, раскрывает возможности учебного предмета «Иностранный язык» в формировании гражданской идентичности обучающихся школы. В качестве одного из инструментов формирования гражданской идентичности обучающихся школы рассматривается межкультурный компаративный подход. Автором обозначаются механизмы межкультурного компаративного подхода в формировании российской гражданской идентичности школьников, представлены результаты экспериментального исследования по формированию российской гражданской идентичности школьников на основе указанного подхода.

Ключевые слова: **обучение иностранному языку, гражданская идентичность, межкультурный компаративный подход, внеклассная работа, технологии критического мышления**

Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГГПУ и ШГПУ в 2023 году по теме «Межкультурный компаративный подход в формировании российской гражданской идентичности обучающихся в процессе обучения иностранному языку» (№ 16-350 от 26 мая 2023 г.)

Проблема становления и формирования гражданской идентичности школьников детерминируется современными трансформациями, а её социально-педагогическая актуальность и значимая роль в развитии государства не вызывают сомнения, что отражено в ряде нормативных документов, где «развивается мысль о формировании идентичности ребенка от этапа простого принятия себя и окружающих до этапа осознанного формирования отношения к базовым национальным ценностям граждан России» [1, с. 13]. Российская гражданская идентичность как комплексный и многогранный феномен позволяет отождествлять себя с обществом родной страны, чувствовать принадлежность к её национально-культурному многообразию, оказывает влияние на социальную консолидацию и формирование у подрастающего поколения важных поведенческих паттернов. Формирование гражданской идентичности осуществляется в рамках нескольких дисциплин гуманитарного цикла, что указывает на универсальность и междисциплинарность направления. В статье мы предприняли попытку рассмотреть формирование российской гражданской идентичности школьников в рамках предмета «Иностранный язык». Известно, что одной из задач обучения иностранному языку является знакомство с социокультурными реалиями страны изучаемого языка. В данном случае может сработать принцип чрезмерной аттракции, когда обучающиеся больше узнают именно о стране изучаемого языка, видят её в более выгодном свете, но мало знают о родной стране, её достижениях, что может способствовать формированию её недооценки. Отметим, что в последнее время наблюдается улучшение данной тенденции, так как изучение иностранного языка может быть ориентировано на приобретение знаний не только о других странах, но и помогает узнать собственную. В современных учебно-методических комплектах, например, по английскому языку («Английский в фокусе» [2] и др.), изучение социокультурного материала базируется на сравнительно-сопоставительном анализе. Тем не менее целенаправленное формирование гражданской идентичности школьников может игнорироваться, несмотря на имеющиеся предметные возможности и воспитательный потенциал иностранного языка.

Цель исследования заключается в выявлении и обосновании возможных инструментов формирования российской гражданской идентичности школьников в обучении иностранному языку.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи: 1. Осуществить дефиниционный анализ понятия «гражданская идентичность». 2. Обозначить возможности учебного предмета «Иностранный язык» в формировании гражданской идентичности в условиях школы. 3. Раскрыть характеристики межкультурного компаративного подхода и его возможности в формировании гражданской идентичности школьников в обучении иностранному языку. 4. Провести экспериментальное исследование по формированию гражданской идентичности обучающихся на основе межкультурного компаративного подхода.

Научная новизна исследования состоит в обосновании механизмов межкультурного компаративного подхода в формировании гражданской идентичности обучающихся школы. Практическая значимость заключается в том, что результаты работы могут использоваться в практике обучения иностранному языку в школе.

Дефиниционный анализ понятия «гражданская идентичность» позволил прийти к выводу о существовании нескольких трактовок явления. Содержательная и структурная специфика гражданской идентичности, вопросы её формирования раскрыты в работах А.Г. Асмолова, Е.В. Краснова, М.С. Матвеевой, А.С. Потемкина, И.А. Попп, М.И. Тихонович и др.

М.И. Тиханович и М.С. Матвеева, анализируя гражданскую идентичность и патриотизм в современной России, считают, что идентичность показывает «осознание индивидом или группой принадлежности к территории и народу». В идентичности также выражена совокупность следующих компонентов: гражданских, государственных, традиционных ценностей и др. [3, с. 60]. Данная точка зрения распространяется на такие близкие в смысловом отношении к гражданской идентичности категории, как национальная и территориальная идентичность.

Е.В. Краснов, разделяя точку зрения А.Г. Асмолова, под гражданской идентичностью понимает чувство принадлежности школьников к гражданской общности определенного государства на общекультурной основе. Это связано с тем, что современная педагогическая наука позиционирует идентичность в качестве эмоционально-когнитивного единства представлений «о самом себе, своем месте в мире, в системе межличностных отношений». Гражданская идентичность - это одно из проявлений личностного самоопределения [4].

И.А. Попп интерпретирует гражданскую идентичность как явление, которое можно сопоставить с национальной идентичностью. Гражданская идентичность означает принадлежность к гражданам государства, идентификацию себя с данным государством с опорой на единую историческую память. Российская гражданская идентичность проявляется в отождествлении с многонациональным народом России, выражается в перманентном ощущении сопричастности с прошлым, настоящим и будущим [5].

А.С. Потемкин в структуре российской гражданской идентичности выделяет когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностно-волевой компоненты. Когнитивный компонент предполагает наличие знаний о географических, исторических, культурных особенностях России, знания о собственной регионально-этнической принадлежности. Эмоционально-ценностный компонент подразумевает ценностное и уважительное отношение к своей стране, большой и малой Родине. Деятельностно-волевой компонент гражданской идентичности включает готовность к общественно полезному труду во благо Родины [1, с. 14].

Таким образом, российская гражданская идентичность – это качество личности, предполагающее осознанное отождествление себя с Россией, российским социумом, культурой страны, осознание себя гражданином Российской Федерации. Комплексность явления позволяет понимать собственную страну, видеть её достижения и прогресс, гордиться ей, работать для ее развития. Школьное образование – это базис формирования гражданской идентичности. В ходе становления личности может происходить спонтанное становление гражданской идентичности. Однако спонтанный результат не всегда предсказуем. Образование, включающее обучение и воспитание, способно обеспечить целенаправленность процесса.

В условиях школы должна быть организована работа по формированию российской гражданской идентичности, задействованы возможности изучаемых дисциплин. «Иностранный язык» обладает большим воспитательным потенциалом, что достигается за счёт его специфических особенностей, в том числе изучения социально ориентированных, важных для гражданской идентичности тем. Н.А. Залевская отмечает, что преподавание иностранного языка включено в процесс воспитания целостной, гармонично развитой личности «на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [6]. «Иностранный язык» помогает сформировать уважительное отношение к своей стране, познакомить обучающихся с её различными достижениями, уникальными местами, интересными людьми, культурными традициями и обычаями. Здесь учебный предмет выступает эмоциональным триггером, поэтапно формирующим чувство гордости за свою страну. Всё это делается не только в рамках изучения тематических разделов, но и путем применения эффективных образовательных инструментов. Соответственно, «Иностранный язык» обладает рядом возможностей в формировании российской гражданской идентичности обучающихся.

Одним из инструментов формирования российской гражданской идентичности в обучении иностранному языку в школе может выступать межкультурный компаративный (межкультурный) подход. Исследователи выделяют два направления межкультурного подхода. Согласно первой точке зрения, ключевая идея обучения соотносится с культурой страны изучаемого языка, где основополагающий акцент делается на изучении иноязычной культуры, особенностях носителей конкретного языка. Наиболее важную роль приобретает когнитивный компонент, а именно – социокультурные, страноведческие и лингвокультурологические знания. Второе направление взаимосвязано с превалирующим влиянием родной культуры в процессе изучения иностранного языка, используется сопоставление [7]. Второе направление будет более целесообразно для обозначения межкультурного компаративного подхода, так как сопоставительный механизм двух культур здесь является основным.

Иногда ошибкой учителей иностранного языка является попытка «обособления» обучающихся от родной культуры. Учитель пытается сформировать социокультурные компетенции носителей изучаемого языка [8]. Эта точка зрения действительно подтверждается примерами из школьной практики. Межкультурный компаративный подход позволяет сравнить социокультурную специфику страны изучаемого языка с подобной спецификой своей страны. При реализации подхода учитель обращает внимание не только на культуру страны изучаемого языка – происходит её изучение с одновременным, более глубоким постижением особенностей своей страны. Сравнительно-сопоставительный анализ позволяет уйти от принципа чрезмерной аттракции и оценить собственную страну по достоинству, что может говорить о влиянии межкультурного компаративного подхода на гражданскую идентичность обучающихся. Такой мыслительный процесс, как сопоставление, позволяет обратить более пристальное внимание на достоинства собственной страны, а не только на страну изучаемого языка.

С целью подтверждения положений об эффективности межкультурного компаративного подхода в формировании гражданской идентичности обучающихся школы, мы остановились на проведении экспериментального исследования, в котором приняли участие 3 преподавателя кафедры теории и практики германских языков ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», 4 студента, 60 обучающихся школы (старший этап). Для первичного выявления уровня гражданской идентичности было разработано анкетирование, проведена беседа, использовалось включенное наблюдение и метод экспертной оценки. Обобщение полученных результатов показало достаточно низкий уровень осведомленности о социокультурных реалиях, достижениях, известных людях нашей страны. Школьники зачастую видели страны изучаемого языка более привлекательными, называли достопримечательности англоязычных стран, знали больше известных личностей. Предпринятые диагностические меры позволили сделать вывод о необходимости повышения аттракции к собственной стране.

В ходе исследования обучающиеся были поделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольную группы (КГ). В ЭГ в процессе обучения иностранному языку был реализован межкультурный компаративный подход. В КГ обучение оставалось традиционным, где социокультурный материал изучался не через призму собственной культуры и сравнений не проводилось.

Реализация межкультурного компаративного подхода предполагала использование ряда средств. Так, в образовательный процесс нами были вклю-

чены тексты мотивирующего характера. Наряду с изучением социокультурных особенностей стран изучаемого языка осуществлялось усвоение материала о наших знаменитых соотечественниках – ученых, спортсменах, художниках, путешественниках, их достижениях. Помимо текстового материала использовались видео- и аудиоматериалы, также содержащие мотивирующую информацию. Итак, было создано познавательное социокультурное пространство, где школьники смогли усовершенствовать знания о своей стране, узнать новое и изменить отношение ко многому. Идея сопоставления выступала в качестве приоритетной. С данной целью на занятиях использовались интерактивные методы обучения – дискуссия, круглый стол, мозговой штурм. Для работы с текстовым материалом были реализованы приемы технологии критического мышления – ЗУХ, 5W, «Тонкие и толстые вопросы», «Карта главного героя» и др. Всё это помогало лучше запомнить информационный контент, закрепить полученные знания, осмыслить их.

Важную роль в реализации межкультурного компаративного подхода играет внеклассная работа. Она позволяет сосредоточиться на изучении социокультурной специфики в рамках конкретных внеклассных мероприятий. Нами было разработано интерактивное путешествие «Travelling around Russia» («Путешествие по России»). В качестве цели мероприятия рассматривалось повышение уровня социокультурной компетенции о родной стране и формирование ценностного отношения к ней. Внеклассное мероприятие проводилось после изучения нескольких известных достопримечательностей страны изучаемого языка. Здесь использовались иллюстративные материалы, видеофрагменты, а домашним заданием школьников было изготовление туристических буклетов. В ходе подобных внеклассных мероприятий по иностранному языку показывается красота родной страны, увеличивается уровень её привлекательности.

Отметим, что кроме указанных мероприятий, мы остановились на реализации метода проектов. В данном ключе был организован конкурс проектов Traditions in Russia («Традиции в России»), проведенный в ходе «Недели иностранного языка». Кроме того, был проведён культуроведческий квест My native town («Мой родной город»), разработанный на основе межкультурного компаративного подхода. В контексте исследования использовались сюжетно-ролевые игры, был организован просмотр коротких документальных фильмов о России на изучаемом языке с последующей работой над лексикой и обсуждением.

Анализ проведенной работы позволил сделать вывод о том, что реализация межкультурного компаративного подхода оказывает положительное влияние на гражданскую идентичность обучающихся. Подход повышает аттракцию родной страны в глазах подрастающего поколения, что в большей степени формирует ценностное отношение и чувство принадлежности ней. Межкультурный компаративный подход даёт возможность сопоставить социокультурные особенности страны изучаемого языка и родной страны, в ходе сопоставления больше ощутить её привлекательность, проявить интерес к ней. Сравнивая социокультурные реалии, обучающиеся учатся выражать собственное мнение и проявлять активную жизненную позицию, критически осмысливают различные явления и процессы в жизни родной страны. Следующим потенциальным этапом исследования может стать формирование пула заданий, ориентированных на формирование гражданской идентичности школьников в обучении иностранному языку.

Библиографический список

1. Потемкин А.С. *Метод изучения проявления российской гражданской идентичности*. Москва: Издательские решения, 2022.
2. Афанасьева О.В., Дули Дж., Михеева И.В. и др. *Английский язык. 11 класс*: учебник для общеобразовательных учреждений. Москва: Express Publishing: Просвещение, 2009.
3. Тихонович М.И., Матвеева М.С. Специфика гражданской идентичности и патриотизма в современной России. *Автономия личности*. 2022; № 2 (28): 55-62.
4. Краснов Е.В. Теоретические подходы к пониманию гражданской идентичности обучающихся. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; № 62-1: 164-167.
5. Попп И.А. Конструирование гражданской идентичности российской молодежи через проекты по сохранению исторической памяти. *Вопросы всеобщей истории*. 2020; № 23: 355-362.
7. Залевская Н.А. Воспитательный потенциал дисциплины «Иностранный язык» (на примере изучения английского языка на нелингвистических направлениях вуза). *Инновации. Наука. Образование*. 2022; № 53: 334-339.
8. Будник А.С. Межкультурный подход к обучению иностранным языкам в общеобразовательной школе. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2012; Выпуск 15: 98–101.
9. Пушкарева И.А. Межкультурный подход к обучению иностранным языкам как способ формирования транскультурной компетенции. *Теория и практика научных исследований: психология, педагогика, экономика и управление*. 2020; № 1 (9): 49-56.

References

1. Potemkin A.S. *Metod izucheniya proyavleniya rossijskoj grazhdanskoj identichnosti.* Moskva: Izdatel'skie resheniya, 2022.
2. Afanas'eva O.V., Duli Dzh., Miheeva I.V. i dr. *Anglijskij yazyk. 11 klass*: uchebnik dlya obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Moskva: Express Publishing: Prosveschenie, 2009.
3. Tihonovich M.I., Matveeva M.S. Specifika grazhdanskoj identichnosti i patriotizma v sovremennoj Rossii. *Avtonomiya lichnosti*. 2022; № 2 (28): 55-62.
4. Krasnov E.V. Teoreticheskie podhody k ponimaniyu grazhdanskoj identichnosti obuchayuschihsya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 62-1: 164-167.
5. Popp I.A. Konstruirovanie grazhdanskoj identichnosti rossijskoj molodezhi cherez proekty po sohraneniyu istoricheskoj pamyati. *Voprosy vseobschej istorii*. 2020; № 23: 355-362.
7. Zalevskaya N.A. Vospitatel'nyj potencial discipliny «Inostrannyj yazyk» (na primere izucheniya anglijskogo yazyka na nelingvisticheskih napravleniyah vuza). *Innovacii. Nauka. Obrazovanie*. 2022; № 53: 334-339.
8. Budnik A.S. Mezhkul'turnyj podhod k obucheniyu inostrannym yazykam v obscheobrazovatel'noj shkole. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; Vypusk 15: 98-101.
9. Pushkareva I.A. Mezhkul'turnyj podhod k obucheniyu inostrannym yazykam kak sposob formirovaniya transkul'turnoj kompetencii. *Teoriya i praktika nauchnyh issledovanij: psihologiya, pedagogika, `ekonomika i upravlenie*. 2020; № 1 (9): 49-56.

Статья поступила в редакцию 24.07.23

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-157-159

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

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN STUDENTS USING MOOCS: PSYCHOPHYSIOLOGICAL FEATURES.

The research conducts a literature review, identifying key aspects and significance of foreign language competence in higher education, as well as examines the role and importance of MOOCs in foreign language instruction. Particular attention is paid to the psychophysiological aspects of learning with the use of MOOCs, such as student motivation, level of self-regulation, cognitive processes, and emotional aspects. The study highlights the influence of these factors on the effectiveness of foreign language learning through MOOCs and demonstrates that considering students' psychophysiological characteristics can enhance the quality of education. Practical recommendations for educational institutions and teachers are suggested. The conclusion notes the importance of considering psychophysiological aspects of learning with MOOCs and the necessity of adapting instructional materials for successful formation of students' professional foreign language competence.

Key words: **massive open online courses, higher education, foreign language instruction, learning effectiveness, cognitive processes, student motivation, self-regulation**

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МООК: ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

В ходе исследования был проведен обзор литературы, выявлены ключевые аспекты и значение иноязычной компетенции в высшем образовании, а также рассмотрены роль и значение МООК в обучении иностранным языкам. Особое внимание уделено психофизиологическим аспектам обучения с использованием МООК, таким как мотивация студентов, уровень саморегуляции, когнитивные процессы и эмоциональные аспекты. Исследование подчеркивает влияние этих факторов на эффективность обучения иностранному языку с привлечением МООК, а также показывает, что учет психофизиологических особенностей студентов может повысить качество образования. Предложены практические рекомендации для образовательных учреждений и преподавателей. В заключение отмечается значимость учёта психофизиологических аспектов обучения с использованием МООК и необходимость адаптации учебных материалов для успешного формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов.

Ключевые слова: **массовые открытые онлайн-курсы, высшее образование, обучение иностранным языкам, эффективность обучения, когнитивные процессы, мотивация студентов, саморегуляция**

In the contemporary world where globalization has become an integral part of our everyday life, the professional foreign language competence of students is becoming a key factor in their successful integration into the global educational and work community [1; 2]. The importance of mastering foreign languages, particularly in the context of using Massive Open Online Courses (MOOCs), is becoming increasingly relevant [3; 4]. The **relevance** of this study lies in the need to optimize the process of forming the professional foreign language competence of students through MOOCs, taking into account their psychophysiological characteristics in order to increase the effectiveness of education. The **objective** of this article is to theoretically explore the process of forming professional foreign language competence in students using MOOCs and to identify psychophysiological characteristics that influence this process. The **tasks** set by the primary objective are: 1) to identify and analyze the psychophysiological characteristics that have an impact on the effectiveness of learning through MOOCs; 2) to evaluate the interplay between psychophysiological factors and the learning outcomes in the context of utilizing MOOCs for language education; 3) to provide insights and recommendations based on the findings to improve the design and implementation of MOOC-based language courses to cater to individual student needs and enhance their language learning experience. The **subject** of the research is the process of forming professional foreign language competence in students who learn through MOOCs in higher education institutions. The primary focus is given to studying how MOOCs impact the acquisition of foreign languages and what characteristics of student psychophysiology may influence the quality of education. The **objects** of the study are students who are mastering a foreign language using MOOCs.

Professional foreign language competence refers to a complex of knowledge, skills, and abilities required for proficient foreign language use at a sufficiently high level to interact successfully in various spheres of life and professional activity [5]. In the context of higher education, proficiency in foreign language competence is one of the most crucial aspects that determine a student's success in both the academic and future professional environment. In today's world, where the borders between countries are becoming increasingly transparent, communication and interaction with representatives of other cultures is a necessity [6]. In the global economy, where companies are increasingly operating at an international level, specialists who can easily communicate and conduct business negotiations in different languages are in high demand.

Massive Open Online Courses (MOOCs) represent an innovative form of education that has been a significant breakthrough in foreign language learning [7]. They provide students with a unique opportunity to study foreign languages flexibly, efficiently, and freely through online platforms such as Coursera, edX, Udacity, among others. The role of MOOCs in foreign language instruction is vast and multifaceted. A crucial aspect of MOOCs is their accessibility, enabling students worldwide to study languages without geographical constraints. This is particularly valuable for those who cannot attend traditional language courses or reside in remote regions [8]. MOOCs offer students extensive educational resources, including video lessons, interactive exercises, quizzes, and assignments.

Foreign language learning through MOOCs encompasses not only cognitive aspects but also the psychological and physiological aspects of students that impact their ability to effectively assimilate a new language [9]. The combination of technologies and language tasks available within MOOCs creates a unique psychophysiological environment for students, which can significantly influence the learning process and attainment of success. Psychological aspects play a crucial role in motivating students for foreign language learning through MOOCs [10]. The interactivity, the ability to receive immediate feedback, and the visible progress provided by MOOCs help retain students' interest and maintain their motivation throughout the course. The opportunity to implement gamification and reward systems also enhances student engagement and attention to language learning. Cognitive processes and psychophysiological aspects are intimately connected with the acquisition of a new language. Students learning through MOOCs may have different cognitive styles and preferences, affecting their ability to process and memorize information.

Emotional aspects play a significant role in foreign language learning through MOOCs. Successful language acquisition is associated with positive experiences and emotional support [11; 12]. MOOCs can create a conducive learning environment by reducing anxiety and fear of making mistakes, which promotes active communication and more open learning. Social aspects are also important in learning foreign languages through MOOCs. The opportunity to interact with students and instructors worldwide allows students to immerse themselves in the language environment, facilitating the development of foreign language communication skills and cultural understanding.

Physiological aspects are also relevant in learning through MOOCs. Maintaining health and optimal physical condition aids in enhancing levels of attention, concentration, and material assimilation [13]. The possibility of a flexible schedule and material availability enables students to avoid stress and tailor learning to their physiological needs. These psychophysiological aspects collectively create an optimal learning environment for students, allowing them to effectively and engagingly acquire a foreign language through MOOCs.

The effectiveness of learning using MOOCs greatly depends on psychological factors that influence student motivation, engagement, and material assimilation. Understanding and considering these factors allows for the refinement of teaching methodologies and the creation of conditions conducive to an optimal educational experience. One of the key psychological factors is student motivation. Motivation plays a decisive role in the successful learning of a foreign language through MOOCs [14]. Students who perceive the significance of the language they are studying, have clear objectives, and see practical utility from mastering the material typically demonstrate higher motivation for learning and are more actively involved in the educational process. The level of self-regulation of students is also important to consider. MOOCs provide the opportunity for flexible self-organized learning, which requires students to be autonomous and able to manage their time. Students with high levels of self-regulation are capable of effectively managing their learning, contributing to more systematic and productive material assimilation. The psychological characteristics of students' personalities also impact learning through MOOCs. Some students prefer independent learning and individual completion of tasks, while others perform better with collective work and communication with instructors and peers [15]. Adapting the educational process to individual student needs can enhance their satisfaction and learning outcomes. Moreover, psychological aspects can influence the perceived complexity of MOOCs and attitudes towards mistakes.

Effective foreign language instruction through MOOCs requires the adaptation of educational materials and methodologies to the various characteristics of students [16]. The first step in adapting educational materials and methodologies is to take into account students' language competence levels. MOOCs can offer courses at varying levels of difficulty, ranging from beginner to advanced. A differentiated approach to the provision of materials and tasks is also of significant importance. Providing a variety of educational resources and assignments suitable for different learning styles and student preferences helps create a more stimulating and practical educational environment. Interactivity and flexibility of educational materials contribute to active student engagement in learning. Interactive exercises, quizzes, games, and tasks that allow students to practice language skills in real-life contexts foster deeper material assimilation and increase interest in learning. The adaptation of educational materials to real-world situations and practical tasks is also crucial for successful instruction. The use of authentic texts, audio, and video materials related to real-life situations enables students to apply acquired knowledge in practice and enhances their motivation to learn.

Practical recommendations for educational institutions and instructors could include the following: 1) development of courses at varying levels of difficulty, providing students with the option to choose an appropriate level of instruction allows for more effective and personalized learning; 2) diversification of educational materials and formats, offering educational materials in various formats can assist students with different learning styles; 3) practical exercises, incorporating interactive tasks and problems that require active student participation promotes deeper assimilation of material and increases motivation for learning.

In **conclusion**, it should be noted that the study identified and analyzed the psychophysiological characteristics that affect the effectiveness of learning through MOOCs. This includes student motivation, level of self-regulation and cognitive processes, which are key factors in successful foreign language acquisition. Relationships between psychophysiological factors and learning outcomes were assessed when using MOOCs to learn a foreign language. The study revealed that certain psychophysiological characteristics of students can influence their success in mastering material

through MOOCs. Based on the results obtained, valuable practical recommendations were presented to improve the design and implementation of foreign language courses through MOOCs, taking into account the individual needs of students. This helps improve educational methods and provide better and more effective learning. The **scientific novelty** of this study is determined by its special focus on the psychophysiological aspects of learning via MOOCs. The **theoretical significance** of this study lies in its expansion of our theoretical knowledge about the process of foreign language learning through MOOCs and their interrelation with the psychophysiological characteristics of students. The **practical significance** of the research lies in that its results offer practical recommendations for educational institutions and instructors. Moreover, the study's findings could be utilized in the development and improvement of online courses to enhance their quality and attractiveness to students.

The work conducted suggests the following **prospects for further research** in this area: 1) examination of the impact of using different technologies and MOOC platforms on the effectiveness of foreign language learning; 2) analysis of the influence of individual psychophysiological student characteristics on the successful completion of online courses; 3) exploration of the potential application of artificial intelligence and personalization of the educational process in MOOCs for more effective learning.

Библиографический список

1. 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.
2. Zubkov A. Discursive Approach to Foreign Language Training via Massive Open Online Courses. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 636: 431–439.
3. Киркова О.А. Применение аутентичных видеоматериалов как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза. *Сибирский учитель*. 2022; № 1 (140): 17–25.
4. Волегжанина И.С., Чусовлянова С.В. Опыт разработки электронного курса профессионально ориентированного английского языка для будущих инженеров железнодорожного транспорта. *Фундаментальные и прикладные вопросы транспорта*. 2021; № 2 (3): 119–122.
5. 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.
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. 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.
9. 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.
10. Балмасова Т.А. Из опыта использования мобильных приложений в обучении второму иностранному языку. *Вестник педагогических наук*. 2022; № 8: 224–227.
11. 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.
12. 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.
13. Глумова Е.П., Чичерина Ю.В. Интегрированный подход к обучению иностранному языку в системе высшего образования. *Обучение, тестирование и оценка*. 2017; № 17: 16–26.
14. Комкова А.С., Кобелева Е.П., Стучинская Е.А., Крутько Е.А. Формирование метакомпетенций студентов вуза в процессе научно-исследовательской работы на иностранном языке. *Профессиональное образование в современном мире*. 2020; Т. 10, № 2: 3718–3725.
15. Агафонова Л.И., Аникина Ж.С. Дидактико-методические особенности использования подкастов при обучении иностранному языку в вузе. *Письма в Эмиссия.Офлайн*. 2011; № 12: 1703.
16. Титова С.В. Обучение иноязычной письменной речи в цифровой среде вуза // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2023; Т. 28, № 2: 302–316.

References

1. 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.
2. Zubkov A. Discursive Approach to Foreign Language Training via Massive Open Online Courses. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 636: 431-439.
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. Volegzhanina I.S., Chusovlyanova S.V. Opyt razrabotki `elektronnogo kursa professional'no orientirovannogo anglijskogo yazyka dlya buduschih inzhenerov zheleznodorozhnogo transporta. *Fundamental'nye i prikladnye voprosy transporta*. 2021; № 2 (3): 119-122.
5. 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.
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. 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.
9. 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.
10. Balmasova T.A. Iz opyta ispol'zovaniya mobil'nyh prilozhenij v obuchenii vtoromu inostrannomu yazyku. *Vestnik pedagogicheskih nauk*. 2022; № 8: 224-227.
11. 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.
12. 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.
13. Glumova E.P., Chicherina Yu.V. Integrirovannyj podhod k obucheniyu inostrannomu yazyku v sisteme vysshego obrazovaniya. *Obuchenie, testirovanie i ocenka*. 2017; № 17: 16-26.
14. Komkova A.S., Kobeleva E.P., Stuchinskaya E.A., Krut'ko E.A. Formirovanie metakompetencij studentov vuza v processe nauchno-issledovatel'skoj raboty na inostrannom yazyke. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 2020; T. 10, № 2: 3718-3725.
15. Agafonova L.I., Anikina Zh.S. Didaktiko-metodicheskie osobennosti ispol'zovaniya podkastov pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze. *Pis'ma v `Emissiya.Oflajn*. 2011; № 12: 1703.
16. Titova S.V. Obuchenie inoyazychnoj pis'mennoj rechi v cifrovoj srede vuza // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 2023; T. 28, № 2: 302-316.

Статья поступила в редакцию 29.07.23

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-159-161

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

ON RELEVANCE OF USING MOOCS FOR PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE DEVELOPMENT OF ECONOMICS STUDENTS. The paper draws attention to the spectrum of opportunities that MOOCs can offer in the context of higher education, demonstrating the importance of leveraging these resources in pedagogical practice. A theoretical overview of the main features of MOOCs' operation is proposed. Subsequently, the author provides examples of successful utilization of MOOCs for foreign language learning. The study also presents an analysis of potential prospects for the use of MOOCs in higher education. This offers insight into how MOOCs can be integrated into curricula to enhance the level of foreign language competence of economics students. The research emphasizes the significance of this approach, discussing its theoretical and practical importance in the context of contemporary education. The study serves as a step in substantiating the importance of MOOCs as an effective tool for improving the foreign language competence of economics students. This proposition justifies the need for a broader use of MOOCs in educational practice, thereby opening new horizons for future research and practice.

Key words: **massive open online courses, economic education, higher education, educational technologies, e-learning, distance learning, foreign language**

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

ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МООК ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ

Эта статья акцентирует внимание на спектре возможностей, которые МООК могут предложить в контексте высшего образования, демонстрируя, как важно использовать эти ресурсы в педагогической практике. Предлагается теоретический обзор основных особенностей функционирования МООК. Далее автор приводит примеры успешного использования МООК для обучения иностранным языкам. В исследовании также представлен анализ потенциальных возможностей использования МООК для высшего образования. Это даёт ценное представление о том, как МООК могут быть интегрированы в учебные программы для повышения уровня иноязычной компетенции студентов-экономистов. Исследование также подчеркивает новизну этого подхода, обсуждая его теоретическую и практическую значимость в контексте современного образования. Работа является шагом в обосновании значимости МООК как эффективного инструмента для улучшения иноязычной компетенции студентов-экономистов. Это предложение обосновывает необходимость более широкого использования МООК в образовательном процессе, тем самым открывая новые горизонты для будущих исследований и практики.

Ключевые слова: **массовые открытые онлайн-курсы, экономическое образование, высшее образование, образовательные технологии, электронное обучение, дистанционное обучение, иностранный язык**

Contemporary society is actively evolving towards information technologies, which offer new opportunities for learning and development. Massive Open Online Courses (MOOCs) have converted into fundamental chunk of the instructive setting, enabling students to acquire knowledge without constraints of time and space [1]. However, the utilization of such online resources for the growth of intercultural language competence dictates additional investigation and examination. Students majoring in economics undergoing professional training particularly perceive the necessity of foreign language proficiency [2]. This stems from economic globalization, the expansion of international cooperation, and the requirement for analyzing foreign experience. Foreign language competence enables future economists to interact more effectively on the international stage and enhances their career prospects [3].

The primary **objective** of this work is to consider the weight of using MOOCs for shaping the professional foreign language competence of economics students. To accomplish this purpose, the subsequent **tasks** were set: to classify the key characteristics of MOOCs and their applicability for foreign language study, to analyze successful examples of using MOOCs for teaching economics students, and to investigate the possibilities and prospects of applying MOOCs in the higher education context. This paper will emphasize both theoretical and practical aspects of the problem, employing methods of literature analysis and summarization, comparative analysis, and case study. The conclusion will articulate key findings and recommendations for the further use of MOOCs for foreign language learning in higher education. Therefore, this paper will be of interest and utility to educators and researchers in the field of higher education and e-learning, as well as to all those interested in the problem of shaping the professional foreign language competence of economics students.

Massive Open Online Courses (MOOCs) represent a new form of e-learning that has gained broad popularity in recent years [4]. Typically, they incorporate video lectures, text materials, tests, as well as various forms of interactive activities such as forums and online discussions. Notably, many MOOCs are offered by leading universities and specialists across diverse fields of knowledge. An essential characteristic of MOOCs is their accessibility. The majority of MOOCs are available to anyone, irrespective of their location or educational level, thereby broadening access to quality education and providing opportunities for continuous learning and professional development [5].

Foreign language proficiency is becoming gradually significant in the framework of globalization [6]. For economics students, foreign language competence is one of the crucial assistances. This is accompanying not solitary with the need for reading scientific literature and working with international sources of information, but also with the potential for effective intercultural communication in the professional sphere. The formation of professional foreign language competence encompasses not only the knowledge of a foreign language at a level that allows communication within a professional environment but similarly the clarifying of the educational and public background of the region of the acquired language [7]. Thus, the importance of using MOOCs for developing the professional foreign language competence of economics students is determined by the **relevance** of foreign language competence for their professional development and the opportunities that MOOCs offer in the sphere of foreign language learning.

MOOCs afford learners the chance to study at their peculiar pace, rendering to their own calendar, and in a convenient location, making them particularly attractive to those who cannot attend traditional courses [8; 9]. Among other advantages of MOOCs is the possibility of foreign language learning through the use of authentic materials and direct communication with native speakers. On the other hand, MOOCs contribute to fostering learner autonomy, developing their skills for independent learning and critical thinking [10]. This is crucial for the growth of intercultural language competence, as mastery of a foreign language demands not only knowledge but the ability to apply this knowledge in various contexts.

However, the utilization of MOOCs in foreign language instruction extends beyond their general benefits. They also provide an opportunity for purposeful formation of professional foreign language competence. There exist MOOCs that are specifically designed for language study within a certain professional field, including economics [11; 12]. Such courses may cover basic professional topics as well as more specialized areas such as international economic relations or corporate finance [13; 14]. Specialized MOOCs assist economics students in developing not only general foreign language skills but also deepening their understanding of economic terminology and language peculiarities within the context of their professional sphere [15]. This allows them to apply the foreign language as a tool for further professional development and participation in the global economic community. Thus, the relevance of using MOOCs to develop the professional foreign language competence of economics students is confirmed by their effectiveness and specific advantages within the context of foreign language learning.

The MOOC “Business English: Finance and Economics” (Coursera), offered by the leading american university Arizona State University, is targeted towards economics students and covers a broad range of topics related to the use of a foreign language in an economic context. Students not only learn the basics of economic theory but also apply them practically through the analysis of original economic texts and participation in discussions on an online forum. Feedback from course participants attests to its high effectiveness in developing professional foreign language competence.

The MOOC “Business Agility Foundations: An Introduction” from The Open University (FutureLearn) is specifically designed for economics students and professionals working in the field of international business. It not only enables the study of key business terms and phrases but also offers learners the chance to practice their communication skills in a professional context through interactive tasks and discussions. Learner feedback notes that the course has helped them enhance their foreign language competence and boost their confidence in professional communication.

The MOOC “Finance and Capital Markets” from Khan Academy offers a detailed study of fundamental concepts in finance and capital markets. It employs an interactive approach to learning and includes a vast number of video materials and practical exercises. Although the course does not directly focus on foreign language competence, it can serve as a valuable tool for economics students looking to enhance their skills in financial English.

These examples illustrate the various ways in which MOOCs can be utilized to develop the professional foreign language competence of economics students and underscore their effectiveness in this role.

The use of MOOCs in the educational process is becoming increasingly relevant and promising today. This is due to the fact that MOOCs not only offer learners flexible and accessible learning opportunities but also open new horizons for methods and approaches to teaching. From a higher education perspective, the use of MOOCs for foreign language instruction can bring about several significant benefits. Firstly, they allow educational institutions to expand and diversify their educational programs without significant additional costs. Instead of creating their own courses, universities can use existing MOOCs to provide students with the opportunity to improve their professional foreign language competence. Secondly, MOOCs can serve as a powerful tool for developing students’ intercultural competence. Participation in MOOCs created in various countries and cultural contexts allows students to acquaint themselves with different cultural perspectives, enhance their intercultural communication skills, and become more globally oriented citizens. Thirdly, MOOCs offer opportunities for individualized learning. They allow students to study at their own pace and choose courses that best align with their interests and learning objectives. This promotes increased student motivation and engagement in the learning process. Overall, the use of MOOCs for foreign language instruction in higher education offers a plethora of prospects and possibilities. However, for effective utilization of these opportunities, an active stance from educational institutions, teachers, and indeed, the students themselves is required.

The study of the relevance of using MOOCs to develop professional foreign language competence among economics students in the contemporary educational space has led to a number of important conclusions. The **newness** of this paper lies in the effort to combine the issue of MOOCs with the specifics of developing foreign language competence in the vocational scope of economics. The **theoretical meaning** of the paper lies in justifying the role of MOOCs as an effective tool for enhancing

the level of professional interculture competence among bachelor students majoring in economics. This has permitted a profounder consideration of the landscape and possibilities of this teaching and learning instrument in the background of current higher vocational education. The **practical implication** of the research is revealed in the appearance of precise fruitful cases of using MOOCs for foreign language instruction. These examples can serve as models for developing and implementing their own courses in educational institutions.

In light of the gained outcomes, the next forthcoming guidelines for coming investigation are proposed:

- Investigating the impact of MOOCs on the development of intercultural competence among economics students.
- Developing a methodology for integrating MOOCs into traditional higher education curricula.
- Examining student motivation and engagement in the learning process through MOOCs and devising strategies to enhance them.

Consequently, this study opens new horizons for the development and application of MOOCs in the field of higher professional education and foreign language competence formation.

Библиографический список

1. Zubkov A. Discursive Approach to Foreign Language Training via Massive Open Online Courses. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 636: 431–439.
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. 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.
5. 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.
6. 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.
7. 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.
8. Балмасова Т.А. Из опыта использования мобильных приложений в обучении второму иностранному языку. *Вестник педагогических наук*. 2022; № 8: 224–227.
9. 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.
10. Ковалева М.И., Бондарь Д.Л. Платформа Skyeng в вузе: возможности и перспективы. *Сибирский учитель*. 2022; № 5 (144): 11–14.
11. 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.
12. Глумова Е.П., Чичерина Ю.В. Интегрированный подход к обучению иностранному языку в системе высшего образования. *Обучение, тестирование и оценка*. 2017; № 17: 16–26.
13. Кобелева Е.П., Стучинская Е.А., Матвиенко Е.Н. Формирование профессиональных компетенций будущих экономистов в процессе иноязычной подготовки в вузе. *Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения*. 2012; № 27: 172–177.
14. Комкова А.С., Кобелева Е.П., Стучинская Е.А., Крутько Е.А. Формирование метакомпетенций студентов вуза в процессе научно-исследовательской работы на иностранном языке. *Профессиональное образование в современном мире*. 2020; Т. 10, № 2: 3718–3725.
15. Нос Н.И. Анализ современных педагогических технологий Германии в обучении профессионально-ориентированному иноязычному общению. *Казанский педагогический журнал*. 2021; № 1 (144): 149–156.

References

1. Zubkov A. Discursive Approach to Foreign Language Training via Massive Open Online Courses. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 636: 431-439.
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. 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.
5. 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.
6. 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.
7. 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.
8. Balmasova T.A. Iz opyta ispol'zovaniya mobil'nyh prilozhenij v obuchenii vtoromu inostrannomu yazyku. *Vestnik pedagogicheskih nauk*. 2022; № 8: 224-227.
9. 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.
10. Kovaleva M.I., Bondar' D.L. Platforma Skyeng v vuze: vozmozhnosti i perspektivy. *Sibirskij uchitel'*. 2022; № 5 (144): 11-14.
11. 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.
12. Glumova E.P., Chicherina Yu.V. Integrirovannyj podhod k obucheniyu inostrannomu yazyku v sisteme vysshego obrazovaniya. *Obuchenie, testirovanie i ocenka*. 2017; № 17: 16-26.
13. Kobeleva E.P., Stuchinskaya E.A., Matvienko E.N. Formirovanie professional'nyh kompetencij buduschih `ekonomistov v processe inoyazychnoj podgotovki v vuze. *Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta putej soobscheniya*. 2012; № 27: 172-177.
14. Komkova A.S., Kobeleva E.P., Stuchinskaya E.A., Krut'ko E.A. Formirovanie metakompetencij studentov vuza v processe nauchno-issledovatel'skoj raboty na inostrannom yazyke. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 2020; T. 10, № 2: 3718-3725.
15. Nos N.I. Analiz sovremennyh pedagogicheskih tehnologij Germanii v obuchenii professional'no-orientirovannomu inoyazychnomu obscheniyu. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2021; № 1 (144): 149-156.

Статья поступила в редакцию 23.07.23

УДК 371.2 (575.3) DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-161-164

Kairova L.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kairova_lidiya@mail.ru*

THE USE OF CASES DURING THE DEMONSTRATION EXAM ON THE PROFILE OF PREPARATION "PRIMARY EDUCATION". The article studies a current problem of organizing a demonstration exam in a pedagogical university during the intermediate certification of disciplines and practices, as well as the final certification of students. Since this form of certification is relatively new for higher pedagogical education, the question arises about the content, structure of individual tasks for examinees, depending on the profile of training. Special attention is paid to the methods of assessing readiness of students, including graduates, to solve professional problems in the field of general primary education. The author has proposed for intermediate and final certification options for the content of examination cases, allowing to assess the quality of the metamethodic component of the professional competencies of the future primary school teacher. The article notes that the question of how to organize a demonstration exam continues to be debatable. This requires additional research, generalization of the positive experience of its implementation in pedagogical universities on the basis of a specially equipped Platform with the mandatory participation of representatives of specialized organizations.

Key words: **demonstration exam, intermediate and final certification, case study, metamethodic skills**

Л.А. Каирова, *канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: kairova_lidiya@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙСОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА ПО ПРОФИЛЮ ПОДГОТОВКИ «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме организации в педагогическом вузе демонстрационного экзамена при проведении промежуточной аттестации дисциплин и практик, а также итоговой аттестации студентов. Поскольку данная форма аттестации является для высшего педагогического образования относительно новой, то возникает вопрос о содержании, структуре индивидуальных заданий для экзаменующихся в зависимости от профиля подготовки. Особое внимание в статье уделено способам оценивания готовности обучающихся, в том числе выпускников, к решению профессиональных задач в сфере общего начального образования. Автором предложены для промежуточной и итоговой аттестации варианты содержания экзаменационных кейсов, позволяющие оценить качество метаметодической составляющей профессиональных компетенций будущего учителя начальных классов. В статье отмечается, что вопрос о способах организации демонстрационного экзамена продолжает оставаться дискуссионным. Это требует дополнительных исследований, обобщения позитивного опыта его проведения в педагогических вузах на базе специально оборудованной Площадки с обязательным участием представителей профильных организаций.

Ключевые слова: **демонстрационный экзамен, промежуточная и итоговая аттестация, кейс, метаметодические умения**

Повышение требований к качеству подготовки педагогических кадров в системе высшего образования предполагает построение системы оценки результатов освоения выпускниками основной профессиональной образовательной программы (ОПОП). Одним из требований реализации ОПОП, как отмечено в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, является построение системы внутренней и внешней оценки качества образовательной деятельности и подготовка обучающихся по программе бакалавриата с участием работодателей (не менее 10% от численности педагогических работников). Одним из компонентов в данной системе является демонстрационный экзамен, позволяющий оценить не только качество образования, но и выявить дефициты профессиональной подготовки обучающихся [1].

Актуальность исследования заключается в том, что организация демонстрационного экзамена, в частности его содержание при проведении промежуточной и итоговой аттестации, аттестации по различным типам производственных практик (педагогической, проектно-технологической, научно-исследовательской и др.), предусмотренных учебным планом, обусловлена профилем подготовки, спецификой профессиональной деятельности будущего учителя.

Цель работы предполагает выявление специфики содержания демонстрационного экзамена обучающихся по профилю «Начальное образование».

Для достижения цели целесообразно решить следующие задачи: 1) уточнить критерии оценивания результатов демонстрационного экзамена будущего учителя начальных классов, исходя из специфики его профессиональной деятельности; 2) выделить содержание индивидуальных заданий для промежуточной аттестации дисциплин и практик, а также итоговой аттестации обучающихся по профилю «Начальное образование».

Научная новизна заключается в обосновании содержания индивидуальных заданий для демонстрационного экзамена и критериев оценивания результатов его выполнения.

Теоретическая и/или практическая значимость результатов исследования подразумевает, что данными этой статьи можно воспользоваться при разработке содержания демонстрационного экзамена в вузе для обучающихся по профилю «Начальное образование».

Следует отметить, что в системе среднего специального профессионального образования накоплен интересный опыт организации и проведения демонстрационного экзамена на международной платформе Worldskills (в настоящее время в педагогических колледжах используется платформа «Профессионал») [2]. В содержание демонстрационного экзамена на этапе итоговой аттестации включается задания, такие как разработка и проведение фрагмента урока по одному из учебных предметов начальной школы с использованием интерактива, разработка паспорта проекта для внеурочной деятельности младшего школьника, разработка обучающего интерактива для родителей и другие. Таким образом, содержание заданий экзамена соответствует профессиональным циклам, которые отражены в федеральном государственном образовательном стандарте специалиста и входят в структуру программы подготовки специалиста «Преподавание по программам начального общего образования», «Организация внеурочной деятельности и общения младших школьников», «Классное руководство» [3, с. 17]. Вывод об освоении выпускниками содержанием других циклов, в частности «Методическое обеспечение образовательного процесса», «Общепрофессиональные дисциплины», следует на основе качества выполнения обозначенных выше заданий.

Накопленный опыт в полной мере будет использован при реализации нового федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах, утвержденном в 2022 году. В стандарте отмечается, что «государственная итоговая аттестация проводится в форме демонстрационного экзамена и защиты дипломного проекта (работы)» [4, с. 9].

В системе высшего педагогического образования проведение демонстрационного экзамена является достаточно новой формой проведения различных видов аттестации: промежуточной по учебным дисциплинам и практикам, а также итоговой. Тем не менее в АлтГПУ накоплен опыт проведения итоговой аттестации в форме ДЭ. В публикациях С.П. Волохова, О.В. Воронушкиной, Е.Н. Семенчиной данный опыт получил свое обобщение.

С.П. Волохов представил модель демонстрационного экзамена, который ранее проводился на базе профильной организации и мог быть организован как при защите выпускной квалификационной работы (ВКР), так и на государственном экзамене [5]. В связи с этим необходимо отметить, что опыт проведения демоэкзамена при защите ВКР особо полезен для однопрофильного бакалавриата (стандартом предусмотрено в качестве обязательного вида итоговой аттестации: выполнение и защита ВКР). Открытие специально оборудованной стационарной Площадки, обеспечивающей необходимыми условиями для проведения профессионального (демонстрационного) экзамена, позволяет привнести позитивный опыт, например, использование тематических кейсов, которые могут выполняться как индивидуально, так и в составе группы.

О.В. Воронушкиной и Е.Н. Семенчиной демонстрационный экзамен в педагогическом вузе рассматривается с точки зрения особого инновационного проекта, реализация которого позволит обучающимся успешно освоить основную образовательную программу. Авторами представлены варианты кейсов по английскому языку, примеры заданий, позволяющих выявить языковую и методическую компетентность будущих учителей английского языка. Данный опыт может быть творчески использован при организации демонстрационного экзамена по различным профилям подготовки в рамках педагогического образования [6].

В настоящее время организация и проведение демонстрационного экзамена регламентируется документом Министерства просвещения Российской Федерации: «Методические рекомендации по организации и проведению профессиональных (демонстрационных) экзаменов по основным образовательным программам высшего образования УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки». Согласно требованиям Методических рекомендаций, для прохождения профессионального (демонстрационного) экзамена экзаменующийся получает «индивидуальное задание» [7, с. 39]. В связи с этим возникают вопросы: каким должно быть индивидуальное задание? Каково его содержание? Чем различаются задания при проведении итоговой и промежуточной аттестации дисциплины и практики? Для решения этих и ряда других вопросов Алтайский государственный педагогический университет выполняет государственное задание по научной теме «Экспертиза предметно-методических кейсов для проведения демонстрационного экзамена в процессе подготовки учителя».

В рамках государственного задания рабочей группой разрабатывается направленность содержания заданий для аттестации и способы их предъявления в зависимости от профиля подготовки педагога. В данной статье будет рассматриваться именно этот вопрос на примере итоговой и промежуточной аттестации дисциплины и производственной практики по направлению подготовки 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профилям, одним из которых является «Начальное образование».

Первым актуальным является вопрос о критериях, составляющих методическую грамотность будущего учителя начальных классов. В Методических рекомендациях указано, что в структуру критериев входит психолого-педагогическая, коммуникативно-цифровая, предметная и методическая грамотность [6]. Однако следует отметить, что учитель начальных классов осуществляет обучение младших школьников по различным учебным предметам: русскому языку, математике, литературному чтению, окружающему миру, технологиям и другим, в том числе факультативным курсам. При этом каждый из учебных предметов имеет свою специфику, но педагог должен обладать такими умениями, которые будут востребованы на любом уроке. В связи с этим Н.С. Подходова считает, что речь идет о метаметодических умениях, метаметодической компетентности, что и будет, по нашему мнению, являться основной группой критериев оценивания качества подготовки учителя начальных классов [8].

Метаметодика – развивающаяся область педагогического знания, она исследует основания, условия и возможности реализации содержательно-целевой и организационно-деятельностной интеграции предметных методик [9]. В связи с этим С.И. Поздеева считает целесообразным выделение особой профессиональной компетентности современного педагога – метаметодической как совокупность предметного, методического и деятельностного аспектов [9].

Как показывают проводимые ею наблюдения деятельности молодых педагогов, выпускники часто проявляют «методическую неумелость» в подборе учебного материала, в выстраивании логики учебных заданий, в установлении обратной связи с детьми. Им трудно выделить смысловое «ядро» урока, т. е. ответить на вопрос о том, что и как должны освоить сегодня ученики. Увереннее чувствуют себя те педагоги, которые могут организовать деятельность детей, установить с ними контакт, удерживать активность учеников. Как отмечает С.И. Поздеева, учитель переходит от позиции транслятора к позиции организатора совместной деятельности [10].

Проведенный нами опрос фокус-группы студентов 4–5 курсов очной формы обучения в количестве 24 человек по профилям «Начальное образование и Информатика», «Начальное образование и Дополнительное образование», «Начальное образование и Английский язык» во многом подтвердил положения С.И. Поздеевой.

Для опроса предлагалось два вопроса: 1) Что значит быть готовым к успешному осуществлению педагогической деятельности в начальной школе? 2) Какие трудности вы испытывали в период педагогической практики в начальной школе?

При ответах на первый вопрос многие студенты в большей мере уделили внимание технологической составляющей педагогический деятельности, личностные качества педагога чаще всего ими были выделены преимущественно в конце ответа. Среди качеств, определяющих готовность к работе в начальной школе, на первое место поставлены коммуникативные качества учителя (доброжелательность, расположенность к детям и взрослым, общительность), студенты отметили необходимость проявления лидерских качеств, способности к сопереживанию, твердость характера.

Ответы студентов относительно технологической составляющей труда учителя можно условно разделить на три группы. Часть студентов (6 человек) перечислили умения, которые необходимы для проведения уроков по различным учебным дисциплинам, и умения по организации внеурочной деятельности младших школьников. Они отмечали при этом и необходимость умения работать с родителями. Большая часть студентов (15 человек) не только попытались объединить отдельные методические умения, но и указать те, которые, по мнению С.И. Поздеевой, составляют метаметодические умения: организовывать на уроке различные виды деятельности (проектную, исследовательскую), подбирать материал для проведения на различных уроках учебной дискуссии. Интересны ответы четырех студентов пятого курса: они отметили важность тех умений, по отношению к которым они испытывали затруднения в период педагогической практики в школе: умения поддерживать дисциплину на уроке, развивать интерес к учению, а также некоторые вопросы частных методик (интерес к чтению).

Ответы на второй вопрос крайне разнообразны: отдельным студентам было трудно организовать работу в группе (дети быстро распределяют роли, но им не следуют; часть детей в группе работают, а остальные «пассивно наблюдают»), студенты отмечали сложности в организации деятельности младших школьников в том случае, если ситуация на уроке меняется, и действовать им нужно не так, как запланировано в конспекте. Возникали трудности при введении документации (журнала учителя), при оценивании письменных работ учащихся (субъективность в оценивании «ребенок старался, но допустил ошибку»). Некоторые студенты отмечали затруднения, которые касались изучения отдельных тем по конкретной учебной дисциплине (нашли неточности в освещении исторического материала в учебнике: как действовать в этом случае?) Интересно отметить, что никто из студентов не отметил трудности по использованию цифровых образовательных ресурсов, современных информационно-коммуникационных технологий. Вероятно, это объясняется тем, что в системе подготовки учителя начальных классов этому вопросу уделяется пристальное внимание: введены отдельные курсы, и в каждой частной методике есть соответствующее учебные занятия (практические, лабораторные). В целом следует отметить, что направленность кейсов для ДЭ на проверку и оценивание метаметодических умений является вполне закономерной и оправданной.

Согласно Положению о демонстрационном экзамене в АлтГПУ экзаменующимся предлагается кейс, качество решения которого оценивается экспертной (экзаменационной для ГИА) комиссией [11].

Кейс для промежуточной и итоговой аттестации представляет собой, как и указано в методических рекомендациях, методическую задачу. Обязательным условием является наличие проблемы, которая может быть или типичной, или нестандартной, для решения которой экзаменующийся демонстрирует систему знаний и умений (метаметодической направленности), конкретизирующих представленные в ОПОП компетенции.

Рассмотрим вариант кейса для промежуточной аттестации (экзамен) по дисциплине «Методика преподавания математики»:

«*Контекст. Включение детей с ОВЗ в совместную деятельность является одним из направлений работы в инклюзивном классе.*

Ситуация. Для выделения способа деления двузначного числа на двузначное вида 96:16 для групповой работы было предложено задание: «Найдите значение выражений: 48:3, 48:12; 96:4, 96:16; 72:2, 72:24». В одну из групп включили ученика с задержкой психического развития (ЗПР). Во всех группах быстро распределили роли и приступили к обсуждению. Учитель обратил внимание, что дети активно обсуждают, что-то записывают. По истечении времени ученики представили результаты обсуждения. Несколько групп, в том числе о той, в которой был ученик с ЗПР, не смогли представить правильный результат. Это вызвало негативную реакцию к ученикам, испытывающих трудности в обучении, в том числе и к ученику с ЗПР.

Задания.

1. Какие методические ошибки были допущены учителем?

2. В чем заключается специфика организации совместной деятельности детей и учителя при открытии новых знаний (понятий, свойств понятий, способов действий)?

3. Разработать и продемонстрировать фрагмент урока открытия нового знания с использованием групповой работы».

Решение кейса предполагает теоретическую составляющую (предметный аспект метаметодических умений): для определения характера допущенных педагогом методических ошибок необходимо выделить теоретическую основу алгоритмов вычисления, на основании чего оценивается корректность предложенного для групповой работы задания. При ответе на второй вопрос студенты демонстрируют знаний психолого-педагогического плана. В качестве особого требования в кейсе выделяются условия включения детей с ЗПР в учебный процесс. Решение проблемы выделения способов организации совместной деятельности младших школьников, в том числе детей с ЗПР, предполагает демонстрацию сформированности соответствующих метаметодических умений по построению обучающий деятельности на уроке.

Достаточно проблематичным оказалось содержание кейса для аттестации по педагогической практике: во-первых, чем он должен отличаться от кейса для промежуточной аттестации по дисциплине, во-вторых, сколько времени следует отводить на подготовку решения, и, наконец, возможны ли другие, помимо индивидуальной, формы работы.

Один из вариантов организации работы может заключаться в следующем: решение педагогической задачи, отраженной в кейсе, может осуществляться в составе группы студентов (не более трех человек). В этом случае на подготовку решения кейса целесообразно отводить до 40 минут, после чего студенты демонстрируют свое решение. Содержание кейса в целом должно соответствовать типу производственной практики.

Представленный вариант кейса может быть предложен студентам 4 курса (в составе группы 3 человека) по профилю «Начальное образование» для аттестации педагогической практики, в содержание которой входит проведение уроков в начальной школе по всем учебным дисциплинам, а также организация внеурочной деятельности младших школьников.

«*Контекст. Экологический аспект является важнейшей составляющей курса «Окружающий мир» в начальной школе.*

Ситуация. На уроке окружающего мира во втором классе при изучении тем «Почему мы не будем рвать цветы и ловить бабочек» и «Почему в лесу мы будем соблюдать тишину» учащиеся правильно отвечают на вопросы экологического содержания. Далее следует обобщающая экскурсия в природу. Во вводной беседе были также актуализированы правила поведения в природе. Однако во время экскурсии учитель наблюдал, как часть учащихся нарушали ранее актуализированные правила поведения в природе.

Задания:

1. Объясните причины возникновения такой ситуации.

2. Спланируйте варианты (не менее двух) Ваших действий в данной ситуации».

Кейс предусматривает три части решения: первая часть – объяснение причин требует привлечения предметных, психолого-педагогических знаний, две другие части – варианты использования знаний при решении педагогической задачи. Каждый участник группы в этом случае имеет возможность продемонстрировать полученный на практике опыт.

Государственный экзамен в форме ДЭ проводился по профилям «Информатика» и «Дополнительное образование» (профили «Начальной образование и информатика»; «Начальной образование и дополнительное образование»). Вариант кейса демонстрационного экзамена по профилю «Дополнительное образование»:

«Контекст. Несколько занятий театральной студии посетили дети, слабо владеющие русским языком (дети-инофоны).

Ситуация: На занятии театральной студии готовилась к постановке басня. Все дети, в том числе и дети-инофоны получили мини-роли. Текст они выучили, но неправильное произнесение детьми-инофонами некоторых слов, вызывало улыбку со стороны других участников группы.

Задание: 1. Проанализировать существующие технологии проведения занятия, определить оптимальные методики и технологии, использование необходимых средств обучения, в том числе ИКТ.

2. Разработать занятие театральной студии по теме «Постановка басни».

3. Выделить практическую задачу фрагмента занятия, разработать алгоритм действий педагога дополнительного образования, выстроить предметный материал в соответствии с выбранной технологией.

4. Провести разработанный фрагмент занятия с участием волонтёров-студентов 1–2 курсов на Площадке ДЭ на базе университета.

5. Дать краткий анализ проведённого фрагмента занятия (ожидаемые результаты, возможные трудности, степень реализации поставленной практической задачи)».

Содержание заданий данного кейса составлено в соответствии с критериями, выносимыми для оценивания: 1) теоретический аспект: включает психолого-педагогическую, предметную и коммуникативно-цифровую составляющую (анализ оснований для разработки задания); 2) практический – включает те же аспекты и методическую составляющую (непосредственное проведение занятия и его рефлексивный анализ).

Участники демоэкзамена позитивно оценили свое участие в данном мероприятии, о чем свидетельствует отзывы.

Профиль «Дополнительное образование». Валерия М. «*Представлять свои силы в рамках демонстрационного экзамена – это не только большая честь, но и возможность педагогически проявить себя в новых условиях. Это как реальный урок: у тебя есть интерактивная доска, дети, заготовленный конспект, но при этом ты никогда не можешь знать наверняка, в каком направлении пройдёт занятие. В момент данной «неожиданности» хорошо видишь себя со стороны, именно поэтому считаю такой опыт отличной возможностью научиться методически импровизировать и профессионально держаться*».

Профиль «Информатика». Екатерина Б. *«В ходе демонстрационного экзамена я успешно представила занятие по образовательной робототехнике, что зависело не только от меня, но и волонтеров, которые активно участвовали в разных видах деятельности. Для меня трудностью было сокращение времени вдвое от полноценного урока, так как необходимо было включить все основные этапы урока, не нарушая логики. Мне понравилась данная форма государственного экзамена тем, что я могла не только продемонстрировать теоретические знания в педагогике и методике обучения информатике, но и реализовать их на практике. В будущей профессиональной деятельности мне предстоит провести не один открытый урок, поэтому приобретенный опыт в ходе демонстрационного экзамена будет полезен»*.

Екатерина П. *«Мне удалось успешно провести урок по информатике. Все, поставленные мною цели на урок были достигнуты. Мой успех заключался не только в проведении урока, но и в преодолении собственных страхов, например, выступление перед незнакомой аудиторией, так в ходе педагогических практик была возможность познакомиться с учениками прежде, чем проводить урок, а во время демонстрационного экзамена студентов-волонтёров я увидела впервые непосредственно перед началом проведения урока. Кроме успеха я бы хотела также отметить трудности, с которыми столкнулась именно при подготовке к демонстрационному экзамену: организация работы с незнакомыми волонтёрами, например, незнание с каким багажом знаний будут ученики, неналаженное взаимодействие с ними и др. Во время демонстрационного экзамена понравилось то, что не было ограничений в используемых формах организации урока, применяемых средствах и приёмах обучения. Данная форма организации государственной итоговой аттестации была полезна для меня как для будущего учителя, так как я попробовала свои полученные знания, умения и навыки в условиях приближенным к реальным»*.

Таким образом, опыт проведения демонстрационного экзамена и работы в рамках государственного задания позволяет утверждать, что введение данной формы аттестации является необходимым компонентом в системе внутренней и внешней оценки качества образовательной деятельности и качества подготовки педагога к решению профессиональных задач. Содержанием индивидуальных заданий – кейсов – может выступать в зависимости от профиля подготовки решение педагогической, а при промежуточной аттестации по дисциплине – методической задачи, что позволяет проверить метаметодическую составляющую готовности студента к профессиональной деятельности. Участие в составе экспертной комиссии представителей педагогического сообщества является важным аспектов в организации демострационного экзамена: это связано с возможностью оценить качество решения профессиональной задачи, представленной в кейсе, проблемность самой задачи, ее оригинальность. В результате создаются условия для повышения конкурентоспособности наших выпускников на рынке труда.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (утв. Приказом Министерства образования и науки 12 марта 2018 г.). *Информационно-правовой портал «КонсультантПлюс»*. Available at: https://omgpu.ru/sites/default/files/files/basic/programmy-bakalavriata-fgos-3/44.03.01_pedagogicheskoe_obrazovanie.pdf
2. *Методические рекомендации о проведении аттестации с использованием механизма демонстрационного экзамена* (утв. Распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации № Р-42 от 1 апреля 2019г). Информационно-правовой портал «КонсультантПлюс». Available at: HTTPS://DOCS.EDU.GOV.RU/DOCUMENT/C765AB5FAA40A1783380C7F39A893A01/DOWNLOAD/1263/
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах* (утв. Приказом Минобрнауки России от 27.10.2014 г.). Информационно-правовой портал «КонсультантПлюс». Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_118588/
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах* (утв. Приказом Минпросвещения России от 17.08.2022г.). Информационно-правовой портал «КонсультантПлюс». Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_427341
5. Волохов С.П. Демонстрационный экзамен в системе подготовки педагогических кадров в Алтайском крае. *Образование и инновационные исследования: Международный научно-методический журнал.* 2020; Т. 1, № 1: 81–85.
6. Воронушкина О.В., Семенчина Е.Н. Опыт внедрения демонстрационного экзамена по английскому языку в образовательное пространство педагогического вуза. *Вестник педагогических наук.* 2021; № 1: 164–172.
7. Методические рекомендации по организации и проведению профессиональных (демонстрационных) экзаменов по основным образовательным программам высшего образования УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки. *Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года* (утверждена Распоряжением Правительства РФ №1688-р от 24.06.2022). Available at: https://chspu.ru/sveden/files/Skan_poryadka_demonstarcionnogo_ekzamena.pdf
8. Подходова Н.С. Метаметодический подход к образовательному процессу. *Современные наукоемкие технологии.* 2004; № 6: 14–16.
9. Поздеева С.И., Чубыкина О.А. Метаметодика как основание построения обучающей деятельности. *Научно-педагогическое обозрение.* 2020; № 6: 67–71.
10. Поздеева С.И. К постановке проблемы методической подготовки будущего учителя: методика и метаметодика. *Начальное общее образование: вопросы развития, методического и кадрового обеспечения*: тезисы докладов IV Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. Иркутск: Аспринт, 2021: 18.
11. Положение о демонстрационном (профессиональном) экзамене в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (утв. Приказом ректора от 19 июня 2023 г.). *Сайт АлтГПУ*. Available at: https://www.altspu.ru/about_the_university/normativnaya-baza/doc/20274/

References

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki) (utv. Prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki 12 marta 2018 g.). *Informacionno-pravovoj portal «Konsul'tantPlyus»*. Available at: https://omgpu.ru/sites/default/files/files/basic/programmy-bakalavriata-fgos-3/44.03.01_pedagogicheskoe_obrazovanie.pdf
2. *Metodicheskie rekomendacii o provedenii attestacii s ispol'zovaniem mehanizma demonstracionnogo `ekzamena* (utv. Rasporyazheniem Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii № R-42 ot 1 aprelya 2019g). Informacionno-pravovoj portal «Konsul'tantPlyus». Available at: HTTPS://DOCS.EDU.GOV.RU/DOCUMENT/C765AB5FAA40A1783380C7F39A893A01/DOWNLOAD/1263/
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 44.02.02 Prepodavanie v nachal'nyh klassah* (utv. Prikazom Minobrnauki Rossii ot 27.10.2014 g.). Informacionno-pravovoj portal «Konsul'tantPlyus». Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_118588/
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 44.02.02 Prepodavanie v nachal'nyh klassah* (utv. Prikazom Minprosvescheniya Rossii ot 17.08.2022g.). Informacionno-pravovoj portal «Konsul'tantPlyus». Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_427341
5. Volohov S.P. Demonstracionnyj `ekzamen v sisteme podgotovki pedagogicheskih kadrov v Altajskom krae. *Obrazovanie i innovacionnye issledovaniya: Mezhdunarodnyj nauchno-metodicheskij zhurnal*. 2020; T. 1, № 1: 81-85.
6. Voronushkina O.V., Semenchina E.N. Opyt vnedreniya demonstracionnogo `ekzamena po anglijskomu yazyku v obrazovatel'noe prostranstvo pedagogicheskogo vuza. *Vestnik pedagogicheskih nauk.* 2021; № 1: 164-172.
7. Metodicheskie rekomendacii po organizacii i provedeniyu professional'nyh (demonstracionnyh) `ekzamenov po osnovnym obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya UGSN 44.00.00 Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. *Koncepciya podgotovki pedagogicheskih kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda* (utverzhdena Rasporyazheniem Pravitel'stva RF №1688-r ot 24.06.2022). Available at: https://chspu.ru/sveden/files/Skan_poryadka_demonstarcionnogo_ekzamena.pdf
8. Podhodova N.S. Metametodicheskij podhod k obrazovatel'nomu processu. *Sovremennye naukoemkie tehnologii.* 2004; № 6: 14-16.
9. Pozdeeva S.I., Chubykina O.A. Metametodika kak osnovanie postroeniya obuchayuschej deyatel'nosti. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie.* 2020; № 6: 67-71.
10. Pozdeeva S.I. K postanovke problemy metodicheskoj podgotovki buduschego uchitelya: metodika i metametodika. *Nachal'noe obschee obrazovanie: voprosy razvitiya, metodicheskogo i kadrovogo obespecheniya*: tezisy dokladov IV Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Irkutsk: Asprint, 2021: 18.
11. Polozhenie o demonstracionnom (professional'nom) `ekzamene v federal'nom gosudarstvennom byudzhetnom obrazovatel'nom uchrezhdenii vysshego obrazovaniya «Altajskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet» (utv. Prikazom rektora ot 19 iyunya 2023 g.). *Sajt AltGPU*. Available at: https://www.altspu.ru/about_the_university/normativnaya-baza/doc/20274/

Статья поступила в редакцию 25.07.23

УДК 378.661.147:811.124 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-165-167

***Kropacheva M.L.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Izhevsk State Medical Academy (Izhevsk, Russia), E-mail: cattamarina@mail.ru*
***Yusupova N.R.**, senior teacher, Izhevsk State Medical Academy (Izhevsk, Russia), E-mail: nadyaromyu@gmail.com*

PECULIARITIES OF TEACHING LATIN TO FOREIGN STUDENTS. The article is dedicated to studying a problem of teaching the Latin language to foreign medical students taking into consideration the students' perception of this academic discipline. The main part of the research presents the analysis of the results of a survey, which involved first year students. The findings of the survey show that the students are satisfied with the results of their training, but they lacked a proper understanding of the significance of the course of Latin and had a low level of motivation for studying the subject. The authors substantiate the importance of motivation components in the process of training and make practical recommendations for using searching and game-based activities and mental activity stimulation methods aimed at forming positive educational motivation and improving academic achievement of foreign students.

Key words: **teaching Latin, foreign students, medical university, motivation**

***М.Л. Кропачева**, канд. пед. наук, доц., Ижевской государственной медицинской академии, г. Ижевск, E-mail: cattamarina@mail.ru*
***Н.Р. Юсупова,** ст. преп., Ижевской государственной медицинской академии, г. Ижевск, E-mail: nadyaromyu@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМ ОБУЧАЮЩИМСЯ

Статья посвящена изучению проблемы преподавания латинского языка иностранным студентам медицинского вуза с учётом особенностей их восприятия данной дисциплины. Основное содержание исследования составляет анализ результатов опроса студентов первого курса, демонстрирующий их удовлетворённость результатами обучения, но недостаточное понимание роли этого предмета и низкий уровень мотивации к изучению дисциплины. Авторами обосновано значение мотивационной составляющей в процессе обучения и даны практические рекомендации по использованию поисковых, игровых методов, методов стимулирования мыслительной активности, направленных на формирование положительной учебной мотивации и повышение учебной успешности иностранных студентов.

Ключевые слова: **преподавание латинского языка, иностранные студенты, медицинский вуз, мотивация**

Разработанный в 2017 году федеральный проект «Экспорт образования» нацелен на повышение привлекательности российских образовательных программ для иностранных граждан [1]. В результате реализации проекта количество иностранных студентов, обучающихся по очной форме в российских вузах, к 2024 году должно увеличиться с 210 до 425 тысяч человек [2]. Система образования ориентирована на привлечение студентов из зарубежных стран за счет развития программ обучения на иностранном языке, организации комфортных условий для учёбы, создания благоприятной академической среды, способствующей быстрой адаптации студентов и их интеграции в культурное и языковое пространство с целью формирования позитивного имиджа российского образования. Эксперты едины в том, что экспорт образования является не только существенным источником доходов и средством привлечения талантливых людей со всего мира, но и способом распространения влияния своей культуры в тех странах, куда возвращаются выпускники российских вузов. [3, с. 127]. Более того, в высших учебных заведениях «закладываются основы взаимной симпатии и диалога России с другими странами, научного и технического сотрудничества» [4]. Всё вышесказанное определяет актуальность настоящего исследования.

Целью данной статьи является исследование особенностей организации процесса преподавания латинского языка иностранным студентам, обучающимся на английском языке. Поставленная цель предполагает решение следующих задач:

– выявить факторы, влияющие на успешность освоения иностранными студентами образовательной программы по дисциплине «Латинский язык»;

– оценить эффективность использующейся методики преподавания латинского языка для обучения иностранных студентов.

Научная новизна исследования заключается в том, что предпринята попытка анализа процесса преподавания латинского языка с учётом специфики восприятия данной дисциплины иностранными обучающимися.

Теоретическая значимость статьи состоит в определении важности учёта факторов, детерминирующих успешность освоения программы по латинскому языку.

Практическая значимость работы заключается в том, что её результаты могут применяться в практике преподавания латинского языка иностранным обучающимся в медицинском вузе.

При проведении исследования использовались как теоретические, так и эмпирические методы: анализ педагогических публикаций, обобщение личного опыта авторов, анкетирование обучающихся, индивидуальные и групповые беседы, педагогическое наблюдение. Базой исследования стало ФГБОУ ВО «Ижевская государственная медицинская академия».

Активное привлечение студентов из дальнего зарубежья в ИГМА началось в 2019 году, когда в вузе появилась программа для обучения студентов, владеющих английским языком, которая предусматривает преподавание с первого по третий курс на языке-посреднике с последующим переходом на русский язык. По данной программе стали обучаться граждане Индии, в дальнейшем появились учащиеся из Пакистана.

Дисциплина «Латинский язык» входит в обязательную часть учебной программы в медицинском вузе, основной её задачей является подготовка терминологически компетентного специалиста. Знания, умения и навыки, приобретённые в процессе изучения латинского языка, способствуют освоению целого ряда учебных предметов, таких как анатомия, гистология, фармакология, клиническая фармакология, патологическая анатомия, нормальная физиология, и других дисциплин профессионального цикла. При работе с группами, обучающимися на английском языке, преподаватели взяли за основу проверенную многолетним опытом методику, однако особенности англоязычной аудитории потребовали в некоторых случаях использования иных средств и методов обучения, которые будут описаны ниже. По завершении курса латинского языка студентам было предложено ответить на ряд вопросов разработанной авторами анкеты, нацеленной на выявление отношения студентов к данной дисциплине и факторов, способствующих или препятствующих её освоению. Общее количество респондентов составило 50 человек, обучавшихся на первом курсе лечебного факультета.

Как известно, среди факторов, влияющих на успешное освоение образовательной программы, одну из важнейших ролей играет мотивация. В исследованиях А.А. Реана доказано отсутствие значимой связи между учебной успешностью и интеллектом, а Б.А. Якуниным и Н.И. Мешковым подтверждено существование зависимости между успеваемостью и мотивацией. Студенты с высоким уровнем успеваемости характеризуются высокой степенью внутренней мотивации: они ориентированы на получение прочных знаний и освоение профессии. Студенты с низким уровнем успеваемости руководствуются внешними, ситуативными мотивами, например, стараются избежать осуждения за плохую учёбу или отчисления из вуза. Низкий уровень учебной мотивации невозможно компенсировать даже высоким уровнем способностей [5, с. 98]. В отношении общей мотивации учебной деятельности студентов из Индии и Пакистана следует сказать, что исключительно внутренними мотивами (стремление помогать больным и бедным людям, желание изучать биологию и медицину) руководствовались при поступлении в вуз только 38% обучающихся. Сугубо внешние мотивы (желание родителей видеть своих детей в будущем врачами, престижность данной специальности) повлияли на выбор 14% респондентов. Остальные студенты (48%) не смогли определить для себя ведущий мотив выбора профессии, демонстрируя как внутреннюю, так и внешнюю мотивации в различных комбинациях ответов, что оставляет открытым вопрос об истинных причинах, побудивших студентов поступить в медицинский вуз. По данным психолого-педагогических исследований, прагматические мотивы характерны в основном для студентов с низкой успеваемостью. Таким образом, для исследуемой группы характерна выраженность всего спектра мотивов: познавательного (стремление к приобретению знаний), профессионального (стремление к овладению профессией) и прагматического (стремление к личному престижу и подчинение воле родителей) при высоком уровне их смешения. Обращает на себя внимание тот факт, что аналогичный опрос, проведённый среди российских студентов, выявил примерно такой же уровень внешней мотивации [6]. Уважение к старшим и готовность подчиниться их воле характерны для общественного уклада как в Индии, так и в Пакистане. Неудивительно желание родителей дать своим детям профессию, относящуюся к числу особенно привилегированных, поскольку в стране на фоне стремительно растущего населения ощущается острая нехватка врачей. Среди обучающихся в России индийских студентов подавляющее большинство делают выбор в пользу медицинских вузов.

В педагогической литературе отмечается важность управления мотивационной сферой деятельности обучающихся, в том числе в профессиональных

учебных заведениях [7, с. 168]. Осознанный выбор и положительное отношение к профессии, как свидетельствуют исследования, не всегда означает наличие высокой мотивации к изучению всех дисциплин учебного плана, поскольку обучающиеся далеко не всегда осознают значение тех или иных дисциплин для будущей практической деятельности [5]. Опыт общения с иностранными студентами свидетельствует о том, что они склонны подходить к процессу обучения прагматически, уделяя внимание в основном тем предметам, которые, по их мнению, имеют непосредственное отношение к медицине. На наш взгляд, это объясняется тем, что в учебных планах медицинских университетов Индии и Пакистана на первом курсе отсутствует большая часть предметов естественно-научного и гуманитарного циклов.

Известный психолог Е.П. Ильин полагает, что формирующееся на основе общей мотивации учебной деятельности отношение к разным учебным предметам «обусловливается:

– важностью предмета для профессиональной подготовки;

– интересом к определенной отрасли знаний и к данному предмету как ее части;

– качеством преподавания (удовлетворенностью занятиями по данному предмету);

– мерой трудности овладения этим предметом исходя из собственных способностей;

– взаимоотношениями с преподавателем данного предмета» [8, с. 440].

Переходя к анализу отношения студентов к дисциплине «Латинский язык», необходимо отметить, что в англоязычных медицинских вузах этот предмет не изучается, хотя существуют разнообразные учебные пособия, помогающие студентам понять и запомнить английскую медицинскую терминологию, большей частью представляющую собой латинские заимствования. В качестве примера можно привести следующие издания: B.J. Cohen «Medical Terminology: An Illustrated Guide», D.-E. Chabner «The Language of Medicine», B.A. Gylys, M.E. Wedding «Medical Terminology Systems: a Body Systems Approach» [9; 10; 11]. В связи с этим, если российские студенты в той или иной степени знают о существовании «языка врачей», который изучается всеми будущими медицинскими работниками, то для иностранных студентов из Индии и Пакистана, выросших в иной культурной среде, не являющихся представителями европейской цивилизации, наличие в учебном плане ещё одной языковой дисциплины (в дополнение к русскому языку) становится полной неожиданностью. Следовательно, формирование положительной учебной мотивации англоязычных студентов в гораздо большей степени зависит от роли преподавателя.

Проведённый опрос показал, что только 56% студентов отнесли латинский язык к предметам, важным для своей будущей профессии. Для сравнения: аналогичный показатель при опросе российских студентов составил 93% [12]. Поэтому для осознания студентами профессиональной значимости дисциплины «Латинский язык», на наш взгляд, необходимо более активное включение в процесс обучения творческих и поисковых упражнений, направленных на использование медико-биологической терминологии. В соответствии с принципом моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе [7, с. 118] при изучении клинической терминологии будут полезны задания по поиску терминов в связном тексте профессиональной направленности. Можно предложить студентам следующий отрывок из истории болезни пациента, в котором они должны объяснить значение выделенных слов, обозначающих патологические состояния и методы лечения:

“HISTORY OF PRESENT ILLNESS: Patient’s abdominal pain began 2 years ago when she first had intermittent, sharp epigastric pain. Each episode lasted 2 to 4 hours. Eventually, she was diagnosed as having cholecystitis with cholelithiasis and underwent cholecystectomy. Three to five large calcified stones were found.

POSTOPERATIVE COURSE: Her postoperative course was uneventful until 4 months ago when I she began having continuous deep right-sided pain. It does not cause any nausea or vomiting, does not trigger any urge to defecate, and is not alleviated by passage of flatus. Her past medical history is significant only for tonsillectomy, appendectomy, and the cholecystectomy. Her physical examination findings indicated that there was no hepatomegaly or splenomegaly” [11, с. 160].

В дальнейшем студенты могут самостоятельно осуществлять поиск изученных терминов в англоязычных медицинских статьях в сети Интернет. Также имеет практическое значение и повышает интерес к изучению латинского языка выполнение заданий в форме кроссвордов, на первом этапе – предложенных преподавателем, на втором – составленных самими студентами.

Оценивая удовлетворенность своими занятиями по данному предмету, 46% респондентов отметили, что они довольны результатами, поскольку сделали всё, что было в их силах. Ещё 46% также выразили удовлетворение результатами обучения, хотя сознались, что могли бы приложить больше усилий. Лишь 8% обучающихся остались недовольны итогами обучения, при этом 4% объясняют это трудностью предмета, и 4% видят причины неудач в самих себе. Анализ этих данных показывает, что иностранные студенты не были в достаточной степени критичны к самим себе. По мнению преподавателей, учебная успешность многих студентов могла быть выше. Косвенно это подтверждается ответами обучающихся на вопрос о том, как много времени они тратили на подготовку к занятиям по латинскому языку. Более часа проводили за выполнением домашнего задания 6% студентов; 45–60 минут (что является заложенным в программе нормативом) тратили 18%. Ещё столько же человек (18%) занимались по 30–45 минут. Удивительнее всего то, что самая большая группа респондентов – 50% – уделяла на подготовку к латинскому языку от 15 до 30 минут, а 8% сознались, что отводили данному предмету менее 15 минут (при том, что занятия проходили один раз в неделю). Несмотря на то, что в личных беседах некоторые отличники рассказывали, что на повторение материала им было вполне достаточно получаса, это, скорее, является исключением. В целом можно констатировать тот факт, что половина обучающихся неполностью реализовала свои возможности.

Недостаток или отсутствие домашней подготовки большóй части группы, безусловно, ощущается преподавателями и приводит к постепенному увеличению «пропасти» между успевающими и неуспевающими студентами. Объясняя причины неготовности к занятиям, большинство студентов (60%) ссылаются на высокую загруженность занятиями в академии, после которых они приходят домой уставшими и измученными. Стоит сказать, что данная проблема характерна для всех первокурсников медицинского вуза, и каждый справляется с ней с той или иной степенью успешности, проходя сложный период адаптации и приобретая умения распределять время. Для 42% обучающихся серьёзной проблемой стала организация быта, необходимость выполнения ежедневных домашних обязанностей. В этом отношении следует отметить, что многие студенты из Индии и Пакистана происходят из достаточно обеспеченных семей, и далеко не у всех развиты навыки самообслуживания. В современных условиях решать бытовые проблемы им помогают клининговые компании и прочие службы.

В условиях дефицита времени и сложного периода адаптации возрастает значение организации учебного занятия для интенсивного усвоения материала. Путь к эффективной организации процесса обучения проходит через понимание трудностей, с которыми студенты сталкиваются при освоении учебной программы. По данным опроса, при изучении латинского языка основной проблемой для 32% студентов было найти время на выполнение домашнего задания; 20% признались, что вообще не повторяли изучаемый материал дома. Таким образом, мы снова приходим к выводу о том, что значительная часть обучающихся не раскрыла свой потенциал. В ответах студентов также нашла отражение неготовность к принятию существующей системы обучения: 12% респондентов заявили, что не привыкли выполнять домашние задания, столько же человек (12%) признали, что оказались не готовы учиться самостоятельно.

Необходимо отметить, что студенты из Индии и Пакистана в целом не испытывают языковых проблем. Лишь 2% обучающихся сообщили, что обучение на английском языке является сложной задачей, и 2% не понимали объяснений преподавателя. Подобный ответ не представляется неожиданным, поскольку английский язык является официальным языком и в Индии, и в Пакистане; люди используют его в повседневной жизни, зачастую он выполняет функцию языка межнационального общения. При этом 10% студентов назвали английский своим родным языком. Для 80% это второй язык, для 10% – третий. У 28% студентов обучение в школе велось на английском языке, у 58% обучение было билингвальным: часть предметов преподавалась на родном языке. Отсутствие проблем с коммуникацией способствует выстраиванию отношений сотрудничества между студентом и преподавателем. Обучающиеся свободно обращаются к преподавателю за разъяснениями, поддержкой и помощью в учебной деятельности. 96% респондентов оценили атмосферу на занятиях по латинскому языку как комфортную. 4% отметили, что на начальном этапе обучения ощущали некоторый дискомфорт из-за того, что предмет оказался для них совершенно новым.

Важную роль играет сопровождение курса латинского языка дополнительными ресурсами, представленными на платформе MOODLE. Под влиянием интерференции английского языка студенты испытывают трудности с принятым в России произношением латинских слов, поэтому на страницах преподавателей латинского языка были размещены видеофайлы с упражнениями на чтение слов, позволяющих обучающимся проверить правильность произношения. Одной из задач курса латинского языка является усвоение большого количества латинских терминологических единиц. Запоминание лексических единиц в словарной форме на начальном этапе обучения даётся иностранным студентам непросто, поэтому существенную помощь им оказывают аудиофайлы с лексическими минимумами анатомических терминов. К сожалению, ввиду недостаточной познавательной активности студентов этим ресурсом воспользовались только 38% обучающихся.

В исследовании, посвящённом формированию учебной мотивации, А.К. Маркова и соавторы указывают на необходимость создания ситуации развёртывания активности обучающегося, в которой желательные мотивы, и цели развивались бы с учётом его прошлого опыта, индивидуальности и внутренних устремлений [13, с. 11]. К методам и приёмам стимулирования учебной деятельности относятся проблемно-поисковые методы, учебно-познавательные игры, учебные дискуссии. Повышению увлечённости предметом и формированию мотивации способствует применение наглядности, занимательность изложения, эмоциональность речи преподавателя, необычная форма преподнесения материала.

Задания в игровой форме активно применяются в практике обучения латинскому языку. При изучении раздела «Клиническая терминология» полезно

использовать терминологическое лото, разгадывать изображенные графически термины-загадки. В помощь студентам, изучающим раздел «Анатомическая терминология», преподавателями разработаны игровые интерактивные задания на базе интернет-сервисов WordWall, Genially, Learnis. По данным опроса, 24% обучающихся использовали эти ресурсы для закрепления изученных грамматических тем.

Ряд исследователей полагают, что лучшему усвоению учебной информации и, как следствие, повышению успеваемости способствуют методы стимулирования мыслительной активности [14, с. 431]. Одним из таких методов является метод персонификации, который можно использовать при изучении грамматических аспектов латинского существительного. Формируются группы из четырёх человек, где каждый студент отождествляет себя с одной из грамматических форм: Nominativus singularis, Nominativus pluralis, Genetivus singularis, Genetivus pluralis. Студенту необходимо раскрыть суть понятия и представить все особенности данной грамматической формы. В случае затруднений с поиском информации он может обращаться за помощью к товарищам в своей группе. На следующем этапе студенты из разных групп, представляющие одну и ту же форму, поочерёдно рассказывают «о себе». По завершении рассказа слушатели выбирают победителя, чьё выступление содержало наибольшее количество информации. К теоретическому этапу можно добавить практический, на котором группы представляют правильно построенные анатомические термины.

Подводя итог проведённому исследованию, можно сделать следующие выводы. На успешность освоения иностранными студентами дисциплины «Латинский язык» оказывает влияние не только общая учебная мотивация, но и сформировавшееся отношение к данному учебному предмету. Психологическая неготовность студентов к изучению латинского языка наряду со свойственной студентам из Индии и Пакистана расслабленностью, легкомысленным отношением к дисциплине и академическими требованиями в российских вузах, более длительным периодом адаптации иностранных студентов приводит к необходимости модифицировать методы преподавания латинского языка. Преподавателям приходится прикладывать больше усилий для формирования положительной учебной мотивации путём более широкого применения наглядности, поисковых, игровых методов и методов стимулирования мыслительной активности. Проведённый авторами анализ не исчерпывает все вопросы, связанные с учебной успешностью иностранных студентов и может послужить основой для дальнейших исследований.

Библиографический список

1. *О приоритетном проекте «Экспорт образования»*. Available at: http://government.ru/info/27864/
2. *Паспорт проекта «Экспорт образования»* (Приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07 декабря 2018 г. № 3). Available at: https://medkol.68edu.ru/wp-content/uploads/2019/05/Pasport-federalnogo-proekta_E%60ksport-obrazovaniya.pdf
3. Веревкин О.Л. Использование потенциала российских вузов для подготовки иностранных студентов. *Социологическая наука и социальная практика*. 2017; Т. 5, № 3 (19): 126–144.
4. Миронова С.В., Тимченко Н.С. Экспорт высшего образования в России: обзор теоретических подходов и практических решений. *Социодинамика*. 2020; № 11: 65–80.
5. Реан А.А. *Психология личности*. Санкт-Петербург: Питер, 2013.
6. Кропачева М.Л., Юсупова Н.Р., Радыгина Е.В. О профессиональной направленности студентов 1 курса медицинского вуза. *Актуальные вопросы современного медицинского образования:* материалы II Международной научно-практической конференции. Ижевск, 2021: 191–196.
7. *Профессиональная педагогика*: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. Москва: ЭГВЕС, 2009.
8. Ильин Е.П. *Психология для педагогов*. Санкт-Петербург: Питер, 2012.
9. Cohen B.J. *Medical Terminology: An Illustrated Guide*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 2004.
10. Chabner D.-E. *The Language of Medicine*. St. Louis, Missouri: Saunders, an imprint of Elsevier, 2014.
11. Gylys B.A., Wedding M.E. *Medical Terminology Systems: a Body Systems Approach*. Philadelphia: F.A. Davis Company, 2013.
12. Кропачева М.Л., Юсупова Н.Р., Радыгина Е.В. К вопросу о мотивации обучения латыни в медицинском вузе. *Труды Ижевской государственной медицинской академии:* сборник научных статей. Ижевск, 2021; Т. 59: 149–151.
13. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. *Формирование мотивации учения:* книга для учителя. Москва: Просвещение, 1990.
14. *Педагогика и психология высшей школы*. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.

References

1. *O prioritetnom proekte «`Eksport obrazovaniya»*. Available at: http://government.ru/info/27864/
2. *Pasport proekta «`Eksport obrazovaniya»* (Prilozhenie k protokolu zasedaniya proektnogo komiteta po nacional'nomu proektu «Obrazovanie» ot 07 dekabrya 2018 g. № 3). Available at: https://medkol.68edu.ru/wp-content/uploads/2019/05/Pasport-federalnogo-proekta_E%60ksport-obrazovaniya.pdf
3. Verevkin O.L. Ispol'zovanie potenciala rossijskih vuzov dlya podgotovki inostrannyh studentov. *Sociologicheskaya nauka i social'naya praktika*. 2017; T. 5, № 3 (19): 126-144.
4. Mironova S.V., Timchenko N.S. `Eksport vysshego obrazovaniya v Rossii: obzor teoreticheskih podhodov i prakticheskih reshenij. *Sociodinamika*. 2020; № 11: 65-80.
5. Rean A.A. *Psihologiya lichnosti*. Sankt-Peterburg: Piter, 2013.
6. Kropacheva M.L., Yusupova N.R., Radygina E.V. O professional'noj napravlennosti studentov 1 kursa medicinskogo vuza. *Aktual'nye voprosy sovremennogo medicinskogo obrazovaniya:* materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Izhevsk, 2021: 191-196.
7. *Professional'naya pedagogika*: uchebnik dlya studentov, obuchayuschihsya po pedagogicheskim special'nostyam i napravleniyam. Moskva: `EGVES, 2009.
8. Il'in E.P. *Psihologiya dlya pedagogov*. Sankt-Peterburg: Piter, 2012.
9. Cohen B.J. *Medical Terminology: An Illustrated Guide*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 2004.
10. Chabner D.-E. *The Language of Medicine*. St. Louis, Missouri: Saunders, an imprint of Elsevier, 2014.
11. Gylys B.A., Wedding M.E. *Medical Terminology Systems: a Body Systems Approach*. Philadelphia: F.A. Davis Company, 2013.
12. Kropacheva M.L., Yusupova N.R., Radygina E.V. K voprosu o motivacii obucheniya latyni v medicinskom vuze. *Trudy Izhevskoj gosudarstvennoj medicinskoj akademii:* sbornik nauchnyh statej. Izhevsk, 2021; T. 59: 149-151.
13. Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B. *Formirovanie motivacii ucheniya:* kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1990.
14. *Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly*. Rostov-na-Donu: Feniks, 1998.

Статья поступила в редакцию 01.08.23

УДК 37.014.3: 37.025.7 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-167-170

Mikhonenko O.I., *postgraduate, teacher, Department of General Pedagogy and Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: ms.mihonenko@mail.ru*

PARADOXICAL PEDAGOGICAL THINKING AS A DETERMINANT OF A TEACHER'S READINESS FOR INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY. The presented article reveals a significant problem, the solution of which makes it possible to improve the quality level of professional training of Russian teachers. This research task is connected with the formation of paradoxical pedagogical thinking among future teachers as one of the basic determinants of the readiness of specialists to carry out innovative pedagogical activity. In the text of the article, the author proves the relevance of the topic chosen for research, formulates a general research goal and corresponding tasks. Qualitative theoretical analysis of the problem allowed the author of the article to formulate his own definition of the concept of "paradoxical pedagogical thinking" and to show its role in the readiness of teachers to implement innovative pedagogical activities. The article has a pronounced scientific, theoretical and practical significance, and the stated research problem has prospects for its further scientific development.

Key words: **paradox, paradoxical pedagogical thinking, creativity, creativity, innovation, innovative pedagogical activity, readiness for innovative pedagogical activity**

О.И. Михоненко, *преп., аспирант ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: ms.mihonenko@mail.ru*

ПАРАДОКСАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Представленная статья посвящена значимой проблеме, решение которой позволяет повысить качественный уровень профессиональной подготовки российских учителей. Данная исследовательская задача связана с формированием у будущих педагогов парадоксального педагогического мышления как одной из базовых детерминант готовности специалистов к осуществлению инновационной педагогической деятельности. В тексте статьи автор доказывает актуальность выбранной для исследования темы, формулирует общую исследовательскую цель и соответствующие задачи. Качественный теоретический анализ проблемы позволил автору статьи сформулировать собственное определение понятия «парадоксальное педагогическое мышление» и показать его роль в готовности учителей к осуществлению инновационной педагогической деятельности. Статья обладает выраженной научной, теоретической и практической значимостью, а заявленная исследовательская проблема имеет перспективы своей дальнейшей научной разработки.

Ключевые слова: **парадокс, парадоксальное педагогическое мышление, творчество, креативность, инновация, инновационная педагогическая деятельность, готовность к инновационной педагогической деятельности**

Современные геополитические и социокультурные реалии детерминируют необходимость качественной трансформации отечественной системы педагогического образования. Важность повышения качества подготовки будущих учителей в своих исследованиях фиксируют и доказывают ведущие отечественные теоретики и практики образования (В.А. Болотов, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Л.Л. Редько, Е.Н. Шиянов, А.В. Шумакова, Е.А. Ямбург и др.). Современный учитель, обладая развитым творческим потенциалом, должен уметь быстро и оперативно адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной жизни, действовать нестандартно в решении новых образовательных задач. А это предполагает высокий уровень развития у специалиста профессионального педагогического мышления, которое характеризуется выраженной творческой сущностью. Обозначенное мышление обусловливает способность учителя понимать глубинные принципы организации педагогической действительности при разнообразных вариациях субъективных и объективных условий профессионально-педагогической деятельности, которая по сути своей имеет инновационный характер. Поэтому необходимость формирования готовности будущих учителей к инновационной педагогической деятельности является аксиоматичной и не требует доказательств. Готовность учителя к инновационной педагогической деятельности во многом определена стилем мышления, позволяющим педагогу принимать нестандартные профессиональные решения и быть открытым к поиску многообразных вариантов таких решений. Перечисленным требованиям в полной мере отвечает парадоксальное педагогическое мышление.

В настоящее время существует ряд исследований в области общих проблем парадоксального мышления и его развития у человека (Т.В. Зимберман, Б.М. Лепешко, Д.С. Лихачев, А.М. Панченко, Н.В. Понырко, Е.В. Ситнова и др.). Достаточно изучены вопросы инновационной деятельности в образовании (К.В. Дрозд, М.В. Кларин, В.Л. Моложавенко, И.В. Плаксина, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской и др.), а также готовности педагога к обозначенной деятельности (Т.П. Афанасьева, Г.А. Болсынбекова, Б.П. Мартиросян, В.Л. Моложавенко, Ю.С. Тюнников и др.). Тем не менее в современной отечественной педагогической науке вопросы, связанные с парадоксальным педагогическим мышлением как детерминанты готовности учителя к инновационной педагогической деятельности, практически не разработаны. Более того само, понятие «парадоксальное педагогическое мышление» является достаточно новым для научно-педагогического тезауруса, что и доказывает актуальность и своевременность нашего исследования, цель которого сформулирована следующим образом: определение сущностных понятийных характеристик парадоксального педагогического мышления, его роли как одной из детерминантов готовности учителя к инновационной педагогической деятельности.

В свою очередь, нами были сформулированы следующие исследовательские задачи:

– в контексте содержательно-смыслового значения базовых понятий «парадокс» и «парадоксальное мышление» обосновать сущностные характеристики парадоксального педагогического мышления, дать ему авторское научное определение;

– проанализировать понятие инновационной педагогической деятельности, определить значение парадоксального педагогического мышления в ее осуществлении в условиях профессиональной деятельности учителя;

– определить сущность, структуру и содержание готовности учителя к инновационной педагогической деятельности, обосновать роль парадоксального педагогического мышления как одной из базовых детерминант обозначенной готовности.

Научная новизна состоит в том, что нами был осуществлен анализ нового для педагогического тезауруса понятия «парадоксальное педагогическое мышление», дано авторское его определение, а также показана функциональная роль обозначенного мышления в осуществлении инновационной педагогической деятельности.

Теоретическая значимость исследования обусловлена научным уточнением в контексте смыслового значения парадоксального педагогического мышления, таких понятий, как «инновационная педагогическая деятельность» и «готовность учителя к инновационной педагогической деятельности».

Практическая значимость исследования обусловлена возможностью использования его результатов в процессе профессиональной подготовки будущих учителей к инновационной педагогической деятельности.

В связи с поставленными задачами обратимся к рассмотрению понятия «парадоксальное педагогическое мышление».

Базовое понятие «парадоксальное мышление» функционально направлено на получение человеком новых знаний посредством смыслового анализа взаимоисключающих суждений. Обращаясь к рассмотрению парадоксального мышления в контексте профессиональной деятельности учителя, становится ясно, что его правомерно определять в качестве способности специалиста реагировать на педагогические реалии, которые обладают противоречивыми характеристиками, понимать и принимать конфликтность педагогической действительности, на основе чего конструировать новую в качественном понимании профессиональную реальность.

В связи с этим в настоящее время актуализировалась потребность общества и профессионального педагогического образования в формировании у будущих учителей парадоксального мышления, что будет способствовать развитию профессионализма соответствующих специалистов на качественно ином, более высоком уровне. Необходимо отметить следующий факт: в настоящее время в профессиональном педагогическом образовании не выработано единых универсальных методологических, теоретических и методических подходов к формированию обозначенного мышления в процессе профессиональной подготовки учителей. Обоснование теоретико-методологических основ подготовки студентов педагогических вузов в данном направлении, изучение механизмов влияния парадоксального педагогического мышления на готовность будущих педагогов к инновационной профессиональной деятельности, разработка научно обоснованной модели процесса формирования обозначенного мышления в педагогическом вузе – все это будет в определенной степени способствовать обновлению профессиональной педагогической подготовки в целом.

Учитель, способный оперировать противоречивостью взаимоисключающих характеристик педагогической событийности с целью выработки новых идей и поиска наиболее эффективных решений профессиональных задач, будет обладать выраженной готовностью к осуществлению инновационной педагогической деятельности на более высоком качественном уровне. Деятельность учителей, функционально ориентированная на конструирование качественно новой педагогической действительности, неизбежно повысит уровень образования в общеобразовательных организациях, будет способствовать максимально полному раскрытию творческого потенциала личности школьников. Таким образом, все сказанное подчеркивает значимость формирования парадоксального мышления у будущих педагогов как основы их готовности к инновационной деятельности.

Раскрытие сущности парадоксального мышления как психолого-педагогического феномена обусловлено смысловым содержанием категории «парадокс». В общей трактовке парадокс понимают в качестве двух и более несовместимых, противоположных, в равной степени подтвержденных аргументами утверждений. В этом смысле парадокс представляет собой нечто, что не подчиняется привычной логике понимания событийности, выходит за рамки традиционных правил и норм. То есть парадокс – это положение, которое противоречит существующим общепринятым догмам и концепциям [1]. Парадокс, по определению, имеет новаторский, инновационный характер. Он предполагает выход в междисциплинарную сферу, отражает в себе постоянную неудовлетворенность человека уже найденными решениями поставленных проблем.

Парадоксальное мышление проявляется в постоянном сомнении в исчерпывающем характере найденных решений и их применении к какому-либо событию. При этом исключительное значение парадоксальности мышления проявляется в стремлении и способности человека не только руководствоваться формальными нормами в решении проблем, но и в устойчивом желании искать новые возможные векторы и перспективы обобщения и интерпретации полученных результатов. В таком понимании парадоксальное мышление обусловливает способность и стремление личности достигать позитивных результатов средствами разноплановых, в том числе и внелогичных, действий [2].

Таким образом, парадоксальное мышление педагога предполагает способность специалиста осуществлять моделирование образа педагогической реальности на основе алогичных предположений и, руководствуясь противоречивостью этой реальности, конструировать качественно новую педагогическую действительность.

Парадоксальное мышление характеризуется выраженной креативностью и творческой сущностью [3; 4]. В педагогическом контексте это позволяет обозначить взаимообусловленность парадоксального мышления учителя с такими понятиями, как «креативность педагогического мышления» и «творческое педагогическое мышление».

Креативность педагогического мышления обусловливается способностью педагога осуществлять проектирование и практическую реализацию процесса обучения в соответствии с заданными условиями и в контексте поставленных целей, существующих закономерностей, принципов обучения, вносить при этом в процесс обучения и воспитания авторские идеи, собственное видение проблем, оригинальные способы решения поставленных задач. Креативность основана на склонности и способности учителя осуществлять инновационную педагогическую деятельность.

В свою очередь, творческое педагогическое мышление необходимо трактовать как высший познавательный процесс, в условиях которого на ситуативном событийном уровне обозначается и творчески решается имеющаяся неопределенная педагогическая проблема [5].

В целом все сказанное позволяет сформулировать определение парадоксального педагогического мышления следующим образом: парадоксальное мышление учителя характеризуется выраженной креативностью и структурировано в творческое педагогическое мышление. Данный вид мышления каузально обусловливает способность учителя разрешать возникающие противоречия в образовательном процессе средствами совмещения несовместимого, раскрывать при этом скрытый контекст педагогической ситуации, на основе чего создавать качественно новую педагогическую реальность. При этом мыслительный процесс осуществляется в четыре этапа: 1) постановка парадоксального предположения (совмещение несовместимого) и осознание противоречия; 2) актуализация ситуативной причины; 3) определение ситуативного контекста; 4) решение ситуативной задачи и создание качественно новой педагогической реальности.

Рассмотрим теперь сущностные понятийные характеристики инновационной педагогической деятельности. Проблемное поле инновационной педагогической деятельности является одной из наиболее актуальных в современной образовательной действительности. Разработка данного проблемного поля невозможна без понимания его базовых категориальных конструктов, таких как «инновация» и «инновационная деятельность».

Инновация (innovatis: in – в, novus – новый) в современной науке понимается как интеграция нового в какую-либо область социальной реальности, результат которой представлен рядом качественных трансформаций в этой области. Таким образом, инновация является, с одной стороны, определенным обновлением, осуществленным посредством внедрения новшества, а с другой, инновацию необходимо понимать как особую деятельность, в ходе которой происходит качественное обновление определенной социальной действительности [6].

В свою очередь, инновационную деятельности необходимо рассматривать в сфере конкретной социальной практики [7]. По отношению к субъекту инновационной активности инновационная деятельность определяется в качестве действий, детерминирующих те или иные трансформации в социальной действительности в сравнении с укоренившейся традицией. Инновационная деятельность является особым видом деятельности, которая функционально предназначена для решения комплексных актуальных проблем, обусловленных объективными противоречиями между уже укрепившимися и еще только зарождающимися нормами общественной практики, либо несоответствием между традиционными нормами и новыми, актуальными потребностями социума. Поэтому инновация является не просто передовым достижением в какой-либо области социальной деятельности, она становится нужной и значимой для общества. В том случае, когда передовой опыт реализации инновационной деятельности становится доступным для большей части специалистов в области конкретной общественной практики, происходит его (опыта) социокультурная фиксация и оформление соответствующих механизмов социальной трансляции [8].

Как педагогическая категория, термин «инновация» вошел в научно-педагогический тезаурус относительно недавно, именно поэтому единой его трактовки в отечественной науке не выработано. В наиболее широком аспекте педагогическую инновацию следует понимать как итоговый продукт инновационной педагогической деятельности, воплощенный в образовательном процессе в качестве нового качественного результата. В свою очередь, педагогическая инновация представляет собой новшества, ориентированные на повышение уровня развития, обучения и воспитания субъектов образовательного процесса. В таком понимании педагогическую инновацию определяют в качестве внедрения нового в образовательные цели, содержание образовательного процесса, в систему методов и форм его осуществления, в педагогическое взаимодействие и общение обучающего и обучающихся, а также в качестве конструктивных изменений в профессиональном педагогическом мышлении [9].

Важно, что новизна инновационного продукта в образовании обладает конкретно-исторической сущностью. Появляясь в определенный исторический период, обусловливая конструктивность решения образовательных задач конкретного этапа развития социума, нововведение через определенное время неизбежно трансформируется в достояние многих педагогов, в педагогическую норму и традицию, общепринятую массовую практику или, наоборот, быстро устаревает, тормозя развитие образования в последующие исторические периоды. Поэтому каждый педагог должен постоянно отслеживать рождающиеся в образовании нововведения и проявлять инновационную активность в системе собственной профессиональной деятельности.

В целом анализ работ исследователей В.А. Адольфа, Ш.Ж. Арзымбетовой, А.В. Хуторского позволяет сформулировать следующее обобщение: под педагогической инновацией необходимо понимать не просто создание и распространение каких-либо педагогических новшеств, а качественные существенные позитивные трансформации образа педагогической деятельности, стиля профессионально-педагогического мышления [10; 11; 12].

Обратимся к понятию готовности педагога к инновационной педагогической деятельности. При этом будем иметь в виду, что в структуре этой готовности правомерно актуализировать роль парадоксального педагогического мышления как ее (готовности) одной из детерминант.

В отечественной науке единого определения готовности нет по причине того, что готовность представляет собой многогранное и многоаспектное явление и междисциплинарное понятие, изучаемое целым рядом дисциплин. Несмотря на отсутствие единого понимания готовности, Е.Н. Францева отмечает взаимосвязь и взаимообусловленность понятий готовности и деятельности: генезис категории готовности связан со становлением и обогащением понятия психологической готовности к трудовой деятельности, которая трактуется как психологическое состояние личности специалиста, обусловленное его потребностью в собственной профессии [13, с. 35]. Готовность является базовым условием эффективной и качественной реализации профессиональной деятельности, это избирательно направленная активность профессионала, настраивающая его личность на успешное выполнение профессиональной деятельности [14, с. 182]. При этом готовность к профессиональной деятельности является целью и результатом специализированной подготовки личности специалиста [15].

Предметное поле нашего исследования предполагает осуществление анализа понятия готовности к профессиональной деятельности в ее структурно-содержательном контексте. Обращение к научным работам Р.Д. Санжаевой, Е.Н. Францевой позволяет определить следующие наиболее общие структурно-содержательные характеристики обозначенной готовности: готовность специалиста к профессиональной деятельности правомерно определить как личностное образование, в которое интегрировано положительное отношение к профессии и стабильные внутренние мотивы деятельности; особенности характера специалиста, формируемые под влиянием профессиональных условий и соответствующими требованиями к личности специалиста со стороны профессии; специальные способности; стабильные профессионально значимые характеристики познавательных психических процессов, в должной мере сформированные эмоционально-волевые качества личности специалиста. При этом в структурном понимании обозначенная готовность представлена мотивационным компонентом (позитивным отношением специалиста к профессиональной деятельности, потребностью максимально эффективно выполнять профессиональные задачи, стремлением к успешному выполнению деятельности и др.); ориентационным компонентом (знаниями и представлениями о специфических условиях профессиональной деятельности, о ее требованиях к личности специалиста и др.); операциональным компонентом (владением способами и приемами деятельности); волевым компонентом (наличием самоконтроля, развитых волевых качеств личности и др.); оценочным компонентом (способностью к профессиональной рефлексии) [16].

При обосновании структурно-содержательных характеристик готовности учителя к инновационной педагогической деятельности в контексте обусловленности данной готовности парадоксальным мышлением специалиста актуализируем следующие структурные элементы:

– мотивационно-ценностный компонент готовности: ценностное отношение учителя к инновационной активности в системе собственной профессиональной деятельности; формирование ценностного отношения осуществляется в рамках удовлетворения потребности в достижении успеха, в процессе решения возникающих инновационных проблем средствами парадоксального педагогического мышления; способность к самооценке на предмет своего профессионального состояния и соответствия возникающим педагогическим инновационным задачам;

– интеллектуально-познавательный компонент готовности: наличие теоретических, технологических, этических профессионально обусловленных знаний в области решения инновационных педагогических задач средствами парадоксального педагогического мышления;

– действенно-практический компонент: наличие практических умений и навыков осуществления инновационной педагогической деятельности средствами парадоксального педагогического мышления;

– эмоционально-волевой компонент: устойчивое стремление осуществлять инновационную педагогическую деятельность средствами парадоксально-

го педагогического мышления, способность преодолевать трудности в процессе решения инновационных педагогических задач [17].

В условиях динамично меняющегося социума требуются повышение качественного уровня профессиональной подготовки современных учителей, так как от эффективности их профессиональной деятельности напрямую зависит возрождение отечественного общего образования. Таким образом, становится актуальным поиск и научное обоснование теоретико-методологических перспектив дальнейшего развития высшей педагогической школы России. В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с необходимостью формирования у будущих учителей парадоксального педагогического мышления как основы их готовности к осуществлению инновационной педагогической деятельности.

В представленном исследовании проанализированы сущностные характеристики парадоксального педагогического мышления, обоснована его роль в готовности учителей к осуществлению инновационной педагогической деятельности, дано авторское определение обозначенного мышления.

Представленное исследование обладает выраженной научной, теоретической и практической значимостью. Его результаты позволяют выстроить научные перспективы дальней разработки заявленной исследовательской проблемы.

Библиографический список

1. Лепешко Б.М. Парадоксальное мышление и его эвристические функции. *Крыніцазнаўства і спецыяльныя гістарычные дысцыпліны*: навук. Мінск, БДУ, 2007: 129–139.
2. Ситнова Е.В. *Развитие парадоксальности мышления как фактор обеспечения качества физического образования*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2009.
3. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва: ИЧП «Издательство Магистр», 2000.
4. Шумакова А.В., Яшуткин В.А. *Антропоцентрическая парадигма педагогических отношений: сущность и методологические перспективы в отечественном образовании*: монография. Ставрополь: Издательство «Тимченко О.Г.», 2022.
5. Коточигова Е.В. *Психологические особенности творческого педагогического мышления*. Диссертация … кандидата психологических наук. Ярославль, 2002.
6. *Новейший философский словарь*. Минск: Интерпрессервис; Книжный дом, 2001.
7. Шумакова А.В., Яшуткин В.А. *Теоретико-методологические основы и прикладные аспекты управления брендингом педагогического вуза в региональной образовательной реальности*: монография. Ставрополь: Издательство «Тимченко О.Г.», 2021.
8. Ларина В.П. Инновационная деятельность школ в региональной системе образования. *Педагогика*. 2005; № 2: 55–61.
9. Пиличев В.В. *Совершенствование инновационной деятельности в высших учебных заведениях*. Автореферат диссертации … кандидата экономических наук. Екатеринбург, 2006.
10. Адольф В.А. Инновационная деятельность в образовании: проблемы становления. *Высшее образование в России*. Москва, 2010; № 1: 81–87.
11. Арзымбетова Ш.Ж. Педагогические условия формирования инновационной деятельности учителей в УВП общеобразовательной школы. *Завуч*. 2002; № 4: 19–21.
12. *Инновации в общеобразовательной школе: методы обучения*: сборник научных трудов. Москва: ГНУ ИСМО РАО, 2006.
13. Францева Е.Н. *Психологическая готовность к инновациям в профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей*. Диссертация … кандидата психологических наук. Ставрополь, 2003.
14. Зритнева Е.И. *Воспитание будущего семьянина в современной России*. Диссертация … доктора педагогических наук. Ставрополь, 2006.
15. Дурай-Новикова К.М. *Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 1989.
16. Санжаева Р.Д. *Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности*. Диссертация … доктора психологических наук. Новосибирск, 1997.
17. Клушина Н.П. *Методическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов социальной работы*. Ставрополь: Северо-Кавказский государственный технический университет, 2001.

References

1. Lepeshko B.M. Paradoksal'noe myshlenie i ego `evristicheskie funkcii. *Krynicaznaustva i specyal'nyya gistarychnye dyscypliny*: navuk. Minsk, BDU, 2007: 129-139.
2. Sitnova E.V. *Razvitie paradoksal'nosti myshleniya kak faktor obespecheniya kachestva fizicheskogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2009.
3. Slastenin V.A., Podymova L.S. Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost'. Moskva: IChP «Izdatel'stvo Magistr», 2000.
4. Shumakova A.V., Yashutkin V.A. *Antropocentricheskaya paradigma pedagogicheskih otnoshenij: suschnost' i metodologicheskie perspektivy v otechestvennom obrazovanii*: monografiya. Stavropol': Izdatel'stvo «Timchenko O.G.», 2022.
5. Kotochigova E.V. *Psihologicheskie osobennosti tvorcheskogo pedagogicheskogo myshleniya*. Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Yaroslavl', 2002.
6. *Novejshij filosofskij slovar'*. Minsk: Interpresservis; Knizhnyj dom, 2001.
7. Shumakova A.V., Yashutkin V.A. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy i prikladnye aspekty upravleniya brendingom pedagogicheskogo vuza v regional'noj obrazovatel'noj real'nosti*: monografiya. Stavropol': Izdatel'stvo «Timchenko O.G.», 2021.
8. Larina V.P. Innovacionnaya deyatel'nost' shkol v regional'noj sisteme obrazovaniya. *Pedagogika*. 2005; № 2: 55-61.
9. Pilichev V.V. *Sovershenstvovanie innovacionnoj deyatel'nosti v vysshih uchebnyh zavedeniyah*. Avtoreferat dissertacii … kandidata `ekonomicheskih nauk. Ekaterinburg, 2006.
10. Adol'f V.A. Innovacionnaya deyatel'nost' v obrazovanii: problemy stanovleniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. Moskva, 2010; № 1: 81-87.
11. Arzymbetova Sh.Zh. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya innovacionnoj deyatel'nosti uchitelej v UVP obscheobrazovatel'noj shkoly. *Zavuch.* 2002; № 4: 19-21.
12. *Innovacii v obscheobrazovatel'noj shkole: metody obucheniya*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva: GNU ISMO RAO, 2006.
13. Franceva E.N. *Psihologicheskaya gotovnost' k innovaciyam v professional'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti u buduschih uchitelej*. Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Stavropol', 2003.
14. Zritneva E.I. *Vospitanie buduschego sem'yanina v sovremennoj Rossii*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Stavropol', 2006.
15. Duraj-Novikova K.M. *Formirovanie professional'noj gotovnosti studentov k pedagogicheskoj deyatel'nosti*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 1989.
16. Sanzhaeva R.D. *Psihologicheskie mehanizmy formirovaniya gotovnosti cheloveka k deyatel'nosti*. Dissertaciya … doktora psihologicheskih nauk. Novosibirsk, 1997.
17. Klushina N.P. *Metodicheskoe obespechenie professional'noj podgotovki specialistov social'noj raboty*. Stavropol': Severo-Kavkazskij gosudarstvennyj tehnicheskij universitet, 2001.

Статья поступила в редакцию 24.07.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-170-173

Nosochenko M.A., *Cand. of Sciences (Cultural Studies), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),*
E-mail: caperucita.amarilla2016@gmail.com

PROBLEMATIC STRATEGY FOR TEACHING PHILOSOPHY AT HIGHER SCHOOL. The article of the study considers some educational strategies that university lecturers can apply in the practice of teaching philosophical subjects in higher school. The author makes a comparative analysis of three basic theoretical approaches to teaching philosophy: the problematic, narrativist and doctrinal ones. It is spoken in detail the strengths and weaknesses of these approaches. Attention is called to the results and effects of each strategy. The main attention of the author of the study is focused on the analysis of the consequences of these teaching models. The application of different strategies has its own impact on the development of new individual qualities and the improvement of a scientific worldview. The author underlines that the problematic strategy is the best educational trajectory, because it is in line with the goals of modern education. Problematic teaching model allows to form new personal qualities of a future scientist: cognitive requirements, communicative attitude and desire for truth. The article is of great help to university lecturers and it can be recommended for philosophy teachers.

Key words: **educational principles, educational strategy, educational technology, philosophy, teaching philosophy**

М.А. Носоченко, *канд. культурологии, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный институт культуры», г. Барнаул,*
E-mail: caperucita.amarilla2016@gmail.com

ПРОБЛЕМНАЯ СТРАТЕГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

В статье рассматривается совокупность образовательных стратегий, применяемых в процессе преподавания философских дисциплин в высших учебных заведениях. Проводится сравнительный анализ проблемно-диалектического, нарративистского и доктринального подходов, выявляются их преимущества и недостатки. Основное внимание автор исследования концентрирует на анализе влияния, которое оказывает применение различных стратегий на развитие новых качеств личности и формирование научного мировоззрения. Обосновывается идея о предпочтительности проблемного подхода как наиболее адекватного задачам, стоящим перед современным образованием. Даются практические рекомендации по реализации проблемного метода обучения при преподавании философских дисциплин. Статья может быть рекомендована преподавателям дисциплин гуманитарного цикла.

Ключевые слова: **проблемное обучение, образовательная стратегия, образовательные технологии, философия, преподавание философии**

Главными целями образования являются формирование научного мировоззрения и новых качеств личности. В их достижении огромная роль принадлежит философским дисциплинам как наиболее фундаментальным, лежащим в основании всей человеческой цивилизации. Однако на практике преподаватель философии сталкивается с большим количеством проблем, обусловленных как противоречиями внутри самого учебного процесса (например, между задачами образования и прагматическими интересами студентов), так и особенностями той «нефилософской» эпохи, в которой пребывает современный мир. Этими обстоятельствами вызвана актуальность данного исследования: результатом изучения философии в вузе является не только приобретение профессиональных компетенций, но в первую очередь изменение мировоззренческой позиции личности. Однако для достижения этого результата необходима методологически обоснованная стратегия преподавания, которая не исключает индивидуального стиля преподавателя, но задаёт общие принципы реализации образовательного процесса.

Цель данного исследования – доказать востребованность проблемно-диалектической стратегии преподавания философских дисциплин на современном этапе. Эта цель последовательно решается через выполнение ряда задач: обозначение различных стратегий преподавания философии, характеристика выделенных стратегий, выявление их достоинств и недостатков, их сравнительный анализ с демонстрацией предпочтительности проблемной стратегии как наиболее соответствующей целям и требованиям, предъявляемым к современному образованию.

Научная новизна исследования состоит в обосновании преимуществ проблемного подхода к преподаванию философии в его сравнении с другими подходами. В исследовании также рассматриваются риски, связанные с проблемной стратегией: данная тема обычно остается за пределами внимания в других работах, посвящённых проблемному обучению. Автор опирался на собственный многолетний опыт преподавания философских дисциплин в различных студенческих аудиториях.

Из вышесказанного вытекает теоретическая значимость исследования: возможность использовать его выводы для дальнейшей разработки принципов проблемной стратегии преподавания, а также формулирование на этой основе новых стратегий, учитывающих позитивные и негативные аспекты подходов, рассмотренных в исследовании.

Данное исследование имеет практическую значимость и может быть использовано преподавателями философских дисциплин для повышения качества преподавания и достижения более весомых результатов образовательной деятельности.

В работе использованы методы сравнительного анализа и абстрагирования.

Мы полагаем, что наиболее эффективным является проблемный метод обучения философии. Идея данного метода не нова. Его основы были заложены в трудах американского философа Д. Дьюи, который обосновывает необходимость активной самостоятельной деятельности детей при освоении образовательной программы [1]. В отечественной педагогике большую роль в развитии принципов проблемного обучения сыграл выдающийся учёный Л.С. Выготский, выступавший против установки на пассивное восприятие информации обучающимися: «В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, а искусство воспитателя должно сводиться к тому, чтобы направлять... эту деятельность» [2, с. 59]. Теме изучения философии в вузе всегда уделялось серьезное внимание в отечественной философской традиции. Во второй половине XX века был опубликован ряд значимых работ, посвящённых проблемному обучению философии. В частности, в 1988 году в Свердловске (ныне Екатеринбург) вышел сборник научных трудов «Проблемное преподавание философии в вузе» [3], а в 1997 году там же увидело свет учебно-методическое пособие «Ориентиры философского образования», в котором, исходя из практического опыта, коллектив авторов даёт рекомендации относительно целей и методов преподавания философских дисциплин [4]. Обучение философскому методу мышления было предметом интереса таких выдающихся мыслителей, как М.К. Мамардашвили, Э.В. Ильенков, Г.П. Щедровицкий. Например, М.К. Мамардашвили, говоря о роли эмоций в философском познании, отмечает следующее: «Я уверен, что каждый из вас... знает особое состояние, которое человек испытывает, когда загорается неизвестно откуда пришедшая искра, которую можно назвать Божьей искрой... В мысли даже беду можно воспринимать на звенящей, пронзительной и, как ни странно, радостной ноте» [5, с. 9].

В современной образовательной практике сформировался ряд базовых подходов к преподаванию философии в высших учебных заведениях. Базовый подход представляет собой стратегию обучения, сформированную на основе ряда методологических принципов. Мы, опираясь на сложившуюся традицию, выделим три основных подхода: *доктринальный*, *нарративистский* и *проблемно-диалектический* [6]. Подобная классификация является теоретическим обобщением практического опыта преподавания данной учебной дисциплины и нашла своё отражение в трудах представителей отечественной философской школы ещё в XX столетии. Все прочие подходы, с нашей точки зрения, представляют некий синтез вышеуказанных стратегий.

Дадим подробную характеристику каждому из этих подходов, в том числе на основании собственного опыта преподавания. Каждая из данных образовательных стратегий опирается на определённый способ видения мира и своё представление о сути научной деятельности и природе истины, а также собственную концепцию человека и человеческой личности. Соответственно, сравнительный анализ будет производиться через сопоставление представлений о желаемых целях и средствах обучения, сложившихся в рамках каждого подхода, их достоинств и недостатков.

Доктринальный подход, безусловно, наименее соответствует духу времени и требованиям, предъявляемым к современному образованию. Суть его состоит в ориентации на определённую доктрину, сложившуюся систему мировоззрения, которая для носителей этой доктрины является внутренне логически завершённой и истинной. Согласно такому подходу, все прочие доктрины основаны на заблуждениях и, как следствие, неверны; истина одна, и благодаря совокупности критериев возможна её строгая дистинкция от заблуждения. Основная задача преподавателя, придерживающегося данной стратегии, – формирование у изучающих философии чёткой и логически непротиворечивой картины действительности, структурирование и систематизация представлений об окружающем мире, выработка научного подхода к оценке реальности. Средствами обучения выступают восприятие и запоминание учебного материала, содержащегося в лекциях, учебниках и первоисточниках. Доктринальный подход имел широкое распространение в эпоху СССР, так как отвечал задачам формирования «идеологически подкованного» советского человека – носителя самого передового в мире мировоззрения. Сразу отметим, что такой подход более ориентирован на задачу идеологизации сознания, формируя человека с чётко сложившимися принципами оценки действительности.

Подобная образовательная стратегия обладает некоторыми преимуществами. На наш взгляд, она может быть полезна и в современных условиях, но в узких рамках и в сочетании с другими стратегиями. Во-первых, по нашим наблюдениям, такой подход к преподаванию философии способствует лучшему усвоению учебного материала определённой категорией обучающихся. Как правило, в эту категорию входят неуверенные в своих интеллектуальных способностях индивиды, нуждающиеся в опоре на авторитетное мнение. Также доктринальный подход приветствуют те студенты, которые стремятся не к получению знаний, а только к успешной сдаче экзамена, так как всегда проще усвоить и пересказать учебный материал, чем осмыслить проблему и сделать собственные обоснованные выводы. Во-вторых, этот подход показывает свою эффективность в том случае, когда от студентов требуется усвоить достоверно существующие факты и несомненные истины, то есть в тех ситуациях, когда применима система оценки «верно – неверно» и принципы формальной логики. Он учит строгости мышления, рациональному подходу к изучению фактов. Например, в процессе преподавания философии очень важно научить правильному чтению философских текстов, умению усвоить и верно отразить точку зрения того или иного мыслителя, добиться понимания того, о чём пишет автор. Для достижения этих целей доктринальный подход предлагает собственные адекватные средства. Наличие таких компетенций проверяется, в частности, тестами. С нашей точки зрения, тестирование является весьма спорным методом оценки знаний по философии, однако его применение оправдано именно в рамках доктринального подхода, поэтому большинство преподавателей, ориентированных на этот подход, активно использует тесты как способ проверки приобретенных компетенций. Добавим к вышесказанному, что такая стратегия даёт обучающимся возможность сориентироваться в огромном массиве неструктурированной информации (зачастую ещё и низкого качества), существующей на просторах Интернета.

Необходимо отметить, что доктринальный подход имеет ряд серьёзных недостатков, проблематизирующих саму возможность его использования в практике преподавания как философии, так и других гуманитарных дисциплин. В первую очередь он не отвечает задачам формирования личности, так как нацелен преимущественно на получение и усвоение информации. Зачастую такая информация – не прочувствованная личностно, внешне усвоенная, «посторонняя», но позиционируемая как «правильная» – остаётся существующей как бы отдельно от индивида, не оказывая серьёзного влияния на его мировоззрение и отношение к миру. В худшем варианте доктринальный подход приводит к идеологизации и, следовательно, мифологизации сознания. Однако в большинстве случаев в результате отношение человека к миру остается на обыденном уровне: изучение философии не влечёт за собой внутреннего изменения, не повышает уровень рефлексии, самопонимания, способности критически мыслить. Человек просто становится более информированным, чем ранее, но его знания существуют отдельно от его личности. Иными словами, не выполняется главная задача образования – формирование научного мировоззрения. Философия, которая, как известно, «началась с удивления», учит человека видеть тайное в давно известном, раскрывает неочевидность бесспорных фактов и показывает проблематичность любой картины мира. Доктринальный подход противоречит самой сути философского знания, предлагая к усвоению картину мироздания, основы которого хорошо известны и прозрачны для человеческого разума. Также важно подчеркнуть, что этот подход игнорирует такую важную составляющую обучения, как *проблемность*, формируя чёрно-белое мышление. Такая стратегия не даёт возможности овладеть культурой ведения дискуссии, умением отстаивать собственную точку зрения. Образовательный процесс лишается своей важнейшей составляющей – *диалогичности*, благодаря которой и возможно образование, то есть положительное воздействие одной личности на другую в процессе коммуникации.

Противоположностью доктринальному является *нарративистский* подход. С нашей точки зрения, пик популярности данного подхода в отечественном образовании приходится на последнее десятилетие прошлого и первое десятилетие нынешнего века. Востребованность нарративистской стратегии была связана с желанием освободиться от доктринальности, господствовавшей в отечественном образовании XX столетия. Основная цель нарративистского подхода – трансляция философского опыта, знакомство с полным спектром наличествующих точек зрения на ту или иную философскую проблему. При этом студентам даётся свобода выбора и возможность самим определиться, какая философская позиция им ближе. Задача преподавателя – обеспечить полноту и всеохватность изложения всех возможных мировоззренческих позиций, раскрыть их содержание, генезис и, что очень важно, причины противоречий между ними. Несомненной позитивной стороной данной стратегии является тот факт, что она обеспечивает широкую информированность, расширяет поле сознания и представление о возможных альтернативных подходах к решению той или иной проблемы. Нарративистская стратегия исходит из предпосылки, что абсолютная истина невозможна, все точки зрения равноправны и имеют право на существование, истина зависит от контекста и рождается благодаря диалогу различных сознаний. Средством обучения выступает рассказ, повествование, максимально точно отражающее суть позиции того или иного философа. Философия воспринимается как собрание оригинальных текстов – трансляторов личной точки зрения их авторов. Соответственно, критерием для оценки знаний становится степень информированности человека, его знакомство с как можно большим количеством философских текстов и выраженными в них оригинальными мировоззренческими позициями.

Нарративистский подход обладает массой преимуществ. В частности, он отражает диалогическую природу философского знания, показывает незавершённость и принципиальную ограниченность человеческих сведений об окружающей действительности. В идеале преподаватель, придерживающийся такой стратегии обучения, должен быть максимально нейтрален в своих личностных оценках, не навязывая собственные представления об истине, стремясь показать возможные альтернативы и взаимоисключающие точки зрения. Иным словами, воздерживаться от окончательных суждений, понимая неполноту собственной мировоззренческой позиции. Кроме того, использование нарративистского подхода в преподавании прививает обучающимся навыки ведения дискуссии, умение слушать и понимать иную точку зрения и формулировать собственные взгляды. Такая методология обучения внутренне раскрепощает личность, пробуждая потребность в поиске истины.

Мы полагаем, что при всех вышеуказанных позитивных моментах нарративистская стратегия имеет свои недостатки. Она применима в ограниченных масштабах, как одна из составляющих общего процесса образования и одно из средств в рамках более широкого подхода. Также сразу отметим, что, исходя из нашего опыта преподавания, подобная стратегия результативна в отношении тех студентов, которые уже обладают развитыми когнитивными потребностями, наделены широтой взглядов и некоторым жизненным опытом. В прочих случаях её использование может посеять мировоззренческий хаос в сознании студента, внести неясность и путаницу в его представления. Определённым средством преодоления возможных негативных последствий служит изучение в рамках учебного курса темы, посвящённой критериям демаркации *знания* и *мнения*, сформулированным ещё в античной философии, в частности Платоном. Знакомство с этой темой позволяет задать определённые ориентиры при изучении курса, показать различие между субъективной оценкой и аргументированной позицией при условии относительности истины. Нарративистская стратегия при недостаточно грамотном использовании порождает фрагментарность, мозаичность знаний, поскольку при таком подходе сложно уловить единую внутреннюю логику развития философских идей. Философия здесь предстаёт не столько как форма общественного сознания, сколько как совокупность множества различных индивидуальных философий. Зачастую объективные реальные противоречия бытия сводятся к противоречиям субъективных точек зрения, философские проблемы превращаются в риторические, а основной компетенцией, приобретенной в результате изучения философии, становится умение вести дискуссию. Последнее, разумеется, очень важное свойство личности, но единственным показателем качества полученного образования оно не является.

Помимо вышесказанного, стоит отметить, что многие люди больше склонны воспринимать информацию, подтверждающую уже сложившуюся в их сознании картину мира. Соответственно, если человеку предлагается своеобразное «меню» различных философских точек зрения, он выбирает и усваивает то, что ему личностно близко. Нарративистский подход апеллирует к жизненному опыту, что в целом необходимо и положительно сказывается на усвоении человеком учебного материала, однако здесь всегда существует риск упрощения философских проблем и низведения их до уровня обыденного понимания. В целом в границах нарративистской стратегии задача формирования научного сознания остаётся проблематичной: она даёт возможность пополнить культурный багаж и развить некоторые личностные качества (способность к коммуникации и отстаиванию своей точки зрения), однако при этом восприятие информации зачастую остаётся пассивным, и вместо овладения философской методологией результатом обучения становится лишь более высокая степень информированности.

Далее рассмотрим *проблемно-диалектический* подход, который, исходя из нашего опыта преподавания, способен наиболее последовательно и адекватно решать те задачи, которые стоят перед преподавателем философии в вузе. Данный подход разрабатывался ещё в советской психологии и педагогике, о чём уже упоминалось в начале статьи. На наш взгляд, его использование в современной образовательной практике значительно повысит статус философии как учебной дисциплины и расширит её возможности влиять на формирование мировоззрения. Главная цель проблемного обучения – перестроить сам тип мышления индивида, перевести его из обыденной плоскости в научно-философскую. Такой подход предполагает решение по меньшей мере трёх взаимосвязанных задач. Во-первых, необходимо изменить отношение человека к процессу овладения информацией: установка на пассивное восприятие должна уступить место критическому анализу. Во-вторых, нужно делать акцент на изучении философской методологии, поскольку именно она является ключом к адекватному пониманию реальности и успешному овладению всем богатством человеческого опыта. Понимание базовых эпистемиологических принципов диалектики, герменевтики, феноменологии даёт человеку инструментарий для освоения любой области современного знания, теоретическую основу для саморазвития. В-третьих, важной задачей является показать отношение философии к действительности. Обыденному сознанию свойственно распространенное мнение о «бесполезности» философии, её оторванности от реальной жизни, что влечёт за собой негативное отношение к её изучению как дисциплины, якобы не имеющей пользы. Задача преподавателя – показать смысл философских изысканий, их роль в развитии науки и человеческой цивилизации в целом, а также их значение для активной социальной деятельности. В целом же глобальной задачей проблемной стратегии является формирование новых свойств личности.

Основным средством в рамках данного подхода выступает определение и рассмотрение проблемных ситуаций. Задача преподавателя – представить философскую проблему как проблемную ситуацию, то есть нечто, наделённое личностным смыслом для самого человека. Знание философии не сводится к умению строить умозаключения или вести дискуссию. Философия – это не логика и не риторика, хотя философские проблемы познаются в ходе дискуссий. Человек, изучающий философию, должен видеть причины появления той или иной философской проблемы, её укорененность в конкретном жизненном опыте людей, обусловленность социальной практикой и процессом культурной коммуникации. Необходимо продемонстрировать связь философской проблемы с духом времени – той исторической эпохой, в которую она возникла. Философ, как и любой человек, является продуктом своего времени и уникальной исторической ситуации, выразителем собственной жизненной позиции, поэтому философская система есть теоретизированный личностный опыт.

Однако при использовании данной стратегии существует риск примитивизации философских проблем и перехода на обыденный язык, так как попытка сделать философию понятной и личностно близкой через демонстрацию её связи с реальной жизнью чревата её упрощением. Для того чтобы избежать подобной ситуации, преподаватель должен сделать акцент на историческом аспекте развития проблемы, а также показать её значимость для решения глобальных противоречий современности. Знание философии важно не столько для решения повседневных житейских вопросов, сколько для обретения всестороннего взгляда на мир: именно эту мысль желательно донести до студента. Особую роль также играет освоение научной терминологии и овладение философским языком.

Конечно, не существует единого рецепта, каким образом сделать философию личностно востребованной и необходимой человеку, но хотелось бы обратить внимание на некоторый ряд условий, облегчающих эту задачу. Во-первых, важно вызвать удивление, заинтересовать студентов. Это достигается путём проблематизации известного, осмысления новых фактов, противоречащих привычным представлениям о действительности, и (или) демонстрации незаконченности, неполноты существующей картины мира. Значимой целью является сформировать представление о безграничности универсума, бесконечности процесса человеческого познания. Во-вторых, изучение философских проблем достигается через реконструкцию путей их развития, логики рассуждений мыслителя. Желательно продемонстрировать не столько результат, сколько сам ход мысли, позволившей прийти к определённому результату. В-третьих, большую роль в процессе изучения философии играют эмоции, среди которых, с нашей точки зрения, могут быть выделены три основные группы. В первую группу входят эмоции, связанные с самим процессом познания, положительной реакцией на лучшее и более глубокое понимание себя, окружающего мира и социума, приобретённые в ходе занятий. Вторая группа включает эмоции, порождённые процессом коммуникации с преподавателем и своей учебной группой в совместном поиске ответов на проблемные вопросы. Третью группу составляют эстетические переживания. Роль последних нельзя недооценивать, особенно при работе с обучающимися в творческих вузах. Здесь большое значение имеет фигура преподавателя, так как именно она олицетворяет философское знание.

При таком подходе огромное значение в изучении философии принадлежит семинарским занятиям, на которых в форме дискуссии рассматриваются избранные проблемные ситуации, что позволяет человеку познать себя через своё отношение к другому. Прекрасным примером данной методики являются описанные в литературе занятия под руководством профессора, преподавателя философского факультета Уральского государственного университета Д.В. Пивоварова, использовавшего метод коллективной познавательной деятельности, суть которого состояла в поощрении групповой работы на семинарах при неизменном создании преподавателем проблемных ситуаций [3, с. 103–107]. Экспериментальные академические группы делились на несколько подгрупп, которыми руководили наиболее компетентные студенты. Каждая из подгрупп получала перечень проблемных вопросов, результаты обсуждения которых затем представлялись публично. Студенты из других подгрупп могли критиковать и дополнять предложенные решения. Применение метода коллективной познавательной деятельности привело к существенным положительным результатам: успеваемость в экспериментальных академических группах значительно улучшилась.

В заключение отметим, что именно проблемно-диалектический подход позволяет решить одну из главных задача образования – переход сознания человека от обыденного на научно-философский уровень, от однобокого и ограниченного понимания реальности – к конкретно-всесторонней её трактовке. Личность, обладающая данной компетенцией, способна видеть реальные противоречия действительности, через их анализ выделять существенное, эффективно действовать, основываясь на собственном понимании. Наш опыт преподавания показывает, что проблемная стратегия в сочетании с нарративистским подходом является наиболее успешной в практике преподавания философии. Это даёт основания рекомендовать данный подход все преподавателям как философских, так и других дисциплин гуманитарного цикла.

Библиографический список

1. Дьюи Д. *Демократия и образование.* Москва: Педагогика-пресс, 2000.
2. Выготский Л.С. *Педагогическая психология.* Москва: АСТ – Астрель – Хранитель, 2008.
3. *Проблемное преподавание философии в вузе:* сборник научных трудов. Свердловск: УрГУ, 1988.
4. *Ориентиры философского образования: учебно-методическое пособие.* Составитель И.Я. Лойфман. Екатеринбург: УрГУ, 1997.
5. Мамардашвили М.К. *Беседы о мышлении.* Москва: Фонд Мераба Мамардашвили, 2015.
6. Мальцев А.Ю. *Теоретико-философский подход к анализу проблематики философии как учебной дисциплины.* Available at: http://hdl.handle.net/10995/4277

References

1. D'yui D. *Demokratiya i obrazovanie.* Moskva: Pedagogika-press, 2000.
2. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya.* Moskva: AST – Astrel' – Hranitel', 2008.
3. *Problemnoe prepodavanie filosofii v vuze:* sbornik nauchnyh trudov. Sverdlovsk: UrGU, 1988.
4. *Orientiry filosofskogo obrazovaniya: uchebno-metodicheskoe posobie.* Sostavitel' I.Ya. Lojfman. Ekaterinburg: UrGU, 1997.
5. Mamardashvili M.K. *Besedy o myshlenii.* Moskva: Fond Meraba Mamardashvili, 2015.
6. Mal'cev A.Yu. *Teoretiko-filosofskij podhod k analizu problematiki filosofii kak uchebnoj discipliny.* Available at: http://hdl.handle.net/10995/4277

Статья поступила в редакцию 26.07.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-173-176

Nosochenko M.A., *Cand. of Sciences (Cultural Studies), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),*
E-mail: caperucita.amarilla2016@gmail.com

THE PROBLEM OF THE STUDENTS' ATTITUDE TOWARDS PHILOSOPHY AS ACADEMIC SUBJECT AT HIGHER SCHOOL. The article deals with three basic theoretical approaches to teaching philosophy: problematic, narrativist and doctrinal models. The study presents the results of a sociological poll that the author of the article conducted among the students of the Altai State Institute of Culture (Barnaul). The main objective of the research is to identify the leading values of modern student audience and this audience's attitude towards philosophy as academic subject. The author analyses contradictions that arise during the educational process. The study concentrates on identifying the educational strategy preferred by respondents. Based on the analysis of the obtained data, it is reported that the majority of respondents who took part in the survey prefer the narrativist teaching strategy. In addition, this sociological survey examines students' attitude towards the image of a philosophy lecturer and his social role. The obtained results can serve as a basis for further research in this area of knowledge. The article is of interest to lecturers, sociologists and educators.

Key words: **educational principles, educational strategy, educational technology, philosophy, teaching philosophy**

М.А. Носоченко, *канд. культурологии, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный институт культуры», г. Барнаул,*
E-mail: caperucita.amarilla2016@gmail.com

ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТНЫХ ДИСПОЗИЦИЙ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФСКИХ ДИСЦИПЛИН

В статье излагаются результаты предварительного социологического исследования, проведённого среди обучающихся Алтайского государственного института культуры (г. Барнаул). Исследование посвящено изучению ценностных диспозиций современной студенческой аудитории, связанных с её отношением к философским дисциплинам. Основное внимание автор концентрирует на выявлении как противоречий, существующих в рамках учебного процесса, так и на той стратегии преподавания философии, на которую существует запрос со стороны студентов творческого вуза. На основании анализа полученных данных выявлено, что большинство респондентов, принявших участие в опросе, отдает предпочтение нарративистской стратегии преподавания, не позволяющей, в отличие от проблемного подхода, реализовать основную цель образования – формирование новых свойств личности. Полученные результаты могут служить основой для дальнейших исследований в данной области знания.

Ключевые слова: **философия, преподавание философии, педагогические технологии, проблемный подход в обучении**

В образовательном процессе большое значение имеет наличие обратной связи. Преподаватель вуза должен не просто оценивать полученные знания и компетенции, но и понимать запросы, существующие со стороны студенческой аудитории. Подобное знание приводит к улучшению результатов и повышению качества образования. В апреле – мае 2023 года нами было проведено социологическое исследование, целью которого была попытка ответить на вопрос: какая стратегия преподавания философских дисциплин наиболее востребована студентами творческого вуза? В современной литературе выделяется три основных подхода к преподаванию философии: доктринальный, нарративистский и проблемный [1]. С нашей точки зрения, наиболее эффективной является проблемная стратегия, заключающаяся в том, что «проблемный подход в обучении выполняет три взаимосвязанные функции: образовательную, развивающую и воспитательную. В преподавании... философии в вузе проблемный подход выполняет указанные функции, поскольку служит средством формирования и развития» [2, с. 4]. Однако ожидания обучающихся могут отличаться от установки преподавателя, и это необходимо учитывать при проведении занятий. Отметим, что мы не призываем «идти на поводу» у студенческой аудитории, ориентируясь исключительно на её запросы, но и действовать вопреки этим запросам нам также представляется контрпродуктивным.

Актуальность исследования вызвана необходимостью выработки более эффективной стратегии преподавания философских дисциплин, реализация которой невозможна, в частности, без успешной коммуникации, лучшего понимания студенческой аудитории и её интеллектуальных запросов. Наличие противоречий между установками преподавателя и студенческой среды неизбежно, и природу этих противоречий важно осмыслить.

Цель исследования: получение новых знаний о ценностных диспозициях студентов творческого вуза, определяющих их отношение к философии как академической дисциплине. Изучение диспозиций – очень значимая задача. Как отмечает В.А. Ядов, «диспозиция личности – это фиксированная в её социальном опыте предрасположенность воспринимать и оценивать условия деятельности, собственную активность и действия других, а также предуготовленность действовать в определённых условиях определённым образом» [3, с. 306]. Достижение данной цели потребовало решения ряда задач: выявление существующих стратегий преподавания философии, их специфики, достоинств и недостатков; разработка программы и инструментария социологического исследования, определение его целевой аудитории; сбор социологической информации; обработка и интерпретация полученных данных.

Из актуальности исследования следует его научная новизна, состоящая в выявлении ряда противоречий, существующих между ценностными диспозициями студентов и теми задачами изучения философских дисциплин, которые считаются значимыми с точки зрения проблемного подхода.

В качестве методов исследования использованы *анкетный опрос* с последующей *классификацией* и *эмпирической типологизацией* полученных данных. Анкетирование выбрано как метод, наиболее отвечающий поставленной цели: «К методу опроса исследователь обращается тогда, когда для решения поставленной задачи ему необходимо получить информацию о сфере сознания людей: об их мнениях, мотивах поведения, оценках окружающей действительности» [4, с. 764–765].

Теоретическая и практическая значимость работы связана с возможностью использовать полученные результаты как в процессе преподавания философских дисциплин, так и для проведения дальнейших социологических исследований с опорой на полученные данные как предварительные гипотезы, требующие дальнейшего теоретического анализа.

Исследование проводилось в Алтайском государственном институте культуры (г. Барнаул). В анкетировании приняли участие обучающиеся третьего курса очной формы обучения факультета художественного творчества, факультета визуальных искусств и цифровых технологий, а также факультета хореографии. Все опрашиваемые изучали дисциплину «Философия» на втором курсе в течение третьего и четвертого семестров. Всего было опрошено 84 обучающихся в возрасте 20–27 лет, из них молодых людей – 18 человек, девушек – 66 человек. Преобладание представительниц женского пола объясняется тем фактом, что в АГИК на большинстве направлений подготовки традиционно девушек в процентном отношении существенно больше, чем молодых людей. В процессе сбора первичной социологической информации применялся метод сплошного опроса в границах целевой аудитории. Отсутствие обоснованной выборки объясняется пилотажным и предварительным характером проведённого исследования, а также небольшим количеством респондентов, в нём задействованных.

Обучающимся было предложено ответить на вопросы анкеты (табл. 1)

При составлении анкеты были сформулированы вопросы, позволяющие выявить диспозиции по косвенным признакам. Например, в вопросах № 9 и № 10 измеряется отношение респондента к субъективному опыту, значимости собственного мнения. Вопрос № 13 предлагает дать собственную оценку роли дискуссий в процессе изучения философии: предполагается, что роль живого общения высоко оценят, прежде всего, сторонники проблемного подхода. Так, исследователь методологии проблемного обучения А.В. Брушлинский постулирует «неразрывную взаимосвязь между общением и мышлением, поскольку последнее объективно является деятельностью субъекта... Любая познавательная

Таблица 1

Анкета «Оценка обучающимися некоторых аспектов преподавания учебной дисциплины «Философия»

№ п/п	*Формулировка вопроса*	*Варианты ответа*
1.	Ваш пол	1) мужской, 2) женский
2.	Ваш возраст	Впишите значение
3.	Образование, полученное Вами до поступления в АГИК	1) среднее, 2) среднее специальное, 3) высшее или неполное высшее
4.	Оценка, полученная вами по дисциплине «Философия»	Впишите значение
5.	Насколько хорошо Вы понимали учебную дисциплину «Философия» в процессе её изучения?	1) по преимуществу понимал(а), 2) в целом понимал(а), за исключением некоторых тем, 3) понимал(а) частично, только отдельные темы или вопросы, 4) практически не понимал(а) учебный материал
6.	Вам нравилась данная учебная дисциплина?	1. да, безусловно нравилась, 2) в целом нравилась, но не все темы и разделы курса, 3) данная дисциплина была мне безразлична, 4) совсем не нравилась
7.	Как Вы считаете, в чём состоит основная задача преподавания философии в вузе?	1) изложение правильной научной точки зрения на изучаемые вопросы, 2) изложение полного спектра существующих точек зрения по различным философским проблемам, 3) обучение мастерству вести дискуссию, 4) обсуждение спорных философских проблем, мотивирующее на их дальнейшее самостоятельное изучение
8.	Как Вы считаете, существует ли абсолютная истина?	1) да, 2) нет, 3) затрудняюсь ответить
9.	Должен ли преподаватель философии высказывать свою субъективную точку зрения на излагаемые им проблемы?	1) да 2) нет, 3. затрудняюсь ответить
10.	Должен ли преподаватель философии в процессе обучения обращаться к жизненному опыту самих студентов?	1) да, 2) нет, 3) иногда, 4) затрудняюсь ответить
11.	Оцените роль эмоций в процессе изучения философии	1) эмоции помогают в изучении философии, 2) эмоции мешают усваивать материал, 3) эмоции не играют особой роли в процессе изучения философии, 4) затрудняюсь ответить
12.	Должно ли изучение философии в вузе изменять личность человека, способствовать его совершенствованию?	1) да, 2) нет, 3) затрудняюсь ответить
13.	Дайте собственную оценку роли дискуссий в процессе изучения философии	1) дискуссии помогают понимать философию, 2) дискуссии мешают усваивать материал, вносят путаницу 3) дискуссии иногда помогают, иногда могут препятствовать усвоению материала, 4) затрудняюсь ответить

деятельность – совместная, индивидуальная и т. д. – всегда социальна; она осуществляется на различных уровнях общения» [5, с. 21].

Особенно важным представляется вопрос № 7, который существенным образом характеризует ценностную диспозицию студента. Он позволяет измерить, какой в целом методологический подход к изучению философии является наиболее востребованным. При ответе на этот вопрос анкеты респонденты имели возможность выбрать два варианта ответа, поскольку на практике преподавание философии может иметь многоцелевой характер, что должно быть отражено в формулировках предлагаемых вопросов.

Таблица 2

Распределение ответов на вопрос № 7: «Как Вы считаете, в чём состоит основная задача преподавания философии в вузе?»

Варианты ответа	*Значения*	
	В абсолютных цифрах (чел.)	*В процентах от общего числа обучающихся*
1. Изложение правильной научной точки зрения на изучаемые вопросы	8	9,5
2. Изложение полного спектра различных точек зрения по различным философским проблемам	62	73,8
3. Обучение мастерству вести дискуссию	34	40,5
4. Обсуждение спорных философских проблем, мотивирующее обучающихся на их дальнейшее самостоятельное изучение	34	40,5

Как следует из полученных данных, приоритетным для респондентов является нарративистский подход (73,8%), наименее популярен – доктринальный (9,5%), что касается проблемного подхода, то его также выбрало достаточно большое количество респондентов (40,5%). Интересно, что третий вариант ответа предпочли далеко не все респонденты (лишь 40,5%), выбравшие второй или четвёртый варианты, что может свидетельствовать, с нашей точки зрения, о присутствии установки на пассивное восприятие информации: некоторая часть респондентов не считает нужным учиться доносить до других и отстаивать собственную точку зрения по различным вопросам. Точнее говоря, умение вести дискуссию не рассматривается данными респондентами как значимое качество их личности, которому философия могла бы помочь сформироваться.

С вопросом № 7 перекликается вопрос № 13, однако в последнем респондентов просили дать оценку дискуссии как средству усвоения учебного материала (данные отражены в табл. 3).

Таблица 3

Распределение ответов на вопрос № 13: «Дайте собственную оценку роли дискуссий в процессе изучения философии»

Варианты ответа	*Значения*	
	В абсолютных цифрах (чел.)	*В процентах от общего числа обучающихся*
1. Дискуссии помогают понимать философию	34	40,5
2. Дискуссии мешают усваивать материал, вносят путаницу	0	0
3. Дискуссии иногда помогают, иногда могут препятствовать усвоению материала	44	52,4
4. Затрудняюсь ответить	6	7,1

Как мы видим, большой процент респондентов (40,5%) отводит дискуссиям значимую роль, соглашаясь с утверждениями об их позитивном значении в процессе изучения философии. Однако более половины респондентов (52,4%) отмечают, что роль дискуссий спорна, иногда они способны помешать усвоению учебного материала, что подтверждает изложенную нами выше гипотезу о недопонимании дискуссионной природы философского знания значительным числом студентов.

Ряд вопросов анкеты был посвящён оценке субъективного фактора в процессе изучения философии: роли жизненного опыта самих студентов, личной позиции преподавателя, а также эмоциональной составляющей общения во время занятий (табл. 4 и 5).

Очевидно, что большинство респондентов (64,3%) считают предпочтительной возможность опереться на собственный жизненный опыт, полагая, что это поможет им лучше понять существо изучаемых ими философских проблем,

Таблица 4

Распределение ответов на вопрос № 10: «Должен ли преподаватель философии в процессе обучения обращаться к жизненному опыту самих студентов?»

Варианты ответа	*Значения*	
	В абсолютных цифрах (чел.)	*В процентах от общего числа обучающихся*
1. Да	54	64,3
2. Нет	2	2,4
3. Иногда	26	30,9
4. Затрудняюсь ответить	2	2,4

Таблица 5

Распределение ответов на вопрос № 9: «Должен ли преподаватель философии высказывать свою субъективную точку зрения на излагаемые им проблемы?»

Варианты ответа	*Значения*	
	В абсолютных цифрах (чел.)	*В процентах от общего числа обучающихся*
1. Да	38	45,2
2. Нет	36	42,9
3. Затрудняюсь ответить	10	11,9

каким-то образом связать философские категории и концепции с житейским мировоззрением.

Мы видим, что положительный и отрицательный варианты ответа набрали практически одинаковое число голосов.

Данные, изложенные в табл. 4 и 5, с нашей точки зрения, также свидетельствуют о том, что большинство опрошенных респондентов отдают предпочтение нарративистской стратегии преподавания: для них имеет значение возможность опереться на собственный жизненный опыт, осмыслить то, что им личностно ближе; при этом преподаватель выступает, скорее, как носитель информации, как фигура, способная предложить «меню», состоящее из широкого спектра различных философских концепций и мнений, но никак не авторитет в плане определения своей личностной позиции и лицо, инициирующее диалог и совместный поиск решений.

Также мы проанализировали успеваемость студентов и оценку ими их способностей в изучении философских дисциплин.

Таблица 6

Распределение ответов на вопрос № 5: «Насколько хорошо Вы понимали учебную дисциплину «Философия» в процессе её изучения?»

Варианты ответа	*Значения*	
	В абсолютных цифрах (чел.)	*В процентах от общего числа обучающихся*
1. По преимуществу понимал(а)	12	14,3
2. В целом понимал(а), за исключением некоторых тем	36	42,9
3. Понимал(а) частично, только отдельные темы или вопросы	16	19
4. Практически не понимал(а) учебный материал	20	23,8

Как следует из результатов анкетирования, большой процент респондентов оценивает свои успехи в изучении философии весьма скромно. Однако обращает на себя внимание тот факт, что субъективное отношение опрашиваемых к учебному курсу философии имеет более позитивный характер, чем оценка собственных способностей. Об этом свидетельствуют значения, приведённые в табл. 7.

Кроме того, в процессе исследования нами были выявлены определённые корреляции. Мы проанализировали, какие факторы влияют на выбор той или иной модели преподавания философии, сопоставив, в частности, уровень оценки респондентами собственных успехов с предпочитаемой ими моделью препо-

Таблица 7

Распределение ответов на вопрос № 6:
«Вам нравилась данная учебная дисциплина?»

Варианты ответа	*Значения*	
	В абсолютных цифрах (чел.)	*В процентах от общего числа обучающихся*
1. Да, безусловно нравилась	14	16.7
2. В целом нравилась, но не все темы и разделы курса	60	71,4
3. Данная дисциплина была мне безразлична	6	7,1
4. Совсем не нравилась	4	4,8

давания. Полученные результаты отражены на рис. 1. Мы сопоставили данные, полученные при анализе ответов на пятый и седьмой вопросы. Варианты оценки респондентами собственных успехов обозначены римскими цифрами по горизонтальной оси; соответственно, столбцы диаграммы показывают, как распределяются предпочтения относительно модели и целей преподавания философии в каждом конкретном случае. Числа на вершине столбцов обозначают количество респондентов, выбравших данный вариант ответа.

Анализ диаграммы показывает, что вне зависимости от оценки собственного уровня понимания все группы респондентов отдают предпочтение нарративистскому подходу. Но обращает на себя внимание следующий факт: респонденты, ответившие, что они практически не понимали философию, в меньшей степени тяготеют к проблемному подходу (всего лишь 2 чел.). Вероятно, это свидетельствует об их неуверенности в собственных интеллектуальных возможностях и желании опереться на авторитетное мнение.

Таковы некоторые результаты проведенного исследования, нашедшие отражение в данной статье. Несмотря на то, что оно имеет предварительный характер, по его итогам можно сформулировать ряд умозаключений.

Во-первых, полученные сведения показывают, что среди студентов творческого вуза наиболее популярен и востребован нарративистский метод преподавания философии: именно на такую модель существует запрос со стороны респондентов. Вторым по популярности стал проблемный подход.

Во-вторых, было установлено наличие некоторой взаимосвязи между оценкой степени понимания данного учебного предмета и предпочитаемой моделью преподавания: чем более человек уверен в своих интеллектуальных возможностях, тем менее он тяготеет к доктринальной модели, стремясь самостоятельно размышлять над философскими вопросами.

В-третьих, в студенческой среде существует ярко выраженный запрос на апелляцию преподавателя к их личному жизненному опыту, что говорит о об их

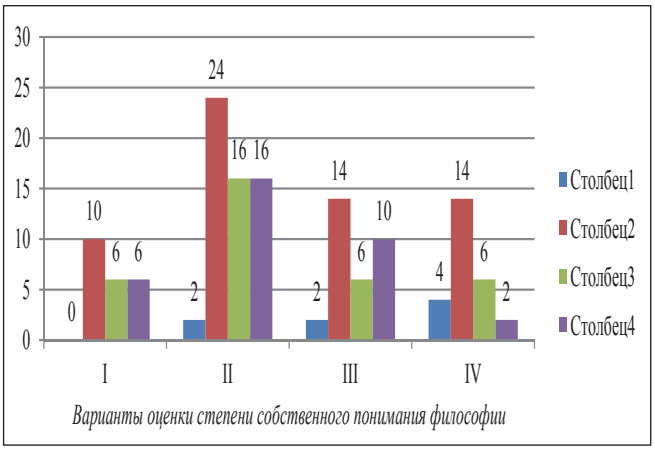


Рис. 1. Диагностика соотношения оценки респондентами степени собственного понимания философии с предпочитаемой ими моделью преподавания

I – хорошо понимал(а); II – в целом понимал(а) ; III – понимал(а) только некоторые разделы и темы; IV – практически не понимал.

Цели изучения философии в вузе:

Столбец 1 – «Изложение правильной научной точки зрения на изучаемые вопросы»;

Столбец 2 – «Изложение полного спектра различных точек зрения по различным философским проблемам»;

Столбец 3 – «Обучение мастерству вести дискуссию»;

Столбец 4 – «Обсуждение спорных философских проблем, мотивирующее обучающихся на их дальнейшее самостоятельное изучение»

желании связать философию с практикой: это как облегчает понимание данного предмета, так и придаёт смысл (социальный, культурный, личностный) философским проблемам.

В-четвёртых, исследование показало, что некоторая часть респондентов склонна к пассивному восприятию информации. Последнее, к сожалению, говорит о том, что в сознании многих современных студентов нет установки на диалог с преподавателем, выражающийся в совместном поиске истины.

В заключение отметим, что данная тема отнюдь не исчерпана, и на основе полученных результатов необходимы дальнейшие научные изыскания в этой области. В частности, социологическое исследование должно охватить более широкие слои студенческой аудитории. Однако даже полученные промежуточные выводы можно учитывать в преподавательской деятельности.

Библиографический список

1. Мальцев А.Ю. *Теоретико-философский подход к анализу проблематики философии как учебной дисциплины.* Available at: http://hdl.handle.net/10995/4277.
2. Лойфман И.Я. Принцип проблемности в преподавании философии. *Проблемное преподавание философии в вузе:* сборник научных трудов. Свердловск: УрГУ, 1988: 4–8.
3. Ядов В.А. *Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности.* Москва: Добросвет, 2000.
4. *Социология. Основы общей теории.* Москва: Норма, 2003.
5. Брушлинский А.В., Поликарпов В.А. *Мышление и общение*. Самара: Самарский дом печати, 1999.

References

1. Mal'cev A.Yu. *Teoretiko-filosofskij podhod k analizu problematiki filosofii kak uchebnoj discipliny.* Available at: http://hdl.handle.net/10995/4277.
2. Lojfman I.Ya. Princip problemnosti v prepodavanii filosofii. *Problemnoe prepodavanie filosofii v vuze:* sbornik nauchnyh trudov. Sverdlovsk: UrGU, 1988: 4-8.
3. Yadov V.A. *Strategiya sociologicheskogo issledovaniya. Opisanie, ob`yasnenie, ponimanie social'noj real'nosti.* Moskva: Dobrosvet, 2000.
4. *Sociologiya. Osnovy obschej teorii.* Moskva: Norma, 2003.
5. Brushlinskij A.V., Polikarpov V.A. *Myshlenie i obschenie*. Samara: Samarskij dom pechati, 1999.

Статья поступила в редакцию 26.07.23

УДК 373

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-176-179

Prigarina N.K., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Professor, Volgograd State Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: prigarina99@mail.ru*

METHODS AND TECHNIQUES FOR NEUTRALIZATION OF MANIFESTATIONS OF DESTRUCTIVE COMMUNICATIVE BEHAVIOR IN THE DYAD "EXPERIENCED TEACHER–BEGINNING TEACHER". The article concerns a problem of destructive communicative behavior in professional interpersonal pedagogical communication. The main goal of the work is to establish, systematize and analyze the methods and techniques for neutralizing the manifestations of destructive communicative behavior in the dyad "experienced teacher–beginning teacher". The materials of the study include open Internet sources, which contain information about the problems that arise in interpersonal professional communication between experienced and novice teachers (35 contexts). The article gives a brief overview of the most relevant publications on the research topic, clarifies the parameters of destructive communicative behavior in relation to interpersonal professional pedagogical communication in the dyad "experienced teacher– beginning teacher"; manifestations of destructive communicative behavior in the dyad ("uncomfortable" questions, critical remarks, provocative intonation) are established, methods and techniques for their neutralization were proposed (sympathy, gratitude, compliment; switching attention: counter-question; ignoring).

Key words: **interpersonal professional pedagogical communication, destructive communicative behavior, ways and means of neutralizing destructive communicative behavior**

***Н.К. Пригарина**, д-р филол. наук, доц., проф., ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный педагогический университет», г. Волгоград, E-mail: prigarina99@mail.ru*

СПОСОБЫ И ПРИЕМЫ НЕЙТРАЛИЗАЦИИ ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕСТРУКТИВНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДИАДЕ «ОПЫТНЫЙ УЧИТЕЛЬ – НАЧИНАЮЩИЙ УЧИТЕЛЬ»

В статье поднимается проблема деструктивного коммуникативного поведения в профессиональном межличностном педагогическом общении. Основная цель работы – изучение проявлений деструктивного коммуникативного поведения в диаде «опытный учитель – начинающий учитель»; определение, систематизация и анализ способов и приемов их нейтрализации в межличностном профессиональном общении. Материалом исследования послужили открытые источники сети Интернет, в которых содержится информация о проблемах, возникающих в межличностном профессиональном общении опытных и начинающих учителей (35 контекстов). Дан краткий обзор наиболее актуальных публикаций по теме исследования, уточнены особенности деструктивного коммуникативного поведения применительно к межличностному профессиональному педагогическому общению в диаде «опытный учитель – начинающий учитель»; установлены проявления деструктивного коммуникативного поведения в диаде «опытный учитель – начинающий учитель» («неудобные» вопросы, критические замечания, провоцирующая интонация); предложены способы и приемы их нейтрализации (сочувствие, благодарность; переключение внимания; контрвопрос; игнорирование).

Ключевые слова: **межличностное профессиональное педагогическое общение, деструктивное коммуникативное поведение, способы и приемы нейтрализации деструктивного коммуникативного поведения**

Изучение проявлений деструктивного коммуникативного поведения в профессиональном межличностном педагогическом общении – одна из важных задач исследования современной педагогической коммуникации.

Актуальность анализа проявлений деструктивного коммуникативного поведения в диаде «опытный учитель – начинающий учитель» и разработки способов и приемов их нейтрализации несомненна и определяется противоречиями между:

– потребностью педагогических коллективов современных школ в профилактике, коррекции и нейтрализации проявлений деструктивного коммуникативного поведения в диаде «опытный учитель – начинающий учитель» и недостаточным количеством теоретических исследований, посвященных решению проблем, связанных с данными проявлениями;

– необходимостью разработки способов и приемов нейтрализации проявлений деструктивного коммуникативного поведения учителей в процессе межличностного профессионального общения с коллегами и отсутствием специальных программ и научно-методических рекомендаций по их систематизации и практическому использованию.

Объект исследования: деструктивное коммуникативное поведение.

Предмет исследования: способы и приемы нейтрализации деструктивного коммуникативного поведения в диаде «опытный учитель – начинающий учитель».

Материалом исследования послужили открытые источники сети Интернет, в которых содержится информация о проблемах, возникающих в межличностном профессиональном общении опытных и начинающих учителей (35 контекстов).

Цель исследования: изучение проявлений деструктивного коммуникативного поведения в диаде «опытный учитель – начинающий учитель», определение, систематизация и анализ способов и приемов их нейтрализации в межличностном профессиональном общении.

Задачи исследования:

1) изучить теоретические предпосылки исследования проявлений деструктивного коммуникативного поведения в диаде «опытный учитель – начинающий учитель» и способов и приемов их нейтрализации;

2) выявить проявления деструктивного коммуникативного поведения применительно к межличностному профессиональному педагогическому общению в диаде «опытный учитель – начинающий учитель»;

3) установить, систематизировать и описать способы и приемы нейтрализации проявлений деструктивного коммуникативного поведения в диаде «опытный учитель–начинающий учитель».

Научная новизна: впервые выявлены проявления деструктивного коммуникативного поведения в диаде «опытный учитель – начинающий учитель»; установлены, систематизированы и описаны способы и приемы их нейтрализации.

Теоретическая значимость: исследование развивает и уточняет отдельные положения теории педагогического общения и теории деструктивной коммуникации.

Практическая значимость: результаты исследования актуальны для использования в диагностических и профилактических мероприятиях, связанных с предупреждением деструктивного коммуникативного поведения в межличностном профессиональном общении опытных и начинающих учителей, могут быть использованы для проведения тренингов и мастер-классов в педагогических коллективах.

Поставленные задачи и специфика материала обусловили использование описательного метода, позволившего произвести наблюдения, интерпретацию и обобщение материала, и метода коммуникативно-прагматического анализа, обеспечившего выявление и отбор контекстов, связанных с проявлениями деструктивного коммуникативного поведения в диаде «опытный учитель – начинающий учитель».

Вопросы, связанные с деструктивной коммуникацией, активно обсуждаются современными учеными. Осуществлены серьезные исследования, посвященные особенностям деструктивного общения в целом [1] и проявлениям деструктивности в педагогической коммуникации в частности [2–6]. Описаны стратегии и тактики деструктивного речевого поведения учителя [3; 4], установлены коммуникативные параметры деструктивности в педагогическом дискурсе [5].

Исследователи полагают, что «коммуникация в определенных условиях превращается в средство реализации деструктивности, т. е. в средство преднамеренного причинения собеседнику морального и физического вреда» [3, с. 26], и подчеркивают, что «в педагогическом дискурсе деструктивность имеет свою специфику, определяемую особой ролью педагога и конструктивными задачами и идеалами педагогической деятельности» [3, с. 27].

Анализ научной литературы по теме исследования выявил недостаточную разработанность вопросов, связанных с нейтрализацией проявлений деструктивного коммуникативного поведения в межличностном профессиональном общении учителей, что и обусловило написание настоящей статьи.

Межличностное общение с коллегами играет важную роль в профессиональном становлении молодого учителя. Для начинающих педагогов очень важны помощь и поддержка со стороны опытных учителей, но в силу различных причин и обстоятельств они их получают нечасто, несмотря на официально существующую в современных школах систему наставничества.

По мнению специалистов, «причиной конфликта между начинающими учителями и опытными педагогами может стать пренебрежительное отношение к учителям, которые давно и успешно работают с учениками, со стороны более молодых коллег. Неуважение к их многолетнему труду и опыту, их отношению к учительской профессии нередко приводит к межличностным конфликтам. Конфликты между учителями – представителями разных поколений возникают, когда опытные педагоги подчеркивают свое превосходство над молодыми, позволяют себе снисходительно поучать их, выражать недовольство их методами, навязывать в виде образца свои методы преподавания и воспитания, фиксировать внимание на негативных сторонах современной молодежи. С одной стороны, канонизация собственного опыта, противопоставление учителями со стажем нравственных и эстетических эталонов, присущих их поколению, представлениям и предпочтениям их молодых коллег, с другой стороны, завышенная самооценка, профессиональные промахи молодых учителей могут служить причинами конфликтов между этими категориями педагогов» [7, с. 30–31].

Не комментируя объективные и субъективные причины и обстоятельства отсутствия взаимопонимания и возникновения напряженности в межличностном профессиональном общении опытных и начинающих учителей, отметим, что такое явление традиционно имеет место в разновозрастных педагогических коллективах и сопровождается проявлениями деструктивного коммуникативного поведения.

Анализ нашего материала позволил установить следующие проявления деструктивного коммуникативного поведения в диаде «опытный учитель – начинающий учитель»: «неудобные» вопросы, критические замечания, использование провоцирующей интонации. Рассмотрим эти проявления, характерные как для опытных, так и для начинающих учителей, сделав акцент на способах и приемах их нейтрализации.

1. «Неудобные» вопросы

«Неудобные» вопросы – это бестактные, некорректные по форме или содержанию вопросы, которые задают как опытные, так и начинающие учителя, чтобы подчеркнуть профессиональную несостоятельность коллеги, оказать на него психологическое давление, самоутвердиться, унизить, обидеть и т. п.

Предлагаем следующие способы и приемы нейтрализации «неудобных» вопросов:

А. Выражение сочувствия и благодарности

Сочувствие и благодарность для коррекции или нейтрализации «неудобных» вопросов могут быть выражены посредством следующих речевых формул:

– *Сочувствую вам, т. к. вижу, насколько вас волнует данная тема (проблема, интересы дела* и т. п.*)…*

– *Понимаю вашу озабоченность решением данного вопроса, наверняка связанную с вашим высокопрофессиональным подходом к делу…*

– *Благодарю вас за интересный вопрос, который так четко и интересно сформулирован…*

Б. Переключение внимания оппонента

Переключить внимание оппонента, снизив напряженность диалога, можно разделив «неудобный» вопрос на части или предложив обсудить его в другое время и других обстоятельствах. Для переключения внимания рекомендуется использовать следующие речевые формулы:

– *Думаю, что основной смысл вашего вопроса заключается в его второй части, которую я и прокомментирую…*

– *Я с удовольствием отвечу на ваш вопрос позднее (по окончании занятий, в другое время, в другом месте, наедине* и т. п.*)…*

– *Я могу исчерпывающе ответить на ваш вопрос, понимая важность этого вопроса для вас, но вы не можете не согласиться с тем, что отвечать на него уместнее только после обсуждения главного (проекта, проблемы, дела, идеи* и т. п.*)…*

В. Контрвопрос

Контрвопрос – это переадресация «неудобного» вопроса оппонента ему самому. Контрвопрос, заданный спокойным и доброжелательным тоном, меняет тональность разговора, препятствует продолжению диалога в негативном ключе.

Например, на «колючий» вопрос начинающего учителя своему опытному коллеге «Используете ли вы новейшие методики?» можно ответить: «А вы? А вам это удается?!».

При использовании контрвопроса для нейтрализации «неудобного» вопроса содержание и формулировка контрвопроса, естественно, определяются содержанием и формулировкой «неудобного» вопроса, поэтому единые речевые формулы предложить сложно.

Г. Игнорирование

Весьма продуктивным приемом защиты от «неудобных» вопросов является их игнорирование, отсутствие реакции на бестактность. Ответом на «неудобный» вопрос может быть просто молчание или – после паузы – продолжение общения в спокойной и доброжелательной форме, – как будто «неудобного» вопроса не было. Такой прием нейтрализует проявление враждебности со стороны оппонента.

2. Критические замечания

Критические замечания, которые делают опытные и начинающие учителя друг другу в процессе межличностного профессионального общения, обычно представляют собой негативные оценочные суждения.

Предлагаем следующие способы и приемы нейтрализации критических замечаний:

А. Выражение сочувствия и благодарности

Для нейтрализации критических замечаний сочувствие и благодарность можно выразить посредством следующих речевых формул:

– *Я понимаю ваше беспокойство, связанное с…*

– *Я ценю ваше мнение, ваш опыт…*

– *Я разделяю вашу точку зрения…*

– *Я знаю вас как профессионала…*

– *Я готов/а воспользоваться вашими предложениями и учесть ваши пожелания…*

– *Вы прекрасно подготовленный молодой специалист…*

«Неоднозначность оценок требует от оратора обязательного обоснования оценки и предъявления тех критериев, которыми он руководствуется при оценивании предмета. И поскольку критерии эти могут оказаться разными, разными окажутся и оценки предмета» [8, с. 234]. Поэтому в тех случаях, когда критические замечания содержат отрицательную оценку действий или личности коллеги, выраженную в грубой форме, можно попросить оппонента пояснить или аргументировать свои резкие высказывания.

Например, с помощью таких речевых формул:

– *Меня несколько смущает обвинительная направленность ваших высказываний…*

– *Я не ожидал/а такой оценки от человека, которого считаю образцом деликатности и выдержки…*

– *Я рассчитывал/а на понимание и помощь в трудной ситуации…*

Используя данные речевые формулы, рекомендуется, несмотря ни на что, демонстрировать доброжелательное отношение к собеседнику, стараться понять и разумно объяснить причины, вызвавшие его негативные оценочные суждения.

Б. Переключение внимания оппонента

Прием переключения внимания оппонента актуален и при предъявлении им критических замечаний и может быть применен с помощью таких речевых формул:

– *Я с удовольствием отвечу на ваше критическое замечание позднее (по окончании занятий, в другое время, в другом месте, наедине и т.п.)…*

– *Я готов/а обсудить ваши замечания более подробно и основательно позднее (по окончании занятий, в другое время, в другом месте, наедине и т.п.)…*

– *Я буду рад/а получить вашу консультацию по данной проблеме…*

– *Если я вас правильно понял...*

– *Если исходить из того, что вы сказали, то...*

– *Вы так думаете, поскольку...*

В. Контрвопрос

Использование контрвопросов эффективно и для ответа на критические замечания. Содержание и формулировка контрвопроса, используемого для нейтрализации критического замечания, как и в случае с «неудобным» вопросом, определяются содержанием и формулировкой негативного отрицательного суждения, поэтому единые речевые формулы тоже предложить сложно.

Г. Игнорирование

Для нейтрализации критических замечаний эффективно и их игнорирование, молчание в ответ на высказывание или продолжение после паузы общения в спокойной и доброжелательной форме.

3. Использование провоцирующей интонации

Использование провоцирующей интонации – одно из распространенных проявлений деструктивного коммуникативного поведения в диаде «опытный учитель – начинающий учитель».

С помощью интонации человек может осознанно передать свое отношение к предмету разговора, к человеку, с которым он разговаривает: насмешку, иронию, сарказм, упрек, пренебрежение, угрозу и др. «Люди обижаются не на смысл, а на интонацию, потому что интонация обнаруживает другой смысл, скрытый и главный» [9, с. 276].

Предлагаем следующие способы и приемы нейтрализации провоцирующей интонации**:**

А. Выражение сочувствия и благодарности

Сочувствие и благодарность для коррекции или нейтрализации провоцирующей интонации могут быть выражены посредством следующих речевых формул:

– *Я сочувствую вам и понимаю ваши эмоции…*

– *Я благодарен/на вам за эти искренние чувства…*

– *Я ценю вашу эмоциональную вовлеченность…*

Б. Переключение внимания оппонента

Переключить внимание оппонента, использующего провоцирующую интонацию, можно с помощью таких речевых формул:

– *Ваш тон свидетельствует, что данный вопрос (проблема, обстоятельство) очень вас беспокоит, я готова поговорить об этом…*

– *Я по вашему тону понимаю вашу заинтересованность в нашем общем деле, которое мы можем с вами обсудить…*

В. Контрвопрос

Достойным ответом на провоцирующую интонацию может быть контрвопрос, заданный спокойно и доброжелательно:

– *А почему вы разговариваете со мной в таком тоне?*

– *Вам не тяжело постоянно себя так «накручивать»?...*

Или прямое требование:

– *Давайте поговорим в другом тоне!*

Г. Игнорирование

Как известно, использование игнорирования в диаде «учитель – ученик» – проявление деструктивного коммуникативного поведения [6]. Однако в диаде «опытный учитель – начинающий учитель» игнорирование, наоборот, – весьма эффективный прием нейтрализации проявлений деструктивности в профессиональном педагогическом общении.

Приведем примеры.

Пример 1. Классный руководитель 10 «А», начинающий учитель литературы, вел себя с учениками демократично, не очень серьезно относился к вопросам дисциплины. Опытный учитель физики, приверженец традиционных методов обучения и воспитания, постоянно обвинял коллегу в педагогической некомпетентности, в нетребовательности и даже в низкой успеваемости 10 «А» по своему предмету – физике. Классный руководитель отвечал, что низкая успеваемость его класса по физике – результат авторитарности учителя физики. Взаимоотношения учителей были напряженными. Наладить конструктивный диалог помогли приемы нейтрализации деструктивных проявлений: выражение сочувствия и благодарности, переключение внимания, контрвопросы и игнорирование. Опытный учитель и начинающий учитель научились ценить достоинства друг друга и конструктивно взаимодействовать [источник I].

Пример 2. В школе работали два историка: опытный педагог с двадцатилетним стажем и молодой специалист. Старшая коллега подчеркивала свое превосходство, даже унижала новичка, ссылаясь на его непрофессионализм. Молодой педагог внедрял передовые методики, и его авторитет рос. Опытный учитель ревниво относился к успехам начинающего, а тот вел себя очень достойно: уважительно относился к старшей коллеге, учитывал его критические замечания и игнорировал негативные оценочные суждения, переключал его внимание на их общую профессиональную цель – обучение детей. Таким образом, на всякое деструктивное коммуникативное «нападение» возможен корректный ответ, обеспечивающий конструктивное общение [источник II].

Анализ открытых источников сети Интернет, содержащих информацию о проблемах, возникающих в межличностном профессиональном общении опытных и начинающих учителей, позволил выявить проявления деструктивного коммуникативного поведения в диаде «опытный учитель – начинающий учитель» («неудобные» вопросы, критические замечания, провоцирующая интонация) и предложить способы и приемы их нейтрализации (сочувствие, благодарность, комплимент; переключение внимания: контрвопрос; игнорирование).

Цель исследования – изучение проявлений деструктивного коммуникативного поведения в диаде «опытный учитель – начинающий учитель»; определение, систематизация и анализ способов и приемов их нейтрализации в межличностном профессиональном общении – достигнута.

Перспективы исследования связаны с дальнейшим теоретическим осмыслением и углубленным изучением проявлений деструктивного коммуникативного поведения в диаде «опытный учитель – начинающий учитель» и разработкой практических рекомендаций по их коррекции и нейтрализации.

Использованные интернет-источники

I. https://rosuchebnik.ru/material/mezhlichnostnyy-konflikt-v-shkole-uchitel-uchitel/

II. https://molotokrus.ru/sposoby-razresheniya-konfliktov-mezhdu-uchiteley/

III. https://conflictmanagement.ru/spetsificheskie-prichinyi-konfliktov-uchitel-uchitel/

https://cspsid-pechatniki.ru/raznoe/konflikt-uchitel-uchitel-konflikty-mezhdu-uchitelyami.html

Библиографический список

1. Волкова Я.А. *Деструктивное общение в когнитивно-дискурсивном аспекте*: монография. Волгоград, 2014.
2. Щербинина Ю.В. *Гармонизация педагогического дискурса*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2010.
3. Дьякова А.А. Стратегии и тактики деструктивного речевого поведения учителя. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2022; № 6 (169): 163–170.
4. Волкова Я.А., Панченко Н.Н. Переориентация агрессии как деструктивная тактика в педагогическом дискурсе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2022; Т. 15, № 6: 1969–1974.
5. Волкова Я.А., Панченко Н.Н. Коммуникативные параметры деструктивности в педагогическом дискурсе. *Вестник Воронежского государственного университета.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022; № 4: 23–33.
6. Дьякова А.А. Деструктивность игнорирования, или о важности «вербальных поглаживаний» (на материале педагогического дискурса). *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2022; № 3 (166): 258–263.
7. Клименских М.В. *Педагогические конфликты в школе*: учебное пособие. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2015.
8. Пригарина Н.К. Оценки как средство манипуляции в юридическом дискурсе. *Юрислингвистика*. 2007; № 8: 229–235.
9. Трифонов Ю.В. Старик. Другая жизнь. Москва: Советский писатель, 1980.

References

1. Volkova Ya.A. *Destruktivnoe obschenie v kognitivno-diskursivnom aspekte*: monografiya. Volgograd, 2014.
2. Scherbinina Yu.V. *Garmonizaciya pedagogicheskogo diskursa*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2010.
3. D'yakova A.A. Strategii i taktiki destruktivnogo rechevogo povedeniya uchitelya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2022; № 6 (169): 163-170.
4. Volkova Ya.A., Panchenko N.N. Pereorientaciya agressii kak destruktivnaya taktika v pedagogicheskom diskurse. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; T. 15, № 6: 1969-1974.
5. Volkova Ya.A., Panchenko N.N. Kommunikativnye parametry destruktivnosti v pedagogicheskom diskurse. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2022; № 4: 23-33.
6. D'yakova A.A. Destruktivnost' ignorirovaniya, ili o vazhnosti "verbal'nyh poglazhivanij" (na materiale pedagogicheskogo diskursa). *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2022; № 3 (166): 258-263.
7. Klimenskih M.V. *Pedagogicheskie konflikty v shkole*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2015.
8. Prigarina N.K. Ocenki kak sredstvo manipulyacii v yuridicheskom diskurse. *Yurislingvistika*. 2007; № 8: 229-235.
9. Trifonov Yu.V. Starik. Drugaya zhizn'. Moskva: Sovetskij pisatel', 1980.

Статья поступила в редакцию 27.07.23

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-179-181

***Ri K.K.,** senior teacher, Pacific State university (Khabarovsk, Russia), Email: meili@bk.ru*

YOUTH PATRIOTIC EDUCATION WITHIN UNIVERSITY STUDENTS' OPTIONAL ACTIVITIES. The article discusses forms and foundations of young people's patriotic education at the university, marked by a priority state task. Aggressive information attacks by unfriendly states aimed at suppressing the younger generation's consciousness require the Russian state to take quick and effective measures to improve information literacy and increase young Russian citizens' patriotism level. In this regard, close attention is paid to patriotic education, and universities play a huge role here, being the main guides of the younger generation to the social environment, successful professional activity. The purpose of the article is a theoretical study of the younger generation's patriotic education basics – university students – within the optional activities. The author defines the forms of optional activities for patriotic education at the university. Referring to the insufficient practical implementation of the patriotic education basics in extracurricular activities, the author notes the need to develop a university program on students' patriotic education in the future.

Key words: **patriotic education, patriotism, important state task, optional activities, educational activities, values, methodological basis, principles of patriotic education, students**

***К.К. Ри**, ст. преп., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: meili@bk.ru*

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ В РАМКАХ ФАКУЛЬТАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ВУЗА

В статье рассматриваются формы и основы патриотического воспитания молодежи в вузе, отмеченного приоритетной государственной задачей. Агрессивные информационные атаки со стороны недружественных государств, направленные на подавление сознания молодого поколения, требуют от российского государства быстрых и действенных мер по информационной грамотности и повышению уровня патриотизма молодых граждан России. В связи с этим пристальное внимание обращено в сторону патриотического воспитания, и вузы играют здесь колоссальную роль, являясь основными проводниками молодого поколения в социальную среду, успешную профессиональную деятельность. Целью статьи определено теоретическое исследование основ патриотического воспитания молодого поколения – студентов младших курсов вуза – в рамках факультативной деятельности. Автором определены формы факультативной деятельности по патриотическому воспитанию в вузе. Ссылаясь на недостаточную практическую реализацию основ патриотического воспитания во внеурочной деятельности, автор отмечает потребность разработки вузовской программы по патриотическому воспитанию студенческой молодежи в перспективе.

Ключевые слова: **патриотическое воспитание, патриотизм, важная государственная задача, факультативная деятельность, воспитательная деятельность, ценности, методологические основы, принципы патриотического воспитания, студенты**

Для укрепления общих национальных ценностей и идентичности России, по словам Президента РФ В.В. Путина, колоссальную важность имеет «система образования и отечественная культура» [1], о чем он заявил в своем послании Федеральному Собранию РФ 21 февраля 2023 года. Являясь стратегически сильным и непобедимым соперником на полях реальных боевых сражений, Россия подвергается другим видам агрессивных атак – информационным, когда антироссийская пропаганда направлена, главным образом, на представителей молодого поколения. Путем искажения исторических данных, различных мемов в социальных сетях происходит затуманивание разума молодежи, со стороны недоброжелательно настроенных государств предпринимается попытка втягивания российской молодежи в экстремистские организации, изоляция от своей истории и культуры, отрицание всего русского и другие неблагоприятные последствия для России.

В связи с этим актуализируется потребность патриотического воспитания в образовательном процессе, а также в рамках факультативных занятий, кураторских часов и т. д. Необходимо активно расширять информационный кругозор молодого поколения путем повышения качества преподавания гуманитарных наук, в числе которых история, обществознание, литература. Это позволит молодежи подробнее узнать о великом прошлом России, о культуре и традициях нашего государства. Студенты должны владеть достоверной информацией о предпосылках и причинах специальной военной операции на Украине, геополитических фактах, о вопросах расширения НАТО, украинском нацистском режиме и его далеких прошлых корнях, вооруженных провокациях со стороны военного режима Украины и террористических актах, направленных в адрес России, о попытках Запада «задушить» Россию санкциями, ослабить и изолировать российское государство от всего мира.

В числе основных целей государственной молодежной политики отображено воспитание молодого поколения, искренне преданного своему Отечеству, готового самоотверженно защищать его, испытывающего неподдельное чувство гордости за свою страну. Патриотическое воспитание молодого поколения закладывает весомый фундамент в формирование гармонично развитых личностей российских граждан и определяет актуальность темы статьи.

В качестве цели работы определено теоретическое исследование основ патриотического воспитания студенческой молодежи в рамках факультативных занятий в вузе. Цель предполагает решение основных задач: изучение научных взглядов современных авторов на проблему патриотического воспитания молодежи; рассмотрение содержания патриотического воспитания и его структурных компонентов; обозначение собственной авторской позиции относительно перспектив практической реализации основ патриотического воспитания студентов в вузе; формулирование авторских выводов относительно ожидаемых результатов от факультативной деятельности по патриотическому воспитанию молодого поколения.

В научно-практическом поле исследований по патриотическому воспитанию молодежи известно немало работ современных авторов, озабоченных данной проблемой. Так, Нефедова А.С. в качестве основной проблемы видит «изменение отношения молодежи к духовно-нравственным ценностям, идеалам» [2]. Согласно авторской позиции, отмечается «деградация патриотического сознания» [2] молодого поколения, размывается чувство патриотизма, теряется связь с историческими корнями своей великой страны, стирается потребность жить во благо своего государства, обостряется чувство потребительства. Автором были определены структурные составляющие патриотического воспитания, в числе которых патриотическое сознание, чувства, мотивы и деятельность. На основании выделенной структуры Нефедова А.С. формулирует определение патриотического воспитания молодого поколения как «процесса, направленного на становление патриотического сознания личности, которое отражает отношение человека к своему Отечеству, уровень развития его патриотических чувств, готовность к сознательному служению своей Родине и опыт субъектной деятельности на благо своего народа» [2].

В результате проведенного автором эмпирического исследования среди студентов одного из российских вузов путем анонимного анкетирования была отмечена слабая сформированность духовно-нравственных ценностей студентов, которая проявляется в преобладании материальных ценностей и потребностей над нравственными, отсутствии понимания реальной картины всех происходящих в обществе процессов, отрицании обязательств по выполнению своего гражданско-патриотического долга, низкой социальной активности и т. д. Эффективность патриотического воспитания в вузе автор видит в плановой системной работе, направленной на реализацию глобальной цели – раскрытие духовно-нравственного потенциала молодежи.

В совместной работе Крайник В.Л. и Прищепа М.А. рассматривают патриотическое воспитание студентов в качестве важнейшей задачи учебного заведения на современном этапе. Авторы называют студенчество «ответственным периодом для формирования и развития общественно значимых ценностей, гражданственности и патриотизма» [3], а студентов – «интеллектуальным потенциалом и высоким уровнем социальной активности» [3].

К принципам патриотического воспитания, выделенным авторами в работе, относятся следующие: «принцип сбалансированности индивидуально-личностного и социального начал патриотического воспитания (реализуется путем создания условий, в которых студент становится соучастником активной общественной жизни, в результате чего острее воспринимает интересы страны и ее граждан); принцип уважения личности в сочетании с требовательностью к ней в разумных пределах (подразумевает применение по отношению к студентам не только авторитарного воздействия, но и методы беседы, разъяснения, убеждения, глубокое изучение преподавателем личности каждого студента в отдельности и воспитание в нем чувства патриотизма с учетом его индивидуально-личностных особенностей); принцип комплексности, согласованности и преемственности воспитательных воздействий в процессе патриотического воспитания (предполагает наличие действующей программы патриотического воспитания с учетом механизма согласованности действий всех подразделений вуза, нацеленных на общую задачу по патриотическому воспитанию студентов); принцип коллективизма в патриотическом воспитании (предполагает создание в коллективе различных сфер отношений – взаимной ответственности, товарищества, дружбы, совместной деятельности, необходимых для формирования гражданской ответственности за свои поступки и действия)» [3].

Внедренные в образовательный процесс вуза как специальной среды для успешной социальной и профессиональной адаптации молодежи принципы патриотического воспитания способны дать положительные результаты в ходе уверенного становления у обучающихся чувства патриотизма.

Горшкова М.А. рассматривает патриотическое воспитание студентов в качестве базы для гражданского становления молодого поколения. По мнению автора, организация краеведческой деятельности – это еще одно современное и успешное направление работы высшего учебного заведения, обеспечивающее реализацию патриотического воспитания учащейся молодежи. Краеведческая деятельность подразумевает реализацию следующих мероприятий: «организация поисково-исследовательской работы; посещение музеев, выставок; проведение краеведческих викторин; подготовка публикаций и выступлений на межвузовских конференциях» [4].

Автор убеждена, и с этим сложно поспорить, что совместная исследовательская деятельность студентов как эффективная форма патриотического воспитания молодежи дает им возможность проявить себя и тем самым повысить эффективность процесса становления патриотически ориентированной зрелой личности, обладающей нравственными ценностями, коммуникативными компетенциями.

В своей совместной работе Куликов С.П. и Новиков С.В. рекомендуют использование определенных форм патриотического воспитания студенческой молодежи, среди которых «проведение поисковых экспедиций на местах сражений; создание и ведение студентами интернет-ресурсов с отражением истории российского государства и учебного заведения, студентами которого они являются; организация и проведение спортивных состязаний среди студенческой молодежи с привлечением болельщиков; привлечение молодежи к добровольческим движениям» [5]. Авторы рассматривают патриотическое воспитание как сложный процесс не с периодически организуемыми мероприятиями, а как постоянную работу с молодежью по воспитанию у них высокого уровня культуры, нравственности, патриотизма. По мнению авторов, такая работа должна проводиться одновременно по нескольким основным направлениям: культурно-историческое (внимание преподавателя направлено на культуру государства, его богатое историческое наследие); духовно-нравственное (направлено на развитие у студентов нравственных качеств, преобладание духовного над материальным, осознание студентами важности патриотизма); гражданско-правовое (акцентируется внимание на основах гражданственности и нормативной грамотности); военно-патриотическое (внимание направлено на получение знаний о военном историческом прошлом страны, подвигах); спортивно-патриотическое (реализуется за счет участия молодежи в профильно-патриотических сменах, трудовых отрядах, массовых спортивных мероприятиях).

Кодиров И.С. рассматривает патриотическое воспитание в вузе через систему компонентов: когнитивный компонент (знания о государстве, народе, истории, традициях; строится на осознании саморазвития личности как ценного вклада для укрепления и благосостояния всего государства); этноидентификационный компонент (предполагает развитие знаний о традициях, культуре, этносе для сохранения преемственности поколений); эмоционально-мотивационный компонент (формируется в процессе учебной, поисковой, краеведческой деятельности молодежи с целью сохранения исторической памяти регионов, памятников культуры, выдающихся личностей, которыми славится каждый отдельный регион); практический компонент (конкретные мероприятия, направленные на сохранение природы, памятников национальной культуры, которые формируют основу становления патриотических принципов молодежи) [6].

Скобина Е.А., Севостьянова Е.В. в своей совместной работе рассматривают практический региональный опыт реализации гражданско-патриотических мероприятий с участием студентов учебных заведений различных статусов и профилей. Авторы убеждены в потребности построения новой концепции патриотического воспитания молодого поколения, согласно которой студенты будут выступать не только объектами прямого педагогического воздействия, субъектами образовательной и воспитательной сред, но и идейными инициаторами процесса патриотического воспитания и его активными участниками» [7].

Новые методы и формы работы, которые рассмотрены авторами, позволяют задействовать студентов из различных учебных заведений к активному участию в «круглых столах», семинарах, конференциях. Осознание собствен-

ной значимости в подобных мероприятиях способствуют развитию интереса и мотивации к дальнейшему участию студентов в таком формате патриотического воспитания.

В процессе реализации основ и принципов патриотического воспитания студенческой молодежи вузов следует учитывать и связи со смежными науками, и компетенции преподавателей. Особое внимание следует уделить формированию толерантности не только как фактора профессионального успеха, но и гражданско-патриотического, рассмотренного в совместной работе Рукавишниковой О.И. и Некрасовой Д.Л. Авторами представлена технология по формированию этнической толерантности посредством педагогических средств на всех стадиях образовательного процесса по патриотическому воспитанию студенческой молодежи в вузе [8].

Рассматривая процесс патриотического воспитания молодежи в вузе, необходимо отметить, что его реализация возможна по двум направлениям – аудиторная работа на занятиях и внеаудиторная (факультативная) работа. К первому направлению относится организация лекций, семинаров по различным дисциплинам, в рамках которых обсуждаются любые вопросы в сфере патриотического воспитания. Ко второму направлению относится организация факультативной работы. К формам факультативной работы, определяющим научную новизну работы, относятся:

– «кураторские часы» – когда преподаватель-куратор заранее выбирает тему по патриотическому воспитанию для обсуждения со своими студентами за пределами учебной деятельности;

– совместные выезды в музеи;

– посещение памятников культуры, выставок;

– организация и проведение встреч с ветеранами для обеспечения студентов информацией о великих подвигах российского народа;

– просмотр и обсуждение документальных и художественных фильмов об историческом прошлом своего народа;

– работа над совместными проектами;

– организация участия студентов в городских и краевых спортивно-патриотических праздниках от вуза.

Возможность практической организации межпредметного обучения, как в рамках учебного плана, так и факультативных занятий, проведения бинарных занятий (например, преподаватели иностранных языков проводят совместные занятия с преподавателями истории, литературы по патриотическому воспитанию, обсуждаются вопросы на родном и иностранном языкам, что дает возможность одновременно развивать несколько навыков) определена в качестве теоретической и практической значимости работы по исследованию основ патриотического воспитания студенческой молодежи.

В заключение добавим, что данные направления не слишком широко используются в учебном процессе в вузе, недостаточно разработаны и требуют более тщательного подхода, однако наметившаяся тенденция интереса преподавателей к организации факультативной деятельности, направленной на развитие уровня патриотизма у студенческой молодежи, свидетельствует о перспективах ее дальнейшего развития.

Автором статьи намечены общие выводы. Формируя систему принципов патриотического воспитания и реализуя их в процессе факультативной деятельности со студентами, необходимо учитывать важность эмоционального фона студентов, а именно – необходимо акцентировать внимание на переживаемые студентами эмоции в процессе занятий по патриотическому воспитанию. Такие занятия должны глубоко затрагивать и актуализировать у молодежи чувства сопричастности, радости, гордости, уважения, глубокого переживания, связанного со своей Родиной. Именно поэтому очень важны проекты по тематике родительско-детских отношений.

Являясь новой и недостаточно разработанной в практическом плане, факультативная деятельность студентов вуза, направленная на повышение у них уровня патриотизма, требует в перспективе разработки рабочей вузовской программы для проведения факультативных занятий по патриотическому воспитанию на регулярной основе.

Библиографический список

1. Путин В.В. *«Разговоры о важном» для всех. Усиление «патриотического» воспитания и повышение «качества» уроков истории*. Available at: https://www.groza.media/posts/putin-poslanie
2. Нефедова А.С. Патриотическое воспитание студентов в современном вузе. *Ученые записки ЗабГУ*. Серия: Педагогические науки. 2018; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vospitanie-studentov-v-sovremennom-vuze-1
3. Крайник В.Л., Прищепа М.А. К вопросу о патриотическом воспитании студентов в современном вузе. Мир науки, культуры, образования. 2019; № 2 (75). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-patrioticheskom-vospitanii-studentov-v-sovremennom-vuze
4. Горшкова М.А. Патриотическое воспитание студентов как основа гражданского становления молодежи. *Социально-гуманитарные проблемы современности*: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2020: 76–78. Available at: https://apni.ru/article/650-patrioticheskoe-vospitanie-studentov-kak-osnov
5. Куликов С.П., Новиков С.В. Особенности патриотического воспитания студентов в отечественных вузах. *Московский экономический журнал*. 2019; № 11. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-patrioticheskogo-vospitaniya-studentov-v-otechestvennyh-vuzah
6. Кодиров И.С. Патриотическое воспитание студентов в вузе. *Студенческий научный форум*: материалы XIV Международной студенческой научной конференции. Available at: https://files.scienceforum.ru/pdf/2022/61dbc2638c333.pdf
7. Скобина Е.А., Севостьянова Е.В. Опыт патриотического воспитания студентов вуза: структурные компоненты и содержательное наполнение. *Педагогика и просвещение*. 2018; № 4: 131–140. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=27676
8. Рукавишникова О.И., Некрасова Д.Л. Формирование толерантности как фактора профессионального успеха переводчика китайского языка в полиэтнической среде. *Актуальные проблемы востоковедения*: материалы IX Международной научно-практической конференции по востоковедению. 2020; Выпуск 9: 85-90. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=42914413

References

1. Putin V.V. *«Razgovory o vazhnom» dlya vseh. Usilenie «patrioticheskogo» vospitaniya i povyshenie «kachestva» urokov istorii*. Available at: https://www.groza.media/posts/putin-poslanie
2. Nefedova A.S. Patrioticheskoe vospitanie studentov v sovremennom vuze. *Uchenye zapiski ZabGU*. Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2018; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vospitanie-studentov-v-sovremennom-vuze-1
3. Krajnik V.L., Prischepa M.A. K voprosu o patrioticheskom vospitanii studentov v sovremennom vuze. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2019; № 2 (75). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-patrioticheskom-vospitanii-studentov-v-sovremennom-vuze
4. Gorshkova M.A. Patrioticheskoe vospitanie studentov kak osnova grazhdanskogo stanovleniya molodezhi. *Social'no-gumanitarnye problemy sovremennosti*: sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Belgorod: OOO Agentstvo perspektivnyh nauchnyh issledovanij (APNI), 2020: 76-78. Available at: https://apni.ru/article/650-patrioticheskoe-vospitanie-studentov-kak-osnov
5. Kulikov S.P., Novikov S.V. Osobennosti patrioticheskogo vospitaniya studentov v otechestvennyh vuzah. *Moskovskij `ekonomicheskij zhurnal*. 2019; № 11. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-patrioticheskogo-vospitaniya-studentov-v-otechestvennyh-vuzah
6. Kodirov I.S. Patrioticheskoe vospitanie studentov v vuze. *Studencheskij nauchnyj forum*: materialy XIV Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii. Available at: https://files.scienceforum.ru/pdf/2022/61dbc2638c333.pdf
7. Skobina E.A., Sevost'yanova E.V. Opyt patrioticheskogo vospitaniya studentov vuza: strukturnye komponenty i soderzhatel'noe napolnenie. *Pedagogika i prosveschenie*. 2018; № 4: 131-140. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=27676
8. Rukavishnikova O.I., Nekrasova D.L. Formirovanie tolerantnosti kak faktora professional'nogo uspeha perevodchika kitajskogo yazyka v poli`etnicheskoj srede. *Aktual'nye problemy vostokovedeniya*: materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii po vostokovedeniyu. 2020; Vypusk 9: 85-90. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=42914413

Статья поступила в редакцию 23.07.23

УДК 371.321 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-181-184

Spitsyna T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: tana_24@mail.ru*

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE ORGANIZATION OF MASS EVENTS ON THE PROBLEM OF FORMING THE HEALTH CULTURE OF STUDENTS. The article reveals a problem of preserving and strengthening the health of modern schoolchildren through the implementation of mass events in general education institutions, the methodology of which is based on the principles of health culture education: taking into account the age characteristics of schoolchildren

(biological, social, psychological), scientific validity, practical expediency, cultural conformity. The author examines the main components of the health culture, the methodological foundations of the organization, priorities and directions of mass work at school on the formation of a healthy lifestyle. The article formulates the components of the methodology of mass work on the formation of a health culture among students; provides examples of developed activities for teachers that are advisable to carry out throughout the school year in order to develop relevant competencies, exchange experience on the problem under consideration; provides examples of forms of organizing mass work, aimed at the formation of students' knowledge on healthy and safe lifestyle. The presented material allows concluding that the systematic implementation of mass events at school on the problem of preserving and strengthening health will help form motivation among modern schoolchildren, relevant knowledge, skills and abilities, as well as a conscious attitude to their health and acceptance of it as the main value of life.

Key words: **health culture, health-saving educational environment, mass work, forms of organization of mass events, components of methods of organization of mass work, principles of organization of mass events**

Т.А. Спицына, *канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,*
E-mail: tana_24@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ МАССОВЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье раскрывается проблема сохранения и укрепления здоровья современных школьников посредством реализации массовых мероприятий в общеобразовательных учреждениях, методика проведения которых основана на принципах воспитания культуры здоровья: учет возрастных особенностей школьников (биологических, социальных, психологических), научная обоснованность, практическая целесообразность, культурологическая сообразность. Автором рассматриваются основные составляющие культуры здоровья, методические основы организации, приоритеты и направления массовой работы в школе по формированию здорового образа жизни. В статье сформулированы компоненты методики массовой работы по формированию культуры здоровья у обучающихся; представлены примеры разработанных мероприятий для учителей, которые целесообразно проводить в течение всего учебного года с целью развития соответствующих компетенций, обмена опытом работы по рассматриваемой проблеме; приводятся примеры форм организации массовых работ, направленных на формирование знаний у обучающихся по вопросам здорового и безопасного образа жизни. Представленный материал позволяет сделать вывод, что системная реализация массовых мероприятий в школе по проблеме сохранения и укрепления здоровья позволит сформировать мотивацию у современных школьников, соответствующие знания, умения и навыки, а также осознанное отношение к своему здоровью и принятию его как главной ценности жизни.

Ключевые слова: **культура здоровья, здоровьесберегающая образовательная среда, массовая работа, формы организации массовых мероприятий, компоненты методики организации массовой работы, принципы организации массовых мероприятий**

Одной из важнейших проблем для настоящего и будущего нашей страны является ситуация, связанная с ухудшением здоровья населения. Различные факторы окружающей среды, условия и образ жизни, качество продуктов питания и другие причины привели к появлению большого количества различных заболеваний, в том числе подрастающего поколения. Результаты исследований ученых демонстрируют данные о прогрессирующем ухудшении здоровья школьников [1; 2]. Поэтому одним из ведущих направлений современной государственной политики нашей страны является сохранение на должном уровне здоровья обучающихся за счёт формирования у них осознанного отношения к своему здоровью и принятию его как главной ценности жизни. Однако в учебных программах школьных дисциплин уделяется очень мало часов столь важной теме, недостаточно методических разработок для учителей, а во внеурочной и внеклассной деятельности по проблеме здорового и безопасного образа жизни задействовано мало детей

Вышеизложенное позволяет определить цель исследования, которая будет заключаться в обосновании целесообразности системного включения в учебно-воспитательный процесс массовой работы с целью развития у школьников знаний о здоровье, здоровом образе жизни и формировании культуры здоровья. В этой связи были поставлены следующие задачи исследования: осуществить анализ ситуации, связанной с состоянием здоровья современных школьников; уточнить сущность и содержание массовой работы, реализуемой в общеобразовательных учреждениях; сформулировать основные принципы, формы организации массовой деятельности в школе по проблеме здоровья; разработать компоненты методики, планирование и содержание массовой работы по формированию культуры здоровья у школьников; рассмотреть возможности проведения массовых мероприятий для обучающихся 5–9 классов с целью формирования культуры здоровья; разработать мероприятия для учителей по заявленной проблеме с целью обмена опытом по вопросам проведения массовых мероприятий. Для получения всесторонних результатов использовались следующие методы научного исследования: анализ научной литературы, сравнение, дедукция, индукция, моделирование, наблюдение, опрос и анкетирование. Научная новизна исследования состоит в разработке компонентов методики массовой работы по проблеме формирования культуры здоровья школьников**.** Теоретическая значимость: уточнена структура методики массовой работы, предложены принципы и формы ее проведения. Практическая значимость: обобщенный теоретический материал и практические разработки массовых мероприятий по проблеме формирования культуры здоровья могут быть использованы педагогами и студентами-практикантами в учебно-воспитательном процессе.

Проблеме сохранения и укрепления здоровья обучающихся в школе уделяется большое внимание через формирование здоровьесберегающей образовательной среды. Под здоровьесберегающей образовательной средой «понимается система условий и взаимодействие всех участников образовательного процесса, основанная на разумном приоритете ценности здоровья и технологически обеспечивающая его реализацию в учебно-воспитательной работе с учащимися» [3, с. 218]. Следует отметить, что формирование знаний по здоровьесбережению должно реализовываться непрерывно, начиная с младшего школьного возраста, через содержание различных школьных дисциплин с использованием необходимых педагогических методов, технологий и форм обучения. При грамотной организации вышеуказанного процесса знания преобразовываются в прочные убеждения, а также в потребности соблюдать нормы культуры здоровья. Понятие «культура здоровья» достаточно многогранно, что подразумевает рассмотрение данного понятия с точки зрения всех сфер жизни человека. О.Д. Григорьева и Ж.В. Тома составили основные позиции культуры здоровья: наличие знаний о ЗОЖ и здоровье в целом; понимание базовых ресурсов своего организма; умение использовать в процессе жизнедеятельности способы укрепления и сохранения здоровья; понимание ответственности за состояние своего здоровья; отсутствие вредных привычек.

Важность развития культуры здоровья в школьном возрасте заключается в том, что это способствует формированию потребности вести здоровый образ жизни. Культура здоровья направлена на развитие потребности заботиться о своем теле, что способствует более высокому уровню самооценки и уверенности. Необходимо отметить, что культура здоровья не ограничивается только физическими аспектами – психологическое здоровье также имеет большое значение. Каждый ребенок может учиться правильному питанию, регулярным тренировкам и соблюдению режима дня. Формирование здоровых привычек в детстве способствует их сохранению на протяжении всей жизни. Забота о здоровье и всестороннем развитии детей начинается с организации здорового образа жизни в семье, и его основными компонентами являются следующие: позитивный психологический климат в семье, доброжелательное отношение родителей друг к другу и к ребенку; отказ от вредных привычек; рациональное питание; систематическое выполнение физических упражнений и закаливающих процедур; посильная трудовая деятельность ребенка. Одной из главных проблем, с которой приходится сталкиваться при формировании культуры здоровья у современных школьников, является недостаточное количество часов в школьных программах по вопросам сохранения и укрепления здоровья, а также отводимых на реализацию внеурочных и внеклассных мероприятий по данному направлению. Учителя и родители могут помочь детям и подросткам заинтересоваться проблемой сохранения и укрепления своего здоровья, предоставляя им интересные, творческие способы подхода к данной теме. Например, организовывая в общеобразовательных организациях различные массовые мероприятия.

Массовая работа может рассматриваться как организованный и целенаправленный учебно-воспитательный процесс, в рамках которого школьники совместно реализуют различные проекты и идеи. Она должна проводиться систематически на протяжении всего учебного года [4]. Разрабатывая методику, содержание массовых мероприятий по проблеме формирования здорового образа жизни у обучающихся, необходимо учитывать четыре основных принципа воспитания культуры здоровья: учет возрастных особенностей школьников (биологических, социальных, психологических), научная обоснованность, практическая целесообразность, культурологическая сообразность [5]. Среди основных направлений массовой работы, реализуемой в школе по формированию здорового и безопасного образа жизни можно выделить следующие: спортивно-оздоровительная, учебно-тренировочная, культурно-просветительская, мероприятия

по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма, экологической безопасности, а также организация массовой работы по вышеперечисленным направлениям в детских оздоровительных лагерях.

На этапе планирования важно рассматривать вопросы выбора условий реализации, виды и формы массовых работ, а также их направления. Определять структуру мероприятия можно на основе форм внеурочной деятельности, которые напрямую относятся к мероприятиям массовых мероприятий. Модели внеурочной деятельности предоставляют возможность педагогу выбирать направления, формы организации, объём работы, исходя из интересов, а главное – возможностей потенциальной аудитории и организационных возможностей образовательного учреждения.

Некоторые формы массовых мероприятий предполагают участие педагогических работников школы, а также родителей обучающихся. Можно выделить следующие приоритеты массовой работы по формированию культуры здоровья школьников: организация просветительских программ не только для обучающихся, но и для их родителей; возможность совместного участия родителей и школьников в мероприятиях, посвящённых культуре здоровья; обучение родителей через взаимодействие со школой методам формирования у обучающихся определённых умений и навыков для сохранения и укрепления своего здоровья.

Разрабатывая методику организации массовых мероприятий, мы выделили ее основные компоненты, которые необходимо реализовывать учителю с целью формирования культуры здоровья обучающихся:

1. *Целевой компонент* является важнейшей стороной ее сложной структуры, детерминируется целями и задачами, стоящими перед современным школьным образованием по проблемам здорового и безопасного образа жизни. Федеральный государственный образовательный стандарт выделяет как один из важнейших результатов образования здоровье обучающихся, его сохранение, а также укрепление. Поэтому приоритетными задачами современной школы является формирование знаний, умений и навыков, способствующих укреплению здоровья, потребности вести здоровый образ жизни, что может успешно реализовываться в процессе организации массовых мероприятий в общеобразовательных организациях.

2. *Мотивационый компонент* предполагает перевод, трансформацию целей деятельности в побуждение личности обучающегося, в ее внутренние устремления – мотивы, которые активируют здоровьесберегающую деятельность. Рассматриваемый компонент характеризует отношение к массовой работе и вопросам сохранения, укрепления своего здоровья. Мотивацию следует рассматривать как систему потребностей, смыслов, интересов, побуждающих к познанию, овладению определенными умениями и навыками, связанными со здоровьем, здоровым образом жизни.

3. *Содержательный компонент* определяется целями и задачами массовых мероприятий, включает знания и умения по вопросам здорового и безопасного образа жизни, а также личный опыт деятельности обучающихся, касающийся вопросов окружающего мира и действительности. При работе над содержанием происходит процесс отбора дидактического материала, требования к которому устанавливают нормативные документы, а также программы учебных дисциплин. Постановка цели и задач массовых мероприятий по формированию культуры здоровья школьников определяется совокупностью факторов, к которым относятся запросы от государства, семьи, общества в целом, а также личностные потребности, особенности обучающихся. К основным принципам, определяющим содержание, методику организации массовых мероприятий в школе, мы относим следующие: системности, научности и фундаментальности образования, непрерывности здоровьесберегательного процесса, гуманизации, сознательности и активности, самостоятельности, развивающего обучения, проблемности, психологической комфортности, исследовательский, индивидуализации, интеграции.

4. *Коммуникативно-деятельностный компонент* отражает сущность процесса организации массовой работы, взаимодействие учителя и учащихся в процессе данного вида познавательной деятельности. Деятельность учителя заключается в проектировании, планировании, отборе заданий, организации массовых мероприятий, развитии познавательных умений и навыков, определении методов, организационных форм, средств реализации массовых мероприятий, корректировании действий учащихся на различных этапах реализации мероприятий, консультировании.

В процессе исследования нами было разработано планирование массовых мероприятий для обучающихся 5–9 классов по проблеме формирования культуры здоровья. Приведем примеры некоторых мероприятий: школьный конкурс информационных плакатов по профилактике ВИЧ-инфекции и СПИДа, игровая программа с элементами тренинга «Я здоров – я счастлив!», выставка буклетов «Быть здоровым – это модно!», спортивно-развлекательная программа «Долой равнодушие к здоровью!», исследовательский проект «Тайм-менеджмент и здоровье», воспитательный час «Профилактика табачной зависимости: «Курение: ДА или НЕТ?», практическое занятие с элементами тренинговых упражнений «За здоровый образ жизни!», круглый стол «Встреча с врачом-диетологом на тему «Философия здоровья»», просмотр видеоматериалов «Жизнь в полную силу», викторина «Кулинарное путешествие», творческий проект «Мода и здоровье» и др.

Среди основных форм организации массовой работы, которые целесообразно реализовывать в школе с целью формирования культуры здоровья обучающихся, выделим следующие: тематические викторины, смотры-конкурсы, школьные олимпиады, туристические походы, спортивные соревнования, конкурс стенгазет, экскурсии, школьные лекции и круглые столы с приглашённым гостем-специалистом, тематические викторины, конкурсы видеороликов, конкурсы буклетов, конкурсы презентаций, научно-практические конференции, школьные праздники и другие.

Рассмотрим примеры разработанных нами мероприятий, которые целесообразно проводить для учителей с целью формирования знаний о культуре здоровья у современных школьников: совещание по вопросам здоровьесберегающих технологий на уроках (подготовка информационных буклетов о разновидности здоровьесберегающих технологий, которые можно использовать на уроках); семинар-практикум по теме «Эффективность и результативность здоровьесберегающей деятельности в образовательном учреждении (мастер-класс по проведению физкультминуток для обучающихся начальной школы); педагогический совет «Развитие навыков здорового образа жизни у обучающихся как компетенция педагога»; совещание по теме «Создание безопасной и комфортной среды для сохранения и укрепления здоровья школьников»); семинар по вопросам рассмотрения факторов, влияющих на здоровье обучающихся при реализации образовательного процесса.

Для выявления исходного уровня знаний школьников по вопросам сохранения и укрепления своего здоровья было разработано и проведено анкетирование, которое включало в себя вопросы по здоровьесбережению и выяснению отношения обучающихся к работе школы по организации и проведению массовых мероприятий, направленных на формирование культуры здоровья. Анализ полученных данных позволил определить, что респонденты на момент проведения первичного анкетирования понимают суть понятия «культура здоровья» и определяют здоровье как важную составляющую полноценной жизни человека. Результаты анкетирования подтвердили наличие упущений в организации, планировании или агитации обучающихся к участию в массовых мероприятиях в стенах школы. Для отслеживания динамики по ранее указанным вопросам нами было разработано и проведено повторное анкетирование и его сопоставление с первичным анкетированием после проведения комплекса массовых мероприятий в общеобразовательной школе, которое основывалось на данных первичного анкетирования. Полученные результаты продемонстрировали повышение уровня знаний, мотивации, ответственности респондентов по отношению к своему здоровью, а также улучшение содержания реализуемых массовых мероприятий в школе, что доказывает гипотезу нашего исследования.

Проведенное исследование свидетельствуют о том, что именно в школьном возрасте необходимо воспитывать ответственность у детей за собственное здоровье. Культура здоровья – это личностное качество, которое формируется при целенаправленном гармонично организованном процессе обучения и воспитания, как в общеобразовательной организации, так и в семье. Процесс реализации массовых мероприятий по формированию культуры здоровья школьников показал возможности выбора направлений, форм организации, объём работ, исходя из интересов, а главное – возможностей потенциальной аудитории. Разработанные нами методические материалы по планированию и методике проведения массовых мероприятий с целью формирования культуры здоровья у современных школьников как важнейшей части общечеловеческой культуры, которая целенаправленно формируется в процессе обучения, воспитания и предполагает сознательную систему действий, отношения к своему здоровью и здоровью других людей, могут успешно использоваться учителями-предметниками и студентами педагогических вузов в период прохождения практик.

Библиографический список

1. Митяева А.М. *Здоровьесберегающие педагогические технологии*: учебное пособие. Москва: Академия, 2012.
2. Станкевич П.В., Абрамова В.Ю., Бахвалова С.Б., Бойков А.Е. и др. *Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании*: учебник для студентов высшего учебного заведения, обучающихся по направлению 44.03.01 – Педагогическое образование. Санкт-Петербург: Издательство «ВВМ», 2021.
3. Силакова О.В., Спицына Т.А. Теоретико-методические аспекты подготовки будущих бакалавров педагогического образования к реализации здоровьесберегающих технологий. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2022; № 8 (100): 217–222.
4. Спицына Т.А. Подготовка бакалавров к организации массовой работы учащихся по основам безопасности жизнедеятельности. *Педагогика высшей школы*. 2015; № 3.1 (3.1): 135–137.
5. Макеева А.Г. *Внеурочная деятельность. Формирование культуры здоровья. 9 класс*. Москва: Просвещение, 2014.

References

1. Mityaeva A.M. *Zdorov'esberegayuschie pedagogicheskie tehnologii*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2012.
2. Stankevich P.V., Abramova V.Yu., Bahvalova S.B., Bojkov A.E. i dr. *Zdorov'esberegayuschie tehnologii v pedagogicheskom obrazovanii*: uchebnik dlya studentov vysshego uchebnogo zavedeniya, obuchayuschihsya po napravleniyu 44.03.01 – Pedagogicheskoe obrazovanie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «VVM», 2021.
3. Silakova O.V., Spicyna T.A. Teoretiko-metodicheskie aspekty podgotovki buduschih bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya k realizacii zdorov'esberegayuschih tehnologij. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2022; № 8 (100): 217-222.
4. Spicyna T.A. Podgotovka bakalavrov k organizacii massovoj raboty uchaschihsya po osnovam bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Pedagogika vysshej shkoly*. 2015; № 3.1 (3.1): 135-137.
5. Makeeva A.G. *Vneurochnaya deyatel'nost'. Formirovanie kul'tury zdorov'ya. 9 klass*. Moskva: Prosveschenie, 2014.

Статья поступила в редакцию 22.06.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-184-186

***Tantsura T.A.**, senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ttancyra@yandex.ru*

THE METHOD OF CASE STUDIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO LAW STUDENTS. The article discusses ways of teaching a foreign language to students based on the use of the case study method. The use of the case study method in foreign language classes provides for the development of general professional competencies. The use of the case method makes it possible to increase the cognitive interest of students in the study of professionally significant aspects of special disciplines through educational interaction in a foreign language. The author considers the strategy of implementing the case method in the process of teaching a foreign language to students of the Law Faculty. Working on a problem situation in a foreign language contributes to the development of information analysis skills, the ability to identify the main problems in the context of the situation, identify key solutions and evaluate their effectiveness in order to choose the optimal solution and formulate an action program. Group discussion of the case, preparation of the report in oral and written forms contributes to the development of foreign language communicative competence in the framework of professional training.

Key words: **case study method, foreign language communicative competence, professional training, critical thinking, interactive learning activities**

***Т.А. Танцура**, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ttancyra@yandex.ru*

МЕТОД КЕЙСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

В статье рассматриваются возможности обучения иностранному языку студентов вузов на основе применения метода кейсов. Применение метода кейсов на занятиях иностранного языка предусматривает развитие общепрофессиональных компетенций. Использование кейс-метода позволяет повысить познавательный интерес студентов к изучению профессионально значимых аспектов специальных дисциплин посредством учебного взаимодействия на иностранном языке. Автором рассматривается стратегия внедрения метода кейсов в процесс обучения иностранному языку студентов юридического факультета. Работа над проблемной ситуацией на иностранном языке способствует развитию навыков анализа информации, умения выявлять основные проблемы в контексте ситуации, определять ключевых способов решения и оценивать их эффективность с целью выбора оптимального решения и формулирования программы действий. Групповое обсуждение кейса, подготовка доклада в устной и письменной форме способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции в рамках профессионального обучения.

Ключевые слова: **метод кейсов, иноязычная коммуникативная компетенция, профессиональная подготовка, критическое мышление, интерактивная учебная деятельность**

Основной целью обучения студентов по направлению подготовки «Юриспруденция» является сформировать навыки анализа и решения ситуации с позиции уже практикующего юриста. Под таким обучением понимается развитие мышления студентов в таком направлении, которое предполагает формирование не только аналитических знаний и навыков решения поставленной задачи, но и творческих навыков, которые помогают определить, какие вопросы возникают в процессе исследования задачи, какие средства, методы можно применить к конкретным проблемам, какие данные и информация имеют отношение к этим проблемам, а также как понять и объяснить возможные неожиданные результаты. Применение метода кейсов (case-study) становится все более востребованным в обучении студентов высшей школы, поскольку предоставляет обучающимся широкие возможности активного участия в практических ситуациях профессиональной направленности. Эффективность обучения иностранному языку в вузе рассматривается как соответствие качества подготовки выпускников стандартам профессионального обучения [1, с. 2628].

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе предусматривает формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, что определяет цели и задачи обучения иностранному языку с учетом направления профессиональной подготовки студента. Формирование общепрофессиональных компетенций предусматривает осознание студентами значимости профессии и способствует ответственному отношению к результатам профессиональной деятельности [2, с. 369]. Несмотря на геополитическую ситуацию настоящего момента, процессы глобализации продолжаются, создаются новые торгово-экономические отношения, что доказывает необходимость коммуникативного взаимодействия на языке доступном большей части мирового сообщества. И на сегодняшний день таковым пока остается английский язык. Поэтому остается важной задачей подготовка выпускников вузов, способных и продолжить обучение за рубежом, и осуществлять профессиональную деятельность в иноязычном окружении. Поиск оптимальных методов и технологий обучения студентов знаниям, умениям и навыкам, которые будут востребованы в их профессиональной деятельности, определяет актуальность данного исследования.

Целью исследования является определение внедрения метода кейсов в обучение иностранному языку в качестве методического средства, направленного на развитие навыков речевого взаимодействия студентов с учетом профессионального компонента подготовки в высшей школе. Выделяются основные задачи: 1) выявление способов отбора проблемных ситуаций, содержание которых будет способствовать повышению уровня мотивации обучающихся к изучению иностранного языка; 2) установление метода организации учебной деятельности студентов по работе над кейсом. Соответственно, научная новизна заключается в определении технологии внедрения в учебный процесс кейс-метода с целью развития иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов вуза.

Особенностью обучения иностранному языку в вузе в настоящее время является разделение подготовки на два этапа. Первый этап, который охватывает первый и второй год обучения, ориентирован на развитие иноязычных компетенций в аспекте общей языковой подготовки, его определяют как General English. Второй направлен на освоение понятийно-терминологического аппарата, используемого в профессиональной деятельности, связан с тематикой специальных дисциплин, которые изучают студенты, и представляет собой узкопрофессиональную языковую подготовку. Данный уровень подготовки в зарубежной литературе определяется как English for Professional/Specific Purposes. И включение в процесс обучения практико-ориентированных кейсов-ситуаций более успешно проходит на старших курсах, когда у студентов уже сформировано профессионально ориентированное мышление, и они готовы к анализу представляемой проблемы. Работа студентов над учебным материалом, который выходит за рамки одной учебной дисциплины, способствует формированию прочных знаний системного характера [3, с. 314]. Более того, студенты старших курсов, прошедшие курс общей языковой подготовки, уже овладели системой лингвистических знаний, которые необходимы для работы с оригинальными текстами, извлечения из них значимой информации и представления решения по проблемной ситуации с использованием фраз представления аргументированных доводов. Тем не менее, учитывая разнообразие видов кейсов (научно-исследовательские, обучающие, практические), считается целесообразным вводить обучающие мини-кейсы и на первых годах обучения с целью формирования навыка работы с подобными видами заданий.

Метод кейсов изначально не рассматривался как средство интерактивного обучения. Впервые его стали применять в Школе бизнеса Гарвардского университета для изучения и анализа студентами проблемных ситуаций в области

экономики. Со временем данный метод стали успешно использовать в других сферах образования. В сфере юриспруденции кейс метод приобрел особое развитие в виде учебных судебных процессов (moot court) и имитационное воспроизведение ситуации (simulation). Эти виды интерактивной учебной деятельности представляют собой преобразование метода кейсов в более активную форму, приближения ее к реальной ситуации посредством выполнения конкретных задач студентам, участвующими в анализе проблемной ситуации.

Целью метода кейсов является анализ проблемной ситуации и принятие оптимально верного решения. В процессе работы над кейсом у студентов формируется понимание того, каким образом можно справиться с похожей юридической проблемой в реальной практической деятельности, каким образом следует оценивать проблему, как изучать и готовить дело, аргументы, каким образом готовятся контраргументы, развиваются навыки коммуникативного взаимодействия в профессиональной среде (способы обращения в официальные инстанции, формирование ответа клиентам и коллегам, ведение делового взаимодействия с соблюдением правил бизнес-этикета), развивается критическое мышление. В.О. Косачева отмечает, что использование текста как средства развития критического мышления помогает сделать процесс овладения новой информацией увлекательным и интересным [4, с. 352]. Таким образом, обучение с применением метода кейсов реализует цели и задачи языковой и профессиональной подготовки, способствует развитию иноязычной коммуникативной компетентности и формированию готовности к профессиональной деятельности посредством адаптации к профессиональным реалиям [5, с. 57].

Технология кейс-метода предусматривает подготовительный этап и непосредственно этап представления кейса. В кейсе представляется конкретная ситуация, основанная на реальных случаях и фактах. Возможно использование ситуации, которая уже имеет решение, но студентам представляются только основные факты, и им самим нужно будет выработать решение. По окончании работы над кейсом студенты могут сравнить, насколько их решение совпадает с принятым в реальной ситуации. Ценным в работе с кейсом является процесс изучения и анализа ситуации, поиск решения.

Учитывая тематику курса по иностранному языку, преподаватель готовит материал по конкретной ситуации. Актуальность материала определяется посредством консультирования с преподавателями кафедр, осуществляющих реализацию курсов по специальным дисциплинам. Кроме того, студентам по теме кейса предлагается подобрать дополнительные материалы. Активность студентов на стартовом этапе свидетельствует об их интересе к заявленной теме кейса. Кейс может охватывать комплексную проблему или конкретную частную задачу. Главное, чтобы его содержание и проблема воспринималась аудиторией, побуждала студентов к мыслительной активности и речевому взаимодействию. Даже в случае, когда кейс составлен на основании обобщенного опыта преподавателей, он должен максимально отражать реальную профессиональную ситуацию, конкретные факты. Разбирая кейс, студенты не только имеют возможность изучить представленные данные, но и спрогнозировать и продемонстрировать те элементы информации, которые пропущены в кейсе.

При реализации метода кейсов необходимо осуществлять модерацию работы студентов с кейсом. Основной целью, как и при проведении различных интерактивных заданий, является максимальное вовлечение каждого студента в анализ содержания ситуации и принятие итогового решения. Чтобы добиться этого, необходимо разделить группу на мини-подгруппы (3–5 студентов). Меньший состав группы обусловливает высокую степень активности каждого студента в работе над кейсом. Участников подгрупп студенты определяют по своему желанию для камфорного взаимодействия. Каждая мини-группа или команда выбирает «капитана», который выступает в роли модератора данной группы – он организует работу группы, распределяет вопросы и задания между студентами команды, несет ответственность за принимаемое командой решение. Именно этот студент представляет итоговый доклад по результатам работы команды и формулирует итоговое решение.

Чтобы разнообразить работу с кейсами, можно разными способами осуществлять организацию учебной деятельности. Один способ предусматривает распределение конкретных кейсов по командам. Каждая команда сконцентрирована на разработке решения конкретно по своему кейсу. Например, кейс, в котором клиент обращается за консультацией к юристу по поводу изменения статуса бизнес-предприятия. Основой кейса является описание текущей бизнес-ситуации клиента, который является индивидуальным предпринимателем и желает создать компанию. Каждая группа получает задание представить аргументированный ответ для формирования конкретного вида бизнес предприятия (частная компания с ограниченной ответственностью, публичная компания с ограниченной ответственностью, партнерство с ограниченной ответственностью, частная компания с ограниченной ответственностью по гарантии, частная компания с неограниченной ответственностью). Студентам необходимо соотнести текущее состояние бизнес-деятельности клиента и возможность создания конкретного вида компании. Студенты готовят письменное сообщение по результатам анализа проблемной ситуации, формулируют способы ее разрешения. В устной форме доклад представляет капитан команды.

Второй способ работы над кейсом предполагает анализ одной ситуации всеми командами. Одновременная работа над одной и той же ситуацией способствует проявлению состязательности в поиске оптимального решения ситуации. Если организация работы по кейсу представляет распределение на команды, между которыми не может быть проявлений соперничества, поскольку тематика кейсов разная, то во втором случае каждая команда стремится представить свое решение на высоком уровне и с позиции профессионального решения проблемы, и с учетом выбора языковых средств выражения.

Примером является кейс по теме “Company Law”, представляющий описание ситуации недобросовестной конкуренции, студентам необходимо представить стратегию деятельности юриста, связанную со сбором доказательств умышленного снижения цен крупной туристической компанией с целью вытеснения с рынка компании клиента, и сформулировать возможные пути разрешения данной ситуации. При подготовке к данному кейсу студентам необходимо изучить соответствующие теоретический и практический материалы. Сбор материалов по теме кейса предусматривает анализ большого количества текстовой информации, что, несомненно, способствует развитию навыков просмотрового и поискового чтения.

Дополнительно студентам предлагается осуществить сравнение возможностей урегулирования представленной ситуации в российском и зарубежном законодательстве. Важно отметить, что каждая команда разрабатывает свой способ решения поставленной проблемы. На занятии во время представления устного доклада студентам нужно попытаться убедить студентов других команд в том, что их решение является наиболее верным.

Особая роль при работе над кейсом отводится капитану команды или модератору. Целью модерации является обучение студентов навыкам работы в команде, учитывать позицию каждого и с учетом сжатого объема информации принимать быстро решение. По сути, модерация представляет собой открытый обмен мнениями, и каждый участник должен стараться проявить максимальную активность. Однако именно модератор осуществляет координацию работы каждого участника команды.

Работа над кейсом проходит по следующему плану. Сначала студенты получают кейс. Они изучают его, каждый может делать небольшие записи. Далее идет обсуждение информационного содержания кейса, определяются наиболее важные участки информации, которые имеют непосредственное отношение к проблемному вопросу. Выделив релевантную информацию, студенты начинают обмен мнениями, после чего составляется план работы над проблемой. Работа над проблемой представляет собой дискуссию, в результате которой осуществляется выработка решений по проблеме. Студенты фиксируют предварительные варианты решений, после чего начинается обсуждение для определения наилучшего варианта решения.

Следует учитывать уровень подготовки групп. Студенты с невысоким уровнем языковой подготовки могут осуществлять обсуждение на родном языке. Тем не менее преподаватель должен побуждать студентов к обсуждению вариантов решения ситуации на иностранном языке. Поскольку студенты обращаются во время разбора к оригинальному тексту, обсуждение значимых фрагментов содержания кейса на иностранном языке является гармоничным следствием учебной деятельности. Важным этапом работы над кейсом представляется подготовка доклада. Доклад представляет собой краткое изложение ключевой информации, которая является обоснованием принятия решения по ситуации кейса. Устный доклад представляет собой аргументированное выступление капитана команды, в котором демонстрируется не только уникальный подход к конкретной проблеме, но и языковые аспекты представления устного выступления на аудиторию, знания и умения участвовать в дискуссии на иностранном языке.

Метод кейсов способствует развитию умений и навыков анализировать проблемные ситуации, оценивать альтернативы, отбивать наиболее важный вариант и составлять план его осуществления. Если в течение курса обучения метод кейсов применяется несколько раз, то у студентов формируется устойчивый навык решения практических задач, свидетельством чего является сокращение времени анализа кейсов в каждой команде, представление более емких, логически структурированных аргументов. Отсюда практическая значимость исследования заключается в том, что посредством выполнения активной мыслительно-творческой учебной работы у студентов происходит одновременно развитие иноязычной коммуникативной компетенции, расширении профессиональных знаний, развиваются аналитические способности и навыки командного взаимодействия. Теоретическая значимость исследования заключается в рассмотрении метода кейсов в качестве методического способа, содействующего активизации речевого общения на иностранном языке с учетом профессионального компонента подготовки, возможности формирования банков кейсов и методических рекомендаций к ним, которые используются в процессе обучения иностранному языку.

В заключение следует отметить, что метод кейсов позволяет решить несколько задач обучения одновременно. Сочетание языковой и профессиональной составляющих кейса способствует развитию не только способности сбора и анализа информации на иностранном языке, но и навыка самого процесса общения, умения логично и аргументированно представлять свои мысли в устном и письменном виде в аспекте практического применения иностранного языка к проблемным ситуациям, связанным с профессиональной деятельностью студентов.

Библиографический список

1. 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.
2. Кондрахина Н.Г., Южакова Н.Е. Сравнительный анализ опыта отечественных и зарубежных практик лингвистического образования. Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3 (88): 369–372.
3. Ростовцева П.П., Гусева Н.В. Развитие мышления у студентов с использованием рефлексивных технологий в процессе обучения. Мир науки, культуры, образования. 2021; № 2 (87): 314–316.
4. Косачева В.О. Обучение критическому мышлению на занятиях по английскому языку для студентов неязыковых специальностей. Мир науки, культуры, образования. 2021; № 2 (87): 351–353.
5. Мельничук М.В. К вопросу об оценке компетенций человеческого капитала. Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Экономика и право. 2020; № 7: 56–60.

References

1. Mel'nichuk M.V., Kalugina O.A. `Effektivnost' obucheniya inostrannomu yazyku v vuze: komponenty `emocional'nogo i intellektual'nogo. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2021; T. 14, № 8: 2627-2632.
2. Kondrahina N.G., Yuzhakova N.E. Sravnitel'nyj analiz opyta otechestvennyh i zarubezhnyh praktik lingvisticheskogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021. № 3 (88): 369-372.
3. Rostovceva P.P., Guseva N.V. Razvitie myshleniya u studentov s ispol'zovaniem refleksivnyh tehnologij v processe obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 314-316.
4. Kosacheva V.O. Obuchenie kriticheskomu myshleniyu na zanyatiyah po anglijskomu yazyku dlya studentov neyazykovyh special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 351-353.
5. Mel'nichuk M.V. K voprosu ob ocenke kompetencij chelovecheskogo kapitala. Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: `Ekonomika i pravo. 2020; № 7: 56-60.

Статья поступила в редакцию 21.07.23

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-186-188

***Trushkova E.L.**, teacher, Vyatka State University (Kirov, Russia), E-mail: boltachewa33@gmail.com*
***Trushkov A.S.**, senior teacher, FKU DPO "Kirovsky IPKR of the Federal Penitentiary Service of Russia" (Kirov, Russia), E-mail: aleksey.trushkov.85@mail.ru*

THE INFLUENCE OF OUTDOOR GAMES ON THE EMOTIONAL STATE OF SCHOOLCHILDREN. The article reveals a problem of developing a model of a physical education lesson based on the inclusion of outdoor games in the lesson in order to increase the emotional state of schoolchildren. This model has found application in a special discipline of the educational process. A pedagogical experiment is conducted and the results of this experiment are presented, which is aimed at improving the emotional state of students in grades 1-4. Based on the presented material, it can be concluded that outdoor games have a positive effect on the emotions of the child, cause positive qualities, make them more friendly, attentive to each other, organized and responsible. Passion for the game contributes to the improvement of the physiological state of the student. Developing emotions and nurturing feelings for children is the key to successful social adaptation, the ability to find common languages with others, to build relationships that bring pleasure and joy. Outdoor games play a huge influence in the mental development of the child.

Key words: **outdoor games, schoolchildren, positive emotions, joy, smile**

***Е.Л. Трушкова**, преп., Вятский государственный университет, г. Киров, E-mail: boltachewa33@gmail.com*
***А.С. Трушков**, ст. преп., ФКУ ДПО «Кировский ИПКР ФСИН России», г. Киров, E-mail: aleksey.trushkov.85@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрывается проблема разработки модели урока физической культуры, основанной на включении в занятие подвижных игр с целью повышения эмоционального состояния школьников. Данная модель нашла применение в специальной дисциплине учебного процесса. Был проведен педагогический эксперимент и представлены результаты данного эксперимента, который направлен на повышение эмоционального состояния учеников 1–4 классов. На основе представленного материала можно сделать вывод, что подвижные игры оказывают положительное влияние на эмоции ребенка, вызывают положительные качества, делают их более дружелюбными, внимательными друг к другу, организованными и ответственными. Увлеченность игрой способствует улучшению физиологического состояния школьника. Развивать эмоции и воспитывать чувства для детей является залогом успешной социальной адаптации, умения находить общие языки с другими, выстраивать взаимоотношения, которые приносят удовольствие и радость. А также подвижные игры играют огромное влияние в умственном развитии ребенка.

Ключевые слова: **подвижные игры, школьники, положительные эмоции, радость, улыбка**

Актуальность данной темы заключается в том, чтобы на уроках физической культуры повысить не только физическую подготовленность школьников, но и улучшить их эмоциональное состояние.

Основная задача исследования – увидеть изменения в эмоциональной сфере школьников в процессе подвижных игр на уроках физической культуры.

Целью данного исследования будет являться планирование и организация педагогических технологий, которые направлены на создание благоприятных условий для формирования положительных качеств и эмоций в процессе подвижных игр. В связи с эти была поставлена следующая задача: осуществление анализа возникающих эмоций на занятии физической культурой посредством подвижных игр. Для получения результатов в данном исследовании использовались следующие методы: метод анализа научной литературы, наблюдения, сравнения, опроса, анкетирования.

Научная новизна состоит в более эффективной модели проведения занятий по физической культуре с включением подвижных игр в общеобразовательных школах.

Теоретическая и практическая значимость данной работы заключается в возможности использования и приобщения данных результатов в учебном процессе школьников.

Игра – это сложное социально-психологическое и общественное явление, самостоятельный вид деятельности. Эмоции являются важной характеристикой школьника. Они делятся на положительные и отрицательные. Любые игры насыщены положительными эмоциями, они требуют проявления инициативы, развивают творческие способности занимающихся. Игровая деятельность – многоплановые, разносторонние, часто неожиданные ситуации, преодоление которых требует от играющих выбора соответствующих способов решения поставленной игровой цели [1].

В играх участвуют самые различные психологические процессы: воображение, мышление, память, внимание. Поэтому игры как детей, так и взрослых (подвижные, спортивные, деловые и т. д.) представляют бесконечное разнообразие, отличаясь этим от узкого, определенного круга действий, характерных для большинства трудовых процессов.

Очень большое разнообразие игр по содержанию и степени сложности мы наблюдаем в процессе индивидуального развития человека. У школьников – это строительные, творческие, дидактические, интеллектуальные и подвижные игры. По мере роста и развития ребенка первые три вида игр постепенно начинают терять свое значение. В начальной школе большим успехов пользуются подвижные игры, которые, постепенно, усложняясь и совершенствуясь, становятся основными играми детей младшего и среднего школьного возраста [2]. В юношеском и более старших возрастах значительное место занимают спортивные игры, требующие больших затрат физических и духовных сил. Интеллектуальные игры (разгадывание ребусов,

шарад, шашки, шахматы и т. д.) сохраняют свое значение на протяжении всей жизни человека.

Кроме того, игры являются одним из активных методов обучения [3]. Деловые игры применяются для обучения учащихся школ, студентов вузов для повышения квалификации руководителей самого различного профиля. Таким образом, игра – это многогранное явление, которое при правильном руководстве оказывает громадное воспитательное влияние и является превосходным средством всестороннего развития человека.

Большинство подвижных игр предназначается для детей младшего и среднего школьного возраста. Они возникают еще у дошкольников, но постепенно усложняются в соответствии с возрастом и социальной средой. Большое разнообразие двигательного и интеллектуального содержания подвижных игр позволяет успешно решать задачи всестороннего физического развития детей, способствует укреплению здоровья и воспитанию основных морально-волевых качеств.

Главным отличительным признаком подвижных игр является то, что они наполнены чрезвычайно разнообразным двигательным содержанием. Они включают в себя все свойственные человеку естественные движения: бег, ходьбу, прыжки, метание, лазание, борьбу. Вкладывая в тематическое содержание игр разнообразные сюжеты, можно создавать различные двигательные комплексы с той направленностью, которая необходима для решения тех или иных двигательных задач (разучивание и совершенствование спортивной техники, подготовительные игры к различным видам спорта). Поэтому здесь следует отметить большое влияние подвижных игр на физическое развитие ребенка, которое выражается в том, что игра, охватывая наиболее естественные виды движений, наилучшим образом удовлетворяет присущую детям потребность в движениях.

Подвижные игры допускают большое разнообразие и свободу в выборе игровых, двигательных операций, причем они выполняются в естественной форме, не требующей строгих правил, регламентирующих структуру и качество выполнения движений. Этим отличаются подвижные игры от спортивных, которые несколько ограничены по своему двигательному содержанию и состоят из движений и комбинаций, связанных строгостью и точностью выполнения (технический арсенал вида спортивных игр).

Подвижные игры носят в основном групповой характер. Здесь предполагается интенсивное взаимодействие участников, так как цель может быть достигнута либо совместными усилиями, либо индивидуально. Эту социально-психологическую сторону подвижных игр следует учитывать при их проведении. Подвижные игры – это свободное проявление двигательной активности, которая начинается и заканчивается по собственному желанию играющих. Дети с удовольствием, по собственной инициативе исполняют роли водящего, капитана и т. д. Это существенный компонент педагогического воздействия на участников игры, ибо педагогическая активность, исходящая от учителя, воспринимается иначе, чем от сверстника. Учителю следует таких активных ребят поощрять, поднимать их до уровня полноправного руководителя игры. И через них воздействовать на детский коллектив в нужном направлении.

Подвижная игра привлекает детей еще и тем, что она всегда бывает неопределенной, не имеющей однозначного предсказуемого развития или результата. Участники игры не могут использовать какие-либо заранее изученные движения, поэтому для принятия решения они должны проявлять свои физические и моральные качества. Неопределенность вскрывает и мотивы участия детей в подвижных играх. В зависимости от того, где они проходят, мотивы у участников бывают самые разнообразные: игра на уроке – необходимый элемент учебного процесса; на празднике – из любопытства, из желания завоевать приз, проявить свою силу, ловкость; во дворе – укрепить или завоевать свой авторитет, стремление к лидерству и т. д. Игры – это естественная потребность растущего организма в двигательной активности.

Все участники подвижных игр, независимо от возраста, превосходно понимают символический неутилитарный характер игровой деятельности. Но не следует рассматривать игру как простую забаву, оторванную от жизни. Наоборот, все подвижные игры теснейшим образом связаны с реальной действительностью, они охватывают самые разнообразные виды человеческой деятельности. Особенно это характерно для игр младших школьников. Все их содержание – отраженная в детском сознании окружающая жизнь. Для ребенка воображаемая ситуация в игре полна реальности, хотя он сам, наделяя двигательную активность, предметы и т. д. переносными значениями, меньше всего верит в реальность данного вымысла.

Таким образом, для всех игр справедливо следующее положение: хотя игра не носит утилитарный характер, без установок на достижение каких-либо результатов, без достижения условно поставленной цели она не может быть признана настоящей игрой, педагогически ценным воздействием на коллектив школьника.

Обязательным компонентом подвижных игр должна быть эмоциональная насыщенность игровых действий [4]. Без положительных эмоций, без удовольствия нет игры. Ребенок не может не испытывать удовольствия в связи с процессом игры или ее результатом. В первом случае функциональному удовольствию уже способствуют ожидание игры и рассказ о ней. Высокая двигательная активность, риск, опасности, связанные с выполнением тех или иных действий, надежда на победу, уверенность в своих силах – все это для детей является чрезвычайно привлекательным. Успешное окончание игры, достижение желаемого результата является источником новых эмоций [5]. Даже если команда проиграла, все равно детям приятно видеть себя ловкими, сильными, умелыми. Присутствие эмоционального фактора в подвижных и спортивных играх сближает их. Однако следует помнить, что спортивные игры зачастую сопровождаются избыточными эмоциями, причем не только положительными [6]. Это отрицательно сказывается на функциональном состоянии развивающейся нервной системы растущего организма. Поэтому в подвижных играх не должно быть сильных отрицательных эмоций.

Исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 42 г. Кирова для определения эмоционального состояния (положительное или отрицательное). Мы подобрали определенные подвижные игры, которые предполагали повысить настроение детей, а также их эмоциональное состояние. В конце урока по физической культуре были добавлены подвижные игры («Море волнуется», «Попрыгунчики-воробушки»). Педагогический эксперимент длился в течение месяца, 3 раза в неделю. Для выяснения влияния подвижных игр на эмоциональное состояние ребенка после эксперимента был проведен контрольный опрос и анкетирование. В выборке участвовало 40 учеников 1–4 классов (начальная школа).

Анкетирование

1. Как часто вы играете в подвижные игры?
   a) часто,
   b) иногда,
   c) не играю.

Нравятся ли вам подвижные игры?
   a) да,
   b) нет,
   c) затрудняюсь ответить.

Какую позицию вы занимаете при игре?
   a) активную,
   b) пассивную.

Как часто вы бы хотели играть в подвижные игры?
   a) каждый день,
   b) два раза в неделю,
   c) один раз в неделю.

Какие эмоции вызывает у вас игра?
   a) положительные,
   b) отрицательные.

Какие качества вызывают у вас подвижные игры?
   a) высокую эмоциональность,
   b) радость,
   c) ответственность.

Вызывает ли улыбку у вас подвижные игры?
   a) да,
   b) нет.

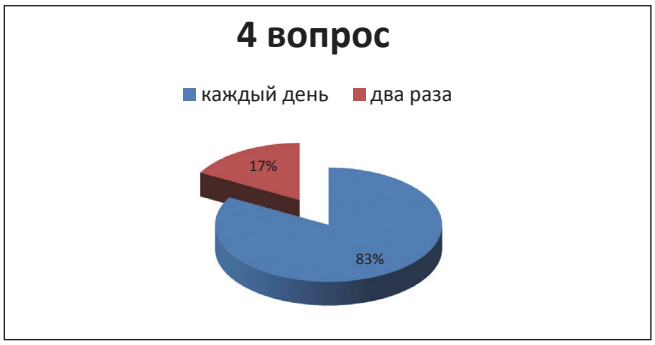


На первый вопрос «как часто вы играете в подвижные игры?» были получены следующие ответы: 95% опрошенных детей играют часто, 4% иногда и лишь 1% – никогда не играют.



На вопрос «нравятся ли вам подвижные игры?» 89% ответили согласием, 9% детей ответили отказом и 2% опрошенных затруднились ответить.





Большинство опрошенных (86%) занимают активную позицию в игре, остальные (14%) ведут себя пассивно.

На вопрос «как часто вы бы хотели играть в подвижные игры?» большинство (83%) хотели бы играть каждый день, остальные опрошенные (17%) два раза в неделю.

У всех 40 детей подвижные игры вызывают только положительные эмоции. А также респонденты (74%) чувствуют высокую эмоциональность от игры, чувство радости игра вызывает у 17% учеников, у 4% вызывает решительность и у 5% – ответственность. Также подвижные игры вызывают улыбку на лице у 99% детей, у 1% не вызывают.

Исходя из проведенного анкетирования, можно сделать вывод, что для подвижных игр характерен высокий эмоциональный подъем. Подвижные игры развивают в ребенке различные положительные эмоции и улучшают их настроение. Яркое проявление радости у детей появлялось тогда, когда при проведении подвижных игр была включена музыка, потому что она очень сильно влияет на эмоции ребенка, тем самым создавая определенное настроение.

Веселые подвижные игры вызывают повышенную деятельность некоторых центров коры головного мозга, связанных с ассоциативными, интеллектуальными и волевыми процессами. Учителю следует помнить, что в структуре игры, в ее правилах обязательно заложены сопутствующие общественные чувства. Используя высокую эмоциональность подвижных игр, можно добиться ощутимых результатов в сплочении класса, воспитания у детей чувства дружбы, товарищества, взаимопомощи. Отсюда можно сделать заключение, что проведение подвижных игр в конце урока физической культуры положительно влияет на эмоциональное состояние школьников и поднимает их настроение.

Библиографический список

1. Жуков М.Н. *Подвижные игры*. 2000.
2. Лях В.И. *Физическая культура*. 2021.
3. Полянский А.В., Полянская С.Б. *Теория и методика подвижных игр*. Славянск-на-Кубани, 2018.
4. Вилюнас В.К, Гиппенрейтер Ю.Б. *Психология эмоций. Тексты*. Москва: Московский университет, 2003.
5. Смердова А.Е. Особенности эмоциональной сферы у детей младшего школьного возраста. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2015; № 1: 136–138.
6. Ильин Е.П. *Эмоции и чувства*. Санкт-Петербург, 2011.

References

1. Zhukov M.N. *Podvizhnye igry*. 2000.
2. Lyah V.I. *Fizicheskaya kul'tura*. 2021.
3. Polyanskij A.V., Polyanskaya S.B. *Teoriya i metodika podvizhnyh igr*. Slavyansk-na-Kubani, 2018.
4. Vilyunas V.K, Gippenrejter Yu.B. *Psihologiya `emocij. Teksty*. Moskva: Moskovskij universitet, 2003.
5. Smerdova A.E. Osobennosti `emocional'noj sfery u detej mladshego shkol'nogo vozrasta. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2015; № 1: 136-138.
6. Il'in E.P. `*Emocii i chuvstva*. Sankt-Peterburg, 2011.

Статья поступила в редакцию 25.07.23

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-188-190

***Pominova O.L.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Methods of Continuous Professional Education, St. Petersburg Military Institute Orders of Zhukov of National Guard (St. Petersburg, Russia), E-mail: ol1958@mail.ru*
***Legaev A.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Deputy Head of Department of Psychology of Service Activities of the Faculty (Military-Political Work), St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation (St. Petersburg, Russia), E-mail: aleksander.legaev@yandex.ru*

THE SPECIFICS OF THE DEVELOPMENT OF THE GENERAL CULTURAL COMPETENCE OF ORAL COMMUNICATION AMONG CADETS. The article considers problems associated with the development of the general cultural competence of oral communication among cadets of military institutes, proves the need to develop the general cultural competence of oral communication among future officers. To achieve this goal, it is necessary to raise the level of professionally significant qualities that implement the communicative base for the implementation of various types of activities, both students and professional specialists of the military sphere. The authors examine the problem in detail from the perspective of the peculiarities of the activity of an officer of the National Guard of the Russian Federation through the prism of communication functionality with almost all categories of the population (professional, age, social groups). Communication skills are considered as a leading factor in the development of communication skills among cadets.

Key words: **development, general cultural competence, oral communication, features, specification, professional competence actions of cadets**

***О.Л. Поминова**, д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, E-mail: ol1958@mail.ru*
***А.П. Легаев**, канд. пед. наук, зам. нач. кафедры психологии служебной деятельности факультета (военно-политической работы), Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, E-mail aleksander.legaev@yandex.ru*

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ФОРМАТЕ УСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассмотрены проблемы, связанные с развитием общекультурной компетенции устной коммуникации у курсантов военных институтов, доказана необходимость развития общекультурной компетенции устной коммуникации у будущих офицеров. Для достижения этой цели необходимо повышать уровень профессионально значимых качеств, которые реализуют коммуникативную базу для осуществления различных видов деятельности как

обучающихся, так и профессиональных специалистов военной сферы. Автор детально рассматривает проблему с позиции особенностей деятельности офицера войск национальной гвардии Российской Федерации через призму коммуникационного функционала практически со всеми категориями населения (профессиональные, возрастные, социальные группы). Коммуникативные умения рассматриваются как ведущий фактор развития у курсантов навыков общения.

Ключевые слова: **развитие, общекультурная компетенция, устная коммуникация, спецификация, профессиональные компетентностные действия курсантов**

Значимость проблемы подготовки специалистов в военной профессиональной сфере, обладающих навыками взаимодействия в различных ситуациях, в том числе и с разными социальными группами, достаточно трудно переоценить. Невозможно не принимать во внимание специфику обучения будущих офицеров, связанную с современным положением России на международной арене, которое изменилось со времени проведения специальной военной операции.

Становление личности курсантов в контексте военного образования связано с проблемой формирования у них качеств, имеющих общепрофессиональную и профессиональную специфику. Профессиональные качества, влияющие на становление будущих офицеров, в современных исследованиях оцениваются по-разному. Ранее формирование умений устной коммуникации не всегда выделялось в особую проблему. В современной ситуации обучение курсантов в военных учреждениях требует серьезной корректировки в сфере коммуникативной культуры, приобретающей более демократичные, лояльные характеристики. Перечисленные факторы определяют актуальность темы данной статьи.

На наш взгляд, развитие общекультурной компетенции устной коммуникации выступает важным условием становления профессионализма, что определяет цель статьи – выявление специфики и анализ процесса формирования устной компетенции у курсантов. Основное значение при этом приобретает уровень определенных качеств, которые формируют коммуникативную базу для словесного сопровождения различных видов деятельности. В профессиональной психологии и педагогике, в том числе и используемой при обучении в военных образовательных организациях, принято относить к числу таких качеств коммуникабельность, инициативность, гибкость, открытость, мобильность как в действиях, так и в словесных выражениях, сопровождающих эти действия.

Обучение курсантов навыкам устной коммуникации является достаточно длительным процессом по ряду причин. Первое – им приходится отказываться от привычной бытовой и «расхожей» в молодежной среде современной лексики. Второе – пополнить свою оперативную память профессиональной лексикой и успешно применять ее на практике в устной речи. По этой причине устную коммуникацию курсанта следует рассматривать как «предъявляемые требования современным обществом к специалистам этой профессии, влияющие на успешность учебной деятельности, дающие будущему специалисту возможность наиболее полно реализовать себя, и развитие которых обеспечивает в дальнейшем высокую эффективность его профессиональной деятельности» [1].

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в определении специфики организации взаимодействия курсантов с преподавательским составом в период обучения и поведенческой позиции в социуме; формулировке их основных умений коммуникативного характера; выявлении основных составляющих авторского учебного модуля, формирующего устную коммуникацию, как факторов становления и развития профессионализма будущего офицера.

Анализ относительно большого количества работ исследователей в области коммуникативной культуры общения позволяет нам присоединиться к имеющей место быть точке зрения, сущность которой заключается в том что «коммуникативные способности представляют собой часть коммуникативной структуры личности, отвечающей требованиям коммуникативной деятельности, и обеспечивают успешное её осуществление» [2]. Такой же вывод мы можем найти и у К.К. Платонова, который утверждает, что «структура коммуникативных способностей представляет собой своеобразное отражение структуры деятельности и включает в себя следующие подструктуры: гностические (способности понимать других), экспрессивные (способности быть понятым другими, способность к самовыражению), интеракционные (способности адекватно влиять на других)» [3]. Кроме обозначенных умозаключений необходимо принимать во внимание и фактор социальной обусловленности устной коммуникации. Последнее является основой концепции С. Бречки, в соответствии с которой идеальная цель общения – полное тождество сознаний и на основе этого формирование личностно значимых качеств индивида.

В период обучения курсантов войск национальной гвардии Российской Федерации присутствует определенная специфика организации их взаимодействия с участниками образовательного процесса. Мы исходим из того, что устная коммуникация – это, прежде всего, звуковая словесная коммуникация. У устной коммуникации есть жестовая и речевая формы. Обучение предполагает корректировку устной речи, которая должна унифицировать уставные и внеуставные отношения. Необходимо выработать соответствующие вербальные сигналы, а также соответствующие речевые и жестовые реакции при ответе. Следует учитывать, что при моделировании общекультурных компетенций у курсантов при помощи устной коммуникации жест является показателем эмоционального состояния участников образовательного процесса.

Названные и другие причины множественного характера определили необходимость разработки учебного модуля, целью которого является формирование у курсантов общекультурных компетенций через устную коммуникативную культуру. Учебные задания для курсантов носят дискуссионный характер. По факту их решения и в ходе итоговой аттестации у курсантов фиксируется степень готовности выхода из проблемной ситуации посредством обмена мнениями, определения личностной позиции. В то же время умение выражать свое мнение, корректно дискутировать не выходит за рамки уставных отношений образовательной организации войск национальной гвардии.

Результатами обучения по авторской программе является возможность работы с профессиональными кейсами, каталог учебных ситуаций с описанием возможных проблем, в теоретических и практических занятиях зафиксированы лингвориторические особенности языкового устного дискурса; что позволяет курсантам выполнять сравнительный анализ лингвокогнитивных механизмов формирования устного дискурса. Обучение по программе позволяет определить специфику устного общения и речевых жанров в целом в военно-профессиональной сфере общения.

Определенная специфика имеет место и во взаимодействии офицеров войск национальной гвардии с социумом. Стратификация социума происходит по возрасту, полу и профессии. Обязательным условием в этом процессе является учет реальных ситуаций, в которых происходит взаимодействие курсанта как с социумом, так и в его профессиональном взаимодействии в период обучения. В этой связи перечислим основные умения курсантов коммуникативного характера:

- управлять организованным общением;
- организовывать совместное взаимодействие через общение;
- уметь слышать и понимать высказанные в общении точки зрения;
- собирать и анализировать полученную информацию;
- правильно интерпретировать вербальное и невербальное общение;
- анализировать процесс письменного и устного общения значимых для населения проблем;
- организовывать посредничество в конфликтных ситуациях;
- консультировать информационных специалистов и переговорщиков.

Все обозначенные умения устного коммуникативного плана дают возможность формировать наиболее важные умения в коммуникативной области, связанные с компетенциями различных форм и уровней общения будущего офицера войск национальной гвардии Российской Федерации.

Анализ обучения и внеаудиторной деятельности курсантов позволяет сделать вывод о том, что повседневная жизнь обучающихся данной категории связана с высокой напряженностью психологического характера.

Это касается не только обучения, но и быта, взаимодействия курсантов с окружающим социумом. Офицерский состав должен быть готов к постоянному контролю над данным процессом.

Коммуникативные умения курсантов войск Национальной гвардии формируются в большей степени в условиях образовательной деятельности. Устная форма коммуникационного общения формируется через триаду знания – умения – практические навыки, которые участвуют в подготовке будущего офицера. Субъекты коммуникативного общения изучаются в статусе определенных норм и правил поведения курсантов с учетом этических норм. В образовательных организациях высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации общекультурная компетенция устной коммуникации курсанта изучается и анализируется с позиции гуманистического личностного взаимодействия, которое формирует профессиональный навык общения офицеров и курсантов в период выполнения задач военного характера.

В связи с тем, что навыки устной коммуникации курсантов следует отнести к общим (общекультурным) компетенциям, особого внимания заслуживает постоянное взаимодействие офицерского и рядового состава. Это взаимодействие, как правило, носит неформальный характер. А коммуникативные нормы, приемы, правила, этика, методы общения требуют знания их потенциальных возможностей.

Особенности развития общекультурной компетенции устной коммуникации у курсантов неразделимо связаны с современными проблемами в военном образовании. Один из вариантов решения проблемы связан с повышением роли гуманитарной составляющей процесса обучения. Обосновано это возрастающей необходимостью учёта социального заказа на подготовку офицеров различного профиля с глубокими военно-прикладными знаниями, умениями и навыками, а также необходимостью обеспечения взаимодействия приобретения профессиональных знаний, умений и навыков с процессом формирования и развития общекультурной основы личности курсанта.

В целях успешной реализации процесса развития специалистов-профессионалов военной отрасли нужно рассмотреть основные составляющие учебного модуля, формирующего устную коммуникацию:

– процесс гуманитарного обучения;
– коммуникативная направленность профессионального становления;
– развитие инициативности и самостоятельности обучающихся;
– повышение степени их мотивации к учебной деятельности.

Формирование коммуникативных компетенций требует внести изменений в систему обучения, содержанием которого должно быть внимание к учебным задачам и практическим заданиям по формированию социального взаимодействия.

Процесс гуманизации военного образования связан с интеграцией не только естественно-научной, но и гуманитарной составляющей и предполагает включение в учебно-планирующую документацию предметов гуманитарного характера. Кроме этого, в программах, связанных с коммуникативными компетенциями, должны быть выделены междисциплинарные связи.

В организации и содержании военного образования необходима доминанта. И она должна иметь гуманистическую составляющую, что связано со смещением акцентов в направлении самореализации личности курсанта. В этом процессе немаловажную роль играет гуманитарная составляющая. В работах В.А. Сластенина мы находим утверждение, что особая психологическая обстановка образовательной организации, которую необходимо постоянно поддерживать основными приемами коммуникации, способствует созданию морально-этической воспитательной среды, необходимой для профессиональной подготовки специалиста. В нашем случае – специалиста – военнослужащего национальной гвардии [4]. Наше исследование в области устной коммуникации курсантов дает возможность полагать, что гуманитарная направленность военного образования способствует формированию устной коммуникации.

Основная специфика устной коммуникативной компетенции курсанта главным образом определяется его личностными качествами, связанными с гуманистическим отношением к действительности.

Все практически значимые в профессиональной деятельности курсантов качества подразделяются на общие профессиональные и профессиональные. Их комплекс составляет основу компетентностной характеристики будущего офицера. И основные компоненты данной характеристики в исследованиях ряда авторов трактуются неодинаково. Нередко навыки устного коммуникативного характера не принимаются во внимание, что, на наш взгляд, является грубейшей ошибкой. Устные коммуникативные практические навыки являются ведущими в формировании значимых качеств будущего офицера войск национальной гвардии Российской Федерации. Именно эти качества имеют большое влияние на формирование и достижение положительных результатов в обучении курсантов. Будущий офицер получает возможность более успешно и в короткие сроки самореализовываться, если будет владеть понятной аргументированной устной формулировкой своих действий при исполнении поставленных задач [1].

При осуществлении диагностики общекультурной компетенции устной коммуникации курсантов было выявлено, что определяющая роль в этом процессе принадлежит формированию такого уровня развития личностных качеств, при помощи которых возможно формирование эффективности устного общения. Такая система обучения дает возможность стабилизировать процесс формирования общекультурных компетенций через обучение устной коммуникации в профессиональной деятельности будущих курсантов.

Для достижения в процессе обучения и дальнейшей профессиональной деятельности совместимости с социумом курсанту необходимо освоить все составляющие процесса общения с помощью коммуникации в словестной форме. Именно она помогает лучше всего достичь комфортного макроклимата в коллектив через понятную и приемлемую лексику. Разнообразие устных лексических форм позволяет курсанту развивать межличностные отношения через достижение согласия, приспособленности к условиям достаточно сложной обстановки при выполнении боевых задач. Курсанты в период обучения проходят практическую подготовку с целью получения умений и навыков по корректировке знаний и способов воздействия на ситуацию в соответствии с меняющимися обстоятельствами [5].

Особого внимания исследователей заслуживает комплекс учебных задач, направленных на построение и формирование уровня, достаточного для осуществления и реализации функции устного общения будущих офицеров:

– формирование высокого интеллектуального уровня в коммуникативном общении для снижения конфликтной напряженности и безопасного общения;

– обеспечение основных форм профессиональной подготовки, дающей возможность распределения и перераспределения внимания между коммуникативной стороной и профессиональными практическими манипуляциями;

– обеспечение условий для индивидуального коммуникативного поведения, его корректировки, что в конечном результате позволяет находить варианты наиболее приемлемого коммуникативного поведения;

– обучение общению как технологии активного контакта через создание ситуации успеха и продолжительного контакта посредством основных приемов устной коммуникации.

Таким образом, необходимость построения учебного процесса с учетом устной коммуникативной компетенции в военных образовательных организациях высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации позволяет обеспечить эффективное воздействие на личностные, а также профессиональные качества курсанта.

Формирование коммуникативной устной компетенции курсантов войск Национальной гвардии связано с профессиональной педагогикой и психологией.

При определении ее основных аспектов используется определенная терминологическая составляющая. Это эмпатийность, коммуникабельность, инициативность, гибкость, тактичность, открытость, конгруэнтность. Именно эти профессиональные качества можно формировать в контексте общекультурных компетенций посредством устной коммуникации. На наш взгляд, нам удалось доказать, что они влияют на становление общей культуры будущих офицеров.

В рамках статьи доказана необходимость корректировки содержания обучения для формирования современной коммуникативной культуры курсантов. И представленный образовательный модуль позволяет развивать общекультурную компетенцию через устную коммуникацию. К особенностям данного процесса, прежде всего, следует отнести коммуникабельность, гибкость, открытость, мобильность как в жестах, так и в словесных выражениях. Результативность процесса формирования устной коммуникативной компетентности у курсантов в учебном процессе зависит от разработанности мотивационного модуля, который имеет коммуникативную направленность, связанную с развитием инициативы и саморазвития.

Итоговая аттестация курсантов, обученных по предложенному образовательному модулю, показала максимально возможный их отказ от привычной «расхожей» в молодежной среде лексики, обогащение оперативной памяти профессиональной лексикой, использование возможности «устной коммуникации жестов и слов».

Несмотря на то, что процесс обучения культуре общения в устной форме является сложным и длительным, предложенная организация и содержание обучения курсантов дает возможность в кратчайшие сроки достичь необходимых навыков профессионального коммуникативного общения, понятного в социальной и профессиональной среде.

Библиографический список

1. Алехин И.А., Тренин И.В. О роли интеграции информационных и дидактических ресурсов в образовательном процессе. *Современные проблемы управления природными ресурсами и развитием социально-экономических систем*: материалы XII Международной научной конференции: в 4 ч. Москва, 2016; Ч. 2: 10–16.
2. Бурлакова Т.В. *Методические основы индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе:* монография. Шуя: Издательство ШГПУ, 2011.
3. Монахов В.М. Теория педагогических технологий: методологический аспект. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2006; № 1: 22–27.
4. Сластенин В.А. Высшее педагогическое образование России: традиции, проблемы, перспективы. *Наука и школа*. 1998; № 2: 8–16.
5. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Поголыпа В.М. *Межличностное общение*: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2002.

References

1. Alehin I.A., Trenin I.V. O roli integracii informacionnyh i didakticheskih resursov v obrazovatel'nom processe. *Sovremennye problemy upravleniya prirodnymi resursami i razvitiem social'no-`ekonomicheskih sistem*: materialy XII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii: v 4 ch. Moskva, 2016; Ch. 2: 10-16.
2. Burlakova T.V. *Metodicheskie osnovy individualizacii obrazovatel'nogo processa v pedagogicheskom vuze:* monografiya. Shuya: Izdatel'stvo ShGPU, 2011.
3. Monahov V.M. Teoriya pedagogicheskih tehnologij: metodologicheskij aspekt. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2006; № 1: 22-27.
4. Slastenin V.A. Vysshee pedagogicheskoe obrazovanie Rossii: tradicii, problemy, perspektivy. *Nauka i shkola*. 1998; № 2: 8-16.
5. Kunicyna V.N., Kazarinova N.V., Pogolypa V.M. *Mezhlichnostnoe obschenie*: uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.

Статья поступила в редакцию 04.07.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-191-193

Ryabtsev E.V., *senior lecturer, Department of Psychology of Official Activity of the Faculty (Military and political work), St. Petersburg Military Institute Orders of Zhukov of National Guard (St. Petersburg, Russia), E-mail: eduard.ryabcev@yandex.ru*

RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK ON COUNTERING EXTREMIST MANIFESTATIONS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF CADETS OF THE ROSGVARDIYA MILITARY INSTITUTE. The article studies generalization of results of a scientific study conducted at the St. Petersburg Military Institute of the Russian Guard with cadets of the experimental group, obtained after the introduction of a pedagogical program aimed at solving urgent problems of professional training of cadets to counter the ideology of extremism and terrorism. The author gives an overview of the current political situation; presents an analysis of media materials reflecting information about terrorist acts committed on the territory of Russia in 2022-2023; formulates the mission of the National Guard troops of the Russian Federation in the fight against terrorism and extremism; reveals the content of the developed pedagogical program "Development of readiness of cadets of military institutes of the VNG of the Russian Federation to counter the ideology of extremism and terrorism".

Key words: **cadets, counteraction, professional training, educational activity, extremism, terrorism, military-political (political work), ideology, pedagogical program**

Э.В. Рябцев*, доц., Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, E-mail: eduard.ryabcev@yandex.ru*

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ ЭКСТРЕМИСТСКИМ ПРОЯВЛЕНИЯМ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА РОСГВАРДИИ

Статья посвящена обобщению результатов научного исследования, проведённого в Санкт-Петербургском военном институте Росгвардии с курсантами экспериментальной группы, полученных после внедрения педагогической программы, направленной на решение актуальных задач профессиональной подготовки курсантов к противодействию идеологии экстремизма и терроризма. Автором сделан обзор текущей политической ситуации; представлен анализ материалов средств массовой информации, отражающих сведения о террористических актах, совершенных на территории России в 2022–2023 гг.; сформулирована миссия войск национальной гвардии Российской Федерации в борьбе с терроризмом и экстремизмом; раскрыто содержание разработанной педагогической программы «Воспитание готовности курсантов военных институтов ВНГ РФ к противодействию идеологии экстремизма и терроризма».

Ключевые слова: **курсанты, противодействие, профессиональная подготовка, образовательная деятельность, экстремизм, терроризм, военно-политическая (политическая работа), идеология, педагогическая программа**

Для Российской Федерации и для её граждан 2022–2023 годы стали временем суровых испытаний, связанных с постоянно нарастающей агрессией западного мира и попыток изоляции нашей страны не только на международной, политической и экономической аренах, но и значительным увеличением количества террористических актов на её территории, следы которых ведут в официальные представительства недружественных нам государств. Проведя анализ средств массовой информации, можно констатировать некоторые факты [1]:

– 1 апреля 2022 года – пожар на нефтебазе в Белгороде, произошедший в результате удара украинской авиации, приведшей к материальному ущербу;

– 1 мая в Курской области произошла закладка и подрыв взрывного устройства железнодорожного моста и полотна (67 километр «Суджа – Сосновый Бор»), приведший к разрушениям;

– 4 мая 2022 года в Нижневартовске двое молодых людей, ранее завербованных спецслужбами Украины, подожгли здание военного комиссариата;

– 4, 9, 12 августа 2022 года в Курской области украинские диверсионные группы осуществили подрыв шести опор ЛЭП, осуществляющих энергоснабжение важных объектов промышленности и других объектов социальной инфраструктуры;

– 26 сентября 2022 года произошла диверсия на Северных потоках, приведшая к колоссальному материальному ущербу, следы которой ведут к участию недружественных западных стран;

– 8 октября 2022 года на Крымском мосту произошёл подрыв грузового автомобиля, начинённого взрывчатым веществом, в результате которого погибли 5 человек и причинён значительный материальный ущерб;

– 15 октября 2022 года на полигоне Западного военного округа в Белгородской области двое граждан СНГ во время занятий с добровольцами открыли огонь из стрелкового оружия по личному составу. 11 человек погибли, 15 получили ранения. Минобороны РФ и следствие признало произошедшее терактом;

– 2 марта на территорию Климовского района Брянской области с Украины проникла диверсионно-террористическая группа, которая, открыв беспорядочную стрельбу и заминировав объекты, скрылась. В результате погиб местный житель и ранен ребёнок.

А ещё были вооружённое нападение на школу в Ижевске, жертвами которого стало 18 человек, резонансные убийства корреспондентов Дарьи Дугиной и Максима Фомина и другие преступления.

Исходя из анализа преступлений экстремистской направленности, зарегистрированных в Российской Федерации, по официальным статистическим данным Генеральной прокуратуры РФ в 2022 году, отмечается их рост более чем на 48% [2].

Можно с уверенностью отметить, что в условиях современного общества экстремистские проявления не только набирают обороты, но и представляют серьёзную угрозу нашему обществу, необходимость противодействия которым детерминируют актуальность темы данной статьи.

В своём выступлении на ежегодной расширенной коллегии ФСБ России, состоявшейся в феврале 2023 года, Президент России В.В. Путин отметил: «… Столь же активно надо противодействовать экстремизму. Число подобных преступлений за прошедший год также выросло. И, конечно, нужно выявлять и пресекать противозаконную деятельность тех, кто пытается расколоть, ослабить наше общество, использует как оружие сепаратизм, национализм, неонацизм и ксенофобию. Это тоже всегда применялось в отношении нашей страны, а сейчас, конечно, попытки наиболее активные – попытки активизировать всю эту мразь на нашей земле…» [3].

В соответствии с законодательством РФ, на войска национальной гвардии Российской Федерации (далее – *ВНГ РФ*) возложена задача участия в борьбе с терроризмом и экстремизмом [4]. Кадры для выполнения этой задачи готовятся в военных учебных заведениях ВНГ РФ.

Цель данной статьи – дать анализ опытно-экспериментальной работы по апробации педагогической программы «Воспитание готовности курсантов военных институтов ВНГ РФ к противодействию идеологии экстремизма и терроризма» в Санкт-Петербургском военном институте Росгвардии с курсантами экспериментальной группы. Для реализации данной цели необходимо решить задачи: констатировать проблемы готовности курсантов военного института Росгвардии к противодействию идеологии экстремизма и терроризма; сформулировать миссию войск национальной гвардии Российской Федерации в борьбе с терроризмом и экстремизмом; раскрыть содержание разработанной педагогической программы «Воспитание готовности курсантов военных институтов ВНГ РФ к противодействию идеологии экстремизма и терроризма»; обобщить и проанализировать результаты работы в экспериментальной группе и наметить перспективы развития этой темы.

В статье О.Л. Поминовой отмечается, что образовательная среда военного института оказывает существенное влияние на формирование у курсантов мировоззренческой позиции, нравственных, семейных и патриотических ценностей, гуманистических качеств, что в результате способствует правильному пониманию сущности терроризма и неприятию его идеологии [5]. Таким образом, научная новизна и теоретическая значимость данной статьи обусловлена разработкой и апробацией педагогической программы «Воспитание готовности курсантов военных институтов ВНГ РФ к противодействию идеологии экстремизма и терроризма».

В Санкт-Петербургском военном институте Росгвардии был проведён ряд обследований, связанных с антиэкстремистской гигиеной и профилактикой среди курсантов. Ранее результаты данного обследования нашли своё отражение в исследованиях Э.В. Рябцева о степени готовности курсантов военного института Росгвардии к противодействию идеологии экстремизма и терроризма [6], позво-

ливших выделить наиболее острые проблемы, основными из которых явились такие как:

– слабые теоретические познания понятия «экстремизм» – только 71% курсантов факультета (командного) и 62% факультета (военно-политической работы) посчитали себя достаточно хорошо информированными в теоретическом плане, у остальных – познания в общих чертах;

– практически у 26% курсантов вызвал сомнение тот факт, что в современном обществе существует проблема экстремизма и терроризма, из них 6 военнослужащих вообще не посчитали эти явления опасными для общества;

– присутствие у значительной части курсантов обоих факультетов (32% и 31%) чувств раздражения или неприязни к представителям иной национальности и вероисповедания, наталкиваемое на вывод, что у определенной части личного состава имеется уязвимость и возможная зависимость от радикальных взглядов;

– 21% курсантов (17и% и 25%) посчитали, что проблема экстремизма или терроризма их однозначно не коснётся либо сомневаются в этом;

– отсутствие у 20% (16% и 20%) военнослужащих осознания того, что противодействовать проявлениям экстремизма – это их долг и обязанность в недалёком офицерском будущем, несмотря на возложенную законами РФ задачу;

– посчитали себя подготовленными в полном объёме только 45% курсантов (50% и 40%), остальные 37% (35% и 39%) – не в полном объёме.

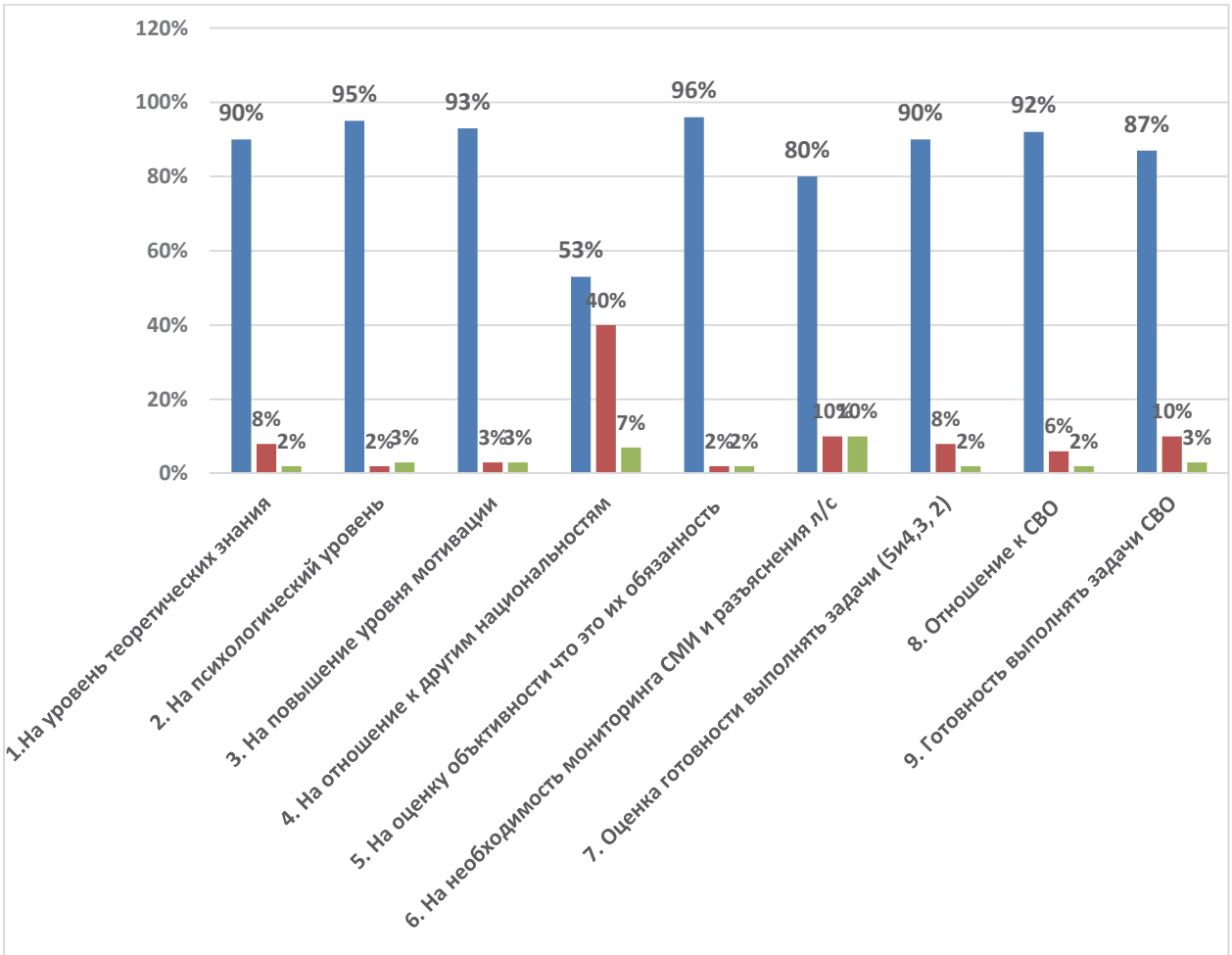
На основании полученных результатов нами была разработана педагогическая программа «Воспитание готовности курсантов военных институтов ВНГ РФ к противодействию идеологии экстремизма и терроризма» и внедрена в систему военно-политической работы одного из подразделений факультета (военно-политической работы). Программа состоит из трёх частей: первая часть содержит организационно-педагогические мероприятия, связанные с проведением констатирующего и формирующего экспериментов, вторая часть включает теоретический курс «Экстремизм и терроризм – мировая угроза общественной безопасности, вызовы и противодействие», учебные и воспитательные цели, задачи, распределение времени и содержание предложенных тем в системе военно-политической работы, третья часть отражает мероприятия практического курса в системе военно-политической работы (по направлениям) и программу психолого-педагогического тренинга. При этом вся работа с личным составом была проведена в соответствии с нормативными требованиями, установленными руководящими документами Росгвардии по организации и проведению военно-политической работы. Дополнительные часы, не предусмотренные распорядком дня и регламентом служебного времени военнослужащих, не использовались. По итогам внедрения программы были получены следующие результаты.

Военнослужащим экспериментальной группы были предложены вопросы, связанные с проблемой экстремизма и терроризма, результат исследований показан на рисунке (гистограмма 1). Всего в опросе приняло участие 60 курсантов из числа экспериментальной группы. Более 90% курсантов указали на то, что у них сформировалось чёткое понятие, что такое экстремизм и терроризм, в чём их отличие, что на 20% лучше показателей результата констатирующего эксперимента (позиция 1), а 95% военнослужащих отметили, что дополнительные занятия (мероприятия) в объёме пройденной программы повысили их теоретический уровень в вопросах экстремизма и терроризма (позиция 2).

Немаловажным является тот факт, что более 90% респондентов считают, что проведение с ними дополнительного комплекса педагогических мероприятий антиэкстремистской направленности поспособствовало повышению мотивации и ответственности перед возможно предстоящими задачами по борьбе с экстремизмом и терроризмом и показало положительную динамику для саморазвития и самосовершенствования, что положительно скажется в работе с подчинённым личным составом в их будущей офицерской карьере (позиция 3).

Одним из проблемных вопросов, возникших на этапе проведения констатирующего эксперимента, явилось испытание неприязни к представителям других национальностей в коллективе, каковых было более 30%. По результатам внедрения программы 53% курсантов изменили своё отношение в положительную сторону, 40% остались при своём мнении, т. е. по-прежнему не испытывают неприязненных чувств, и лишь 4 (6%) человека указали на негативное отношение к представителям других национальностей. Для воинского коллектива не составляет труда выделить такую категорию в отдельную группу и провести с ними комплекс дополнительных мероприятий (позиция 4).

По мнению Э.В. Рябцева, национальный и конфессиональный факторы – одни из ключевых в деятельности командиров подразделений на этапах формирования и развития курсантских коллективов в вопросах профилактики и формирования готовности к противодействию экстремистским проявлениям, которые обязывают командиров курсантских взводов и рот проводить анализ, изучение, организацию этой работы в объёме образовательного и воспитательного процессов [7; 8].



Гистограмма 1. Результаты, полученные в экспериментальной группе курсантов после внедрения программы

Следует отметить, что после внедрения программы курсанты экспериментальной группы стали более объективно оценивать масштаб и уровень опасности возможных экстремистских и террористических угроз в современном обществе. На фоне проведения специальной военной операции на Украине 96% опрошенных стали считать, что борьба с терроризмом и экстремизмом – это долг и святая обязанность офицеров Росгвардии (позиция 5). На констатирующем этапе такой позиции придерживались лишь половина из числа курсантов, принявших участие в анкетировании.

80% опрошенных курсантов считают, что негативная и противоправная информация, содержащаяся в различных СМИ, без её анализа и разъяснения командирами (начальниками) подчинённым отрицательно может повлиять на военнослужащих и состояние служебно-боевой (служебной) деятельности, особенно информация, исходящая их различных источников сети Интернет, однако 4 (6%) военнослужащих указали на то, что каждый сам способен разобраться в поступающей информации, и вмешиваться командирам (начальникам) в данный процесс не требуется. Ещё 4 человека (6%) указали на то, что информация не влияет никак на сознание людей, что также говорит о необходимости продолжения работы с курсантами в данном направлении (позиция 6).

Курсанты в абсолютном своём большинстве считают, что на качественное выполнение задач в борьбе с экстремизмом и терроризмом влияет уровень теоретической, тактической, практической, физической подготовки личного состава, а также обеспеченность необходимым вооружением, боевой и специальной техникой, запасом материальных и технических средств, при этом 90% считают себя подготовленными к вопросам противодействия на «хорошо» и «отлично» (позиция 7). Ранее только лишь 45% курсантов считали себя подготовленными в полном объёме для борьбы с экстремистскими вызовами.

Несомненно, нам в условиях проведения специальной военной операции по денацификации и демилитаризации Украины был интересен вопрос отношения курсантов к её проведению и готовность выполнять эти задачи. Результаты анкетирования следующие: 92% личного состава проведение вышеуказанных мероприятий поддерживают (позиция 8), 87% из них, считают себя патриотами и убеждены, что борьба за Российскую Федерацию – это долг настоящего офицера и мужчины. Однако (10%) военнослужащих указали, что выполнять задачи, если понадобится, готовы, но рисковать им не хотелось бы, затруднились отвечать 2 человека (3%) (позиция 9).

Таким образом, подводя итог проведённому эксперименту, можно сделать вывод, что предложенная авторская педагогическая программа «Воспитание готовности курсантов военных институтов ВНГ РФ» к противодействию идеологии экстремизма и терроризма показала положительный эффект и позволила получить хорошие результаты воспитания курсантов в экспериментальной группе.

В ходе апробации программы были решены ранее поставленные задачи, а именно – представлена критериальная шкала определения готовности курсантов военного института Росгвардии к противодействию идеологии экстремизма и терроризма. Зафиксирована положительная динамика в работе с курсантами в формате разработанной миссии войск национальной гвардии Российской Федерации в борьбе с терроризмом и экстремизмом.

Обобщенные и проанализированные результаты работы в экспериментальной группе позволили наметить перспективы развития этой темы и подтвердили сформированность мировоззренческой позиции курсантов, которая рассматривается как процесс развития и совершенствования личности военнослужащего и как результат достижения высокого уровня профессионализма, достигнутый через обучение и воспитание в ходе целенаправленного педагогического воздействия, которое представлено мировоззрением неприятия идеологии терроризма и установкой на безусловное и качественное выполнение антитеррористических задач в процессе профессионального обучения курсантов. Особое внимание при реализации педагогической программы уделяется особенностям практической деятельности военнослужащих при исполнении ими повседневных обязанностей, служебно-боевой деятельности и выполнению служебно-боевых задач в любых условиях обстановки.

В заключение можно отметить, что работу в данном направлении необходимо продолжать на протяжении всего срока обучения и воспитания курсантов в военном учебном заведении. Считаем, что представленный опыт может быть рекомендован как методическое обеспечение профессиональной подготовки курсантов военных институтов Росгвардии.

Библиографический список

1. *Теракты в России в 2022–2023 годах*. Available at: https://ria.ru/20230302/terakty-1855447095.html
2. *Генеральная прокуратура Российской Федерации: портал правовой статистики*. Available at: http://crimestat.ru/offenses_chart
3. *Администрация Президента Российской Федерации*. Available at: http://www.kremlin.ru/
4. *О войсках национальной гвардии Российской Федерации.* Федеральный закон Российской Федерации. Утвержден 3 июля 2016 года № 226. Avialable at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_200506/
5. Поминова О.Л. Роль образовательной среды в воспитании готовности курсантов к противодействию идеологии терроризма. *Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии*. 2022; № 2 (19): 143–145.
6. Рябцев Э.В. Результаты исследования готовности курсантов военного института Росгвардии к противодействию идеологии экстремизма и терроризма. *Педагогический журнал.* 2023; Т. 13, № 1 А: 499–512.
7. Исаева Н.Н. Об итогах работы межвузовского научно-практического семинара «Формирование и развитие учебных подразделений курсантов как коллективов в военных институтах Росгвардии». *Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии.* 2022; № 4 (21): 134–141.
8. Гаврилов О.В. *Формирование мировоззренческой позиции по противодействию терроризму у военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации в процессе профессиональной подготовки*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2022.

References

1. *Terakty v Rossii v 2022-2023 godah*. Available at: https://ria.ru/20230302/terakty-1855447095.html
2. *General'naya prokuratura Rossijskoj Federacii: portal pravovoj statistiki*. Available at: http://crimestat.ru/offenses_chart
3. *Administraciya Prezidenta Rossijskoj Federacii*. Available at: http://www.kremlin.ru/
4. *O vojskah nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii. Utverzhden 3 iyulya 2016 goda № 226. Avialable at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_200506/
5. Pominova O.L. Rol` obrazovatel'noj sredy v vospitanii gotovnosti kursantov k protivodejstviyu ideologii terrorizma. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii*. 2022; № 2 (19): 143-145.
6. Ryabcev `E.V. Rezul'taty issledovaniya gotovnosti kursantov voennogo instituta Rosgvardii k protivodejstviyu ideologii `ekstremizma i terrorizma. *Pedagogicheskij zhurnal.* 2023; T. 13, № 1 A: 499-512.
7. Isaeva N.N. Ob itogah raboty mezhvuzovskogo nauchno-prakticheskogo seminara «Formirovanie i razvitie uchebnyh podrazdelenij kursantov kak kollektivov v voennyh institutah Rosgvardii». *Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii*. 2022; № 4 (21): 134-141.
8. Gavrilov O.V. *Formirovanie mirovozzrencheskoj pozicii po protivodejstviyu terrorizmu u voennosluzhaschih vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii v processe professional'noj podgotovki*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2022.

Статья поступила в редакцию 04.07.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-193-196

Surtayeva N.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: nsurtaeva@yandex.ru*
Roitblat O.V.*, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Rector, Tyumen Regional State Institute for the Development of Regional Education (Tyumen, Russia), E-mail info@togirro.ru*
Kositsyna Zh.B.*., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: krasney@mail.ru*

"The primary concern of countries like Russia, which see their ideal ahead, not behind, should be the care of the education of mentors of all kinds, and especially for secondary and higher educational institutions..." D.I. Mendeleev

MENTORING: HISTORY AND MODERNITY. The article is about the formation of such an institution as mentoring. The article traces the history of the formation of mentoring, starting from primitive society and from the history of the ancient world to the modern period. The authors generalize the historical line of mentoring development, which made it possible to see the directions of mentoring, highlight its functions, and present various points of view on the definition of the concept

of “mentor”, “mentoring”, also in the article, the regularity of the actualization of mentoring is indicated, associated with a shortage of working personnel, and at the present stage with IT personnel, the electronic environment. The article also draws attention to the trends in the development of mentoring, which are designated as the didactic component of mentoring, pedagogical technologies for the development of mentoring, mentoring in the implementation of social functions in interaction with a variety of subjects, including those in need.

Key words: **mentoring, mentor, professional development, hidden mentoring, open mentoring, direct mentoring, collective mentoring**

***Н.Н. Суртаева**, д-р пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: nsurtaeva@yandex.ru*

***О.В. Ройтблат**, д-р пед. наук, ректор Тюменского областного государственного института развития регионального образования, г. Тюмень, E-mail info@togirro.ru*

***Ж.Б. Косицына**, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: krasney@mail.ru*

НАСТАВНИЧЕСТВО: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

*Первейшею заботою стран, подобных России, видящих свой идеал впереди, а не сзади, должна служить забота об образовании **наставников** всякого рода, а в особенности для средних и высших учебных заведений…*

Д.И. Менделеев

В статье прослеживается история становления наставничества, начиная с первобытного общества и истории древнего Рима, до современного периода. Авторы в обобщенном виде проводят историческую линию развития наставничества, что позволило увидеть его направления, выделить функции, представить различные точки зрения на предмет определения понятий «наставник», «наставничество», обозначается закономерность, проявляющаяся в актуализации наставничества, связанной с нехваткой рабочих кадров, а на современном этапе – с кадрами сферы IT. Обращается внимание на тенденции развития наставничества, обозначаются дидактическая составляющая наставничества, педагогические технологии его развития, наставничества при реализации социальной функции при взаимодействии с самыми различными субъектами, в том числе нуждающимися в помощи.

Ключевые слова: **наставничество, наставник, повышение квалификации, скрытое наставничество, открытое наставничество, прямое наставничество, коллективное наставничество**

На современном этапе существенно повышен интерес к исследованию вопросов, связанных с наставничеством, объясняется это, прежде всего, тем, что 2023 год обозначен Годом педагога и наставника, к тому же существенно увеличилась потребность в кадровом обеспечении технической направленности. Рост и развитие промышленности, особенно связанной с электронными ресурсами, потребовали значительного числа специалистов как узкой направленности, так и широкой. Профессиональные образовательные организации не успевают подготовить такое количество специалистов, поэтому акцент делается на обучение на рабочем месте, и здесь большое значение получает такой педагогический инструмент обучения, как наставничество. В истории России подобные явления происходили уже не раз – именно в период роста востребованности рабочих кадров, кадров технической направленности увеличивался интерес к наставничеству. Кроме того, исследования различных направлений дополнительного профессионального образования – критическое осмысление данного вида образовательных организаций – также повлияли на интерес к исследованию наставничества именно в том ключе, которое позволяет шире посмотреть на возможности образовательных организаций для реализации внутрифирменного образования с использованием технологий наставничества. Все это обусловливает актуальность темы данной статьи.

Целью данной статьи явилось выявление представлений о сути наставничества в исторической ретроспективе, тенденций развития наставничества на современном этапе в России, а также обозначение понимания представлений понятийного пространства.

Для решения обозначенной целевой установки использовались методы анализа научно-педагогической литературы, методы системного анализа, сопоставления, обобщения, а также методы исторического подхода, такие как нарративный метод и историко-генетический. Опора на данные методы позволила выявить разные точки зрения на предмет толкования понятий «наставник», «наставничество», выявить истоки наставничества и понять, менялось ли в исторической ретроспективе представление о наставничестве.

В качестве материалов исследования выступили научно-педагогические публикации, доклады, личные наработки авторов статьи в области повышения квалификации, наблюдения за деятельностью образовательных организаций в части повышения квалификации педагогических кадров (четыре общеобразовательные организации и одно учреждение дополнительного образования детей, общий охват более 350 педагогов).

Также в исследовании использован анализ опыта наставнической деятельности в рамках педагогической лаборатории, организованной РГПУ им. А.И. Герцена под руководством академика РАО Тряпицыной А.П.

Проведенное исследование позволило выявить следующие проблемные вопросы:

– как менялось представление о наставнике, наставничестве,

– понять взаимосвязь социокультурных изменений и развитие наставничества,

– тенденции развития наставничества в современной социокультурной среде,

– выявить истоки становления наставничества,

– апробировать в процессе методологического семинара преподавателей, докторантов и аспирантов и методических объединений, проходивших на базе ГБОУ СОШ № 311 г. Санкт-Петербурга.

Анализ научно-педагогической литературы вывел нас на статью Мухаметзяновой Ф.Ш., Исламовой Н.Н., которая подтверждает наше рассуждение о влиянии исследований вопросов повышения квалификации на интерес к наставничеству. Авторы отмечают: «Конечно, система повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных организаций уже сегодня видоизменяется и адаптируется к потребностям образования и запросам общества. Но не всегда этого достаточно, а скорее недостаточно, что связано с огромным региональным разнообразием образовательных организаций в субъектах Российской Федерации, с различным уровнем материально-технических, кадровых и иных ресурсов, географической удаленностью от центров образования, многонациональным и многоязычным составом обучающихся и другими причинами. Вариантов преодоления имеющихся трудностей в повышении уровня профессиональной компетентности педагогов немало, и во многом этот вопрос зависит от особенностей той или иной образовательной организации, ее возможностей, потребностей и ресурсов. На наш взгляд, стоит заострить внимание на переформатировании системы наставничества в образовательных организациях» [1]. Марголина Ж.Б. рассматривает вопросы наставничества через призму непрерывного образования взрослых. В своей работе подчеркивает важность исследований в области непрерывного образования взрослых. Автор пишет: «В последнее время наиболее широкий интерес общественности проявляется к технологии наставничества. (Сегодня мы встречаем термины – институт наставничества, институт наставников, технология наставничества, метод обучения на рабочем месте – наставничество). Суть не в том, что использование разных терминов искажает его значимость или меняет содержательное понимание, просто рассматриваются различные стороны этого явления, но все они направлены на реализацию процесса непрерывного образования взрослых, непрерывного образования в течение всей жизни» [2]. В статье Ройтблат О.В. и Суртаевой Н.Н. отмечается: «Сегодня наставничество рассматривается как педагогический процесс, явление, дидактический инструментарий, как метод, технология, педагогическая система, система отношений. Наставничество рассматривается в разных условиях и направлено на различные субъекты (наставничество молодежи, наставничество методистов, наставничество молодых специалистов, наставничество воспитателей и т. д.) или, как только что мы привели пример наставничества, направлено на содействие социальной инклюзии лиц до 23 лет, находящихся в трудной жизненной ситуации, включая детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [3]. Приведенные авторские позиции раскрывают направления применимости наставничества на современном этапе.

Обратимся к истории вопроса. На основе нарративного и историко-генетического метода было установлено, что первые наставники появились в первобытном обществе, в их задачи входило передавать молодым людям определенные правила ритуального действия, соответствующие умения, уже тогда речь шла о взаимодействии более опытного, зрелого и молодого, что и было положено в основу наставничества в последующие времена. Далее наставники появляются

в Древнем Риме, роль которых сводилась к домашнему учительству. Первым же профессиональным наставником называют Ментора, которому Одиссей поручил воспитание сына на период своего похода. Именно с этого времени наставничество применяется для воспитания подрастающего поколения. Одним из известных наставников считается Аристотель, который воспитал Александра Македонского. Анализируя высказывания древних мыслителей, мы можем понять назначение наставничества на ступеньках истории. Так, например, Сократ, автор «Сократовских диалогов», при работе с молодежью считал, что главная задача *наставника* – побуждать мощные душевные силы молодого человека (речь идет о воспитании), Платон утверждал, что воспитание следует начинать с раннего возраста с целью постепенного восхождения ученика к миру идей, помогать такому восхождению должен наставник преклонных лет. Перейдем к России.

В России в 1813 г. вышло постановление Министерства народного просвещения, согласно которому вводилась должность наставника в некоторых учебных заведениях, который обязан был осуществлять воспитание преданных самодержавно-монархическому строю учащихся, а также ему предписывалось наблюдать за учениками, изучать их, «поправлять делаемые ими ошибки», «внушать приличия и вкусы», «своими разговорами и поступками влиять на нравственные качества».

С разделением труда, развитием промышленных производств начинает развиваться профессиональное наставничество в форме подмастерья «мастер – ученик». В 50–60-е (ПТУ) в России наставничество развивается в форме шефства опытных передовых рабочих над молодыми рабочими и учащимися. Наставники должны были заниматься профессиональным натаскиванием, а также политическим и нравственным воспитанием. Примерно, с 1950-х гг. наставничество приобретает характер массового движения (наставничество в средней школе, как одна из форм методической работы, наставничество в начальном профессиональном образовании), определяется как помощь опытного учителя молодому специалисту или стажёру и помогает адаптироваться к новым условиям деятельности, закрепить ряд необходимых первичных навыков и умений.

И.И. Фаляхов, рассуждая о развитии наставничества в России пишет: «В своем становлении и развитии институт наставничества в России прошел ряд важных этапов, и ретроспективный анализ его исторического развития указывает, что до 1990-х гг. XX века существовала налаженная его система, которая в основном была ориентирована на производство и трудовое воспитание, а не на удовлетворение запросов и интересов отдельной индивидуальности» [4].

В конце XX столетия и начале XXI века наставничество рассматривается как помогающий инструмент получения кадров по новым профессиям, или инструмент, который помогает адаптации специалистов в условиях существенной трансформации профессиональной среды, открывающей все новые и новые компетенции, которые необходимо усваивать на рабочем месте. Наставничество сегодня призвано оказывать помощь в подготовке недостающих кадров в нуждающихся отраслях в связи с быстрыми и существенными изменениями, что особенно обусловлено внедрением информационно-коммуникативных технологий, которые к тому же постоянно совершенствуются, модернизируются, что обозначает проблему освоения этих модернизационных элементов. В этом случае молодое поколение легче реагирует на эти изменения, быстрее осваивает новые компетенции и поэтому в этой части может и зачастую выступает наставниками над зрелыми, опытными специалистами. Сегодня можно отметить такую тенденцию, как «наставничество всех, над всеми», сегодня ты наставник, завтра – наставляемый и наоборот, независимо от возрастного показателя и опыта работы.

На современном этапе в 2016 г. Президент РФ В.В. Путин одобрил проект «Наставники не рядом, а вместе», в 2021 г министр Просвещения в интервью Российской газете пообещал, что в образовательных организациях будут введены новые должности «учитель-наставник», «учитель-методист». В Национальных федеральных проектах «Успех каждого ребенка», «Современная школа», «Молодые профессионалы» в качестве результатов обозначено, сто к 2024 году не менее 70% педагогических работников образовательных организаций должны быть вовлечены в различные формы наставничества. 2023 год был объявлен Годом педагога и наставника.

Мы привели краткий экскурс в историю становления наставничества, чтобы понять интерес к данной проблеме в исторической ретроспективе, на основании чего можно сделать заключение, что наставничество существовало всегда, но интерес к этому явлению то затихал, то усиливался, что объясняется изменением социокультурной среды и особенностями развития промышленности.

Вернемся к вопросу понимания терминов «наставничество», «наставник». С этой целью мы сделали определенную выборку из терминологических словарей различного толка с использованием метода сопоставления. Приведем ряд из них. В словаре Ожегова С.И., Шведовой Н.Ю. находим: «Наставник – учитель и воспитатель, руководитель» [5]. В этом же словаре отражено, что наставник рассматривается и как капитан во флоте. А в «Профессиональной энциклопедии» обнаруживаем: «Наставник – лицо, осуществляющее индивидуальное или групповое профессиональное обучение непосредственно на рабочем месте, зачастую в ходе выполнения оплачиваемой работы. Теоретический курс сведен к минимуму, акцент ставится на формирование практических навыков, умений» [6].

В «Словаре профессионального образования» акцент делается на помощь молодому педагогу в освоении методов, различных инструкций профессионального характера. В «Современном экономическом словаре» наставник рассматривается как высококвалифицированный специалист или опытный работник, сходная трактовка дается и в «Словаре бизнес-терминов», в котором присутствует дополнение: «…у которого другие работники могут получить совет, рекомендацию». В словаре В. Даля наставник отождествляется с учителем, воспитателем, руководителем, такая же позиция присутствует и в словаре Ожегова С.И и Шведовой Н.Ю. Подобное трактование находим в «Словаре многих выражений» до 1917 г., где наставник определяется как классный воспитатель в гимназии, реальном училище. В «Библейской энциклопедии» и словаре Брокгауза Эфрона наставник рассматривается как детоводитель, наставник. В «Словаре церковнославянского языка» приводится утверждение, что наставник (греч. ὁδηγός) означает путеводитель, вождь, учитель. В «Толковом словаре языка Совдепии» наставник определяется как опытный, знающий рабочий или колхозник, который помогает молодежи овладевать профессиональными навыками.

В «Советском энциклопедическом словаре» под редакцией А.М. Прохорова наставничество рассматривается как форма коммунистического воспитания и профессиональной подготовки молодежи на производстве передовыми опытными рабочими, мастерами, инженерно-техническими работниками. В «Педагогическом словаре». Новейший этап развития терминологии» наставник трактуется как «участник программы наставничества, имеющий успешный опыт в достижении жизненного, личностного и профессионального результата, готовый поделиться опытом и навыками, необходимыми для стимуляции и поддержки процессов самореализации и самосовершенствования наставляемого». Здесь заметно расширение границ наставничества, которое уже направляется на развитие самореализации и самосовершенствование наставляемого [6].

С опорой на метод сопоставления мы выделили ключевые слова, раскрывающие суть понятия «наставник». Получилась следующая картина. Наставник – учитель и воспитатель, руководитель, лицо, осуществляющее индивидуальное или групповое обучение, высококвалифицированный специалист, опытный работник, классный воспитатель, путеводитель, вождь, форма коммунистического воспитания. В информационном электронном пространстве называют более 50 синонимом к слову наставник: руководитель учитель, мастер, вождь, тренер, преподаватель, педагог, владыка, – инструктор, назидатель, нравоучитель, мэтр, идеолог, пастырь, магистр, репетитор, гуру, тьютор и другие. Несмотря на такое разнообразие синонимом к слову *наставник*, суть при этом существенно не меняется, в большей степени сводится к человеку, способному оказывать помощь, поддержку, сопровождение, давать советы. На современном этапе при определении феномена «наставник» исчезает признак возраста, все чаще можно увидеть понимание наставника как человека, обладающего определенным опытом и знаниями, с высоким уровнем коммуникации, стремящегося помочь своему подопечному приобрести опыт, необходимый и достаточный для овладения необходимыми, востребованными на данный момент компетенциями.

Говоря о функциях наставничества, можно назвать передастную функцию, помогающую (наставник помогает новичкам осваиваться в организации, на предприятии, фирме, отвечает на вопросы, разбирает ошибки, рассказывает о правилах компании, помогает влиться в коллектив и т. д.), сопровождающую, воспитывающую, мотивирующую. Круглова И.В., изучая вопросы наставничества в контексте профессионального становления специалиста, отмечает, что «феномен наставничества является необходимым социально-педагогическим компонентом общественного развития и сохранения самоценности традиционных социокультурных оснований. Необходимыми и достаточными организационно-педагогическими условиями в процессе профессионального становления молодого учителя посредством системы наставничества выступают следующие: развитие устойчивой мотивации к выбранной профессии и вовлечение молодого учителя в процессы самопознания, самоосмысления, самооценки, самоконтроля и непрерывного саморазвития и самоосуществления» [7]. Потребность в наставничестве сегодня никто не отрицает, практически все понимают его значимость, особенно в условиях, когда современный педагог должен моментально реагировать на быстропроисходящие изменения в системе образования. И не просто реагировать, а модернизировать содержание образования, внедрять новые педагогические технологии и методики преподавания, откликаться на изменения и противоречия, возникающие в образовательных процессах и образовательной среде.

В современных социокультурных условиях как в России, так и за рубежом происходит развитие представлений в области наставничества. Так, наставничество сегодня рассматривается как метод, способ адаптации и профессионального становления молодого специалиста, исследуются вопросы технологий наставничества, типов и др. Интересна позиция Г. Льюиса, рассматривающего «наставничество» как систему отношений и процессов в условиях, когда один человек предлагает помощь, руководство, совет и поддержку другому. Автор развивает вопрос становления менеджера-наставника [8].

В начале 80-х гг. XX века в США рассматривалось новое значение слова «наставничество», понимаемое как менеджмент. Лесли Рая в книге «Развитие навыков эффективного общения» пишет, что наставничество является самым

важным и успешным методом, способствующим развитию человека, суть его заключается в планомерной работе по передаче навыков от начальника к подчиненному. Наставничество возводится до ранга философии фирмы, организации, предприятий, приобретает черты института, который, как правило, характерен крупным компаниям и становится инструментом воспитания подрастающих кадров [9].

Педагогическое знание в области наставничества развивается по направлениям типологии наставничества, технологий расширения областей применения, вопросов подготовки наставников, вплоть до подготовки в профессиональных образовательных организациях, требований к наставникам, личностных качеств, исследуются преимущества и недостатки наставничества, рассматриваются вопросы сопоставления деятельности тьютора и наставника. Так, в различных источниках можно встретить описание таких типов наставничества, как открытое, скрытое, индивидуальное, прямое, опосредованное, коллективное. Под скрытым наставничеством понимается процесс, когда наставник воздействует на ученика незаметно для наставляемого. Открытое наставничество – это процесс двухстороннего взаимодействия наставника и наставляемого. Индивидуальное наставничество выделяется в случае, когда все усилия направлены на воспитание (наставление), передачу профессионального опыта на одного наставляемого.

Под прямым наставничеством понимается непосредственный контакт с наставляемым, общение с ним не только в рабочее время, но и в неформальной обстановке.

Опосредованное наставничество проявляется только формально, путем советов, рекомендаций, а личные контакты сводятся к минимуму.

Коллективное наставничество распространяется на весь коллектив, когда обозначается новая задача, и для ее решения необходимо освоение способов путей решения. Конечно, можно отметить определенную условность предлагаемой типологии, но в этом направлении ведутся исследования.

Кроме изучения научно-педагогической литературы по вопросам истории и современности в области наставничества нами было проведено исследование на предмет выявления отношений педагогов к явлению наставничества. Педагогам четырех школ г. Санкт-Петербурга был предложен ряд вопросов. Например, на вопрос «Поддерживаете ли вы движение наставничества на современном этапе» получили следующие ответы: «да» – 89%, «мне все равно» – 11%. На вопрос «Как вы относитесь к возможности прохождения повышения квалификации в процессе наставничества в условиях своей школы?» 83% ответили положительно, 11% все-таки хотели бы проходить курсы повышения квалификации в учреждениях дополнительного профессионального образования; 6% не хотели бы работать с наставником. И в то же время при ответе на вопрос «Есть ли у вас в школе наставничество на современном этапе, и какие формы?» практически все опрашиваемые педагоги дали утвердительные ответы (98%). При ответе на вопрос «Какие направления наставничества вас больше всего интересуют? Вы хотели бы с ними познакомиться?» были получены следующие ответы: «технологии наставничества» –67% педагогов, «мотивация» – 56%, «взаимоотношения наставника и наставляемого» – 34%. А вот на вопрос «Хотели бы Вы быть наставником?» большинство педагогов дали отрицательный ответ – 71%, при выяснении причин этого педагоги указали на недостаточность времени и большую перегрузку.

Сопоставляя ответы педагогов-практиков и результаты анализа научных источников по исследуемой проблеме, в обобщенном виде мы получили представление о пользе, значимости наставничества.

Открываются перспективы карьерного роста, расширяются возможности признания заслуг и повышение статуса, изменяется в лучшую сторону профессиональная репутация и доверие коллег, в ходе общения с наставляемым происходит постепенное развитие навыков управления, происходит вовлечение в процесс формирования команд, возможность провести систематизацию собственного имеющегося опыта, в отдельных случаях открывается возможность увидеть новые пути решения типовых задач, что, в общем, разнообразит собственную профессиональную деятельность, даст возможность получить какое-то удовлетворение, возможно, материальное вознаграждение. Н. Латанский пишет: «Наставник – это секретное «оружие» самых успешных людей планеты».

Результаты исследования показали развитие представлений о сути наставничества в исторической ретроспективе (от дето-вождения, дето-оберегания до обучения, воспитания), подтвердили, что данный феномен практически присутствовал в течение всей жизни человеческой цивилизации (первые истоки наставничества обнаружены в первобытном обществе).

Результатами использованных в процессе работы над статьей методов анализа научно-педагогической литературы, сопоставления, обобщения, исторического подхода стало выявление разных точек зрения на предмет толкования понятий «наставник», «наставничество», истоков наставничества и анализ наставничества в исторической ретроспективе представления о нем.

Среди тенденций развития наставничества на современном этапе в России следует выделить и придать особое значение тому, что усиливается направление развития дидактической составляющей наставничества в процессе повышения квалификации педагогов на рабочем месте.

Это может помочь в решении ряда вопросов в части ответственности слушателей курсов за полученные знания и их применимость в профессиональной деятельности. Вопросы технологий наставничества являются предметом профессионального интереса большинства педагогов.

На современном этапе апробируются в рамках наставничества такие технологии, как технология тьюторского наставничества, сторителлинг, шедоуинг, анскулинг; баддинг, секондмент, технологии обучения на рабочем месте, коучинг, технология «мировое кафе», технологии наставничества различных субъектов.

Критическое осмысление наставничества позволяет расширить возможности образовательных организаций при реализации внутрифирменного образования с использований определенных технологий.

Для решения обозначенной целевой установки использовались методы анализа научно-педагогической литературы, методы системного анализа, сопоставления, обобщения, а также методы исторического подхода, такие как нарративный метод и историко-генетический. Опора на данные методы позволила выявить разные точки зрения на предмет толкования понятий «наставник», «наставничество», выявить истоки наставничества и понять, менялось ли в исторической ретроспективе представление о наставничестве.

Библиографический список

1. Мухаметзянова Ф.Ш., Исланова Н.Н. Наставничество как механизм поддержки профессионального развития педагогов. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2020; Т. 8, № 5: 1–8.
2. Марголина Ж.Б. Наставничество как средство развития профессионализма педагога. *Химия в школе*. 2019; № 4: 2–6.
3. Ройтблат О.В., Суртаева Н.Н. Наставничество как один из инструментов реализации непрерывного образования взрослых. *Непрерывное образование*. 2018; № 3 (25): 14–17.
4. Фаляхов И.И. Диверсификация моделей наставничества: ментор, тьютор, коуч, фасилитатор и идентификация их готовности к осуществлению наставнической деятельности. *Казанский педагогический журнал*. 2016; № 2: 45–52.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка.* Москва: Азъ, 1994.
6. *Педагогический словарь. Новейший этап развития терминологии*. Санкт-Петербург: КАРО, 2020.
7. Круглова И.В. *Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2007.
8. Льюис Г. *Менеджер-наставник. Стратегия раскрытия таланта и распространения знаний*. Перевод с английского А.В. Ирхина. Москва: Амалфея, 1998.
9. Рай Л. *Развитие навыков эффективного общения*. Москва: Питер, 2022.

References

1. Muhametzyanova F.Sh., Islanova N.N. Nastavnichestvo kak mehanizm podderzhki professional'nogo razvitiya pedagogov. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2020; T. 8, № 5: 1-8.
2. Margolina Zh.B. Nastavnichestvo kak sredstvo razvitiya professionalizma pedagoga. *Himiya v shkole.* 2019; № 4: 2-6.
3. Rojtblat O.V., Surtaeva N.N. Nastavnichestvo kak odin iz instrumentov realizacii nepreryvnogo obrazovaniya vzroslyh. *Nepreryvnoe obrazovanie.* 2018; № 3 (25): 14-17.
4. Falyahov I.I. Diversifikaciya modelej nastavnichestva: mentor, t'yutor, kouch, fasilitator i identifikaciya ih gotovnosti k osuschestvleniyu nastavnicheskoj deyatel'nosti. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016; № 2: 45-52.
5. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Moskva: Az`, 1994.
6. *Pedagogicheskij slovar'. Novejshij `etap razvitiya terminologii*. Sankt-Peterburg: KARO, 2020.
7. Kruglova I.V. *Nastavnichestvo kak uslovie professional'nogo stanovleniya molodogo uchitelya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2007.
8. L'yuis G. *Menedzher-nastavnik. Strategiya raskrytiya talanta i rasprostraneniya znanij.* Perevod s anglijskogo A.V. Irhina. Moskva: Amalfeya, 1998.
9. Raj L. *Razvitie navykov `effektivnogo obscheniya*. Moskva: Piter, 2022.

Статья поступила в редакцию 07.07.23

УДК 37.013.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-197-202

Chipan A.A., *postgraduate, Department of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: stasja399@bk.ru*

THE MAIN APPROACHES TO THE CONSIDERATION OF THE SCIENTIFIC CONCEPT OF "ADOLESCENTS AT RISK". In the modern scientific literature, there are a large number of definitions of the term "at-risk adolescents", the facets of which are covered differently in pedagogy, psychology, sociology, law, medicine. This scientific concept is interdisciplinary, which, in turn, gives scientists the opportunity to work with this category of teenagers in a diverse way, but at the same time it carries with it the complexity in interpreting the results in a different field of scientific knowledge. A variety of definitions, a large number of synonymous concepts or terms used interchangeably (including "difficult teenagers", "deviant teenagers", "pedagogically neglected teenagers", "teenagers in a difficult life situation", "underage risk groups") entail difficulties in finding information, confidence in the correctness of use definitions, identities of variants. The task of the study is to search, identify, analyze and interpret the definitions of "adolescents at risk" used by Russian, Soviet and Foreign scientists in their scientific work. Thanks to the terminological analysis carried out, the article identifies and substantiates approaches to the consideration of the scientific concept: medical-social, normative-legal, socio-pedagogical, psychological-pedagogical. The scope of application of the results is the classification of adolescents of "risk groups", where the refinement categories and subcategories are highlighted. The scientific novelty of the study is a refined working concept of "adolescents at risk." The researcher notes that the interest in this topic among researchers is stable, in each scientific discipline attention is drawn to the specific features inherent only to it, but at the same time there are interdisciplinary provisions. The highlighted definition of the concept of "adolescents at risk" can be used for further work by specialists in social work, teachers, specialists in youth work, psychologists.

Key words: **minors, adolescents "at risk", risk, rehabilitation, socio-cultural rehabilitation**

А.А. Чипан*, аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: stasja399@bk.ru*

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РАССМОТРЕНИЮ НАУЧНОГО ПОНЯТИЯ «ПОДРОСТКИ ГРУППЫ РИСКА»

Статья посвящена детальному анализу термина «подростки группы риска», рассматриваемого в педагогике, психологии, социологии, юриспруденции, медицине. Это позволяет специалистам многоаспектно работать с подростками. Важно учитывать и синонимичный ряд определений, в число которых входят «трудные подростки», «девиантные подростки», «педагогически запущенные подростки», «подростки в трудной жизненной ситуации», «несовершеннолетние группы риска», поскольку не всегда можно выделить корректность заменяемых терминов, получить уверенность в верном употреблении тождественных вариантов. Целью нашего исследования стали выявление, анализ и интерпретация определений «подростки «группы риска», Проведенный терминологический анализ позволяет выделить и обосновать подходы к рассмотрению научного понятия: медико-социальный, нормативно-правовой, социально-педагогический, психолого-педагогический. Областью применения результатов становится приведенная классификация подростков «группы риска», где выделены уточненные категории и подкатегории. Научная новизна исследования представляет собой адаптированное рабочее понятие «подростки группы риска». К данной теме исследователи относятся с постоянным интересом, в каждой научной дисциплине внимание обращается на специфические особенности, присущие только ей, но при этом отражены и междисциплинарные положения. Выделенное определение понятия «подростки «группы риска», уточненная классификация могут быть интересны специалистам по социальной работе, педагогами, специалистам по работе с молодежью, психологам и могут использоваться в их дальнейшей работе.

Ключевые слова: **несовершеннолетние, подростки «группы риска», риск, реабилитация, социально-культурная реабилитация**

Подростковый возраст в жизни любого человека становится одним из самых сложных периодов. Физические, физиологические изменения в организме подростка происходят достаточно быстро и порождают ряд трансформаций в их взаимодействии с окружающим миром. К сожалению, в некоторых случаях наблюдаются негативные поведенческие паттерны, в число которых входят нарушения социально приемлемых и допустимых норм разных уровней. В данном случае нивелируются возможности получения положительно окрашенного социального опыта, что несет потенциальную опасность как для индивидуума, так и для его окружения. Эти подростки попадают под пристальное наблюдение со стороны социальных служб, полиции и педагогов, вносятся в списки подростков «группы риска». Данное понятие носит междисциплинарный характер, его используют в педагогике, психологии, социологии, медицине, юриспруденции, однако часто употребляются синонимичные и взаимозаменяемые термины, в число которых входят «трудные подростки», «дезадаптированные подростки», «девиантные подростки», «педагогически запущенные подростки», «подростки в трудной жизненной ситуации», «несовершеннолетние группы риска». В раскрытии сущности определения «подростки группы риска» взгляды исследователей похожи; совокупно мы можем определить данную группу как подростков, которые испытывают как объективные, так и субъективно переживаемые трудности в силу разнообразных социальных, медико-физиологических и психологических причин, не позволяющих им успешно социализироваться. Необходимость уточнения понятия детерминирует актуальность темы исследования. Аспекты изучаемого понятия были отображены в работах исследователей, занимавшихся поиском причин попадания подростков в группу риска (И.В. Бестужев-Лада, Е.И. Казакова, В.Е. Летунова, А.Е. Личко, Л.В. Мардахаев, В. Слот, Х. Спаниярд, Т.И. Шульга и др.), проблемами неблагополучия семьи (В. Зикратов, Е.Н. Приступа, М. В. Саповская, Г.В. Семья, Т.В. Шинина и др.), проблемами девиантного поведения подростков (Л.А Азарова, И.А. Горьковская Ю.А. Клейберг и др.), особенностями социально-педагогической и психолого-педагогической работы с подростками группы риска (Л.Н. Антонова, Б.Н. Алмазов, Н.Ф. Дементьева, А.С. Макаренко, Т.Д. Молодцова, Ф.И. Кевля, Л.Я. Олиференко, Дж.С. Райкус, Р.С. Хьюз, Т.И. Шульга и др.). Целью нашего исследования является выявление и интерпретация определений «подростки группы риска», обоснование научных подходов к пониманию сути понятия. Задачами исследования стали отбор теоретических источников, поиск, выявление и интерпретация определений, приведение доказательств для выбранных научных подходов и создание уточненного рабочего определения. Проведенный терминологический анализ позволил нам привести доказательства обоснования выбранных подходов (медико-социального, нормативно-правового, социально-педагогического, психолого-педагогического) при детальном рассмотрении аспектов вынесенного в заглавие термина. Были приведены классификации подростков группы риска, в которых нами были уточнены некоторые категории и подкатегории. Научная новизна исследования включает в себя уточненное рабочее понятие «подростки группы риска».

Риск как термин отождествляет двойственную природу явления: вероятность наступления события, чаще всего имеющего негативную окраску и возможные отрицательные последствия, составляет в среднем около пятидесяти процентов. Риск как явление изучается во многих науках: в экономике, политологии, социологии, психологии, конфликтологии, медицине, педагогике. Тем самым мы можем сказать, что риск обнаруживается в любой сфере человеческой деятельности, и понятие многозначно. В рамках данной статьи мы остановимся на определении понятия «риск», которое обосновала доктор педагогических наук Л.Н. Антонова – это «деятельность, связанная с преодолением неопределенности в ситуации неизбежного выбора, в процессе которой имеется возможность количественно и качественно оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи, отклонения от цели» [1]. В данном контексте термин «риск» был рассмотрен в наиболее широком значении; мы можем сказать, что риск подразумевает внешнюю социально-средовую опасность для индивида. Однако ситуации, содержащие в себе риск, создаются социальными субъектами, о чем в своей работе говорит исследователь В.И. Зубков [2], что позволяет рассмотреть риск с двух сторон – как возможную угрозу, ведущую свое начало из социума, так и асоциальные действия некоторых индивидов и/или групп, влекущих за собой отрицательные последствия для общества. Современные дети и подростки в разной степени являются наиболее вероятными участниками группы риска, что свидетельствует о необходимости более пристального рассмотрения данного понятия.

Одно из самых сложных направлений профессионального труда педагога – работа с детьми и подростками группы риска. Важно акцентировать внимание на том, что указанная категория несовершеннолетних исследуется не только в рамках педагогики, но и носит междисциплинарный характер, изучается в психологии, конфликтологии, социологии, юриспруденции, медицине, что указывает на актуальность данной темы. Но интегративные процессы, происходящие в системе наук, замедляются из-за отсутствия общепринятого и утвержденного

перечня критериев попадания в группу риска. Из-за этого существует множество определений, затрагивающих отдельные аспекты понятия. В первую очередь мы говорим о тех угрозах и риске, которые несут в себе подростки для общества (административные проступки, бродяжничество, уголовно-наказуемые преступления), а во вторую – о том, что они сами подвергаются рискам, влекущим за собой средовую дезадаптацию, ухудшение здоровья, нивелирование и/или утрату возможностей для последующего развития, реабилитации и ресоциализации. Двусторонность проявления социальных рисков накладывает особый отпечаток на субъектов взаимодействия, связывая их между собой. Тем самым общим признаком для причисления подростков в группу риска является наличие факторов социального риска и его сопутствующих характеристик.

По результатам проведенного анализа научных источников было установлено, что в группу риска попадают подростки, которые подвержены отрицательному влиянию оснований возникновения социального риска, из-за которых у них ярче выражены пристрастия к асоциальным проявлениям. Под социальным риском мы будем понимать [3] «социально значимые опасности, причины возникновения которых имеют общественный характер, и индивидуальная, самостоятельная защита от которых в большинстве случаев невозможна». В ходе исследования нами были выделены шесть групп причин социального риска, мешающих адекватной и полной социализации подростков: социально-педагогические (уход от общепризнанных норм и правил, отвержение морально-нравственных принципов, традиций, пренебрежение устоями и сложившимся укладом в традиционной семье, насилие и дискриминация, низкий уровень образованности), социально-экономические (фактор возрастания занятости родителей – особенно матерей, многодетные и неполные семьи, несовершеннолетние родители, несовершеннолетняя мать-одиночка, безработные семьи, семьи с асоциальным образом жизни, бегство, бродяжничество, семьи с низким уровнем достатка, семьи за порогом бедности), медико-социальные (группа здоровья, наследственность, травмы в внутриутробном развитии, условия рождения ребенка, заболевания матери и ее образ жизни, нарушения в психическом и физическом развитии подростка в том числе из-за внешних обстоятельств), психолого-педагогические (неприятие себя, суицидальные мотивы и действия, невротические реакции, трудности общения, неуспех в социальной адаптации, сложности во взаимодействии с взрослыми и ровесниками, несоответствие существующих педагогических программ психофизиологическим особенностям подростков, темпу существующего психического развития подростков, отсутствие интереса к учебе, мало положительного опыта в получении оценок, отсутствие значимого взрослого среди педагогов в школе, с кого можно брать положительный пример), социально-демографические («демографические ямы» и «бэби-бумы», включение в школьные коллективы все большего числа подростков из разных этнических групп, низкая просвещенность подростков в вопросах полового воспитания), криминогенные (административные проступки, в том числе употребление психоактивных веществ, вандализм; уголовные преступления, в том числе воровство, мошенничество, драки, доведение до суицида, нанесение увечий средней тяжести, убийство) [4–7]. Теоретический анализ причин социального риска дает возможность отыскать, обосновать те проблемы, которые влекут нарушения в процессе социализации подростков, и выстроить общий фундамент направления профилактической, коррекционной и реабилитационной работы, в рамках которой будет проведены мероприятия по уменьшению воздействия рисков на подростков. Это научное предположение было положено в ядро определенных нами подходов к пониманию сложного понятия «подростки группы риска»: медико-социального, социально-педагогического, психолого-педагогического и нормативно-правового.

Медико-социальный подход устанавливает принадлежность к группе риска подростков с особенностями физиологического и психического развития, установленными и подтвержденными врачами и коррекционными педагогами. Например, тех, у кого существует ряд отклонений, обостряющихся или проявляющихся в подростковый период развития индивида. Среди них выделяют экзогенные (основаниями для возникновения становятся внешние факторы), эндогенные (следствие врожденных отклонений), органические (возникают из-за нарушения работы центральной нервной системы, дисфункции мозга), соматогенные (проявляются в результате соматических заболеваний), реактивные психозы [8; 9]. В пример можно привести такие диагнозы как ипохондрия, нервная анорексия, невроз, поведенческие расстройства и так далее.

Особое внимание специалисты обращают на соматически ослабленных детей (частоболеющих подростков) [10], амбидекстеров и подростков с преобладающей левой рукой, с эмоциональными нарушениями (страхи, тревожность, эмоциональная неустойчивость, эмоциональное напряжение, депрессия, агрессивность).

Исследователь, психиатр, доктор медицинских наук А.Е. Личко в своих научных трудах говорил о том, что подростковый период является опасным временем для развития психопатий (аномалий характера, которые определяют психический образ человека, в течение жизни практически не изменяются и в разной степени мешают индивиду успешно влиться в общество). Однако важно понятийно разграничить психопатии (как патологию) и акцентуацию характера (как нижний вариант нормы, при котором лишь отдельные черты характера чрезмерно усилены, из-за чего существует избирательная уязвимость к одним психогенным воздействиям в пику твердой устойчивости к другим). «Акцентуации характера большинства типов (кроме паранойяльного и отчасти сенситивного) также именно в подростковом возрасте оказываются наиболее выраженными, что все же, как правило, не препятствует удовлетворительной социальной адаптации. К концу подросткового периода […] могут сгладиться или быть скомпенсированными настолько, что, кроме как при особых обстоятельствах, не выявляться вовне. […] Однако подростки с явными акцентуациями характера составляют группы повышенного риска – они податливы к определенным пагубным влияниям среды или психическим травмам. Если психическая травма или сложившаяся ситуация наносит удар «по слабому месту» данного типа акцентуации, то соответствующие черты характера могут раскрыться пышным цветом, отражаясь на всем поведении, заостряясь до психопатического уровня» [6]. Тем самым мы можем сказать, что к этой группе относятся подростки с отклонениями в психическом развитии, но не обладающие ярко выраженными психопатологическими характеристиками, что дает возможность им получать образование в неспециализированных учебных заведениях.

Следовательно, исследователи, придерживающиеся данного подхода, подразделяют подростков группы риска на категории от слабо возможных психофизиологических нарушений до тяжелых патологических случаев, каждый из которых из-за происходящих в подростковом периоде изменений может получить дополнительное негативное развитие. Таких подростков нужно наблюдать в динамике, чтобы своевременно оказать им медицинскую и/или коррекционно-педагогическую помощь.

Нормативно-правовой подход на законодательном уровне представлен в виде отдельных категорий лиц, которым гарантирована защита их прав и свобод, деятельность государственных структур и служб направлена на их эффективную социализацию и полноценную жизнедеятельность в обществе. В законодательстве Российской Федерации существуют юридические понятия «дети в трудной жизненной ситуации» [11; 12] и «несовершеннолетний, находящийся в социально опасном положении» [13]. Сущность понятия «подростки группы риска» синонимична понятиям «дети в трудной жизненной ситуации» и «несовершеннолетние в социально опасной ситуации», так как, во-первых, подростки группы риска являются несовершеннолетними [14; 15], а во-вторых, наличествует опасность для здоровья, жизни и деятельности несовершеннолетнего из-за существующей ситуации, не удовлетворяющей его минимальные физиологические нужды, базовые потребности в защите и безопасности. В федеральном законе выделены критерии, которые дают основания принадлежности ребенка к сложной жизненной ситуации – объективно сложившегося социального риска. С точки зрения законов Российской Федерации основу группы риска составляют дети и подростки, которые стоят на учете в различных социальных службах: в службе опеки, попечительства и патронажа, в органах и учреждениях системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, управлениях социальной защиты, в центрах социальной реабилитации детей-инвалидов. Ведется непрерывный мониторинг количества подростков, стоящих на учете в вышеуказанных учреждениях, специалистами проводится комплексная работа на локальном, городском, областном, федеральном уровнях по нивелированию и профилактике возможных негативных последствий социального риска. Однако не всегда получается полностью избежать отрицательных последствий риска, это наглядно демонстрирует нам обширный диапазон отклонений и нарушений, обнаруживающихся на этапах социализации подростков. Именно поэтому так сложно найти единые критерии для последующей научной классификации. В большинстве своем исследователи одним из наиболее часто употребляемых ставят критерий неблагополучия в семье. Так, Л.В. Мардахаев под группой риска подразумевает группу лиц, участники которой не защищены от неких социальных ситуаций или влияний окружающей среды. В группу риска он помещает неполные семьи, семьи с детьми-инвалидами, многодетные семьи, социальных сирот, а ведя разговор о детях и подростках группы риска, он причисляет туда несовершеннолетних, обладающих психической и соматической ослабленностью из-за генетических, биологических и социальных причин, социально запущенных подростков, подростков с повышенным риском школьной и социальной дезадаптации [16]. О.А. Белобрыкина и Р.А. Лимонченко в своем исследовании доказывают, что дезадаптация в большинстве случаев будет основным компонентом при формировании склонности к девиациям [17; 18]. Под термином «подростки группы риска» ученые О.А. Белобрыкина и Е.А. Белобрыкина понимают категорию подростков, которая из-за определенных причин (биологических, психологических, социальных) больше подвержена дезадаптации [19].

В.Д. Альперович, исследуя поведенческие проявления детей группы риска, выделяет три группы: безнадзорные дети (предоставленные сами себе, без присмотра со стороны родителей или опекунов); беспризорные дети (без государственной или родительской опеки, часто без постоянного места жительства); беглецы (убежавшие из дома или государственного воспитательного учреждения; дети, оставшихся без попечения родителей из-за конфликтов с родителями, ровесниками или воспитателями) [20].

Согласно отчетам учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, количество стоящих на учете на декабрь 2018 года составляло 210 167 человек, в среднем 0,7% от числа молодежи до 29 лет, проживающих на территории нашей страны [21]. На 2022 год показатели еще выше – «около миллиона […] подростков ежегодно доставляются в органы внутренних дел. […]. В целом по России это почти каждый четвертый несовершеннолетний» [22]. Опираясь на данные факты, мы можем сказать, что подрост-

ки группы риска, совершающие противоправные действия, нарушающие КоАП и УК РФ, представляют собой угрозу безопасности. Подросток имеет больше возможностей для совершения разрушительных действий, чем, например, младший школьник, а работа по коррекции, реабилитации и ресоциализации требует значительно больше времени и сил как специалистов, так и самих несовершеннолетних и их семей. Деятельность помощи семье и несовершеннолетним осуществляется в соответствии с Федеральным законом от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [13].

Социально-педагогический подход основывается на общепризнанных нормах, правилах общественной жизни, социокультурных особенностях, в глубине которых лежат обычаи, традиции, общечеловеческие и морально-нравственные ценности и категории (справедливость, порядочность, добросердечность, гуманность, любовь, принятие). В рамках данного подхода подростки группы риска находятся в неблагоприятных жизненных условиях, потому что они не видят в семье, в ближайшем окружении выражения добрых чувств и порывов, не чувствуют себя защищенными; от самых значимых для любого человека взрослых – матери и отца – не видят участия, заботы, выражения положительных эмоций, общественно одобряемого примера. Это приводит к возникновению разных видов асоциального поведения, к депривации и социальной дезадаптации. Исследователи, придерживающиеся данного подхода, одними из важнейших причин для попадания подростков в группу риска считают семейное неблагополучие, асоциальное поведение родителей подростков, высокий уровень внушаемости и подверженности чужому влиянию со стороны социального окружения и криминализированных элементов.

К группе риска причисляют и социально и педагогически запущенных детей, а также подростков, пострадавших от физиологического и психологического насилия. Исследователь Р.В. Овчарова доказывает, что социальный и педагогический факторы запущенности почти всегда взаимосвязаны, а одними из основополагающих причин становятся дефекты и упущения семейного воспитания, в дальнейшем ошибки, недочеты воспитателей, педагогические промахи и поражения учителей [23]. Похожие теоретико-методологические рамки для определения термина «подростки группы риска» очерчивает в своем исследовании С.А. Соколов (он опирается на научные труды отечественных психологов и педагогов: М.А. Алемаскина, В.Г. Баженова, Н.Н. Верцинской, А.И. Кочетова, И.А. Невского, Л.Я Олифиренко и др.), определяя подростков группы риска как особенную категорию индивидов, которые не обладают устойчивым положением в социуме, что оказывает отрицательное воздействие на процесс формирования их социального облика. Такие подростки не умеют самостоятельно преодолевать трудности, встречающиеся на их жизненном пути, что в дальнейшем ведет к потере социальной значимости, духовности, положительного морального и физического вида [24]. Профессор, доктор педагогических наук Л.Н. Антонова определяет детей и подростков как «лиц, находящихся в критической ситуации или в неблагоприятных условиях для жизни, испытывающих те или иные формы социальной дезадаптации, проявляющих различные формы асоциального поведения» [25, с. 18].

Базовая потребность обучающегося – занять свое место в микросоциуме, сообществе школы, чувствовать свою значимость, свое признание как ученика, как одноклассника – выделяет ученый С.В. Кривцова. Данная потребность достигается путем реализации триединства целей: интеллектуальной состоятельности (самореализация и успешность в обучении), коммуникативной состоятельности (построение нейтрально окрашенных и положительно-доброжелательных социальных контактов с педагогами, одноклассниками и другими учащимися школы), состоятельности в деятельности (личный вклад в дело класса, параллели, общешкольного коллектива). В тех случаях, когда их реализация невозможна социально одобряемыми путями, подростки пытаются достичь их путем асоциальных проявлений. Исследователь отмечает, что большой процент условий, вызывающих асоциальные проявления действий подростков, связаны с низким качеством человеческих взаимоотношений класса и классного руководителя, педагогов-предметников, социальной атмосферы в школе [26]. Исследование Д.Б. Воронцова свидетельствует, что низкий уровень социального развития подростков и причина возникновения характерных особенностей группы риска кроется в низкой социальной компетентности. Эти особенности – непринятие основных ценностей общества, чувство «ненужности», смирение с тем, что в обществе нет возможности заявить о себе как о личности и/или специалисте в какой-то сфере деятельности, проекция жизненного сценария (особенно негативного) собственных родителей и невозможность его изменить при идеях об ином, успешном жизненном пути, сниженная учебная мотивация, неумение систематизировать полученные знания и навыки – яркие черты принадлежности подростка к группе риска [27].

Зарубежные педагоги США (A. Bandura, A. Cohlen, J. Kauffmann, C. Ulman и др.), в соответствии с исследованием Е.В. Козловой, представляют подростков группы риска как лиц, лишенных родительского надзора и попечения и имеющих социальные и интеллектуальные отклонения. Также в эту группу зарубежные коллеги включают подростков гетто, подростков с нарушенной адаптацией к социуму, с задержками развития, с нарушениями поведения. Эти подростки – представители разных рас и этносов – в совокупности проживают в малоимущих семьях, неблагополучных и криминальных районах крупных городов [28]. Влияние криминальных элементов на подростков также особо отмечают Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева и др. В подростках группы риска они видят «категории детей, которые в силу определенных обстоятельств жизни более других категорий подвержены негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, ставших причиной дезадаптации несовершеннолетних» [29].

Вопрос дезадаптантов, девиантов и делинквентов в своей научной работе освещает исследователь М.В. Шакурова, определяя подростков группы риска как подростков, «в силу сочетания объективных и субъективных причин максимально подверженных различным социальным и социально-педагогическим рискам» [30]. Иными словами, подростки группы риска представляют собой особую проблему для общества, а решение об оказании им социально-педагогической помощи и поддержки выносится на государственном уровне как в нашей стране, так и за рубежом.

Психолого-педагогический подход обусловливает нахождение подростков в группе риска через призму их приспособления к процессу обучения, степени успешности получения знаний, выполнения требований, правил, обязанностей социальной роли «ученик». Согласно этому подходу, мы можем говорить о целом ряде терминов, определения которых используются как взаимозаменяемые. Среди них «трудные дети», «трудные подростки», «педагогически запущенные подростки», «подростки с девиантным поведением». Здесь важно отметить, что сам термин «подростки группы риска» появился не так давно – в 80-х годах XX века, и сегодня активно используется в отечественной и зарубежной педагогике и психологии.

Выдающийся педагог А.С. Макаренко относил к категории «трудные дети» тех, кто проявлял упорное сопротивление воспитанию [31]. Эта идея нашла свое продолжение в работах ученых Б.Н. Алмазова, Э.Г. Костяшкина, А.И. Кочетова, которые интерпретировали трудновоспитуемость подростков как особое состояние личности несовершеннолетнего, проявляющееся в противоборстве целенаправленным педагогическим шагам [32; 33; 34]. Ученый В.Г. Степанов выделял три основных признака определения «трудный подросток»: отклоняющееся от нормы поведение, то есть совершение ряда небольших административных проступков; поведение подростков не поддается скорому и беспроблемному изменению; подростки нуждаются в индивидуальном сопровождении коррекции, реабилитации и участии окружающих [35]. Иными словами, «трудные подростки» в большинстве случаев просто не могут исправить ухудшившиеся взаимоотношения с окружающими людьми.

Н.И. Никитина и М.Ф. Глухова дают такое определение подросткам группы риска – это подростки, находящиеся в критической ситуации, которая усиливается из-за следующих негативных факторов: физиологические недостатки, без резко выраженной клинико-патологической картины; жизнь в неблагополучной, асоциальной семье; утрата одного или обоих родителей по разным причинам [36].

К психологическим особенностям несовершеннолетних группы риска М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, Т.С. Дорохова причисляют недостаточность эмоциональной сферы, низкий уровень интеллекта, задержки психического развития, особенности мыслительных процессов и воображения [37]. Но, не смотря на задержки развития и низкий интеллектуальный уровень, подростки группы риска, к сожалению, подвержены негативному влиянию представителей субкультур, антисоциальных молодежных течений (в том числе АУЕ), околокриминальных и криминальных группировок.

В книге «Помощь трудным детям» исследователь М. Раттер подразделяет несовершеннолетних на две группы, выделяя детей с «социализированными формами антиобщественного поведения» (умеющими принимать и выполнять правила или подстраиваться под них внутри антиобщественных объединений) и «с несоциализированным антиобщественным поведением» (агрессивное поведение, эмоциональные расстройства, негативизм) [38]. С другой стороны, Г.М. Льдокова, Л.Р. Сибгаева обосновывают следующее определение термина – это подростки с отклоняющимся поведением, неорганизованные, несамостоятельные, с низкой самооценкой, с акцентуациями характера, без волевого контроля, положительных интересов и целей [39]. Тем самым мы можем утверждать, что подростки группы риска как объект исследования представляют собой уникальный феномен, интересный исследователям разных научных школ, сфер научного знания, междисциплинарность и актуальность которого не меркнет и сейчас.

Теоретический анализ научных источников и классификаций подростков группы риска позволил нам добавить в их классификацию (табл. 1) следующие категории и подкатегории: во-первых, выделить в отдельную группу подростков, попавших в группу риска по социально-медицинским причинам, так как, например, полученная травма или длительное снижение иммунитета, частые острые респираторно-вирусные заболевания могут привести к хронической неуспеваемости, что, несомненно, скажется на психологическом комфорте подростка, может вылиться даже в асоциальные проявления (агрессию, аутоагрессию). Во-вторых, объединить подростков «группы риска» по причине семейного неблагополучия в одну категорию, поскольку этот фактор оказывает наиболее сложное воздействие на подростков (заложенные в семье жизненные сценарии, полученные физические и психологические травмы оставляют наиболее глубокий след в психике подростка, тем самым провоцируя негативное течение развития риска и усугубляя сложившуюся ситуацию). В-третьих, уточнить подгруппы, входя-

Таблица 1

Классификация подростков «группы риска»

Причины попадания в группу риска		
1. Социально-медицинские причины	Риски	– хронические заболевания внутренних органов, в том числе слуха, зрения; – перенесение различных хирургических и иных операций; – медицинский учет у специалистов, в том числе у психиатра; – затяжные и многократные острые респираторные и вирусные заболевания в течение года
	Подгруппы	– подростки-инвалиды; – подростки с хроническими заболеваниями; – подростки, стоящие на учете у невролога, психиатра; – соматически ослабленные подростки (часто болеющие); – подростки, получившие физическую травму, увечье; – подростки с нейродинамическими нарушениями поведения (гиперактивность, гипоактивность)
2. Социально-педагогические причины	Риски	– неуспеваемость эпизодическая; – частная, но относительно стойкая неуспеваемость; – общее и глубокое отставание
	Подгруппы	– педагогически запущенные подростки; – подростки с проблемами в обучении и развитии (без медицинских патологий); – подростки с несформированной мотивацией к общеобразовательной деятельности; – постоянно неуспевающие подростки по всем или отдельным учебным дисциплинам
3. Психолого-педагогические причины	Риски	– психологические проблемы в развитии подростка; – одаренность (интеллектуальная, спортивно-физическая, художественно-эстетическая, социально-лидерская)
	Подгруппы	– подростки с низкими способностями к обучению (связано с задержкой психологического развития еще в более раннем возрасте); – подростки с проявлением психолого-педагогической дезадаптации; – одаренные подростки; – подростки с особенностями развития межполушарной асимметрии (леворукость, амбидекстрия); – подростки с аномалиями в эмоциональной сфере (агрессивность, тревожность, демонстративность, замкнутость)
4. Психолого-юридические причины	Риски	– нарушения поведения; – трудности во взаимоотношениях с окружающими; – совершение противоправных проступков, учитывающихся в КоАП и УК РФ
	Подгруппы	– подростки, склонные к обману, воровству, мошенничеству; – подростки, склонные к бродяжничеству; – подростки с агрессивным поведением; – подростки с девиантным поведением (в том числе с конфликтным, асоциальным, деструктивным, аддиктивным, делинквентным); – подростки с дезадаптивным поведением (аффективным, депривированным, суицидальным)
5. По причинам семейного неблагополучия	Риски	– проживание в асоциальных семьях (тип семьи с нарушенной системой ценностей, норм, правил, сформированным поведением совершеннолетних и несовершеннолетних членов, непригодная для воспитания ребенка, в том числе с риском психического и/или физического насилия)
	Подгруппы	– социально незащищенные подростки; – социально запущенные подростки; – подростки из проблемных и неблагополучных семей (неполные семьи, многодетные семьи, малообеспеченные семьи, семьи на грани нищеты, опекаемые семьи, семьи мигрантов, семьи беженцев, семьи участников боевых действий); – подростки, оставшиеся без попечения родителей в силу разных обстоятельств.

щие в пункт «психологическо-юридические причины», добавив туда подростков, склонных к бродяжничеству (так как данный феномен изучается в психиатрии, в психологии, но при этом у подростков может и не быть психопатологических нарушений, что не позволяет нам вынести данную подгруппу в «социально-медицинские причины»).

При проведении исследования мы вывели рабочее понятие «подростки группы риска». Это подростки, которые находятся в критической жизненной ситуации, попавшие в нее по медико-социальным, социально-педагогическим, психолого-педагогическим, психолого-юридическим причинам и по причинам семейного неблагополучия, проявляющие разные формы асоциального поведения и не имеющие возможности самостоятельно выйти из группы риска.

Подводя итоги, мы можем сказать, что термин «подростки группы риска» широко используется как в России, так и за границей. В современной научной литературе нет общепризнанного подхода к определению междисциплинарного понятия «подростки группы риска», отсутствует единая классификация. Данное понятие носит междисциплинарный характер, его используют в педагогике, психологии, социологии, медицине, юриспруденции, однако часто употребляются синонимичные и взаимозаменяемые термины.

Исследователи из разных сфер научного знания формируют собственные категории; объединяют подростков по группам риска в связи с разнообразными критериями. Однако важно заметить, что риск, особенно социальный, – это динамичная, постоянно изменяющаяся категория [40]. Именно из-за этого специалистам, работающим с подростками «группы риска», необходимо определять причины, степень риска. Сопутствующие характеристики, в число которых входят возраст подростка, состояние его здоровья, индивидуально-личностные особенности подростка и его семьи, психологический климат в семье, поведение родителей или лиц, их заменяющих, наличие или отсутствие травматического жизненного опыта у подростка, успеваемость, положение в коллективе обучающихся, взаимоотношения с ровесниками, преподавателями, взрослыми, дают полную картину для того, чтобы своевременно диагностировать патологическую ситуацию, направить подростка на коррекцию и/или реабилитацию.

Результатом проведенного исследования стала систематизация терминологических понятий «подростки группы риска», что позволило определить его специфику с точки зрения разных сфер научного знания: медико-социальный, нормативно-правовой, социально-педагогический, психолого-педагогический. Были уточнены категории и подкатегории в классификации подростков «группы риска», дано рабочее определение данного понятия как социальной группы определенной части молодежи, которая находятся в критической жизненной ситуации. Названы основные причины, которые влияют на антисоциальную позицию подростков – медико-социальные, социально-педагогические, психолого-педагогические, психолого-юридические, а также семейное неблагополучие. Нами доказано, что из ситуации асоциального поведения у подростков нет возможности выйти самостоятельно, без помощи психолого-педагогических служб.

Библиографический список

1. Антонова Л.Н. Педагогическая рискология: теория и история. *Проблемы современного образования.* 2010; № 4: 24–30.
2. Зубков В.И. *Социологическая теория риска = Sociological theory of risk*. Москва: Издательство Российского университета дружбы народов, 2003.
3. Никулина М.А., Джамалова Б.Б., Колодиев М.Ю., Шулова Е.Ю. Социальные риски в современном российском обществе: философская рефлексия. *Современные исследования социальных проблем.* 2018; Т. 10, № 2-1: 48–64.
4. Басалаева Н.В., Казакова Т.В., Левшунова Ж.А. *Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков группы риска:* учебное пособие. Красноярск: Сибирский Федеральный университет, 2021.
5. Валеева Н.Ш., Фаттахова Г.З. Дети группы риска актуальная проблема современного общества. *Вестник Казанского технологического университета.* 2007; № 5: 195–198.
6. Личко А.Е. *Психопатии и акцентуации характера у подростков.* Ленинград: Медицина: Ленинградское отделение, 1983.
7. Рыбакова Л.А., Бабынина Т.Ф. *Дети группы риска: особенности развития психолого-педагогические технологии с детьми группы риска:* учебное пособие. Казань: Издательство «Бриг», 2015.
8. Барденштейн Л.М., Алешкина Г.А. Острые и преходящие психотические расстройства: исторический и клинический аспекты. *Российский медицинский журнал.* 2012; № 4: 45–49.
9. Филиппова Н.В., Барыльник Ю.Б. Психические расстройства в детском и подростковом возрасте: современные аспекты проблемы. *Бюллетень медицинских интернет-конференций.* 2016; Т. 6, № 4: 386–390.
10. Жданова О.В. Соматически ослабленные дети: трудности обучения и особые образовательные потребности. *Специальное образование:* материалы XI Международной научной конференции. Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2015; Т. 1: 128–133.
11. *О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.* Федеральный закон от 21.12.1996 № 159-ФЗ (с изменениями и дополнениями в редакции от 29.05.2023 N 189-ФЗ). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12778/
12. *Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации.* Федеральный закон от 24.07.1998 N 124-ФЗ (с изменениями и дополнениями в редакции от 28.04.2023 N 178-ФЗ). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/
13. *Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.* Федеральный закон «» от 24.06.1999 № 120-ФЗ (с изменениями и дополнениями в редакции от 21.11.2022). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23509/
14. Мороз А.А., Николаев Е.В. Основные особенности подросткового возраста. *Электронный научный журнал.* 2017; № 5-2 (20): 63–66.
15. Смирнягина М.М. Возрастные границы и психологическое содержание стабильного периода подросткового возраста. *Вестник Южно-Уральского государственного университета.* Серия: Психология. 2009; № 5 (138): 56–61.
16. Мардахаев Л.В. *Социальная педагогика: учебник для студентов вузов, обучающихся по направлению подготовки и специальности «Социальная работа»*. Москва: Гардарики, 2005.
17. Белобрыкина О.А., Лимонченко Р.А. Особенности переживания психологических проблем девиантными подростками. *Национальный психологический журнал.* 2017; № 4 (28): 129–138.
18. Белобрыкина О.А. Проблема выявления «трудного» ребенка: объективные критерии и субъективные оценочные установки. *PEM: Psychology. Educology. Medicine.* 2018; № 3: 17–42.
19. Белобрыкина Е.А., Белобрыкина О.А. Особенности самоотношения делинквентных подростков с разным типом волевой регуляции. *Социально-педагогическая и медикопсихологическая поддержка развития личности в онтогенезе:* сборник материалов Международной научно-практической конференции: в 2-х ч. Брест: Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина. 2014; Т. Ч. I: 10–16.
20. Альперович В.Д. Трудные дети семей «риска». *Журнал практического психолога.* 2000; № 8-9: 106–109.
21. Горбачев М.В. Социально опасное положение несовершеннолетних как вызов национальной безопасности современной России. *Logos et Praxis*. 2020; Т. 19, № 3: 76–83.
22. Иванчук Н.П., Попова Е.М., Цегенько Н.Е. Технология работы с подростками, стоящими на учете в банке данных о семьях и несовершеннолетних находящихся в социально опасном положении. *Интерактивная наука*. 2022; № 1 (66): 24–26.
23. Овчарова Р.В. Проблема диагностики и коррекции социально-педагогической запущенности детей и подростков. *Педагогическое образование в России.* 2010; № 1: 52–56.
24. Соколов С.А. *Формирование социального опыта подростков группы риска в физкультурно-оздоровительной деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Кострома, 2003.
25. Антонова Л.Н. *Региональное управление социально-педагогической системой поддержки детей группы риска*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва: Академия повышения квалификации и переподготовки. работников образования Министерства образования РФ, 2005.
26. Кривцова С.В. *Тренинг: учитель и проблемы дисциплины: практическое руководство для школьного психолога*. Москва: Генезис, 2000.
27. Воронцов Д.Б. *Формирование социальной компетентности подростков группы риска*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Кострома, 2006.
28. Козлова Е.В. *Загородные лагеря США как фактор коррекции поведения детей группы риска.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2002.
29. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. *Социально-педагогическая поддержка детей группы риска:* учебное пособие. Москва: Академия, 2008.
30. Шакурова М.В. *Методика и технология работы социального педагога: учебное пособие*. Москва: ACADEMIA, 2004.
31. Макаренко А.С. *Педагогические работы. 1936–1939*: в 8 т. Москва: Директ-Медиа, 2014; Т. 4.
32. Алмазов Б.Н. *Психолого-педагогические основания реабилитации социально дезадаптированных подростков.* Екатеринбург, 1997.
33. Костяшкин Э.Г. *Индивидуальная работа в школе с трудными подростками*. Москва, 1971.
34. Кочетов А.И. *Перевоспитание подростка*. Москва: Педагогика, 1972.
35. Степанов В.Г. *Психология трудных школьников:* учебное пособие для учителей и родителей. Москва: Издательский центр «Академия», 1996.
36. Никитина Н.И., Глухова М.Ф. *Методика и технология работы социального педагога:* учебное пособие. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005.
37. *Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска: региональный аспект = Socio-pedagogical supportof children at risk:* монография. Екатеринбург: УрГПУ, 2015.
38. Раттер М. *Помощь трудным детям*. Перевод О.В. Баженовой, Г.Г. Гаузе. Москва: Прогресс, 1987.
39. Льдокова Г.М., Сибгаева Л.Р. Влияние семейных отношений на поведение подростков «группы риска». *Проблемы современного педагогического образования:* сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2020; Выпуск 68, Ч. 1: 333–337.
40. Малашенкова Е.А. Сущность категорий «семьи группы риска» «дети группы риска». *Экономика и управление: проблемы решения.* 2014; № 8: 129–132.

References

1. Antonova L.N. Pedagogicheskaya riskologiya: teoriya i istoriya. *Problemy sovremennogo obrazovaniya.* 2010; № 4: 24-30.
2. Zubkov V.I. *Sociologicheskaya teoriya riska = Sociological theory of risk*. Moskva: Izdatel'stvo Rossijskogo universiteta druzhby narodov, 2003.
3. Nikulina M.A., Dzhamalova B.B., Kolodiev M.Yu., Shulova E.Yu. Social'nye riski v sovremennom rossijskom obschestve: filosofskaya refleksiya. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem.* 2018; T. 10, № 2-1: 48-64.
4. Basalaeva N.V., Kazakova T.V., Levshunova Zh.A. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej i podrostkov gruppy riska:* uchebnoe posobie. Krasnoyarsk: Sibirskij Federal'nyj universitet, 2021.
5. Valeeva N.Sh., Fattahova G.Z. Deti gruppy riska aktual'naya problema sovremennogo obschestva. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta.* 2007; № 5: 195-198.
6. Lichko A.E. *Psihopatii i akcentuacii haraktera u podrostkov.* Leningrad: Medicina: Leningradskoe otdelenie, 1983.
7. Rybakova L.A., Babynina T.F. *Deti gruppy riska: osobennosti razvitiya psihologo-pedagogicheskie tehnologii s det'mi gruppy riska:* uchebnoe posobie. Kazan': Izdatel'stvo «Brig», 2015.
8. Bardenshtejn L.M., Aleshkina G.A. Ostrye i prehodyaschie psihoticheskie rasstrojstva: istoricheskij i klinicheskij aspekty. *Rossijskij medicinskij zhurnal.* 2012; № 4: 45-49.
9. Filippova N.V., Baryl'nik Yu.B. Psihicheskie rasstrojstva v detskom i podrostkovom vozraste: sovremennye aspekty problemy. *Byulleten' medicinskih internet-konferencij.* 2016; T. 6, № 4: 386-390.
10. Zhdanova O.V. Somaticheski oslablennye deti: trudnosti obucheniya i osobye obrazovatel'nye potrebnosti. *Special'noe obrazovanie:* materialy XI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: Leningradskij gosudarstvennyj universitet im. A.S. Pushkina, 2015; T. 1: 128-133.
11. *O dopolnitel'nyh garantiyah po social'noj podderzhke detej sirot i detej, ostavshihsya bez popecheniya roditelej.* Federal'nyj zakon ot 21.12.1996 № 159-FZ (s izmeneniyami i dopolneniyami v redakcii ot 29.05.2023 N 189-FZ). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12778/
12. *Ob osnovnyh garantiyah prav rebenka v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 24.07.1998 N 124-FZ (s izmeneniyami i dopolneniyami v redakcii ot 28.04.2023 N 178-FZ). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/
13. *Ob osnovah sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonarushenij nesovershennoletnih.* Federal'nyj zakon «» ot 24.06.1999 № 120-FZ (s izmeneniyami i dopolneniyami v redakcii ot 21.11.2022). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23509/

14. Moroz A.A., Nikolaev E.V. Osnovnye osobennosti podrostkovogo vozrasta. *`Elektronnyj nauchnyj zhurnal.* 2017; № 5-2 (20): 63-66.
15. Smirnyagina M.M. Vozrastnye granicy i psihologicheskoe soderzhanie stabil'nogo perioda podrostkovogo vozrasta. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Psihologiya. 2009; № 5 (138): 56-61.
16. Mardahaev L.V. *Social'naya pedagogika: uchebnik dlya studentov vuzov, obuchayuschihsya po napravleniyu podgotovki i special'nosti «Social'naya rabota»*. Moskva: Gardariki, 2005.
17. Belobrykina O.A., Limonchenko R.A. Osobennosti perezhivaniya psihologicheskih problem deviantnymi podrostkami. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal.* 2017; № 4 (28): 129-138.
18. Belobrykina O.A. Problema vyyavleniya «trudnogo» rebenka: ob`ektivnye kriterii i sub`ektivnye ocenochnye ustanovki. *PEM: Psychology. Educology. Medicine.* 2018; № 3: 17-42.
19. Belobrykina E.A., Belobrykina O.A. Osobennosti samootnosheniya delinkventnyh podrostkov s raznym tipom volevoj regulyacii. *Social'no-pedagogicheskaya i medikopsihologicheskaya podderzhka razvitiya lichnosti v ontogeneze:* sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2-h ch. Brest: Brestskij gosudarstvennyj universitet im. A.S. Pushkina. 2014; T. Ch. I: 10-16.
20. Al'perovich V.D. Trudnye deti semej «riska». *Zhurnal prakticheskogo psihologa.* 2000; № 8-9: 106-109.
21. Gorbachev M.V. Social'no opasnoe polozhenie nesovershennoletnih kak vyzov nacional'noj bezopasnosti sovremennoj Rossii. *Logos et Praxis*. 2020; T. 19, № 3: 76-83.
22. Ivanchuk N.P., Popova E.M., Cegen'ko N.E. Tehnologiya raboty s podrostkami, stoyaschimi na uchete v banke dannyh o sem'yah i nesovershennoletnih nahodyaschihsya v social'no opasnom polozhenii. *Interaktivnaya nauka*. 2022; № 1 (66): 24-26.
23. Ovcharova R.V. Problema diagnostiki i korrekcii social'no-pedagogicheskoj zapuschennosti detej i podrostkov. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2010; № 1: 52-56.
24. Sokolov S.A. *Formirovanie social'nogo opyta podrostkov gruppy riska v fizkul'turno-ozdorovitel'noj deyatel'nosti.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kostroma, 2003.
25. Antonova L.N. *Regional'noe upravlenie social'no-pedagogicheskoj sistemoj podderzhki detej gruppy riska*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva: Akademiya povysheniya kvalifikacii i perepodgotovki. rabotnikov obrazovaniya Ministerstva obrazovaniya RF, 2005.
26. Krivcova S.V. *Trening: uchitel' i problemy discipliny: prakticheskoe rukovodstvo dlya shkol'nogo psihologa*. Moskva: Genezis, 2000.
27. Voroncov D.B. *Formirovanie social'noj kompetentnosti podrostkov gruppy riska*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kostroma, 2006.
28. Kozlova E.V. *Zagorodnye lagerya SShA kak faktor korrekcii povedeniya detej gruppy riska.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2002.
29. Oliferenko L.Ya., Shul'ga T.I., Dement'eva I.F. *Social'no-pedagogicheskaya podderzhka detej gruppy riska:* uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2008.
30. Shakurova M.V. *Metodika i tehnologiya raboty social'nogo pedagoga: uchebnoe posobie.* Moskva: ACADEMIA, 2004.
31. Makarenko A.S. *Pedagogicheskie raboty. 1936-1939:* v 8 t. Moskva: Direkt-Media, 2014; T. 4.
32. Almazov B.N. *Psihologo-pedagogicheskie osnovaniya reabilitacii social'no dezadaptirovannyh podrostkov.* Ekaterinburg, 1997.
33. Kostyashkin `E.G. *Individual'naya rabota v shkole s trudnymi podrostkami.* Moskva, 1971.
34. Kochetov A.I. *Perevospitanie podrostka*. Moskva: Pedagogika, 1972.
35. Stepanov V.G. *Psihologiya trudnyh shkol'nikov:* uchebnoe posobie dlya uchitelej i roditelej. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 1996.
36. Nikitina N.I., Gluhova M.F. *Metodika i tehnologiya raboty social'nogo pedagoga:* uchebnoe posobie. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2005.
37. *Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej gruppy riska: regional'nyj aspekt = Socio-pedagogical supportof children at risk:* monografiya. Ekaterinburg: UrGPU, 2015.
38. Ratter M. *Pomosch' trudnym detyam*. Perevod O.V. Bazhenovoj, G.G. Gauze. Moskva: Progress, 1987.
39. L'dokova G.M., Sibgaeva L.R. Vliyanie semejnyh otnoshenij na povedenie podrostkov «gruppy riska». *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya:* sbornik nauchnyh trudov. Yalta: RIO GPA, 2020; Vypusk 68, Ch. 1: 333-337.
40. Malashenkova E.A. Suschnost' kategorij «sem'i gruppy riska» «deti gruppy riska». *`Ekonomika i upravlenie: problemy resheniya.* 2014; № 8: 129-132.

Статья поступила в редакцию 07.07.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-202-205

Aradakhova M.B., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Romano-Germanic and Oriental Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fesival00@mail.ru*
Mamalova Kh.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Chechen Philology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: mamalova_1964@list.ru*
Plieva A.O., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: plieva.asya@yandex.ru*

VISUALIZATION AS A MEANS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES. The article examines the contents of concepts of "visualization", "visualization tools", considers various visualization tools that are advisable to use in foreign language classes, namely: infographics, multimedia presentation, mental maps, comics, interactive simulators, cause-and-effect diagram, denotation graph, word clouds, cluster, INSERT, etc. It is concluded that the use of visualization tools in teaching foreign languages activates thought processes, increases the efficiency of the learning process and motivation of students, being a useful tool, increasing learning motivation and the speed of knowledge, skills and abilities formation. The authors conclude that when learning a foreign language, visualization provides students with educational linguistic and extralinguistic material in a convenient, understandable and accessible form, acting as a means of cognition of foreign language realities and facts and activating the natural capabilities of schoolchildren to multichannel perception.
Key words: **visualization, foreign language, visibility, figurative thinking, student**

М.Б. Арадахова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fesival00@mail.ru*
Х.Э. Мамалова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: mamalova_1964@list.ru*
А.О. Плиева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: plieva.asya@yandex.ru*

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье изучено содержание понятий «визуализация», «средства визуализации»; рассмотрены различные средства визуализации, которые целесообразно применять на занятиях иностранного языка, а именно – инфографика, мультимедийная презентация, ментальные карты, комикс, интерактивные тренажеры, причинно-следственная диаграмма, денотатный граф, облака слов, кластер, INSERT и др. Сделан вывод о том, что использование средств визуализации в преподавании иностранных языков активизирует мыслительные процессы, повышает эффективность процесса обучения, мотивацию обучающихся и скорость формирования знаний, навыков и умений. Авторы делают вывод о том, что при изучении иностранного языка визуализация предоставляет обучающимся учебный лингвистический и экстралингвистический материал в удобной, понятной и доступной форме, выступая средством познания иноязычных реалий и фактов и активизируя природные возможности школьников к многоканальному восприятию. Активное использование информационных технологий в процессе обучения позволяет осуществить переход от пассивного созерцания учебного материала к активному, осознанному овладению им.
Ключевые слова: **визуализация, иностранный язык, наглядность, образное мышление, студент**

Знание иностранного языка на сегодняшний день приобретает все большую актуальность. Дисциплина «Иностранный язык» – неотъемлемая часть любой образовательной программы.

В целях обеспечения эффективного развития системы отечественного высшего образования с учетом социокультурной ситуации в стране необходимо совершенствование профессиональной и, в частности, языковой подготовки студентов [1–11].

Также в развитии образования в РФ, как и всего мирового сообщества, характерна компьютеризация основных сфер жизни общества (Уварова Н.Н., Сорокопуд Ю.В. [5] и др.).

Ведущим направлением в языковой подготовке студентов является активное использование технологии виртуальной реальности на занятиях и в процессе организации самостоятельной работы студентов, в том числе по электронным учебникам (Т.В. Ежова, О.В. Воронежьева, Н.В. Гусева Е.А. Губина, Е.А. Макарова, Н.И. Соколова, Л.Д. Шишков, П.П. Ростовцева и др.).

При обучении иностранному языку все большую роль начинает играть визуализация, которая способствует прочному усвоению материала. Она позволяет облегчить процесс освоения иностранного языка, повышает мотивацию к его изучению, поддерживает внимание обучающегося, способствует его адаптации к информационно-коммуникационной среде.

Визуализация может не только качественно замотивировать обучающихся к изучению иностранного языка, но и повысить квалификацию педагога. Ведь современный преподаватель всегда находится в постоянном поиске чего-то нового, интересного и необычного. Именно это и подтверждает актуальность проблемы визуализации в обучении иностранного языка.

Цель данной статьи состоит в изучении технологии визуализации как средства преподавания иностранных языков.

Основные задачи статьи видятся в следующем: изучить сущность понятия «визуализация», рассмотреть средства визуализации и критерии их отбора, вывить особенности применения визуализации на занятиях по иностранному языку.

Научная новизна статьи состоит в изучении средств визуализации, которые целесообразно применять на занятиях иностранного языка.

Теоретическая значимость статьи состоит в изучении **содержания понятий** «визуализация», «средства визуализации», рассмотрении различных средств визуализации.

Практическая значимость состоит в рассмотрении различных средств визуализации, которые целесообразно применять на занятиях иностранного языка.

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

Рассмотрим визуализацию как образную форму передачи информации.

«Визуализация (от лат. *visualis* – зрительный) – представление физического явления или процесса в форме, удобной для зрительного восприятия» [13, с. 38]. Это передача мысленного содержания в наглядный образ. Визуализация позволяет оптимизировать процесс познания, являясь промежуточным звеном между учебным материалом и результатом обучения. Результат визуализации – любая зрительно воспринимаемая конструкция, способная имитировать сущность объекта познания.

Визуализация лексического и грамматического характера позволит проанализировать и построить мыслительный процесс на логике рассуждений, когда школьник может преобразовывать информацию, используя следующее правило вывода: грамматический или лексический феномен – картинка – концепция. В результате получается идея, которая запоминается в виде структуры, устанавливающей взаимосвязь между символами (в прямом или переносном значении), за счет выявления значимых взаимосвязей между различными элементами информации.

Когда обучающийся сталкивается с новым иностранным языком или грамматическим явлением, он не может пересказать своими словами, например, правило, которое он только что выучил, пока не превратит эти понятия в визуальные образы, не абсорбирует их в виде цельной умозрительной концепции.

Визуализация мотивирует обучающегося концентрировать свое внимание на существенном, устраняя неопределенность, что приводит к уменьшению количества ошибок, что важно для этапа отработки и дальнейшего применения новых знаний. Также обучение с использованием тщательно подобранного наглядного материала позволит сократить время на объяснение и запоминание грамматических структур и лексических единиц, повысить мотивацию и активность на уроках, разнообразить и облегчить усвоение иностранного языка, а также способствовать более глубокому пониманию изучаемого материала.

Визуализация провоцирует развитие концептуального мышления, которое способствует наращиванию толерантности, социального интеллекта, формирует адекватную самооценку и позитивный настрой. Концептуальное мышление запускает развитие креативности, стимулирует развитие лингвистических способностей. В результате в процессе учебы снимается эмоциональное напряжение, формируется уверенность в себе и учебная мотивация.

Если студент изучает науку и впоследствии овладевает методами научного мышления и решения проблем, то у него постепенно развиваются универсальные навыки в виде более высокого уровня абстракции или выделения общего алгоритма деятельности, одинакового для всех сфер знаний. Объективный анализ ситуации, выделение причинно-следственных связей, прогноз развития событий невозможен без логики и концептуального мышления.

Тинькова З.С. [1] отмечает следующие преимущества использования визуализации в процессе обучения иностранному языку:

– экономия учебного времени;
– простота и доступность;
– комбинирование наглядности в формате текста, видео и аудио;
– фокусировка внимания всей учебной группы;
– эффективность восприятия и запоминания нового учебного материала; возможность контроля степени усвоения новых знаний;
– формирование компьютерной мультимедийной грамотности у педагога и учащихся;
– стимул к развитию креативности.

Особенно эти преимущества реализуются в условиях дистанционного обучения иностранному языку и в процессе самостоятельной работы студентов по электронным учебникам.

По мнению Е.А. Губиной [2], визуализация – один из наиболее эффективных способов повышения мотивации, когда речь идет об изучении иностранного языка. Основная цель использования наглядной демонстрации языкового материала состоит в возможности реализации двухканальной коммуникации и, следовательно, увеличения объема транслируемой информации. Языковой материал становится компактным и не отягощенным лишними деталями, что позволяет обучающимся тратить меньше времени на его запоминание.

Визуализация позволяет усваивать новую информацию организованно, интегрируя новое знание легче и в большем объеме относительно традиционных средств. Более того, применение средств визуализации «учит учиться», открывая путь к творческому мышлению и повышая эффективность занятий. Это напрямую сказывается на мотивационной составляющей участников образовательного процесса.

Неоспорим тот факт, что визуализация способствует оптимизации процесса представления информации, структурирует ее и тем самым повышает эффективность процесса понимания и запоминания нового материала. Тем самым он приобретает следующие свойства:

– компактность;
– четкость структуры;
– эргономичность [4].

Визуализация превращает обучение в интерактивный инструмент, актуализирующий не только логико-понятийное, но и эмоционально-образное мышление.

Новые потребности современных студентов ориентироваться в постоянно возрастающих потоках информации приводят их к необходимости быстро переключаться между разрозненными смысловыми фрагментами. Это порождает предпочтения воспринимать информацию в образном нелинейном виде.

Являясь мощным инструментом речемыслительной деятельности, визуализация способна вовлечь обучающихся в реальное общение, быть надежным подспорьем в развитии коммуникативных навыков при выполнении речевой задачи. Успешное решение учебных задач, несомненно, позитивно отражается на заинтересованности в учебном процессе.

При изучении иностранного языка визуализация предоставляет обучающимся учебный лингвистический и экстралингвистический материал в удобной, понятной и доступной форме, выступая средством познания иноязычных реалий и фактов и активизируя природные возможности школьников к многоканальному восприятию.

Активное использование информационных и технологий в процессе обучения позволяет осуществить переход от пассивного созерцания учебного материала к активному, осознанному овладению им.

Повышенная мотивация учебной деятельности обучающихся связана с использованием компьютерных технологий, которые затрагивают зону интересов школьников. Использование визуализации позволяет мотивировать учащихся, совершенствуя не только языковые навыки, но и развивая их цифровую грамотность.

Использование визуальных опор способствует образованию правильных представлений об изучаемых явлениях языка и культуры, помогает восприятию и порождению речи, позволяет предъявить информацию в удобной для восприятия форме, создавая тем самым визуальную среду обучения и общения.

Как отмечают исследователи-практики в предметной области «иностранный язык» (Гусева Н.В. [7], П.П. Ростовцева [8], Ежова Т.В., Воронежьева О.В. [10] и др.), внедрение и систематическое использование средств визуализации в практике преподавания иностранного языка обеспечивает:

– высокую степень усвоения языкового материала,
– уменьшение количества допускаемых ошибок,
– увеличение уровня удержания информации во времени,
– повышение мотивации и заинтересованности в изучении иностранного языка.

Кроме того, посредством применения средств визуализации удается добиться высокой концентрации коммуникации между студентом и преподавателем, которая характеризуется высокой продуктивностью, атмосферой сотрудничества и взаимопомощи. Обучение с использованием средств визуализации позитивно влияет на формирование коммуникативной компетенции, их автономность, коммуникабельность, творческое мышление, способность принимать нестандартные решения, порождать новые идеи.

Средства визуализации решают следующие дидактические задачи в учебном процессе:

– могут ставить перед обучающимися проблему,
– являться стимулом для продуктивных речевых высказываний,
– вовлекать в процесс общения и затрагивать высшие когнитивные функции и др.

Таблица 1

Средства визуализации, применяемые на занятиях по иностранному языку

№ п/п	Средство визуализации	Характеристика
1.	**Инфографика**	Визуальные представления информации графически организовывает входящие данные, облекая идеи и мысли в форму рисунка, схемы, таблицы или диаграммы. Такое средство визуализации будет актуально как на этапе ознакомления, так и в качестве задания, чтобы синтезировать накопленные знания
2.	**Мультимедийная презентация**	Это способ представления информации с использованием мультимедийных технологий, таких как: текст, графика, анимация, аудио и видео, рисунок и фотография. Такой способ визуализации будет актуален и на этапах тренировки и применения нового материала
3.	**Ментальные карты**	Наглядное представление естественного течения мыслей от одной центральной идеи. Ментальные карты отлично подойдут для структурирования новых лексико-грамматических явлений, записи изученной лексики, подразделяя ее на лексико-семантические поля и выделяя явные ассоциативные связи
4.	**Комикс**	Мощный инструмент обучения. Комиксы создают возможность для преподавателя вовлечь студентов в важные дискуссии. Также студенты и преподаватели могут использовать их для изучения личного опыта в форме историй. Комиксы могут быть интересны студентам, при том, что словарный запас не сложный, из-за чего их легко читать и понимать
5.	**Интерактивные тренажеры**	Чаще всего представляются в виде игры развивающего характера. На сегодняшний день представлена довольно обширная база интерактивных тренажеров, в том числе онлайн-сервисов. За счет их красочности и доступности они не только помогают развивать лексико-грамматические навыки, но и повышают интерес к изучению иностранного языка, создают положительный эмоциональный фон
6.	**Причинно-следственная диаграмма**	Графический метод анализа и формирования причинно-следственных связей, инструментальное средство в форме рыбьей кости для систематического определения причин проблемы и последующего графического представления
7.	**Денотатный граф**	Способ вычленения из текста существенных признаков ключевого понятия. В верхнем прямоугольнике графа записывается основная тема.
8.	**Облака тегов (слов)**	Визуальное представление списка категорий, в виде облака из слов, важность которых обозначена соответствующим цветом и шрифтом
9.	**Кластер**	Представляет собой совокупность взаимосвязанных понятий, укрупняющих или детализирующих содержание ключевой темы, которые располагаются в удобном для восприятия виде
10.	**INSERT**	I – *interactive* (интерактивная), N – *noting* (размечающая), S – *system* (система), E – *effective* (эффективного), R – *reading* (чтения), T – *thinking* (размышления). Во время работы с текстом учащиеся оставляют пометки на полях, маркируя информацию как уже знакомую, новую, противоречащую ранее полученным знаниям, или ту, которую следует уточнить или дополнить

На основе данных, полученных исследователями (А.А. Авилова [12] и др.), рассмотрим различные средства визуализации, которые активно используются на занятиях по иностранному языку, такие как инфографика, мультимедийная презентация, ментальные карты, комикс, интерактивные тренажеры, причинно-следственная диаграмма, денотатный граф, облака слов, кластер, INSERT и др. (табл. 1).

В качестве средств визуализации на занятиях также активно применяются наглядные пособия в виде карточек, образовательные видеоролики, фрагменты кинофильмов и мультфильмов,

Однако не все исследователи схожи во мнении о лингводидактическом потенциале визуализации. Использование средств визуализации в образовательном процессе носит в большей степени иллюстративный характер и практически не влечет за собой активную познавательную деятельность.

Как отмечает Е.А. Макарова, [4], при всем существующем многообразии сервисов информационного дизайна методика применения их методического потенциала недостаточно разработана. Пассивное созерцание наглядных опор само по себе не приведет к эффективному усвоению материала. Необходимо предварительно снабдить школьников алгоритмом действий по этим визуальным опорам. Таким образом, потенция использования визуализации на занятиях будет реализована полностью

Таким образом, использование средств визуализации в преподавании иностранных языков активизирует мыслительные процессы, повышает эффективность процесса обучения и мотивацию обучающихся, являясь полезным инструментом, повышающим учебную мотивацию и скорость формирования знаний, навыков и умений.

Говоря о важности применения технологий визуализации при формировании и развитии лексико-грамматических навыков, считаем важным упомянуть, что следует внимательно подходить к их отбору. При выборе средств визуализации рекомендуется соблюдать следующие условия:

– при подборе материала для визуализации, учитывать возрастные особенности обучающихся;

– необходимо обеспечить демонстрацию средств визуализации всем обучающимся;

– визуализация должна применяться в комплексе с другими методами и средствами, и дополнять их;

– соответствие теме и цели учебного занятия;

– учащихся можно привлечь к созданию различных средств визуализации;

– словесно сопровождать показ средств визуализации.

При обучении иностранному языку в процессе профессиональной подготовки виртуальная реальность позволяет будущим специалистам различных сфер быстрее преодолеть языковой барьер.

Действуя в виртуальном пространстве, студенты, как показал наш личный опыт, который соотносится с опытом коллег из других вузов, более эффективно усваивают иноязычную лексику и стараются быстрее применить её на практике.

Данный эффект может быть достигнут за счёт погружения средствами виртуальной среды в иноязычное общение, максимально приближенное к реальному.

Библиографический список

1. Тинькова З.С., Макеева В.С. *Педагогические условия повышения эффективности образовательного процесса в режиме дистанционного обучения. Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 42–44.
2. Губина Е.А. Визуальность письменного текста: к вопросу о соотношении вербального и визуального. *Визуальная коммуникация в социокультурной динамике*: сборник статей Международной научно-практической конференции. Казань: Издательство Казанского университета, 2015.
3. Султанова И.В., Василенко И.Ю. Анализ наиболее распространенных техник по визуализации информации в педагогике и психологии. *Проблемы современного педагогического образования*. Ялта: РИО ГПА, 2018; Выпуск 61, Ч. 1: 431–435.
4. Макарова Е.А. *Визуализация как интроекция смыслообразов в ментальное пространство личности:* монография. Москва: Издательство «Спутник+», 2010.
5. Уварова Н.Н., Сорокопуд Ю.В. *Педагогика*: учебное пособие для студентов СПО. Москва, 2022.
6. Сорокопуд Ю.В., Соколова Н.И., Шишков Л.Д. Подходы к обучению будущих преподавателей созданию и применению онлайн-курсов. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 257–259.
7. Гусева Н.В. Электронный учебник как эффективное средство обучения иностранному языку курсантов военных вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 223–225.
8. Ростовцева П.П. Виртуальная реальность в иноязычном учебном процессе. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 233–235.
9. Ростовцева П.П. Языковая образовательная политика в экономических вузах. *Мир образования – образование в мире*. 2014; № 3 (55): 143–145.
10. Ежова Т.В., Воронежьева О.В. Виртуальная среда как фактор эффективного обучения иностранному языку. *Вестник науки*. 2021; № 5 (38): 34–42.
11. Мельничук М.В. Современные проблемы контроля качества высшего образования. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Экономика и право. 2016; № 7: 40–43.

12. Авилова А.А. *Использование средств визуализации при работе с иноязычной лексикой*. Available at: https://mgpu-media.ru/issues/issue-39/psycho-pedagogical-science/using-visualization.html
13. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009.

References

1. Tin'kova Z.S., Makeeva V.S. *Pedagogicheskie usloviya povysheniya `effektivnosti obrazovatel'nogo processa v rezhime distancionnogo obucheniya. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 42-44.
2. Gubina E.A. Vizual'nost' pis'mennogo teksta: k voprosu o sootnoshenii verbal'nogo i vizual'nogo. *Vizual'naya kommunikaciya v sociokul'turnoj dinamike*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2015.
3. Sultanova I.V., Vasilenko I.Yu. Analiz naibolee rasprostranennyh tehnik po vizualizacii informacii v pedagogike i psihologii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Yalta: RIO GPA, 2018; Vypusk 61, Ch. 1: 431-435.
4. Makarova E.A. *Vizualizaciya kak introekciya smysloobrazov v mental'noe prostranstvo lichnosti:* monografiya. Moskva: Izdatel'stvo «Sputnik+», 2010.
5. Uvarova N.N., Sorokopud Yu.V. *Pedagogika*: uchebnoe posobie dlya studentov SPO. Moskva, 2022.
6. Sorokopud Yu.V., Sokolova N.I., Shishkov L.D. Podhody k obucheniyu buduschih prepodavatelej sozdaniyu i primeneniyu onlajn-kursov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 257-259.
7. Guseva N.V. `Elektronnyj uchebnik kak `effektivnoe sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 223-225.
8. Rostovceva P.P. Virtual'naya real'nost' v inoyazychnom uchebnom processe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 233-235.
9. Rostovceva P.P. Yazykovaya obrazovatel'naya politika v `ekonomicheskih vuzah. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2014; № 3 (55): 143-145.
10. Ezhova T.V., Voronezh'eva O.V. Virtual'naya sreda kak faktor `effektivnogo obucheniya inostrannomu yazyku. *Vestnik nauki*. 2021; № 5 (38): 34-42.
11. Mel'nichuk M.V. Sovremennye problemy kontrolya kachestva vysshego obrazovaniya. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: `Ekonomika i pravo. 2016; № 7: 40-43.
12. Avilova A.A. *Ispol'zovanie sredstv vizualizacii pri rabote s inoyazychnoj leksikoj*. Available at: https://mgpu-media.ru/issues/issue-39/psycho-pedagogical-science/using-visualization.html
13. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2009.

Статья поступила в редакцию 27.07.23

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-205-208

Astarkhanova N.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Life Safety and Disaster Medicine, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: isaevir@yandex.ru*
Rabadanova P.M., *Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Life Safety and Disaster Medicine, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: rabadanova1968@yandex.ru*
Gadzhimagomedova T.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, North Caucasus Humanitarian and Multidisciplinary College n.a. Imam Shamil (Makhachkala, Russia), E-mail: tamilahiv05@mail.ru*

FORMATION OF A CULTURE OF LIFE SAFETY AMONG STUDENTS. The article discusses some aspects of the life safety culture forming process among representatives of the youth environment, mastering educational programs in the modern Russian universities space. To do this, the modern society realities analysis is first carried out. On its basis, the developing this characteristic necessity in the course of studying the academic discipline "Life Safety" is proved. Then the article says about the role of this discipline in the future professionals training process at the higher education stage. The life safety culture phenomenon essential and structural characteristics are given. The possibilities of the academic discipline "Life Safety" in terms of its forming are demonstrated. Some ways of their implementation, existing at the higher education system current development stage in our country, are proposed.

Key words: **higher education, academic discipline "Life Safety", optimization of teaching academic discipline "Life Safety", life safety culture, student, teacher**

Н.Р. Астарханова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», г. Махачкала, E-mail: isaevir@yandex.ru*
П.М. Рабаданова, *канд. биол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», г. Махачкала, E-mail: rabadanova1968@yandex.ru*
Т.И. Гаджимагомедова, *канд. пед. наук, ст. преп., ПО АНО «Северо-Кавказский гуманитарно-многопрофильный колледж имени Имама Шамиля», г. Махачкала, E-mail: tamilahiv05@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ

В статье рассматриваются некоторые аспекты процесса формирования культуры безопасности жизнедеятельности (КБЖ) у представителей молодёжной среды, осваивающих образовательные программы в пространстве современных российских вузов. Для этого сначала производится анализ реалий современного общества. На его основе доказывается необходимость развития указанной характеристики в ходе изучения академической дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» (БЖД). Подчеркивается роль указанной дисциплины в процессе подготовки будущих профессионалов на ступени высшего образования. Даются сущностная и структурная характеристики феномена КБЖ. Демонстрируются возможности БЖД в плане формирования культуры безопасности жизнедеятельности учащихся. Предлагаются некоторые пути их реализации, существующие на современной стадии развития системы высшего образования в нашей стране.

Ключевые слова: **высшее образование, академическая дисциплина «Безопасность жизнедеятельности», оптимизация преподавания академической дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», культура безопасности жизнедеятельности, студент, преподаватель**

Актуальность темы, поднимаемой на страницах настоящей статьи, может быть обоснована особенностями той ступени исторического пути, на которой теперь находится человеческое общество [1, с. 337]. Действительно, галопирующие темпы развития и непредсказуемая динамика всех аспектов его жизни способствуют определённой трансформации требований к выпускникам вузов (К.А. Аитов, Е.Н. Бояров, Е.Н. Жаринова, П.А. Кисляков, Т.С. Крупская, И.Н. Кукушкина).

Например, для безопасной реализации деятельности в профессиональной и других сферах недостаточно наличия у молодых специалистов сформированной системы соответствующих знаний, умений и навыков [2, с. 9]. Необходимым также является развитие у них достаточного уровня мышления, основанного на глубоком осознании безусловности приоритета безопасности при решении профессиональных и иных задач [3, с. 4]. Таким образом, на сегодняшний день существенно обостряются вопросы, связанные со складыванием у студентов особого вида культуры, – безопасности жизнедеятельности (КБЖ). Частичному их решению посвящена данная статья.

Соответственно, её цель – рассмотрение ряда аспектов процесса формирования культуры безопасности жизнедеятельности у представителей молодёжной среды, обучающихся в современных российских вузах.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– выявить роль академической дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» (БЖД) в процессе подготовки будущих профессионалов на ступени высшего образования;

– дать сущностную и структурную характеристику феномена КБЖ;

– продемонстрировать возможности соответствующей дисциплины в плане формирования культуры безопасности жизнедеятельности учащихся;

– наметить пути реализации этих возможностей, существующие на современной стадии развития системы высшего образования в РФ.

В ходе решения вышеперечисленных задач применялись такие методы, как рефлексия собственного педагогического опыта авторов и анализ литературы, затрагивающей интересующую нас проблематику.

Её научная новизна заключается в демонстрации возможностей академической дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в плане формирования культуры безопасности жизнедеятельности будущих профессионалов.

Теоретическая значимость состоит в разработке характеристики феномена культуры безопасности жизнедеятельности, адекватной современному уровню развития системы ВО и общества в целом.

Практическая значимость видится в демонстрации путей реализации потенций развития КБЖ, присущих дисциплине БЖД.

«Безопасность жизнедеятельности» является одной из обязательных общепрофессиональных дисциплин (Н.О. Верещагина, М.А. Картавых, Р.И. Попова, П.В. Станкевич). Её содержательная сторона интегрирует следующие аспекты:

– проблемы безопасного взаимодействия между и его средой обитания;

– вопросы само- и взаимозащиты от негативных факторов чрезвычайных ситуаций [2, с. 10].

Таким образом, в ходе освоения указанной дисциплины должна быть сформирована система представлений будущих специалистов о неразрывном единстве между эффективностью их будущей деятельности, с одной стороны, и соблюдением требований безопасности, с другой [3, с. 6]. Соответственно, успешное освоение БЖД позволит минимизировать риски, касающиеся работоспособности и здоровья члена общества будущего на протяжении всей его профессиональной жизни (И.С. Елизарова, П.А. Кисляков, М.А. Картавых, Л.П. Макарова, Р.И. Попова, В.П. Соломин, П.В. Станкевич).

При этом в настоящее время представляется очевидным, что образовательная деятельность, направленная на недопущение грядущих кризисных явлений, не должна ограничиваться складыванием у студентов системы знаний, умений и навыков, связанных с соблюдением требований безопасности [2, с. 11]. Необходимо сформировать у них представления о минимизации отрицательного влияния окружающей среды как приоритетной цели и внутренней потребности каждой зрелой в социальном плане личности [4, с. 40]. Последнее, в свою очередь, предполагает:

– складывание нового мировоззрения учащихся [1, с. 339];

– воспитание у них развитой системы идеалов и ценностей (Е.А. Андреев, Р.Р. Валеева, Л.Н. Сионина);

– развитие у будущих профессионалов качеств личности безопасного типа [5, с. 124–125].

На современном этапе существования системы отечественного ВО этого можно достигнуть путём формирования соответствующей культуры учащихся [6, с. 27]. Последняя должна лечь в основу существования и самоидентификации представителя новой, постиндустриальной цивилизации (К.А. Абульханова-Славская, Г.М. Андреева, Л.И. Анцыферова, М.Я. Виленский, С.Н. Зайцева).

Основываясь на многочисленных определениях понятий «культура» (А.Г. Асмолов, В.Л. Бенин, Н.П. Ващекин, Т.И. Гусева, И.В. Макарова, Г.М. Якушева), «безопасность» (А.Б. Лисицын, О.И. Лунина, И.М. Чернуха) и «жизнедеятельность» (В.С. Барулин, П.А. Кисляков, Т.С. Крупская, С.И. Петрова), феномену КБЖ можно дать определение, соответствующее цели и задачам настоящей статьи: культура безопасности жизнедеятельности представляет собой такое состояние общественной организации личности, которое позволяет обеспечить определённый уровень её безопасности по ходу реализации профессиональной и иных видов деятельности.

Будучи интегральным качеством личности, КБЖ определяет её направленность на развитие осознанной потребности в безопасности. Основу последней составляют:

– совокупность определённых профессиональных и личностных компетенций [7, с. 129–130];

– постоянное совершенствование имеющихся знаний, умений и навыков, связанных с безопасной реализацией различных видов активности [8, с. 54].

Являясь составной частью общей культуры, рассматриваемая характеристика носит регулируемый характер. Она нацелена на конкретный результат – обязательное выполнение человеком норм поведения в социуме, что, в свою очередь, является категорией нравственности [3, с. 7].

Структуру культуры безопасности жизнедеятельности образуют три основных составляющих (табл. 1).

На современном этапе разработки интересующей нас проблематики представляется целесообразным выделение следующих функций КБЖ:

– минимизация влияния факторов риска [10, с. 133];

– противодействие деструктивному влиянию некоторых контркультур;

– стремление к созданию условий, благоприятствующих безопасной жизнедеятельности [11, с. 6–7].

Дисциплина БЖД характеризуется наличием некоторых возможностей для развития культуры безопасности жизнедеятельности студентов. Последние могут быть реализованы по ходу изучения различных её разделов (табл. 2).

Таблица 1

Структура КБЖ

Составляющие	Содержание
Направления базовой культуры личности	Мировоззренческое
	Интеллектуальное
	Нравственное
	Психологическое [5, с. 125]
	Правовое
	Коммуникативное
	Политехническое
	Валеологическое
	Эстетическое
	Экологическое [7, с. 131]
	Медицинское
	Военно-техническое
	Физическое
	Экономическое
	Информационное
	Профориентационное
Компоненты деятельности	Знания и умения, связанные с обеспечением безопасности [9, с. 147]
	Мотивы к обеспечению безопасности процесса реализации различных форм профессиональной и иной деятельности (К.А. Аитов, В.С. Барулин, И.С. Беганцова, Л.А. Головей, В.И. Евтеев, А.В. Никишев, Н.В. Смагина)
	Опыт творческого решения проблем обеспечения безопасности [8, с. 57]
	Опыт самоконтроля в деле обеспечения безопасных условий жизнедеятельности
Личностные качества	Взгляды и убеждения
	Способности
	Личные смыслы
	Ценностные ориентации [6, с. 26]

Таблица 2

Разделы дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» и их потенциал с точки зрения развития КБЖ

Раздел	Возможности для формирования культуры безопасности жизнедеятельности студентов
Безопасность в повседневной жизни	По ходу освоения данного раздела студентов проще мотивировать, т. к. многие из них имеют некоторый жизненный опыт в соответствующей сфере. Кроме того, их интерес стимулируется необходимостью решения проблемных ситуаций (Е.А. Крайнова, Е.Ю. Панцева, С.В. Снадченко, Ю.А. Тихонов). Следовательно, при его изучении перспективным выглядит формирование мировоззренческого, нравственного, психологического, правового, коммуникативного, политехнического и валеологического направлений базовой культуры личности, а также упорядочение имеющегося опыта творческого решения проблем обеспечения безопасности, опыта самоконтроля в деле организации безопасных условий жизнедеятельности [12, с. 112]
Защита населения в ЧС, Гражданская оборона Российской Федерации	В целях актуализации теоретической составляющей по ходу изучения данной тематики широко используются возможности регионального и местного компонентов. Таким образом, формируется понимание учащимися связи, существующей между изучаемым материалом и реальной жизнью. Это, в свою очередь, может поспособствовать формированию личных смыслов и ценностных ориентаций студентов, а также позволяет оптимизировать процесс складывания системы знаний и умений, связанных с обеспечением безопасности [6, с. 27]
Первая помощь (доврачебная). Здоровый образ жизни	Темы этого раздела всегда с интересом воспринимаются учащимися. Место, которое его освоение может занять в процессе формирования КБЖ, сложно переоценить. Во-первых, представляется возможным формирование валеологического, экологического и медицинского направлений базовой культуры личности. Кроме того, будущими профессионалами приобретаются знания и умения, связанные с обеспечением безопасности. Также у них могут быть развиты соответствующие ценностные ориентации [13, с. 47]

Таблица 3

Рекомендации по реализации возможностей для формирования КБЖ
на занятиях по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности»
в современном российском вузе

Рекомендация	Пути её выполнения, могущие быть реализованными на современном этапе развития системы отечественного ВО
Стимулирование познавательной активности обучающихся	В ходе изучения БЖД у будущих профессионалов должен систематически возбуждаться, развиваться и укрепляться когнитивный интерес. Цели, намерения, личностные потребности студентов должны стать определяющими факторами их познавательной активности (Ю.В. Алеева, О.И. Воробьева, В.И. Евтеев, Н.В. Попова, С.И. Супрунов)
Формирование системы фундаментальных культурологических знаний	В ходе изучения курса БЖД необходима активизация социально-культурного опыта обучающихся. Это позволит оптимизировать процесс формирования интеллектуального, нравственного, психологического и эстетического направлений [14, с. 212]
Привлечение знаний, умений и навыков учащихся, относящихся к области гуманитарных дисциплин	Компетенции, полученные в ходе изучения этики, обществознания, политологии, валеологии, могут помочь в процессе развития кругозора студентов, в том числе в области, касающейся КБЖ. Они позволят будущим специалистам эффективнее искать и применять решения, в том числе в условиях опасных или чрезвычайных ситуаций [11, с. 15]
Обращение к общественно-историческому опыту	В процессе изучения ряда тем курса БЖД возможно получение обучающимися дополнительных знаний из области истории своей страны. Их накопление будет способствовать формированию у студентов опыта творческого решения проблем обеспечения безопасности и формированию соответствующей модели ролевого поведения при осуществлении в дальнейшем профессиональной и других видов деятельности [13, с. 48]
Формирование творческой направленности студентов	Решая в ходе освоения БЖД задачи, требующие поиска новых идей, нестандартных подходов, обучающиеся смогут развить духовную самостоятельность, потребность в самообразовании, критическую направленность мышления (Ю.В. Алеева, О.И. Воробьева, Ю.А. Тихонов). Таковые в дальнейшем будут проявляться у них, в том числе, по ходу решения вопросов обеспечения безопасности [15, с. 31]
Развитие рефлексии	Рефлексия представляет собой комплекс умений и навыков, позволяющих эффективно оценивать результаты собственной учебной, а в дальнейшем – и профессиональной деятельности [14, с. 119]. Без осознания когнитивных механизмов и объективной оценки собственных результатов, достигнутых в ходе соответствующей деятельности, учащиеся не смогут в полной мере овладеть компетенциями, составляющими структуру КБЖ [15, с. 33]

На взгляд авторов, сегодня возможна более полная, чем это имеет в образовательной практике, реализация приведённых выше возможностей. Для этого необходимым представляется выполнение ряда рекомендаций (табл. 3).

Таким образом, мы можем заключить, что сегодня для безопасной реализации деятельности в профессиональной и других сферах недостаточно наличия у выпускника российского вуза сформированной системы соответствующих знаний, умений и навыков. Необходимым также является достаточный уровень развития у них мышления, основанного на глубоком осознании безусловности приоритета безопасности при решении профессиональных и иных задач. Соответственно, актуализируются вопросы, связанные со складыванием у студентов особого вида культуры – безопасности жизнедеятельности.

Последняя представляет собой такое состояние общественной организации личности, которое позволяет обеспечить определённый уровень её безопасности по ходу реализации профессиональной и иных видов деятельности.

Будучи интегральным качеством личности, КБЖ определяет её направленность на развитие осознанной потребности в безопасности, основу которой составляют совокупность определённых профессиональных и личностных компетенций; постоянное совершенствование имеющихся знаний, умений и навыков, связанных с безопасной реализацией различных видов активности.

Кроме того, рассмотренная нами характеристика – часть общей культуры, которая носит регулируемый характер. Она нацелена на конкретный результат – обязательное выполнение человеком норм поведения в социуме, что, в свою очередь, является категорией нравственности.

Структуру КБЖ образуют следующие основные составляющие: направления базовой культуры личности; компоненты деятельности; личностные качества.

Известны следующие функции КБЖ: минимизация влияния факторов риска; противодействие деструктивному влиянию некоторых контркультур; стремление к созданию условий, благоприятствующих безопасной жизнедеятельности.

Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» характеризуется наличием некоторых возможностей для развития культуры безопасности жизнедеятельности студентов. Последние могут быть реализованы по ходу изучения различных её разделов.

При этом сегодня возможна более полная, чем это имеет в образовательной практике, реализация этих возможностей. В данной связи необходимым представляется выполнение следующих рекомендаций: стимулирование познавательной активности обучающихся; формирование системы фундаментальных культурологических знаний; привлечение знаний, умений и навыков учащихся, относящихся к области гуманитарных дисциплин; обращение к общественно-историческому опыту; формирование творческой направленности студентов; развитие рефлексии.

Библиографический список

1. Орлова Л.Н., Ижойкина Л.В. Проблемы формирования культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся высшей школы. *Бизнес. Образование. Право.* 2021; № 3 (56): 336–341.
2. Попова Р.И., Абрамова В.Ю., Бахвалова С.Б. Особенности методической подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 8–11.
3. Акимова Л.А. Педагогическое сопровождение профессионально-образовательных практик становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя. *Проблемы современного педагогического образования.* 2020; № 68-3: 4–7.
4. Вилейто Т.В., Ребко Э.М. Реализация исследовательской деятельности бакалаврами образования в области безопасности жизнедеятельности. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 40–43.
5. Лощаков А.М. Психолого-педагогическое сопровождение гармонизации межнациональных отношений студентов в структуре курса «Безопасность жизнедеятельности». *Педагогика. Психология. Социокинетика.* 2019; № 2: 123–126.
6. Мартиросян С.А., Овруцкая Г.К. Профилактика терроризма и экстремизма в среде учащейся молодёжи: опыт кафедры конфликтологии и национальной безопасности ИСиР ЮФУ. *Обзор. НЦПТИ.* 2019; № 2 (17): 24–29.
7. Шумакова А.В., Яшуткин В.А., Тюренкова С.А. Личностно-творческий подход к обеспечению безопасности образовательной среды. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 3 (94): 129–131.
8. Костенок П.И. Современные тенденции и проблемы развития образовательной области «Безопасность жизнедеятельности» (на примере вузовского обучения). *Научные и образовательные проблемы гражданской защиты.* 2018; № 4 (39): 51–58.
9. Антоненко А.Н. Валеологические дисциплины как обязательный компонент новых программ высшего образования. *Актуальные проблемы гуманитарного образования:* материалы VI Международной научно-практической конференции. Минск: ИВЦ Минфина, 2019: 145–149.
10. Пантюк И.В. Педагогические модели формирования культуры безопасности жизнедеятельности студентов. *Современные проблемы формирования здорового образа жизни студенческой молодёжи:* материалы III Международной научно-практической интернет-конференции. Минск: БГУ, 2020: 131–138.
11. Коновалов А.А. *Формирование профессионально-специализированных компетенций в музыкально-компьютерной деятельности студентов-бакалавров.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2018.
12. Абрамова С.В., Бояров Е.Н. Ноксологический подход в содержании образования педагогов безопасности жизнедеятельности. *Педагогическое образование в России.* 2012; № 4: 111–116.

13. Чевдюев В.В. Особенности профессиональной деятельности преподавателя БЖД. *NovaInfo.* 2020; № 117: 47–48.
14. Акимова Л.А. *Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности в образовательных организациях*. Москва: Юрайт, 2021.
15. Краснящих Л.И. Система формирования культуры безопасности жизнедеятельности у студентов в современных условиях. *Наука–2020.* 2018; № 9 (25): 31–34.

References

1. Orlova L.N., Izhojkina L.V. Problemy formirovaniya kul'tury bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti obuchayuschihsya vysshej shkoly. *Biznes. Obrazovanie. Pravo.* 2021; № 3 (56): 336-341.
2. Popova R.I., Abramova V.Yu., Bahvalova S.B. Osobennosti metodicheskoj podgotovki bakalavrov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 8-11.
3. Akimova L.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'no-obrazovatel'nyh praktik stanovleniya kul'tury bezopasnogo obraza zhizni buduschego uchitelya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2020; № 68-3: 4-7.
4. Vilejto T.V., Rebko `E.M. Realizaciya issledovatel'skoj deyatel'nosti bakalavrami obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 40-43.
5. Loschakov A.M. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie garmonizacii mezhnacional'nyh otnoshenij studentov v strukture kursa «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti». *Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika.* 2019; № 2: 123-126.
6. Martirosyan S.A., Ovruckaya G.K. Profilaktika terrorizma i `ekstremizma v srede uchaschejsya molodezhi: opyt kafedry konfliktologii i nacional'noj bezopasnosti ISiR YuFU. *Obzor. NCPTI.* 2019; № 2 (17): 24-29.
7. Shumakova A.V., Yashutkin V.A., Tyurenkova S.A. Lichnostno-tvorcheskij podhod k obespecheniyu bezopasnosti obrazovatel'noj sredy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 3 (94): 129-131.
8. Kostenok P.I. Sovremennye tendencii i problemy razvitiya obrazovatel'noj oblasti «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti» (na primere vuzovskogo obucheniya). *Nauchnye i obrazovatel'nye problemy grazhdanskoj zaschity.* 2018; № 4 (39): 51-58.
9. Antonenko A.N. Valeologicheskie discipliny kak obyazatel'nyj komponent novyh programm vysshego obrazovaniya. *Aktual'nye problemy gumanitarnogo obrazovaniya:* materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Minsk: IVC Minfina, 2019: 145-149.
10. Pantyuk I.V. Pedagogicheskie modeli formirovaniya kul'tury bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti studentov. *Sovremennye problemy formirovaniya zdorovogo obraza zhizni studencheskoj molodezhi:* materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj internet-konferencii. Minsk: BGU, 2020: 131-138.
11. Konovalov A.A. *Formirovanie professional'no-specializirovannyh kompetencij v muzykal'no-komp'yuternoj deyatel'nosti studentov-bakalavrov.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2018.
12. Abramova S.V., Boyarov E.N. Noksologicheskij podhod v soderzhanii obrazovaniya pedagogov bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2012; № 4: 111-116.
13. Chevdyuev V.V. Osobennosti professional'noj deyatel'nosti prepodavatelya BZhD. *NovaInfo.* 2020; № 117: 47-48.
14. Akimova L.A. *Metodika obucheniya i vospitaniya bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v obrazovatel'nyh organizaciyah.* Moskva: Yurajt, 2021.
15. Krasnyaschih L.I. Sistema formirovaniya kul'tury bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti u studentov v sovremennyh usloviyah. *Nauka-2020.* 2018; № 9 (25): 31-34.

Статья поступила в редакцию 05.08.23

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-208-210

Zembatova L.T., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov; Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: 21lala @mail.ru*
Garieva Z.D., *postgraduate, Department of Pedagogical Education, North Ossetian State University (Vladikavkaz, Russia), E-mail: kazieva96@bk.ru*

LANGUAGE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS AS A BASIS FOR IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION. The article touches upon issues related to improving the quality of primary education of students studying in the conditions of national-Russian bilingualism. Based on the analysis of the research results, the authors reveal that one of the reasons for the decline in the quality of teaching of younger schoolchildren is insufficient knowledge of the language of instruction (Russian). As you know, one of the most important tasks of modern methods of teaching disciplines in primary school is the formation of students' language competence. Children studying in a bilingual environment experience significant difficulties in mastering the language of instruction (Russian), which significantly affects their academic performance and, consequently, the quality of education. The article reveals the essence of the concepts of "competence", "language competence", "national – Russian bilingualism", the importance of developing the language competence of younger schoolchildren is noted. The article presents the authors' point of view on the possibility of improving the quality of primary education by improving the language competence of schoolchildren in the study of various disciplines.

Key words: **improving quality of education, junior schoolchildren, developing language competence of younger schoolchildren, methodological techniques, national – Russian bilingualism**

Л.Т. Зембатова, *д-р пед. наук, проф., Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова г. Владикавказ, Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: 21lala @mail.ru*
З.Д. Гариева, *аспирант, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет», г. Владикавказ, E-mail: kazieva96@bk.ru*

ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема, связанная с повышением качества образования младших школьников, обучающихся в двуязычной национально-русской среде. На основе анализа результатов исследований авторы выявляют, что одной из причин снижения качества обучения младших школьников является недостаточное владение языком обучения (русским). Как известно, одной из первостепенных задач методики обучения детей младшего школьного возраста является формирование у учащихся языковой компетентности в отношении неродного языка. Обучающиеся в двуязычной среде школьники испытывают значительные сложности при изучении неродного русского языка, на котором осуществляется обучение, что оказывает негативное влияние на их успеваемость и, следовательно, качество образования. В статье раскрыта сущность понятия «компетентность», «языковая компетентность», «национально-русское двуязычие», отмечается важность развития языковой компетентности младших школьников. В данной статье представлено мнение авторов о возможности повышения качества обучения учащихся начальных классов посредством совершенствования языковой компетентности школьников при изучении различных дисциплин.

Ключевые слова: **повышение качества образования, младший школьник, развитие языковой компетентности младших школьников, методические приемы, национально-русское двуязычие**

В настоящее время во главу угла современного образования ставится компетентностный подход. Это результат заключения психологов и учителей начальной школы, касающегося низкого уровня развития языковой компетентности детей, поступающих в первый класс. Одна из характерных особенностей обучающихся в первых классах на любой территории нашей страны – дети разной этнической принадлежности. Причиной их появления выступают различные конфликты, кризисы, происходящие в мире и влекущие появление мигрантов. Как правило, эта категория детей в разной степени владеет языком обучения – русским. Исследования показывают, что такие первоклассники демонстрируют низкую активность, мало отвечают во время учебных занятий, не могут правильно формулировать свои мысли, испытывают трудности с пересказом текста, в устных ответах допускают много речевых ошибок. Общий уровень развития языковой компетентности младших школьников определялся как средний и низкий. Высказанные проблемы подтверждают актуальность представленного исследования [1–4].

Цель статьи состоит в выявлении зависимости уровня сформированности языковой компетентности и качества обучения младших школьников.

Основные задачи статьи: изучить сущность понятий «компетенция», «компетентность», «языковая компетентность»; выявить их влияние на качество формируемых предметных знаний.

Научная новизна статьи состоит в том, что раскрыта сущность понятия «языковая компетентность» и выявлено его влияние на качество формируемых предметных знаний.

Теоретическая значимость статьи состоит в том, что работа вносит вклад в дальнейшее изучение языковой компетенции, ее сущности и роли в образовательном процессе, раскрыты пути ее развития. Практическая значимость состоит в предложенных подходах к развитию языковой компетентности младших школьников с целью повышения качества формируемых предметных знаний, то есть качества образования.

Основным методом исследования, использованным в данной работе, является анализ педагогической и научной литературы, а также аналитический метод.

В настоящее время одной из наиболее значимых проблем начального образования является повышение качества обучения младших школьников. Данная проблема актуальна не только в перспективе «потребностей будущего», но и состояния процесса обучения на данный момент. Бесспорно, что без хорошего фундамента не построить прочного дома. Тот фундамент, который закладывается в начальной школе, обеспечивает ребенку возможность осуществления продуктивной деятельности в любой сфере. Каждая дисциплина, изучаемая на данной ступени образования, вносит свою лепту в построение данного фундамента. Всё это отражено в ФГОС [5].

Полученные за последние годы результаты оценки знаний и умений младших школьников Международной программой PISA (Programme for Internaional Student Assessment) показывают, что качество школьного образования значительно снизилось как в нашей стране, так и за ее пределами [3]. Проведённый анализ результатов проверочных работ по различным дисциплинам учащихся школ Северной Осетии также демонстрирует снижение качества образования школьников.

Основными причинами снижения качества образования, на наш взгляд, являются:

– невнимательность к содержанию и структуре изучаемых в начальной школе предметов;

– наличие огромного числа учебников, не соответствующих требованиям современного образования;

– использование педагогами однотипных, не эффективных методов и форм обучения, снижающих учебную мотивацию младших школьников и др. [3].

Помимо этого, в национальных республиках нашей страны многие учащиеся в недостаточной степени владеют русским языком, а также наблюдается несоответствие и оторванность содержания учебного материала от особенностей региона проживания детей.

На современном этапе развития общества востребованы образованные, самостоятельно мыслящие, способные принимать правильные решения в ситуации выбора, готовые к диалогу люди, иначе говоря, те, у которых сформирована и развита языковая компетенция. Компетентностный подход предполагает существенное приумножение практической направленности обучения. Исходя из тех толкований, которые представлены в современных словарях, категория «компетенция» раскрывается как coівpeo и переводится как «добиваться», «соответствовать», «подходить». Термин «компетенция» имеет два основных толкования, а именно:

– сфера полномочий определенного учреждения;

– круг вопросов, в которых человек компетентен и обладает определенным практическим опытом.

В педагогической науке категория «компетенция» используется во втором значении. Категория «компетентность» также довольно часто используется как наличие знаний, с помощью которых можно судить о чем-либо, высказывать авторитетное мнение. Существует взгляд, что эти два понятия могут использоваться как синонимы, то есть обладают единым значением.

По мнению А. Хуторского, для того чтобы различить общие и индивидуальное компоненты содержания компетентностного обучения, необходимо разграничить используемые в качестве синонимов понятия «компетентность» и «компетенция» [4].

Компетентность обозначает обладание индивидом определенной компетенцией, которая включает в себя личностное отношение человека к ней и к предмету деятельности.

Компетенция же представляет собой взаимосвязанный комплекс личностных качеств (методы реализации деятельности, умения, знания, навыки), задаваемых в отношении определенной группы процессов и предметов, необходимых для осуществления в их отношении продуктивной деятельности.

Проанализировав различные теории модернизации общего образования, мы выявили, что существуют различные определения понятия «компетенция», наиболее часто из которых используются следующие:

– готовность школьника решать возникающие в повседневной жизни практические и теоретические задачи посредствам полученных в процессе обучения знаний, умений и навыков;

– понимание происходящего и способность действовать с целью поддержания адекватной связи с окружающим миром (Дж. Дьюи);

– осознанное использование школьником полученных знаний, умений и навыков в процессе выполнения сложных действий в различных условиях;

– способность личности меняться в зависимости от сложившейся ситуации, но с сохранением имеющейся у него системы ценностей и мировоззрения.

В основу обновленного содержания общего образования положены «ключевые компетенции», которые позволяют решать задачи неалгоритмического характера.

А.В. Хуторским выделены следующие базовые компетенции образования:

– ценностно-смысловая – отражающая имеющиеся у ученика приоритеты и понимание окружающего мира;

– общекультурная – включающая в себя опыт освоения школьником научной картины мира, особенностей общечеловеческой и национальной культуры;

– учебно-познавательная – включает в себя способность ученика планировать, ставить цели, осуществлять рефлексию и самостоятельно оценивать реализуемую учебно-познавательную деятельность;

– информационная – умение школьника искать без посторонней помощи необходимую информацию, анализировать ее, преобразовывать и передавать в устной и письменной форме;

– языковая или коммуникативная – включает в себя знание языка, умение общаться и взаимодействовать с другими людьми, а также участвовать в коллективных видах деятельности [4].

Основным показателем эффективности учебного процесса является уровень сформированности у школьников языковой компетентности. В силу того, что языковая компетенция формируется в рамках каждого учебного предмета, она может быть представлена следующим образом:

ЯК = П1ЯК+ П2ЯК+…

Таким образом, в качестве основного образовательного результата обучения младших школьников считается ***предметная языковая компетенция (ПЯК)***, являющаяся первостепенным фактором повышения качества обучения младших школьников.

Предметная языковая компетенция представляет собой комплекс связанных друг с другом качеств личности (знания, навыки, умения и способы деятельности), обеспечивающая овладение младшим школьником нормами русско-

Таблица 1

Базовые характеристики предметной языковой компетентности детей младшего школьного возраста

Класс	Способность и готовность	Знания	Умения, навыки
1.	Овладеть предметными знаниями	Терминология, предметный аппарат и язык	Описание определённых ситуаций, способность логически оформить предметный материал
2.	Использовать русский язык в процессе познавательной и образовательной деятельности	Универсальные предметные методы; простейшие предметные конструкции на русском языке	Извлечение информации и её предоставление на русском языке в устной и письменной форме
3.	Присвоить содержание учебного предмета посредствам выражения его на русском языке; развить коммуникативные качества предметной речи	Грамматические структуры и клише свойственные изучаемой предметной области на русском языке	Описание и объяснение фактов изучаемого предмета, введение понятий, дача объяснений, комментирование учебных задач на русском языке
4.	Предъявление содержания учебного предмета посредствам его выражения на русском языке	Грамматические структуры и клише свойственные данной предметной области на русском языке	Описание и объяснение предметных фактов, введение понятий, предоставление определений, комментирование решения учебных задач на русском языке

го литературного языка для представления предметного материала. Предметная языковая компетентность представляет собой владение школьником младшего возраста соответствующей компетенцией, включающей в себя его личное отношение к содержанию изучаемого предмета.

Базовые характеристики предметной языковой компетенции детей младшего школьного возраста представлены в табл. 1.

Следовательно, предметную языковую компетенцию учащихся начальных классов можно определить как дидактическую категорию, представляющую собой комплекс языковых, культурных, социальных и предметных знаний, умений и навыков, позволяющих школьнику успешно усвоить учебную программу и способствующих повышению качества образования учащихся.

Языковая предметная компетенция включает в себя следующие компоненты: межкультурный, предметный и специальные языковые компоненты – русский и родной. Взаимосвязь данных компонентов представлена на рис. 1.

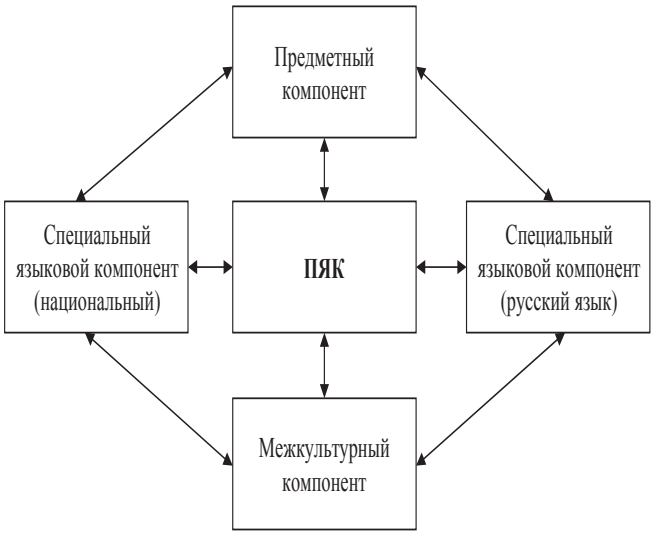


Рис. 1. Взаимосвязь между компонентами предметной языковой компетенции

Предметный компонент отражает уровень развития у учащихся предметного мышления и степень усвоения детьми знаний, умений и навыков по изучаемой дисциплине. *Специальный (родной) языковой компонент* включает в себя общую языковую и речевую компетентности младших школьников, а также имеющуюся у них культуру предметной речи на родном языке.

Специальный (русский) языковой компонент объединяет в себе языковую и речевую компетентности учащихся и имеющиеся у них знания, умения и навыки в области русского языка. Данный компонент позволяет оценить уровень владения учащимися русским языком, а также их способность адекватно его использовать в своей устной и письменной речи.

Межкультурный компонент отражает способность учащихся взаимодействовать с другими людьми в многокультурной социальной среде, а также позволяет реализовать идеи поликультурного образования и воспитания средствами родного и русского языков.

В соответствии с компетентностным подходом в качестве базовых параметров определяющих языковую компетентность по определенному предмету мы используем такие категории как: знания, умения, навыки, способность и готовность. В психологии под способностью понимают динамическое понятие, существующие исключительно в процессе развития и движения. Готовность одновременно включает в себя деятельностный (процессный) и «подготовительный» к применению компоненты. Готовность рассматривается как стремление личности сделать что-нибудь, следовательно, включает элементы, мотивирующие ученика к выполнению определенной деятельности.

Следовательно, предметная языковая компетенция в младшем школьном возрасте представляет собой категорию дидактики, включающую в себя межкультурные и предметные знания, умения и навыки, обеспечивающие готовность ребёнка осуществлять образовательную деятельность в сфере русского языка.

Таким образом, последние десятилетия в сфере начального образования осуществляется активный поиск путей развития и концептуальных идей. И в практической, и в теоритической деятельности существенное внимание уделяется разработке вопросов профилизации и дифференциации образования, интеграции его содержания и внедрению идей гуманизма в деятельность общеобразовательных школ.

Как отмечал В.А. Лапшин [6], формирование основных компетенций у обучаемых способствует повышению уровня сформированности необходимых для успешного освоения профессиональной деятельности молодёжи знаний, что в целом увеличивает качество человеческого капитала страны.

Согласно исследованиям Баззаевой М.М. и Зембатовой Л.Т. [7], в настоящее время, как и ранее, осуществляется активный поиск ключевых идей развития общеобразовательной школы, однако, проанализировав данную проблему, мы с уверенностью можем утверждать, что все большее число специалистов принимают и считают доминирующей идею качества образования, которая актуальна абсолютно для всех уровней и компонентов образовательной системы.

Для того чтобы в настоящее время человек соответствовал всем современным социальным требованиям и стандартам, он должен обладать разносторонними, обширными знаниями из различных научных областей, а также быть способным освоить новые, непривычные для себя методы познания и виды деятельности. Получение качественного школьного образования позволяет ребёнку вырасти творческим, мыслящим, гуманным и созидающим человеком. Основная же задача общеобразовательной школы на данном этапе развития личности заключается в том, чтобы подтолкнуть, стимулировать ребёнка к саморазвитию, реализации своего творческого потенциала и раскрытию способностей [1].

Несмотря на то, что в различные времена качество образования понималось по-разному, и образовательная система активно реформировалась под различными лозунгами, его развитие всегда было направлено на повышение качества.

На данном этапе развития практики и теории образования происходят значительные динамические изменения, которые преимущественно отражают происходящие в современной ситуации развития социума изменения, в условиях которых и осуществляется формирование стратегии развития общеобразовательной школы. Основным направлением данной стратегии развития как раз и является повышение качества школьного образования.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Мышление и речь*. Москва: Лабиринт, 1999.
2. Баззаева М.М., Зембатова Л.Т. Формирование познавательного интереса у младших школьников на уроках математики. *Проблемы научной мысли*. 2023; Т. 5, № 5: 56–61.
3. Ковалева Г.С. *Третье международное исследование по оценке качества математического и естественно-научного образования TIMSS*. Москва: ИОСО РАО, 1996.
4. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003; № 2.
5. *ФГОС основного общего образования (стандарты второго поколения)*. Москва: Просвещение, 2011.
6. Лапшин В.А. *Человеческий потенциал молодежи как источник социокультурных изменений*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва: Московский гуманитарный университет, 2013.
7. Зембатова Л.Т., Кириченко К.Н. Пути повышения мотивации школьников к изучению математики. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 4 (95): 163–165.

References

1. Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech'*. Moskva: Labirint, 1999.
2. Bazzaeva M.M., Zembatova L.T. Formirovanie poznavatel'nogo interesa u mladshih shkol'nikov na urokah matematiki. *Problemy nauchnoj mysli*. 2023; T. 5, № 5: 56-61.
3. Kovaleva G.C. *Tret'e mezhdunarodnoe issledovanie po ocenke kachestva matematicheskogo i estestvenno-nauchnogo obrazovaniya TIMSS*. Moskva: IOSO RAO, 1996.
4. Hutorskoj A. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya. *Narodnoe obrazovanie*. 2003; № 2.
5. *FGOS osnovnogo obschego obrazovaniya (standarty vtorogo pokoleniya)*. Moskva: Prosveschenie, 2011.
6. Lapshin V.A. *Chelovecheskij potencial molodezhi kak istochnik sociokul'turnyh izmenenij*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Moskva: Moskovskij gumanitarnyj universitet, 2013.
7. Zembatova L.T., Kirichenko K.N. Puti povysheniya motivacii shkol'nikov k izucheniyu matematiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4 (95): 163-165.

Статья поступила в редакцию 03.08.23

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-211-214

Sultygova R.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: romina.sultygova@mail.ru*
Malsagov A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: malsagov@mail.ru*
Kicheva I.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Literature and Pedagogical Technologies, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: kitcheva@mail.ru*
Lezina V.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Leading Researcher, Department of Coordination of Research and Innovation-Project Activities in Specialty, Master's and Postgraduate Studies, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: lezina07@rambler.ru*

PREREQUISITES FOR THE STUDY OF ETHNO-NATIONAL EDUCATIONAL POLICY IN MODERN RUSSIA. The article studies ethno-national educational policy in modern Russia and is presented from several angles: 1) terminological clarification of key categories, 2) legislative justification, 3) identification of prerequisites for studying this phenomenon. The term "ethno-national educational policy" is presented as a composite and is considered based on the meanings of its constituent concepts: "politics", "national policy", "educational policy". The legislative justification is made in the projection of the legal equipment of modern ethno-national policy and its embodiment in education. The legal exposition is accompanied by an empirical method of interviewing educators of the Republic of Ingushetia regarding the state of this policy. The prerequisites of the study are differentiated as external (social, political, cultural, financial, economic, technological, scientific, educational negative manifestations and the contradictions caused by them) and internal (1) historical development, 2) the need for reflection, analysis, assessment of the state and dynamics, 3) intentions to overcome weaknesses and threats). PEST analysis and SWOT analysis are used to identify them.
Key words: **ethno-national educational policy, terminological analysis, legislative clarification, prerequisites for study, legislative justification**

Р.М. Султыгова, *канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: romina.sultygova@mail.ru*
А.А. Мальсагов, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: malsagov@mail.ru*
И.В. Кичева, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: kitcheva@mail.ru*
В.В. Лезина, *д-р пед. наук, проф., ведущ. науч. сотр. Департамента координации научно-исследовательской и инновационно-проектной деятельности в специалитете, магистратуре и аспирантуре ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: lezina07@rambler.ru*

ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭТНОНАЦИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Предлагаемая к печати статья посвящена исследованию этнонациональной образовательной политики в современной России и изложена в нескольких ракурсах: 1) терминологического уточнения ключевых категорий, 2) законодательного обоснования, 3) выявления предпосылок изучения этого феномена. Термин «этнонациональная образовательная политика» представлен как составной и рассмотрен исходя из значений составляющих его понятий: «политика», «национальная политика», «образовательная политика». Законодательное обоснование произведено в проекции правового оснащения современной этнонациональной политики и ее воплощения в образовании. Правовая экспозиция сопровождена эмпирическим методом интервьюирования работников образования Республики Ингушетия относительно состояния данной политики. Предпосылки исследования дифференцированы как внешние (социальные, политические, культурные, финансово-экономические, технологические, научные, образовательные негативные проявления и обусловленные ими противоречия) и внутренние (историческое развитие; потребность в рефлексии, анализе, оценке состояния и динамики; интенции в преодолении слабых сторон и угроз). К их выявлению применялись PEST-анализ и SWOT-анализ.
Ключевые слова: **этнонациональная образовательная политика, терминологический анализ, законодательное уточнение, предпосылки изучения, законодательное обоснование**

Внешне- и внутриполитические, идеологические, ментальные трансформации, характерные для России начала 2020-х гг., обусловили остроту вопроса этнонациональной образовательной политики. Учитывая стоящие в настоящее время перед Россией внешнеполитические вызовы, требующие интегративного единства входящих в состав государства народов, актуальным является исследование такой политики и обоснование ее предпосылок [1; 2; 3].

Цель статьи: обосновать предпосылки исследования этнонациональной образовательной политики в современной России.

Задачи статьи: 1) уточнить ключевые категории исследования, 2) выполнить законодательное обоснование этнонациональной образовательной политики в современной России, 3) выявить внешние и внутренние предпосылки такой политики.

Научная новизна статьи состоит в расширении границ педагогического знания о феномене этнонациональной образовательной политики в современной России.

Теоретическая значимость статьи заключается в применимости методов интервью, PEST-анализа, SWOT-анализа к проблеме исследования, обобщении законодательных документов, касающихся национальной политики и этнонациональной образовательной политики.

Представленные в статье материалы могут служить основанием для практической деятельности работников образования, студентов, магистрантов, аспирантов в национальных субъектах Российской Федерации.

Методы исследования: PEST-анализ, SWOT-анализ, интервью.

Использующийся в данной работе терминологический аппарат предполагает его уточнение ввиду обнаруживающихся понятийных разночтений. «Политика» интерпретируется «Педагогическим энциклопедическим словарем» как сфера деятельности, связанная с осуществлением государственной власти [4]. Политика выражает правовые и моральные нормы, взгляды, национальные ценности. Соответственно, государственная политика охватывает разные направления человеческой деятельности, включая образование.

Образовательная политика тоже полинасыщена и в исследуемом нами этническом аспекте именуется в официальных документах и научно-педагогических трудах «национальной образовательной» [5]. Вместе с тем семантическая наполненность понятия «национальный» отличается в документах «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», «Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации» и др. В первом документе атрибут «национальный» отождествляется с государственностью и аккумулирует гражданственность, патриотизм, мировоззрение, духовность, нравственность, здоровьесбережение, экологичность и др. [5]. Во втором документе «национальный» интерпретируется как «этнонациональный» [6]. Соглашаясь с пояснением составителей Концепции, сузим ключевую категорию нашего исследования до «этнонациональная образовательная политика». Она является частью государственной национальной политики.

О важности развития национальной политики как производной для этнонациональной свидетельствуют следующие государственные документы: Конституция Российской Федерации, Указ Президента Российской Федерации «Об обеспечении межнационального согласия», План мероприятий по реализации в 2022–2025 гг. Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г., Государственная программа Российской Федерации «Реализация государственной национальной политики», Методика оценки эффективности государственной программы Российской Федерации «Реализация государственной национальной политики», Федеральный закон «О национально-культурной автономии», Постановление СФ ФС Российской Федерации «О повышении роли субъектов Российской Федерации в решении задач социально-экономического развития страны и о реализации государственной национальной политики», Распоряжение Правительства Российской Федерации «О создании федерального государственного учреждения «Дом дружбы народов России» от 27 ноября 2019 г. № 2829-р (в редакции от 16.05.2022 г.), Указ Президента Российской Федерации «О создании общероссийской общественно-государственной организации «Ассамблея народов России» [5–12].

Национальная образовательная политика может быть конструктивной, деструктивной, централизованной и нецентрализованной [3]. Конструктивная национальная политика характеризуется слаженной работой структур в деле воспитания у граждан поликультурности и толерантности. Деструктивная политика черты

слаженности и эффективности не обнаруживает. Централизованная политика включает систему обязательных мероприятий, которые проводятся государством в законодательстве, просвещении, создании организаций, издательской работе, проработке важных вопросов, организации полевых экспедиций и др. Нецентрализованная политика сводится к политике местных органов власти внутри национальных субъектов Российской Федерации, не имеющей силы за их пределами.

Из доклада «О национальной политике в Российской Федерации» председателя Комитета Государственной Думы Российской Федерации по делам национальностей Г. Семигина 16 июня 2023 г. следует, что сегодняшняя национальная политика обнаруживает дефицит конструктивности и централизации. По словам Г. Семигина, смещаются на задние позиции политического процесса вопросы координации национальной политики в федеральной и национально-региональной структурах, ощущается недостаточная поддержка государством общественных объединений, занимающихся национальными вопросами. По утверждению Г. Семигина, западные страны вложили 175 млн долларов в расшатывание межнациональных отношений, 200 млн долларов – в спекуляции и провокации. Председатель обратил внимание на важность в регулировании национальной политики образования, фильмов, учебников, методик, подготовки учителей, языка [7]. Названные аспекты составляют суть этнонациональной образовательной политики.

Она документально оформлена в ряде основополагающих документов. В частности, ее принципы вынесены в начальную позицию Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в редакции от 17.02.2023 г. [12].

Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации [8] очерчивает принципы, цель, задачи, приоритетные направления, проблемы государственной образовательной политики. Последние касаются обеспечения устойчивости российского разнохарактерного полиэтнического общества, его сплочения в согражданство. Решение этой проблемы с позиции составителей документа состоит в организации учреждений, реализующих общеобразовательные программы с этнокультурным национально-региональным компонентом. В Концепции анализируется компонентная модель организации содержания образования (федеральный, региональный компоненты, компонент образовательного учреждения), допустившая развитие негативных центробежных процессов, отсутствие регионального баланса интересов. В числе приоритетных направлений национальной образовательной политики – осуществление социально-педагогической поддержки детей, пострадавших от военных и других конфликтов на Северном Кавказе. Называются условия для повышения качества образования с учетом этнонационального фактора.

Национальная доктрина образования ратует за распространение и развитие национальной культуры, гармонизации национальных и этнокультурных отношений, сохранение и поддержку этносов, их самобытность, сохранение языков и культур [4].

Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» характеризует цели и приоритеты государственной политики в реализации Программы, включая требования к политике субъектов Российской Федерации в сфере образования, а также способы решения задач обеспечения национальной безопасности страны в сфере образования [7].

Национальный проект «Образование» ставит целью воспитание личности, основанное на духовно-нравственных ценностях народов Российской Федерации, их традиций [5].

Федеральный закон «О переходе на ООП» выделяет в качестве одного из ключевых направлений развития образования формирование единого образовательного пространства. Закон предписывает создание вариантов федерального учебного плана с учетом возможности изучения родного языка / литературного чтения и родной литературы на родном языке. Предусматривается возможность перераспределения времени в пользу изучения родных языков [11].

Стратегия развития воспитания, следуя за указаниями Президента Российской Федерации В.В. Путина, ориентирует образование на воспитание в ребенке любви к большой и малой родине, общенациональной и этнической идентичности, уважения к культуре и традициям, а также соответствие развития личности ребенка национальному идеалу. Воспитание в духе национальных традиций выделено в качестве одного из приоритетов государственной политики. Отдельной строкой прописано приобщение к культурному наследию, сохранение и поддержание этнокультурных традиций [10].

Концепция развития дополнительного образования детей нацелена на воспитание у обучающихся поликультурности, толерантности к инаковости, бережного отношения к культурному достоянию других народов [8].

Анализ этнонациональной политики в федеральных документах свидетельствует о ее значимости и имеющихся проблемах. Ранее мы неоднократно выступали на страницах педагогической печати с критикой учебников по дисциплине «Основы религиозных культур и светской этики», разрабатываемых в соответствии с этнокультурными запросами национальных субъектов Российской Федерации. Несмотря на экспертизу таких учебников, выполняемую методическими объединениями при Межведомственном координационном совете и уполномоченных органах государственной власти субъектов Российской Федерации при участии федерального органа исполнительной власти, исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации, качество современных учебников отстает от требуемого федеральными государственными образовательными стандартами. Так, качественно выполненный учебник Д.И. Латышиной и М.Ф. Муртазина «Основы исламской культуры для 4–5 классов» [2] издан небольшим тиражем. Его восполняют издания с серьезными недостатками. Образовательные организации Республики Ингушетия реализуют издания на ингушском языке без комментариев на государственном русском языке, что делает невозможным проведение качественной экспертизы и использование ингушских учебников в других субъектах Российской Федерации. Следствием этого является примитивное содержание учебников, избыточное внимание к обрядовой стороне религии в ущерб ее духовно-нравственному содержанию. Критика таких учебников научно-педагогическими работниками, в том числе с трибуны Государственной Думы Республики Ингушетия, вызывает ожесточенное противодействие со стороны местного духовенства и издателей. Таким образом, игнорируется требование Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» о контроле качества учебной литературы (в ст. 93, 94, 95) [12], а учебники по основам религии не выполняют целеполагающей функции развития духовно-нравственной культуры школьников. Проанализированные нами учебники по основам мусульманской культуры отражают разную степень их качества и духовно-нравственной наполненности. Полагаем, что целесообразен диалог с их составителями и рецензентами, где представители духовенства выступали бы в роли профессиональных экспертов. Позитивна инициатива выступающих на страницах научно-педагогических журналов специалистов в этой области касательно создания научно-публицистического журнала по преподаванию учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики». Такой журнал объединил бы исследователей, практиков, представителей религиозных конфессий в общем стремлении к совершенствованию преподавания дисциплины, повышению уровня учебников по основам религии. Необходимо заполнить брешь в справочниках и методических пособиях по написанию таких учебников. Полезно сотрудничество высшей школы и религиозного сообщества по изданию учебной литературы для школьников.

Беседа с Мальсаговой Марьям Хаматхановной, кандидатом педагогических наук, учителем ООШ № 3 сельского поселения Троицкое (Республика Ингушетия) выявила проблемы общего образования в сельских школах: недостаток и устаревание технических средств, отсутствие в образовательных организациях старого типа спортивных и актовых залов, высокая наполняемость классов начальной общей школы, острый вопрос с горячим питанием в 5–9 классах. Эта информация характерна и для школ советского образца в г. Магасе, что следует из слов Гайтукиева Мусы Адамовича, кандидата педагогических наук, доцента кафедры физкультуры ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет». В ряде школ наполняемость 1–4 классов превышает 40 человек. Из этого следует невысокое качество образования.

Остро стоит вопрос воспитания детей мигрантов (Пригородный район Республики Ингушетия). Из опыта работы Султыговой Ромины Магометовны следует, что семьи переселенцев из Республики Южная Осетия демонстрируют потребительское отношение к школе и педагогическому персоналу, отсутствие культуры общения вследствие размытой и невосполненной системы ценностей выросшим поколением 1990-х годов. Проблема высшей школы, по словам Султыговой Марифы Магометовны, доктора филологических наук, профессора, заведующей кафедрой педагогики и методики начального образования ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» заключается в недостаточном наборе абитуриентов в вузы национальных субъектов Российской Федерации из-за оттока учащейся молодежи в вузы страны. Причиной этого является низкая заработная плата дипломированных специалистов в национальных республиках и объективное стремление юношей и девушек к благосостоянию посредством получения высшего образования с последующим трудоустройством. Педагоги высшей школы констатируют низкую посещаемость обучающихся старших курсов специалитета и магистратуры. У ряда студентов отсутствует мотивация учения. Из опыта работы в сфере дополнительного образования кандидата педагогических наук, доцента, директора плавательного бассейна № 2 ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» Мальсагова Амирхана Алихановича следует факт недостаточного финансирования инвентаря и мероприятий в организациях физкультуры и спорта. Интервьюируемый также констатирует, что существующие программы дополнительного образования для взрослых не реализуются. Следствием этого является проблема с трудоустройством граждан предпенсионного и пенсионного возраста, потеря производительного пласта работоспособных людских ресурсов. Зафиксированное в результате представленного эмпирического исследования зримое количество проблем в организациях образования Республики Ингушетия приводит к выводу о целесообразности их сравнения с национально-региональными системами образования в других субъектах Российской Федерации и возведения в ранг этнонациональных образовательно-политических.

Разработка содержания этнонационального образования осуществлялась З.Б. Абдуллаевой, П.Р. Атутовым, А.Ю. Белогуровым, А.В. Беляевым, С.Г. Ваниевой, И.В. Волкодавом, Л.П. Гадзаовой, Л.А. Гаппоевой, С.А. Гулиевой, Ю.С. Давыдовым, А.С. Кантемировой, З.К. Каргиевой, Т.П. Монако, И.В. Огарковой, Р.Б. Сабаткоевым, С.К. Семениной, Н.Х. Сопоевой, Х.Г. Тхагапсоевым, Л.А. Хараевой, Ф.В. Хугаевой, С.З. Хутинаевой, С.Р. Чеджемовым и др. Названными исследователями накоплен весомый ресурс, позволяющий осмыслить интересующую нас проблему. Вслед за М.Н. Скаткиным мы полагаем, что причиной изменения

Таблица 1

PEST-анализ факторов, влияющих на этнонациональную образовательную политику в современной России

Социальные факторы	*Политические факторы*
Способствующие развитию этнонациональной образовательной политики	
– выделение этнонациональной образовательной политики в качестве приоритета социокультурного развития республиканского общества; – предотвращение ксенофобии, формирование поликультурности и толерантности	– укрепление российской государственности; – развитие национальной политики Российской Федерации по модели интегрирования этнического и надэтнического в поликультурном государстве; – приверженность населения национальных субъектов Российской Федерации принципам культурной идентификации и общероссийской гражданственности
Препятствующие развитию этнонациональной образовательной политики	
– недостаточная структурная согласованность федеральной и региональной политики	– подмена научных построений внешнеполитическими спекуляциями и провокациями; – наличие этнократических тенденций, политизация этнических групп, этнизация государственного управления
Правовые факторы	*Культурные факторы*
Способствующие развитию этнонациональной образовательной политики	
– законодательное закрепление национально-региональных прав обучающихся	– поликультурное пространство Российской Федерации; – экзистенциальное, традиционно-культурное бытие российских этносов; – этнопедагогическая культура учителя
Препятствующие развитию этнонациональной образовательной политики	
нет	– этнокультурный изоляционизм, нетерпимость к инаковости
Финансово-экономические факторы	*Технологические факторы*
Способствующие развитию этнонациональной образовательной политики	
– бюджетное финансирование образовательных организаций	– информатизация научно-исследовательских организаций и образования; – инновационный процесс
Препятствующие развитию этнонациональной образовательной политики	
– недостаточное финансирование организаций образования; – низкая оплата труда педагогических работников	– устаревание материально-технической базы во многих образовательных организациях; – недостаточная информационная компетентность педагогических кадров; – косность руководства
Научные факторы	*Образовательные факторы*
Способствующие развитию этнонациональной образовательной политики	
– новые стратегии научного поиска, появляющиеся в синергии национально-образовательных систем [1]; – активные этнопедагогические и региональные исследования	– реализация национально-регионального компонента образования; – наличие у национальных субъектов Российской Федерации собственных стратегий развития регионального образования
Препятствующие развитию этнонациональной образовательной политики	
– пристрастная интерпретация и излишняя тенденциозность национального компонента	– отставание национально-региональных управленческих систем от федеральных; – недостаточно эффективная практика переподготовки и повышения квалификации педагогических работников в области этнонациональной образовательной политики

маршрута этнонациональной образовательной политики является противоречие, когда ее действующая модель устаревает и не соответствует задачам дальнейшего поступательного развития. Обнаруживается другая стратегия, адекватная ситуации и формирующая перспективу для последующего развития [10]. Названные предпосылки исследования могут быть отнесены к внешним и внутренним. Степень их влияния на этнонациональную образовательную политику отражена в виде *PEST-анализа,* представленного в табл. 1.

Таблица 2

SWOT-АНАЛИЗ развития этнонациональной образовательной политики на современном этапе

Возможности	Сильные стороны
– кооперирование с организациями образования, науки, культуры; – информационное взаимодействие с федеральными и республиканскими органами государственной власти в области образования; – исследовательский потенциал и творческий ресурс в организациях образования и научно-исследовательских институтах; – симбиоз этнопедагогики и этнонационального образования	– инновационная и проектная деятельность образовательных организаций; – наличие экспериментальных площадок; – опыт этнопедагогической деятельности в образовательных организациях
Угрозы	Слабые стороны
– дефицит методолого-исследовательской культуры у педагогов-практиков; – отток квалифицированных специалистов из школы из-за низкой заработной платы, снизившийся статус педагога; – недостаток финансовой поддержки	– отсутствие системного мониторинга в области этнонациональной образовательной политики; – недостаточная компетентность педагогов в этой области

Из данных табл. 1. следует, что все факторы (кроме правового) содержат способствующие и препятствующие развитию этнонациональной образовательной политики проявления. Последние являются причиной развития противоречий, отягчающих динамику развития этнонациональной образовательной политики. Нивелирование препятствующих развитию этнонациональной образовательной политики негативных проявлений и обусловленных ими противоречий оптимизирует ее развитие. По этой причине мы определили *внешние предпосылки,* к которы отнесли социальные, политические, культурные, финансово-экономические, технологические, научные, образовательные. К внутренней предпосылке исследования современной этнонациональной образовательной политики мы отнесли историко-рефлексивную, в основе которой – диахронический системно-морфологический анализ. Он простирается в становление такой политики в имперский дооктябрьский период с последующим развитием в советский и постсоветский периоды. Историографический обзор этих периодов уместно изучать вкупе с национально-региональными образовательными особенностями. Такой анализ простирается в поле эволюционного подхода к изучению такой политики. Для осознания внутренних предпосылок важно понимание возможностей и угроз, сильных и слабых сторон этнонациональной образовательной политики, что отражено в выполненном нами SWOT-анализе ее развития на современном этапе (см. табл. 2).

Из данных табл. следует наличие сильных и слабых сторон, возможностей и угроз этнонациональной образовательной политики. Намерение преодоления слабых сторон и угроз составляет еще одну внутреннюю предпосылку исследования нашей проблемы.

Итак, выделенные нами предпосылки исследования этнонациональной образовательной политики включают внешние и внутренние. Первые классифицированы нами как социальные, политические, культурные, финансово-экономические, технологические, научные, образовательные негативные проявления и обусловленные ими противоречия. Внутренние предпосылки объединяют 1) историческое развитие такой политики, сформировавшее основу для ее современного проявления, 2) необходимость ее рефлексии, науковедческого анализа, оценки современного состояния и динамики, 3) намерение преодоления слабых сторон и угроз.

Библиографический список

1. Кичева И.В., Асанова Е.Н., Свинторжицкая И.А. Методологические аспекты формирования социокультурной компетентности. *Материалы XII Международной научно-практической конференции.* Пятигорск: ПГУ: 204–207.
2. Латышина Д.И. *Основы исламской культуры. 4–5 классы:* учебное пособие для образовательных учреждений. Москва: Просвещение, 2010.
3. Лезина В.В. *Историко-педагогическая ретроспектива национально-языковой образовательной политики в поликультурном обществе Северного Кавказа*: монография. Пятигорск: ПГУ, 2019.
4. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 2002.
5. *О Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации*. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 3 августа 2006 г. № 201. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/90016/
6. *Национальная доктрина образования*. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751. Available at: https://gart62.npi-tu.ru/assets/files/123/1.%20Национальная%20доктрина%20образования%20Российской%20Федерации%20до%202025%20года.pdf
7. *Национальный проект «Образование»*. Указ Президента Российской Федерации Путина В.В. от 7 мая 2018 г. № 204. Available at: https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie
8. *Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»*. Постановление Правительства Российской Федерации от 26.12.2017. № 1642 (редакция от 27.02.2023). Available at: https://base.garant.ru/71848426/
9. *Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей*. Распоряжение правительства Российской Федерации от 031.03.2022. № 678-Р. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403709682/
10. *Стратегия развития воспитания*. Утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 № 996-р. Available at: http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf
11. *О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью Федерального Закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации»*. Федеральный закон «от 14.09. 2022 от 24 сентября 2022 № 371 – ФЗ. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209240008
12. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

References

1. Kicheva I.V., Asanova E.N., Svintorzhickaya I.A. Metodologicheskie aspekty formirovaniya sociokul'turnoj kompetentnosti. *Materialy XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Pyatigorsk: PGU: 204-207.
2. Latyshina D.I. *Osnovy islamskoj kul'tury. 4-5 klassy*: uchebnoe posobie dlya obrazovatel'nyh uchrezhdenij. Moskva: Prosveschenie, 2010.
3. Lezina V.V. *Istoriko-pedagogicheskaya retrospektiva nacional'no-yazykovoj obrazovatel'noj politiki v polikul'turnom obschestve Severnogo Kavkaza*: monografiya. Pyatigorsk: PGU, 2019.
4. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Nauchnoe izdatel'stvo «Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya», 2002.
5. *O Koncepcii nacional'noj obrazovatel'noj politiki Rossijskoj Federacii*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 3 avgusta 2006 g. № 201. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/90016/
6. *Nacional'naya doktrina obrazovaniya*. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 4 oktyabrya 2000 g. № 751. Available at: https://gart62.npi-tu.ru/assets/files/123/1.%20Nacional'naya%20doktrina%20obrazovaniya%20Rossijskoj%20Federacii%20do%202025%20goda.pdf
7. *Nacional'nyj proekt «Obrazovanie»*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii Putina V.V. ot 7 maya 2018 g. № 204. Available at: https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie
8. *Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya»*. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 26.12.2017. № 1642 (redakciya ot 27.02.2023). Available at: https://base.garant.ru/71848426/
9. *Ob utverzhdenii Koncepcii razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. Rasporyazhenie pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 031.03.2022. № 678-R. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403709682/
10. *Strategiya razvitiya vospitaniya*. Utverzhdena Rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 № 996-r. Available at: http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf
11. *O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» i stat'yu Federal'nogo Zakona «Ob obyazatel'nyh trebovaniyah v Rossijskoj Federacii»*. Federal'nyj zakon «ot 14.09. 2022 ot 24 sentyabrya 2022 № 371 – FZ. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209240008
12. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Статья поступила в редакцию 27.07.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-214-217

Knyazkov G.A., *postgraduate, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: g.knyazkov@inbox.ru*
Filimonyuk L.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia); Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: filimonuk.l@mail.ru*
Kharchenko G.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: 14101956@rambler.ru*

DESIGNING THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF NON-FORMAL PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION. The non-formal pedagogical education educational environment designing key aspects are studied. To do this, the essence of the "informal education" and "formal education" concepts is revealed at the article's beginning. The environment in which informal professional and pedagogical education is carried out main features are considered. The most significant characteristics of this environment are investigated, which should be taken into account in the course of its design. The main factors that should be taken into account during such environment development are given. The non-formal pedagogical education pedagogical potential is demonstrated, which must necessarily be taken into account when designing an appropriate educational environment. Consideration of the educational environment design is carried out in connection with the leading trends in the Russian society development.

Key words: **professional and pedagogical education, design of educational environment, formal education, non-formal education, independent educational activity**

Г.А. Князьков, *аспирант, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: g.knyazkov@inbox.ru*
Л.А. Филимонюк, *д-р пед. наук, доц., проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: filimonuk.l@mail.ru*
Г.И. Харченко, *канд. пед. наук, доц., ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: 14101956@rambler.ru*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НЕФОРМАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Изучены ключевые аспекты процесса проектирования образовательной среды неформального профессионально-педагогического образования. Для этого в начале статьи раскрывается суть понятий «неформальное образование» и «формальное образование». Далее рассматриваются основные особенности среды, в которой осуществляется неформальное профессионально-педагогическое образование. Затем исследуются наиболее существенные

характеристики этой среды, которые следует принимать в расчёт по ходу её проектирования. Приводятся основные факторы, каковые следует учитывать в ходе разработки такой среды. Демонстрируется педагогический потенциал неформального профессионально-педагогического образования, каковой с необходимостью должен быть учтён при проектировании соответствующей образовательной среды. Рассмотрение этих сторон проектирования образовательной среды производится в связи с ведущими трендами развития российского социума.

Ключевые слова: **профессионально-педагогическое образование, проектирование образовательной среды, формальное образование, неформальное образование, самостоятельная учебная деятельность**

Актуальность темы статьи определяется двумя ведущими тенденциями в развитии современного российского общества. К ним относятся:

– информатизация всех сфер его жизни (О.В. Абаева, А. Галеб, М.В. Дюжакова, Е.А. Князев, А. Козыбай, А.Е. Тажигулова);

– существенная интенсификация большинства экономических, социальных и культурных процессов (Е.С. Аскомовец, М.В. Дюжакова, М.В. Жуколина, О.Ю. Зайцева, С.В. Пазухина).

Вышеуказанные тренды в развитии социума способствуют изменению требований, предъявляемых ко многим его членам [1, с. 77]. Не в последнюю очередь сказанное касается педагогических работников [2, с. 17–18]. В структуре их компетентности возрастает важность надпрофессиональных компетенций. Последние представляют собой универсальные знания, умения, навыки, качества и способности педагога, обеспечивающие его конкурентоспособность и скорейшую адаптацию к новым условиям осуществления профессиональной и другой деятельности [3, с. 122] Таким образом, именно они в дальнейшем позволят выпускникам педагогических вузов эффективно функционировать не как трансляторам готовых знаний, но как наставникам, указывающим своим ученикам путь к их получению в практически безграничных информационных потоках [4, с. 19].

Повысить эффективность формирования вышеуказанных черт профессионального портрета у лиц, осваивающих соответствующие направления подготовки, с большой вероятностью позволит обращение к возможностям неформального образования [5, с. 37]. В свою очередь, их рассмотрение ставит вопрос о проектировании такой образовательной среды, которая в большей степени будет способствовать реализации этих возможностей [6, с. 139].

Отсюда следует, что цель нашей статьи – освещение ключевых аспектов процесса проектирования образовательной среды неформального профессионально-педагогического образования.

С поставленной целью коррелируют задачи:

– раскрыть суть понятия «неформальное образование», соотнеся его с термином «формальное образование»;

– охарактеризовать основные особенности среды, в которой осуществляется неформальное профессионально-педагогическое образование;

– рассмотреть наиболее существенные характеристики этой среды, которые следует принимать в расчёт по ходу её проектирования;

– привести основные факторы, каковые следует учитывать в ходе разработки такой среды;

– продемонстрировать педагогический потенциал неформального профессионально-педагогического образования, каковой с необходимостью должен быть учтён при проектировании соответствующей образовательной среды.

При решении вышеперечисленных задач авторами применялись следующие методы исследования:

– рефлексия собственного педагогического опыта;

– изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Её научная новизна заключается в выявлении соотношения между понятиями «неформальное образование» и «формальное образование».

Теоретическая значимость состоит в определении ключевых особенностей среды, в которой осуществляется неформальное профессионально-педагогическое образование.

Практическая значимость заключается в демонстрации различных составляющих его педагогического потенциала.

Понятия «формальное образование» и «неформальное образование» отражают два типа организации обучения и воспитания будущих педагогов. Их изучение позволило выделить ряд существенных черт, по которым данные дефиниции отличаются друг от друга (табл. 1).

Выделенные черты различия позволяют нам с определённой долей уверенности говорить о следующих характеристиках неформального образования:

– функциональный характер содержания, его связь с особенностями локальной социокультурной среды [7, с. 5–6];

– способность своевременно реагировать на процессы, происходящие в ней [1, с. 80–81];

– специфика целей, которые зачастую устанавливаются на краткосрочную перспективу, ограничиваются географически либо контекстуально (Э.С. Бабаева, Е.И. Бражник, О.С. Ройтблат, Н.Н. Суртаева);

– генерация программ при обязательном учёте конкретных, заранее определённых потребностей обучающихся;

– достаточный уровень приспособляемости и гибкости содержания, приёмов и методов [3, с. 120];

– неоднородность целевых групп (Е.И. Бражник, С.Г. Вершловский, И.В. Гаврилова, А.И. Газизова, М.Р. Илакавичус, О.С. Ройтблат);

– широкие возможности для структуризации, систематизации и мониторинга образовательной деятельности;

– в ряде случаев – эпизодический и краткосрочный характер реализуемых форм активности [8, с. 50];

– широкое использование труда преподавателей-добровольцев или внештатных сотрудников;

– привлечение представителей сторонних организаций на платной основе или добровольных началах;

– часто – самоокупаемость;

– широкий диапазон участников [9, с. 23].

С описанными выше особенностями неформального образования связаны характеристики среды, в которой оно осуществляется [10, с. 197]. Традиционно в педагогической науке и практике термин «образовательная среда» трактуется как один из важнейших компонентов социокультурного пространства (Н.Б. Крылова, Н.А. Спичко, М.Н. Сираева). Внутри неё обеспечиваются условия для взаимодействия и интеграции различных образовательных процессов и их субъектов [11, с. 11]. При этом обучающийся становится важным звеном в структурировании и упорядочивании культурных связей с обществом. Он приобретает компетенции, ключевые с точки зрения самостоятельной реализации учебной, позднее – профессиональной и других видов деятельности (Н.Б. Крылова, В.И. Панов, С.В. Тарасов, В. А. Ясвин).

Образовательная среда генерируется непосредственно в ходе деятельности участников образовательных отношений с целью создания системы педагогических условий, влияний и возможностей, обеспечивающих формирование мотивации и раскрытие индивидуальных способностей и склонностей каждого обучающихся [12, с. 45]. Возвращаясь к среде, в которой реализуются программы неформального образования, отметим следующие её черты, наиболее важные с точки зрения решения задач нашего исследования:

– персонифицированный характер [5, с. 38];

– открытость;

– сочетание элементов неформального и формального образования [2, с. 18].

Современное состояние разработки интересующей нас проблематики позволяет говорить о ряде наиболее существенных психолого-педагогических характеристиках, отличающих образовательную среду неформального образования (табл. 2).

При проектировании образовательной среды, в которой компетенции будущих учителей будут формироваться средствами неформального образования, необходимо в первую очередь учитывать такой фактор, как возможность мак-

Таблица 1

Черты различия между формальным и неформальным образованием

Признак	Формальное образование	Неформальное образование
Место реализации образовательных программ	вуз, колледж	Может реализовываться вне пространства ОО, зачастую осуществляется в общественных организациях и движениях, секциях, кружках, клубах или центрах [8, с. 51–52]
Характер образования	Обязательный	Добровольный
Цель	Формирование у студентов системы необходимых знаний, умений и навыков [6, с. 20]	Удовлетворение интереса обучающихся к какой-либо проблематике, при необходимости – ликвидация связанных дефицитов в их профессиональном портрете [3, с. 123]

Таблица 2

Психолого-педагогические характеристики среды н еформального образования будущих педагогов

Характеристика	Описание
Выбор	Позволяет всесторонне исследовать учебный материал, изучать и оценивать его, вносить оперативные корректировки в содержание
Субъектность	Все участники учебно-воспитательного процесса рассматриваются в качестве его субъектов, соответственно, образования – как субъектное взаимодействие [9, с. 23]
Исследование	На всём протяжении процесса обучения будущие педагоги находятся в состоянии исследования и рефлексии на прикладном, чувственном, интеллектуальном и других уровнях. Таким образом, основу процесса их профессиональной подготовки составляют непосредственные открытия, происходящие в реальном времени (В.И. Горовая, Н.А. Антонова, И. Пригожин, А.А. Радугин, К.А. Радугин, И. Стенгерс, Л.Н. Харченко)
Личная заинтересованность участников	Предполагает организацию обучения на основе личных интересов каждого студента, при этом основное внимание уделяется их личностному развитию [6, с. 142]

симально разнообразить содержание образовательного процесса, его формы и методы [6, с. 140]. Они должны в наибольшей степени соответствовать разнообразным индивидуальным образовательным потребностям и возможностям обучающихся [4, с. 17]. Непринятие данного фактора в расчёт может привести к необратимым деформациям хода учебно-воспитательного процесса, с одной стороны, профессиональных и личностных характеристик будущих педагогов, с другой [5, с. 39].

Второй фактор, который следует учитывать при проектировании такой системы, – необходимость обеспечения её открытости. Последнюю мы можем определить как способность воспринимать и учитывать актуальные изменения среды и образовательных потребностей обучающихся [10, с. 196–197].

Учёт вышеприведённых факторов с высокой вероятностью позволит обеспечить эффективное формирование у студентов элементов культурно-образовательного и социально-педагогического мышления, необходимых для их успешной профессиональной деятельности в дальнейшем (Т.В. Мухлаева, В.И. Панов, Н.Б. Крылова, Н.А. Спичко, С.В. Тарасов). При этом образовательная среда будет выступать в качестве культурно-образовательного пространства с приоритетом следующих ценностей:

– гуманистические;
– нравственные;
– духовные (Р.В. Бугров, С.Е. Каптерев, А. Хамадаш).

Кроме того, правильно организованная среда неформального профессионально-педагогического образования позволит создать условия для интенсификации интерсубъективного процесса образования и актуальных трансформаций субъективности [13, с. 390–391].

Таблица 3

Аспекты методологического потенциала неформального профессионально-педагогического образования

Аспекты	Характеристика
Инструментальный	Связан со способностью неформального образования выступать в качестве действенного инструмента, применимого при проектировании образовательных программ или сред [11, с. 13]
Мировоззренческо-аксиологический	Идеи неформального обучения являются действенным средством интеллектуально-духовного обогащения субъектов образовательных отношений
Эвристический	Связан со способностью неформального обучения выступать в качестве исходной базы для разработки новых концепций педагогического проектирования различных образовательных сред [12, с. 45]

Вышеизложенное позволяет нам говорить о психолого-педагогическом потенциале программ неформального образования. Конкретно, при проектировании среды, в которой будет осуществляться их реализация, следует учитывать бо̲льшую степень развития у обучающихся стремления к самореализации. Последняя достигается за счёт предоставления им более широких возможностей для самостоятельной деятельности в ходе учебно-воспитательного процесса [11, с. 11–12]. В этой связи следует также учесть интенсификацию процесса формирования навыков самообучения и расширения возможностей будущих профессионалов для непрерывного образования в дальнейшем [10, с. 198].

Говоря о методологическом потенциале неформального профессионально-педагогического образования, мы можем выделить три его аспекта (табл. 3).

Технологический же потенциал неформального педагогического образования определяет следующие его возможности при проектировании и формировании образовательных сред:

– установление преемственности в развитии у будущих учителей системы необходимых профессиональных и надпрофессиональных знаний, умений и навыков [13, с. 390];
– взаимопроникновение компетенций, относящихся к области одних дисциплин, в другие;
– придание более системного характера совокупности формируемых профессиональных и личностных компетенций;
– установление между субъектами образовательных отношений взаимодействия в русле субординации и координации [10, с. 199].

Развивающий потенциал неформального образования позволяет рассматривать развитие обучаемых как дифференциацию целого, главные задачи которой состоят в следующем:

– выделение функций и актов поведения;
– их новая интеграция [13, с. 392].

Рассмотрев процесс проектирования образовательной среды неформального профессионально-педагогического образования, следует подвести итоги исследования.

Таким образом, мы можем заключить, что в структуре компетентности современного педагогического работника существенно возросла важность знаний, умений и навыков, носящих надпрофессиональный характер. Достаточный уровень развития последних в будущем позволит выпускникам педагогических вузов эффективно осуществлять профессиональную деятельность в качестве не трансляторов готовых знаний, но наставников, указывающих своим ученикам путь к их получению в практически безграничных информационных потоках.

Повысить эффективность формирования вышеуказанных черт профессионального портрета у лиц, осваивающих соответствующие направления подготовки, с большой вероятностью позволит обращение к возможностям неформального образования. Это, в свою очередь, ставит вопрос о проектировании такой образовательной среды, которая в большей степени будет способствовать реализации подобных возможностей.

Дефиниции «формальное образование» и «неформальное образование» отражают два типа организации обучения и воспитания будущих педагогов. Их изучение позволило выделить ряд существенных черт, по которым приведённые понятия отличаются друг от друга. С отличительными чертами неформального образования связаны особенности среды, в которой оно осуществляется.

Кроме того, мы с определённой долей уверенности можем говорить о ряде наиболее существенных психолого-педагогических характеристиках, отличающих образовательную среду неформального образования. К ним относятся выбор; субъектность; исследование; личная заинтересованность участников.

Занимаясь проектированием образовательной среды, в которой компетенции будущих учителей будут формироваться по ходу освоения программ неформального образования, необходимо в первую очередь учитывать такой фактор, как возможность максимально разнообразить содержание образовательного процесса, его формы и методы. Второй фактор, который следует учитывать при проектировании такой системы, – необходимость обеспечения её открытости. Последнюю мы можем определить как способность воспринимать и учитывать актуальные изменения среды и образовательных потребностей обучающихся.

Вышеизложенное позволяет нам говорить о психолого-педагогическом потенциале программ неформального образования. Конкретно, при проектировании среды, в которой будет осуществляться их реализация, следует учитывать, большую степень развития у обучающихся стремления к самореализации. Говоря о методологическом потенциале неформального профессионально-педагогического образования, мы можем выделить его инструментальный, мировоззренческо-аксиологический и эвристический аспекты. Технологический же потенциал неформального педагогического образования определяет следующие его возможности при проектировании и формировании образовательных сред: установление преемственности в развитии у будущих учителей системы необходимых профессиональных и надпрофессиональных знаний, умений и навыков; взаимопроникновение компетенций, относящихся к области одних дисциплин в другие; придание более системного характера совокупности формируемых профессиональных и личностных компетенций; установление между субъектами образовательных отношений взаимодействия в русле субординации и координации. Развивающий потенциал неформального образования позволяет рассматривать развитие обучаемых как дифференциацию целого.

Библиографический список

1. Нерадовская О.Р. Неформальные профессиональные сообщества и группы повышения квалификации педагогов системы общего образования: отличительные признаки. *Научно-педагогическое обозрение.* 2018; Выпуск 2 (20): 76–82.
2. Жукова Т.А. Стратегические ориентиры проектирования региональных образовательных программ подготовки педагогов в условиях динамичности этнокультурных процессов. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 17–19.
3. Кагакина Е.А., Харлампенков Е.И., Чекалина Т.А., Устимова О.В. Формирование компетенций студентов вузов как логистический процесс. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств.* 2011; № 17-2: 117–125.
4. 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.
5. Тишина А.И. Неформальная образовательная среда и её психолого-педагогический потенциал в самообразовании учителя. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 3 (64): 37–39.
6. Харченко Л.Н., Бабаева Э.С., Харченко Н.К. Педагогический потенциал учебных программ, интегрирующих формальное и неформальное образование. *Kant.* 2014; № 4: 137–142.
7. Макарский А.М., Самсонова Н.Е. Неформальное образование: современные подходы. *Думский Вестник: теория и практика дополнительного образования.* 2018; № 1 (11): 5–9.
8. Акманбетов Б.Д. Реализация здоровьесберегающих технологий в урочной и внеурочной деятельности студентов. *Педагогическая наука и практика.* 2019; № 2 (24): 50–53.
9. Лингевич О.В. Подготовка студентов педагогического вуза к организации внеурочной деятельности. *Управление образованием: теория и практика.* 2021; № 3: 18–25.
10. Сайгушев Н.Я., Веденеева О.А., Валеев А.С. К вопросу о функциях педагогической деятельности. *Проблемы современного педагогического образования.* 2019; № 64-4: 196–199.
11. Залуцкая С.Ю., Никонова Н.И. Профессионально ориентированное обучение студентов педагогического профиля: технология рекламирования. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 4 (95): 10–13.
12. Везетиу Е.В. Проблема формирования готовности будущих учителей к реализации педагогического проектирования. *Проблемы современного педагогического образования.* 2020; № 66-1: 44–47.
13. Тимошкина Н.А. Современные подходы к изложению педагогических тем в условиях пандемии COVID –19. *Modern Science.* 2021; № 3-2: 387–392.

References

1. Neradovskaya O.R. Neformal'nye professional'nye soobschestva i gruppy povysheniya kvalifikacii pedagogov sistemy obschego obrazovaniya: otlichitel'nye priznaki. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie.* 2018; Vypusk 2 (20): 76-82.
2. Zhukova T.A. Strategicheskie orientiry proektirovaniya regional'nyh obrazovatel'nyh programm podgotovki pedagogov v usloviyah dinamichnosti `etnokul'turnyh processov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 17-19.
3. Kagakina E.A., Harlampenkov E.I., Chekalina T.A., Ustimova O.V. Formirovanie kompetencij studentov vuzov kak logisticheskij process. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv.* 2011; № 17-2: 117-125.
4. 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.
5. Tishina A.I. Neformal'naya obrazovatel'naya sreda i ee psihologo-pedagogicheskij potencial v samoobrazovanii uchitelya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; № 3 (64): 37-39.
6. Harchenko L.N., Babaeva `E.S., Harchenko N.K. Pedagogicheskij potencial uchebnyh programm, integriruyuschih formal'noe i neformal'noe obrazovanie. *Kant.* 2014; № 4: 137-142.
7. Makarskij A.M., Samsonova N.E. Neformal'noe obrazovanie: sovremennye podhody. *Dumskij Vestnik: teoriya i praktika dopolnitel'nogo obrazovaniya*. 2018; № 1 (11): 5-9.
8. Akmanbetov B.D. Realizaciya zdorov'esberegayuschih tehnologij v urochnoj i vneurochnoj deyatel'nosti studentov. *Pedagogicheskaya nauka i praktika.* 2019; № 2 (24): 50-53.
9. Lingevich O.V. Podgotovka studentov pedagogicheskogo vuza k organizacii vneurochnoj deyatel'nosti. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika.* 2021; № 3: 18-25.
10. Sajgushev N.Ya., Vedeneeva O.A., Valeev A.S. K voprosu o funkciyah pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2019; № 64-4: 196-199.
11. Zaluckaya S.Yu., Nikonova N.I. Professional'no orientirovannoe obuchenie studentov pedagogicheskogo profilya: tehnologiya reklamirovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 4 (95): 10-13.
12. Vezetiu E.V. Problema formirovaniya gotovnosti buduschih uchitelej k realizacii pedagogicheskogo proektirovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2020; № 66-1: 44-47.
13. Timoshkina N.A. Sovremennye podhody k izlozheniyu pedagogicheskih tem v usloviyah pandemii COVID -19. *Modern Science*. 2021; № 3-2: 387-392.

Статья поступила в редакцию 21.06.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-217-219

Aslakhanova S.A., *senior teacher, Department of Regional Economy Management, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: kafedra_terek@mail.ru*

PRINCIPLES OF FORMING THE READINESS OF FUTURE MANAGERS FOR TEAM INTERACTION. The success of a manager's managerial activity is largely determined by his readiness for team interaction. In order for this skill to manifest itself stably under any difficult external conditions, modern specialists need to form it at the stage of professional specialization. In view of the above, the modern system of higher education should develop a special system of principles for training managers. In order for the didactic rules for the formation of team building skills not to contradict each other, it becomes relevant to introduce a unified system of methodological requirements for all participants in the educational process. Methodology. As a guiding basis for the study, the researcher considers it necessary to accept the results of the work of R.M. Belbin. First of all, attention is drawn to his approaches to describing the main functional roles of the team, as well as the rules for organizing its activities. Results. The main achievement of the scientific work is the clarification of such principles for the formation of the readiness of future managers for team interaction, such as: target certainty; consistency of behavior patterns; predictability of the results of joint activities and the integrativity of educational impacts. As part of the conclusion, the prospect of further research on the topic of scientific work is revealed.

Key words: **future managers, principles of training, formation of professional readiness of specialists, team building process, methodological ideas of R.M. Belbin**

С.А. Аслаханова*, ст. преп., Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова, г. Грозный, E-mail: kafedra_terek@mail.ru*

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ К КОМАНДНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Успешность управленческой деятельности менеджера во многом определяется его готовностью к командному взаимодействию. Чтобы указанный навык мог стабильно проявляться при любых сложных внешних условиях, современным специалистам необходимо сформировать его на этапе профессиональной специализации. Ввиду изложенного современная парадигма высшего образования должна выработать особую систему принципов обучения менеджеров. Для того чтобы дидактические правила формирования навыков командообразования не противоречили друг другу, актуальным становится введение единой системы методологических требований для всех участников образовательного процесса. В качестве руководящей основы нашего исследования считаем необходимым принять результаты работ Р.М. Белбина. В первую очередь было обращено внимание на его подходы относительно описания основных функциональных ролей команды, а также правил организации её деятельности. Основным достижением нашей научной работы стало уточнение

таких принципов формирования готовности будущих менеджеров к командному взаимодействию, как целевая определённость, согласованность моделей поведения, предсказуемость результатов совместной деятельности и интегративность образовательных воздействий. В рамках заключения раскрывается перспектива дальнейших исследований по теме научной работы.

Ключевые слова: **будущие менеджеры, принципы обучения, формирование профессиональной готовности будущих специалистов, процесс командообразования, методологические идеи Р.М. Белбина**

Одной из знаковых категорий современных специалистов являются менеджеры. От их эффективной работы зависит общее благосостояние общества. Вместе с тем их успешность определяется способностью к грамотному взаимодействию с подчинёнными. Отличительной чертой современных управленцев является их хорошая информированность о высокой продуктивности командной работы. Вместе с тем не все будущие руководители обладают психолого-педагогической готовностью к работе в сплочённом коллективе. Ещё одной проблемой является отсутствие у менеджеров навыков командообразования. Для того чтобы решить перечень указанных проблем, требуется проведение основательной подготовительной работы в рамках системы высшего образования. Речь в данном случае идёт о разработке и апробации единой системы принципов формирования готовности будущих менеджеров к командному взаимодействию. Для того чтобы обеспечить указанное методологическое единство обучающих правил и требований, возникла необходимость обратиться к идеям Р.М. Белбина [1]. Вместе с тем необходимо указать, что для субъектов отечественной образовательной системы требуется адаптация западной модели формирования готовности менеджеров к командообразованию. Для того чтобы апробация и внедрение разработанной системы принципов обучения будущих менеджеров успешно состоялась, крайне важно провести не только теоретическое исследование, но и эмпирическое. В связи с указанным нами была сформирована экспериментальная и контрольная группа из числа будущих менеджеров, обучающихся на базе Чеченского государственного университета имени А.А. Кадырова. Полученный результат может способствовать совершенствованию системы формирования готовности будущих менеджеров к командному взаимодействию. Ввиду указанного была сформулирована цель научной работы – выявление принципов формирования готовности будущих менеджеров к командному взаимодействию. Задачи для достижения цели: уточнение содержания перспективных принципов формирования изучаемого навыка; осуществление проверки предложенных инструментов обучения будущих менеджеров на практике; выявление специфических подробностей апробации и внедрения предлагаемых принципов, а также прогнозирование дальнейшего развития темы исследования.

Научная новизна состоит в разработке принципов формирования готовности будущих менеджеров к командообразованию. Отдельно отметим, что ранее указанный результат не был представлен в научной литературе. Теоретическая значимость результатов исследования представлена подробным описанием содержания каждого разработанного принципа. Практическая значимость результатов исследования отражается в уточнении методических подробностей реализации разработанных принципов.

В целом о необходимости обновления содержания образования для будущих менеджеров заявляется во многих современных научных исследованиях [2–7]. Вместе с тем наблюдается определённый дефицит работ, направленных на выявление принципов формирования навыков командообразования, что только повышает актуальность текущей научной работы.

К примеру, Ермолаева М.В., Кокуева Ж.М. и Погодина А.В., анализируя работы Р.М. Белбина, приходят к выводу о трёх ведущих принципах формирования исследуемого качества у будущих менеджеров. В первую очередь изучаемая категория обучающихся должна понимать комплексное содержание конечной цели. Иными словами, они должны не только представлять практическую значимость развития своих социальных и коммуникативных навыков, но и их морально-нравственную ценность. Также обучающиеся по программам высшего образования должны усвоить навыки синхронизациии и согласования моделей поведения в коллективе. Достигнуть представленной способности они могут благодаря совершенствованию эмпатии. Не менее важным элементом формирования навыка командообразования является развитие у будущих менеджеров умений прогнозировать долгосрочные результаты совместной деятельности [3].

М.В. Хохлова, И.В. Рудакова и А.А. Иовлев отмечают, что готовность будущих менеджеров к командообразованию является универсальным профессионально-личностным качеством, формирование которого должно сопровождаться особыми дидактическими правилами и подходами. Ведущим педагогическим принципом в этой связи они называют интегративность в обучении будущих специалистов. Под указанным понятием подразумевается осознанное соединение фундаментальных идей и концепций гуманитарных дисциплин в единую междисциплинарную картину окружающего мира. Сформированное системное преставление о внешнем мире, по мнению авторов, способствует повышению готовности будущих менеджеров к организации коммуникативного единства в той или иной группе людей [4].

Е.К. Гитман и Ю.В. Михайлова уточняют, что готовность будущих менеджеров к командообразованию является одной из приоритетных задач современной системы образования. Они объясняют свою позицию тем, что исследуемое качество позволяет получающим высшее образование становиться более конкурентоспособными, повышая тем самым общий уровень профессионализма среди представителей той или иной трудовой специализации. Ведущим принципом формирования готовности к командообразованию они называют непосредственную практическую деятельность по отработке навыков работы в коллективе [5].

Также важно отметить, что перспектива дальнейших исследований сущности процесса формирования готовности будущих менеджеров к командообразованию заключается в освоении ими психолого-педагогических законов, раскрывающих мотивы коллективной деятельности [8; 9]. Таким образом, мы пришли к выводу о том, что в научной литературе выделяется ряд устойчивых принципов формирования у будущих менеджеров исследуемого профессионального качества. Более подробно об их содержании будет указано в результатах исследования. Вместе с тем выявленные дидактические правила могут устойчиво воспроизводиться тогда, когда у всех участников образовательного процесса будут единые методологические ценности и установки.

Поскольку исследование затрагивает принципы командного взаимодействия, мы обратились к научным идеям Р.М. Белбина, предположив, что выявленные им правила эффективной работы коллективов могут послужить основой для формулирования педагогических принципов обучения будущих менеджеров. В рамках теоретического анализа научной литературы по теме исследования данная гипотеза подтвердилась [3]. Для экспериментальной проверки нашего предположения были сформированы две эмпирические группы – контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) из числа будущих менеджеров, обучающихся на базе Чеченского государственного университета имени А.А. Кадырова. Количество участников ЭГ составило 27 обучающихся, а КГ – 26. Стоит добавить, что для проведения эксперимента не потребовалось разрабатывать новые программы обучения, поскольку предлагаемые нами принципы формирования готовности будущих менеджеров к командному взаимодействию достаточно легко были интегрированы с содержанием уже реализуемых лекционных и практических занятий. Уточним, что по отношению к членам ЭГ применялось образовательное воздействие новых принципов обучения, а по отношению к представителям КГ – нет, они получали профессиональные знания в соответствии с прежними дидактическими правилами. Период проведения эксперимента – с февраля по май 2023 года. Основными методами исследования стали педагогический эксперимент и тестирование. Для повышения объективности результатов научной работы нами уточнялась степень сформированности будущих менеджеров к командному взаимодействию до начала и по окончании педагогического эксперимента. Для проверки применялись тесты на способность изучаемой группы обучающихся к командообразованию [10]. Полученные результаты будут ниже в представляемой научной работе.

Анализ научной литературы по теме работы позволил выявить следующие принципы формирования будущих менеджеров к командному взаимодействию: целевой определённости, согласованности моделей поведения, предсказуемости результатов совместной деятельности и интегративности образовательных воздействий.

Принцип целевой определённости означает, что образовательный процесс должен быть выстроен так, чтобы приучать обучающихся выделять и стремиться реализовать ведущие цели своей будущей профессиональной деятельности. При этом речь идёт не о частных, а командных целях, поскольку современный менеджмент не мыслится без коллективной проектной деятельности, успех которой целиком зависит от качества работы каждого члена команды. Также важно подчеркнуть, что рассматриваемый принцип требует отработки у будущих менеджеров особых навыков. В частности, профессорско-преподавательский состав должен делать основательный акцент на развитии аналитических и эмпатических способностей у рассматриваемой категории обучаемых. Необходимость совершенствования указанной группы навыков объясняется тем, что будущий менеджер должен уметь грамотно проанализировать имеющийся у его подчинённых физиологический и психологический потенциал, необходимый для достижения общекомандных целей.

Принцип согласованности моделей поведения указывает, что образовательная программа для будущих менеджеров должна воспитывать у них чувство сопереживания своим подчинённым и коллегам. Благодаря представленному дидактическому правилу формирование готовности исследуемой категории обучающихся к командному взаимодействию будет наиболее продуктивным. Также стоит отметить, что исследуемый принцип предполагает, что у будущих менеджеров будет сформирована эмпатия, позволяющая им согласовывать особенности моделей поведения членов команды. Добавим, что способность к эмоциональному сопереживанию другому человеку можно назвать одним из обязательных элементов сформированной готовности личности к командному взаимодействию.

Принцип предсказуемости результатов совместной деятельности подчёркивает, что формирование исследуемого навыка у будущих менеджеров должно затрагивать развитие способностей к прогнозированию результатов управленческой деятельности. В первую очередь содержание образовательных программ должно быть ориентировано на развитие когнитивных способностей изучаемой категории обучающихся. При этом речь идёт об умениях и навыках успешного

Таблица 1

Сравнительные данные тестирования на способность членов ЭГ и КГ
к командному взаимодействию

№	1	2	3
	Статус: низкий уровень готовности к командному взаимодействию	Статус: средний уровень готовности к командному взаимодействию	Статус: высокий уровень готовности к командному взаимодействию
КГ[1]	38,4	57,7	3,9
ЭГ[1]	37	55,5	7,5
КГ[2]	42,3	53,8	3,9
ЭГ[2]	25,9	62,9	11,2

прогнозирования последствий от принимаемых управленческих решений будущих менеджеров. Стоит добавить, что для реализации заявленного принципа требуется привлечение особой группы обучающих методов и средств, среди которых должны быть представлены методы мозгового штурма, свободных ассоциаций, а также комплекс имитационных задач.

Принцип интегративности образовательных воздействий предполагает, что формирование готовности будущих менеджеров к командному взаимодействию должен учитывать естественную потребность личности в систематизации разрозненных фактов о психологии коллективной деятельности. Речь идёт о необходимости выстраивания у будущих менеджеров прочной междисциплинарной связи между обширными знаниями гуманитарного профиля и психолого-педагогическими законами поведения коллективов. Помочь изучаемой группе обучающихся в решении поставленного вопроса может особая группа тьюторов, представленная авторитетными и состоявшимися в управленческой науке личностями.

Итоги экспериментальных исследований показали, что предложенные принципы оказывают существенное влияние на формирование готовности будущих менеджеров к командному взаимодействию. В частности, члены ЭГ и КГ до начала эксперимента ответили на вопросы теста, позволяющего выявить их способность к командной работе. После проведения экспериментальной проверки разработанных принципов процедура тестирования была повторена. Полученные результаты были зафиксированы и проанализированы. Для наглядности представления данных научного исследования каждая из эмпирических групп получила два числовых индекса: 1 – уровень сформированности готовности к командному взаимодействию до эксперимента, 2 – уровень сформированности исследуемого качества по завершении апробации и внедрению принципов в ЭГ.

Содержание таблицы подчёркивает, что у членов ЭГ зафиксирован прогресс относительно формирования высших уровней готовности к командному взаимодействию. Также нами было отмечено, что в процессе обучения с февраля по май 2023 в КГ даже несколько возросло количество представителей с низким уровнем готовности изучаемого навыка. Таким образом, предложенные принципы подтвердили свою эффективность.

Во введении была уточнена актуальность научной работы, положения которой позволили сформулировать цель и основные задачи исследования. По результатам теоретического анализа уточнён ряд принципов, способствующих формированию готовности будущих менеджеров к командообразованию. Для проверки гипотезы исследования была организована эмпирическая проверка принципов, которая показала верность авторских предположений. В качестве методологической основы научной работы были приняты идеи Р.М. Белбина.

Результаты исследования могут быть востребованы не только представителями методических центров, преподавателями, реализующими программы высшего образования, но и самими будущими менеджерами в рамках информальной подготовки. По итогам проведения исследования можем заключить, что его цель достигнута, а поставленные задачи решены.

Перспектива дальнейших исследований состоит в уточнении роли эмоционального интеллекта будущих менеджеров в формировании у них готовности к командному взаимодействию.

Библиографический список

1. Белбин Р.М. Команды менеджеров. Как объяснить их успех или неудачу. Перевод с английского Е. Смолиной: Кивитс, 2009.
2. Силкин А.В. Игровые технологии в подготовке будущих менеджеров. *Высшее образование в России*. 2010; № 6: 149–152.
3. Ермолаева М.В., Кокуева Ж.М., Погодина А.В. Принципы командообразования в проектной деятельности. *Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда*. 2020; Т. 5, № 3: 103–119.
4. Хохлова М.В., Рудакова И.В., Иовлев А.А. Межпредметная интеграция как средство формирования готовности к командной работе и лидерству будущих бакалавров. *Проблемы и тенденции развития социокультурного пространства России: история и современность*. Брянск, 2018: 431–436.
5. Гитман Е.К., Михайлова Ю.В. Готовность к работе в команде как фактор повышения конкурентоспособности выпускника вуза. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; № 62-1: 92–94.
6. Шкунова А.А., Колода С.А. Командообразование как исследовательский проект студентов в курсе «организационное поведение». *Вестник Мининского университета*. 2015; № 4 (12): 24.
7. Костюк Н.В. Формирование готовности будущих менеджеров в сфере культуры к реализации инновационных моделей управления социально-культурной деятельностью в условиях изменяющегося рынка труда. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств.* 2013; № 22-1: 178–180.
8. Николов Н.О. Педагогические условия, повышающие эффективность деятельности научно-исследовательских коллективов в учреждении дополнительного профессионального образования. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2023; № 1 (54): 83–94.
9. Ильясов Д.Ф., Буров К.С., Севрюкова А.А., Селиванова Е.А. Оценивание результатов освоения дополнительных профессиональных программ в условиях командного взаимодействия слушателей. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* 2022; № 1 (50): 44–57.
10. *Тесты на способность к командной работе*. Available at: https://pandia.ru/text/78/344/1561.php

References

1. Belbin R.M. Komandy menedzherov. Kak ob`yasnit' ih uspeh ili neudachu. Perevod s anglijskogo E. Smolinoj: Kivits, 2009.
2. Silkin A.V. Igrovye tehnologii v podgotovke buduschih menedzherov. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2010; № 6: 149-152.
3. Ermolaeva M.V., Kokueva Zh.M., Pogodina A.V. Principy komandoobrazovaniya v proektnoj deyatel'nosti. *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Organizacionnaya psihologiya i psihologiya truda*. 2020; T. 5, № 3: 103-119.
4. Hohlova M.V., Rudakova I.V., Iovlev A.A. Mezhpredmetnaya integraciya kak sredstvo formirovaniya gotovnosti k komandnoj rabote i liderstvu buduschih bakalavrov. *Problemy i tendencii razvitiya sociokul'turnogo prostranstva Rossii: istoriya i sovremennost'*. Bryansk, 2018: 431-436.
5. Gitman E.K., Mihajlova Yu.V. Gotovnost' k rabote v komande kak faktor povysheniya konkurentosposobnosti vypusknika vuza. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 62-1: 92-94.
6. Shkunova A.A., Koloda S.A. Komandoobrazovanie kak issledovatel'skij proekt studentov v kurse «organizacionnoe povedenie». *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2015; № 4 (12): 24.
7. Kostyuk N.V. Formirovanie gotovnosti buduschih menedzherov v sfere kul'tury k realizacii innovacionnyh modelej upravleniya social'no-kul'turnoj deyatel'nost'yu v usloviyah izmenyayuschegosya rynka truda. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv.* 2013; № 22-1: 178-180.
8. Nikolov N.O. Pedagogicheskie usloviya, povyshayuschie `effektivnost' deyatel'nosti nauchno-issledovatel'skih kollektivov v uchrezhdenii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2023; № 1 (54): 83-94.
9. Il'yasov D.F., Burov K.S., Sevryukova A.A., Selivanova E.A. Ocenivanie rezul'tatov osvoeniya dopolnitel'nyh professional'nyh programm v usloviyah komandnogo vzaimodejstviya slushatelej. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov.* 2022; № 1 (50): 44-57.
10. *Testy na sposobnost' k komandnoj rabote*. Available at: https://pandia.ru/text/78/344/1561.php

Статья поступила в редакцию 15.06.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-220-222

Magomedova S.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: sakinat.0111@gmail.com*
Baytimirova A.A., *student, Department of Linguistic, Faculty of Oriental Studies, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: misterdarsi12.RU@yandex.ru*

MEANINGS AND CONTEXT OF THE USE OF PARTICLES EXPRESSING TEMPORAL RELATIONS IN ARABIC. The article deals with a problem of the need for students to know the system of meanings of particles and prepositions of the Arabic language, expressing temporal relations and the context of their use in order to further develop the skill of their correct use in speech. Semantic subgroups of Russian temporal prepositions and their translational equivalents in Arabic are given. Based on the analysis of the contexts of the use of particles and prepositions of the Arabic language in the indicated subgroups of tense relations, the peculiarity of the use of particles with similar meanings in each of the subgroups is revealed. The temporal meanings of the particles of the Arabic language are established and grouped. The authors offer the most rational methods of work on the formation of the skill of the correct use of temporal prepositions and particles of the Arabic language at the stages of semantization, the development of automatisms and the creation of strong lexical connections, the use of lexical units in various types of speech activity.

Key words: **temporality, subgroups of temporal relations, context of use, prepositional-case constructions, skills formation**

С.И. Магомедова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: sakinat.0111@gmail.com*
А.А. Байтимирова*, студентка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: misterdarsi12.RU@yandex.ru*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЗНАЧЕНИЙ И КОНТЕКСТА УПОТРЕБЛЕНИЯ ЧАСТИЦ, ВЫРАЖАЮЩИХ ТЕМПОРАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В АРАБСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматривается проблема необходимости знания учащимися системы значений частиц и предлогов арабского языка, выражающих темпоральные отношения и контекста их употребления для дальнейшего формирования навыка их правильного употребления в речи. Приводятся семантические подгруппы темпоральных предлогов русского языка и их переводные эквиваленты в арабском языке. На основе анализа контекстов употребления частиц и предлогов арабского языка в указанных подгруппах временных отношений выявляется особенность использования частиц со схожими значениями в каждой из подгрупп. Исходя из контекста употребления установлены и сгруппированы темпоральные значения частиц арабского языка. Авторы статьи предлагают наиболее рациональные методы работы по формированию навыка правильного употребления темпоральных предлогов и частиц арабского языка на этапах семантизации, выработки автоматизмов и создания прочных лексических связей, использования лексических единиц в разных видах речевой деятельности.

Ключевые слова: **темпоральность, подгруппы временных отношений, контекст употребления, предложно-падежные конструкции, формирование навыков**

Для современной лингвистики представляет особый интерес то, каким образом человек воспринимает отдельные фрагменты отражаемой сознанием действительности и передает их в языке.

При универсальности когнитивных законов каждый язык обладает специфическими средствами репрезентации объективной действительности посредством языковых и речевых средств. Не является исключением и категория времени, для вербализации которой языки используют временные формы глагола, выражающие отношение между временем события и временем высказывания о нем, а также номинативные части речи, выражающие темпоральность более конкретно, чем глагольные формы, передающие его обобщенно.

Одним из продуктивных способов выражения временных отношений в языке являются предложно-падежные формы, которые при схожести значений в двух сопоставляемых языках в большинстве своем различаются по контексту употребления, что становится причиной несформированности речевой компетенции у учащихся.

Это предопределило актуальность нашего исследования – необходимость установления способов выражения временных отношений в арабском языке посредством предложно-падежных форм на синтаксическом уровне с целью дальнейшей разработки системы упражнений для лучшего понимания и запоминания учащимися значений темпоральных частиц арабского языка и умения их использовать в конкретной речевой ситуации.

Цель исследования: на основе анализа значений темпоральных частиц арабского языка, релевантных по своему значению темпоральным предлогам русского языка, определить контексты их употребления.

Для достижения цели исследования нами были установлены следующие задачи:

1. Систематизировать темпоральные предлоги русского языка в соответствии с их значениями по семантическим подгруппам.
2. Определить переводные эквиваленты темпоральных предлогов русского языка в каждой подгруппе в арабском языке.

Теоретическая значимость нашей работы обеспечивается тем, что анализ значений и контекстов употребления пространственных предлогов арабского языка, а также частиц со схожими данным предлогам значениями будет способствовать пониманию контекста их употребления учащимися при изучении арабского языка.

Практическая ценность исследования состоит в том, что результаты и материалы нашей работы могут быть использованы в практике преподавания таких дисциплин, как «Практический курс арабского языка», «Методика преподавания арабского языка», а также при составлении учебников и пособий.

При универсальности когнитивных законов каждый язык обладает специфическими средствами репрезентации объективной действительности посредством языковых и речевых средств. Не является исключением и категория времени, для вербализации которой языки используют морфологические, лексические, синтаксические, контекстуальные средства выражения.

Морфологическая категория времени выражается глаголами в форме изъявительного наклонения, тогда как «синтаксическая категория времени характеризуется сложностью и многообразием синтаксических временных значений, а также возможностью выражать временное значение конструктивно-синтаксическим способом в безглагольных предложениях» [1, с. 171], т. е. номинативными частями речи и предложно-падежными конструкциями. По мнению В.Г. Гака, глагольные формы выражают темпоральность обобщенно, наречия – более конкретно, но еще более точно его могут обозначить существительные [2, с. 633].

Так как предложно-падежные формы являются одним из продуктивных способов выражения временных отношений как в русском, так и в арабском языке, нами разработана сводная таблица значений пространственных предлогов русского языка на основе анализа трудов Е.С. Шереметьевой, З.Д. Поповой, А.С. Цоя, А.В. Солоницкого. В табл. выделено 9 основных подгрупп временных отношений, в рамках которых устанавливается значение, коннотация и контекст употребления частиц арабского языка, соответствующих значению пространственных предлогов русского языка.

На основе анализа контекстов употребления предлогов арабского языка в указанных подгруппах временных значений мы приходим к выводу, что в значении ***указание на временной предел какой-либо деятельности или действия какого-то явления*** предлоги حتى ,إلى, употребляемые в значении *до*, синонимичны и являются в данном смысле антонимами предлога من *с*: الدفع من أيار إلى /حتى تموز «оплата с мая по июнь».

Для указания на время посредством обстоятельства совершения действия предлогам русского языка «по» и «при», употребляемым в сочетании с существительными, в арабском языке соответствуют частица عند и ее производная عندما, употребляемая с глаголами /عندما أبلغ سن الرشد\ سأحصل على جواز السفر عند بلوغ «Я получу загранпаспорт по достижении совершеннолетия».

В предложении تعرفنا في الطريق نحو الجنوب «Мы познакомились по пути на юг» в значении предлога *по* в арабском языке уже употребляется предлог في, т. к. различается семантика лексем, указывающих на время совершения действия: в первом – процесс совершения действия, во втором – место.

Для указания на момент или период осуществления какого-либо действия, *события* предлогу ***в*** и предлогу ***на***, употребляемому в значении синонимичном предлогу ***в,*** соответствуют предлоги إلى ,ل ,في и частицы عند ,مع, употребление каждого из которых обусловлено его лексико-грамматической сочетаемостью. Предлог في употребляется в сочетании с лексемой, указывающей на время совершения действия, например: «Я проснулся на заре» في ;استيقظت في الفجر نزل الثلج ليلة يوم الأبعاء «В ночь на четверг пошел снег». Частица عند употребляется только в сочетании с масдаром: تزوج عند مغيب شمس العمر «Он женился на склоне лет (при заходе солнца жизни)». Частица в данном значении مع употребляется

крайне редко и только в сочетании с масдаром, который может быть опущен, например: استيقظت مع الفجر «Я проснулся на заре (с наступлением зари)».

В предложениях «Я приеду на Новый год» سأصل لرأس السنة, «Он приехал к ним на каникулы» وصل إلينا للعطلة, семантика которых предполагает приезд с целью отпраздновать, провести, употребляется предлог ل, при этом лексема, конкретизирующая цель приезда, опускается, так как одним из значений предлога ل является цель, которая очевидна исходя из контекста предложения.

В значении «отложить *на* какой-то период времени» употребляются предлоги ل и إلى. Употребление предлогов إلى и ل в данном значении не объясняется ни в одном из грамматических трактатов арабских ученых, изученных нами. Мы предполагаем, что пространственное значение предлога إلى «направление в сторону реально существующего» اتجاه جسا метафорически переносится на обозначение временного перемещения, ср.: حمل به إلى سطح البيت الأخر «Перенес на крышу другого дома» и تم تأجيل الامتحانات إلى الأسبوع القادم \ لمدة الأسبوع القادم «Экзамены перенесены на следующую неделю.

Предлогам *к, под*, употребляемым для обозначения приблизительности времени действия, соответствуют предлоги ب и في, при этом первый из них употребляется с наречием تقريبا *приблизительно*, второй в сочетании со словом: حلول *наступление:* بحلول الظهر كان الجو دافئا «К обеду потеплело»; أتى في الصباح تقريبا «Он пришел под утро».

При указании на осуществление действия в будущем в арабском языке употребляются частица بعد либо ее производная بعد ان, употребляемая в сочетании с глаголами: أعد الاتصال بي بعد خمس دقائق«Перезвони мне через пять минут»; نمت بعد أن قرأت الكتاب «Я уснул после того, как прочел книгу».

Для указания на время осуществления действия до начала другого действия в русском языке употребляются предлоги *до, за, перед, накануне,* которым во всех контекстах соответствует частица قبل и ее производная قبل أن, употребляемая только в сочетании с глаголом: اغسل يديك قبل الفطور «Помой руки перед завтраком», قبل أن يغادر إلى البيت جاء ليودع أصدقائه«До отъезда домой он заехал попрощаться с друзьями»; «За час до выхода из дома он выпил кофе» قبل ثلاث ساعات من الخروج من البيت تناول القهوة

Частицы،عند أثناء и ее производная في أثناء употребляются при указании на действие, которое происходит во время другого действия. Например: ظهرت فكرة العواصم الثقافية في العام 1982 أثناء انعقاد مؤتمر عالمي في المكسيك حول السياسات الثقافية الدولية «Идея «культурных столиц» возникла в 1982 году во время проходившей в Мексике всемирной конференции по вопросу международной политике в области культуры»; في أثناء\اثناء تساقط الثلج دمر الناس «Во время снегопада погибли люди».

Частица عند, в отличие от частицы أثناء، и ее производной في أثناء, употребляется при указании на кратковременное действие, во время которого происходит другое действие, и ближе по своему значению русскому предлогу *при*, например: عند مغادرتي أقمت ولية الوداع «При отъезде моем (во время моего отъезда) дал я прощальный пир».

Предлог في употребляется в значении «в течение», когда контекст предложения означает действие, происходившее/происходящее в рамках определенного временного периода: لم تعرف دمشق في تاريخها الغني ما عرفته في يومنا هذا من انتشار التعليم «Дамаск в течение всей своей богатой истории не видел такого широкого распространения образования, как в наши дни»; كان يتردد على المسرح كثيرا في أيام الطفولة\ الشباب «В детстве / молодости он часто посещал театр».

Указание на временной отрезок совершения действия передается в русском языке посредством предлога *в* и имени числительного в сочетании с существительным. В арабском языке для репрезентации данного времени употребляется конструкция على بعد *на отдалении* либо применяется описательный путь с употреблением глагола بعد *быть отдаленным*. Например: على بعد دقيقتين ماشيا على يبعد المحل عن المدينة عشرَ دقائق السير بالحافلة,«В двух минутах ходьбы от дома» الأقدام عن البيت «Магазин в пяти минутах езды от города».

При указании на протяженность действия во времени предлогам *за* и *в,* употребляемым в данном значении, используются частицы خلال، طوال и предлог في. Последний употребляется при указании на короткий промежуток времени, в течение которого происходит действие: انتهى من كل الأعمال خلال\في يوم واحد فقط «Он выполнил всю работу за один день / в течение одного дня».

При указании на действие, происходящее на протяжении долгого периода времени, употребляются частицы طوال، خلال وقت: يدرس هذا الأستاذ اللغة العربية في الجامعة خلال طويل «Этот профессор преподает арабский в университете в течение долгого времени»;يجذب هذا المهرجان السياح من جميع أنحاء العالم. «В течение года фестиваль привлекает туристов со всех уголков мира».

Обозначение моменты времени, даты в арабском языке передается посредством предлога من в значении زمان الابتداء«начало действия по времени». Следует отметить, что предлог من в данном значении является переводным эквивалентом как предлога *с*, так и предлога *от* русского языка: مرسوم الرئيس من اليوم الأول من أيلول «Указ президента от 1 сентября».

Указание на временной отрезок: от … до передается в арабском языке частицей بين , в русском предлогом *между*: سأخبر كيف كانوا يعيشون في /أثناء الفترة بين الحرب الأهلية والحرب الوطنية العظمى «Я расскажу, как они жили в период между гражданской и Великой Отечественной войнами».

Таким образом, исследование значений пространственных предлогов и частиц арабского языка подтверждает мнение Шигановой, что предлоги не имеют номинативной функции, но у них фиксируется сигнификативное значение, которое заключается в выражении понятий об отношениях, т. е. складывается из общего значения синтаксической конструкции и категориального значения входящих в нее слов. Так, в зависимости от контекста употребления предлоги арабского языка и частицы, выполняющие функцию темпоральных предлогов русского языка, номинируют следующие временные значения:

1. Частица عند: 1) указание на время осуществления действия посредством обстоятельства совершения действия; 2) указание на момент или период осуществления какого-либо действия. В обоих значениях употребляется с масдаром.

2. Предлог من: 1) указание на временной предел какой-либо деятельности или действия какого-либо явления; 2) начальную точку в обозначении интервала времени или множества; 3) обозначение моменты времени, даты. Во всех трех значениях вербализует начальную точку отсчета в процессе совершения действия.

3. Предлог حتى: 1) указание на временной предел какой-либо деятельности или действия какого-то явления; выступает в значении темпорального предлога *до*.

4. Предлог إلى: 1) указание на временной предел какой-либо деятельности или действия какого-то явления в значении темпорального предлога *до;* 2) указание на момент или период осуществления действия, события в значении предлога *на*, употребляемого в контексте «отложить на какой-то срок».

5. Предлог في : 1) указание на время совершения действия посредством указания на обстоятельство совершения действия; 2) указание на ряд однородных отрезков времени; 3) указание на момент или период осуществления какого-либо действия, события; 4) указание на протяженность действия во времени.

6. Предлог ب: 1) указание на момент или период осуществления какого-либо действия в значении предлога *к*, номинирующего приблизительность относительно времени совершения действия.

7. Частица بعد: 1) указание на момент или период осуществления какого-либо действия, события в значении *после*.

8. Частица مع: 1) указание на момент или период осуществления какого-либо действия. Употребляется в сочетании с лексемой, указывающей на время совершения действия: استيقظت مع الفجر «Я проснулся на заре (с наступлением зари)».

9. Частицы في أثناء، أثناء: 1) указание на момент или период осуществления какого-либо действия.

10. Частицы خلال، طوال: 1) указание на протяженность действия во времени.

11. Частица بين: 1) указание на временной отрезок: от … до.

Анализ временных предлогов и частиц арабского языка с точки зрения их взаимозаменяемости при схожести значений выявил, что предлоги *إلى* и حتى, употребляемые для указания на временной предел совершения какой-либо действия, являются полными синонимами.

Предлог في и частица عند при схожести значения – указание на время посредством обстоятельства совершения действия – различаются по контексту употребления: предлог في в сочетании с лексемой, обозначающей место совершения действия, частица عند – в сочетании с масдаром.

Частицы *عند، مع*, употребляемые в значении «указание на момент или период осуществления какого-либо действия» взаимозаменяемы, так как сочетаются с масдаром, однако частица *مع* в данном значении употребляется крайне редко в современном арабском языке.

Частицы *عند أثناء،* и ее производная *في أثناء* употребляются при указании на действие, которое происходит во время другого действия, с той лишь разницей, что частица عند, в отличие от частицы *أثناء،* и ее производной *في أثناء*, употребляется при указании на кратковременное действие, во время которого происходит другое действие, и ближе по своему значению русскому предлогу *при*.

Переводными эквивалентами предлога *за* в значении *во время* в арабском языке являются частицы أثناء, خلال، عند، طوال и предлогفي, употребление которых зависит от контекста предложения. Частица خلال используется для указания на определенный период времени, на протяжении которого происходит действие.

Частицы طوال и خلال и предлог في синонимичны в значении – указание на временной отрезок совершения действия.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что при схожести значений частиц и предлогов арабского языка различается контекст их употребления, что вызывает необходимость знания учащимися контекстов употребления частиц и предлогов арабского языка со схожими значениями. Владение данной системой знаний способствует стилистически грамотному выражению мыслей в устной и письменной форме и адекватному восприятию речи других.

Для формирования навыков правильного употребления частиц и предлогов, выражающих темпоральность в арабском языке, необходимо на этапе семантизации вводить предлоги и частицы в контексте, так как установление значений предлогов в контексте изученной лексики не представляет сложности для учащихся и будет способствовать ее лучшему запоминанию. Эффективным средством семантизации значений предлогов является наглядность, особенно на начальном этапе обучения, так как наглядность создает в мышлении учащихся прочный образ контекста употребления предлога на основе воспринятого изображения, графического и звукового образа изучаемого предлога.

Семантизация может проходить и на предтекстовом этапе работы с текстом, особенно в том случае, когда в тексте встречаются неполные синонимы раннее изученных предлогов и частиц. В этом случае, на наш взгляд, целесообразно дать возможность учащимся сравнить контекст употребления предлога, содержащегося в тексте, в сопоставлении с контекстом употребления ранее изученного предлога со схожим значением. Это будет способствовать выработке навыков языковой догадки и языкового мышления.

На этапе выработки автоматизмов и создания прочных лексических связей следует обеспечить постоянную актуализацию выученных предлогов в процес-

се выработки навыков говорения на основе прочитанного текстового материала. Здесь наиболее эффективными будут следующие задания:

– ответить на вопросы, предполагающие использование в ответах заданные предлоги;
– вставить пропущенные предлоги;
– найти ошибки в употреблении предлогов;
– составить словосочетания, включающие в себя предлоги;
– заменить выделенные предлоги на синонимы.

На заключительном этапе – этапе использования лексических единиц в разных видах речевой деятельности – процент запоминания и степень сформированности гибкости навыка употребления будет зависеть от речевой установки учителя. Здесь необходим ее проблемный характер, обеспечивающий объединение смежных семантических полей и употребление как всех ранее изученных предлогов, так и новых.

Библиографический список

1. Золотова Г.А. *Очерк функционального синтаксиса русского языка*. Москва: Наука, 1973.
2. Гак В.Г. К проблеме семантической синтагматики. *Проблемы структурной лингвистики*. Москва: Наука, 1972: 367–395.
3. Попова З.Д. *Предложно-падежные формы и обороты с производными предлогами в русских высказываниях*. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2014.
4. Солоницкий А.В. *Проблемы семантики русских первообразных предлогов.* Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2003.
5. Шереметьева Е.С. *Отыменные релятивы современного русского языка. Семантические этюды.* Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2008.
6. Шиганова Г.А. *Система лексических и фразеологических предлогов в современном русском языке:* монография. Челябинск: Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2001.
7. Цой А.С. *Служебные слова как объект русской лексикографии*. Москва: Издательство Литературного института им. А.М. Горького, 2008.

References

1. Zolotova G.A. *Ocherk funkcional'nogo sintaksisa russkogo yazyka.* Moskva: Nauka, 1973.
2. Gak V.G. K probleme semanticheskoj sintagmatiki. *Problemy strukturnoj lingvistiki*. Moskva: Nauka, 1972: 367-395.
3. Popova Z.D. *Predlozhno-padezhnye formy i oboroty s proizvodnymi predlogami v russkih vyskazyvaniyah*. Voronezh: Izdatel'skij dom VGU, 2014.
4. Solonickij A.V. *Problemy semantiki russkih pervoobraznyh predlogov.* Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2003.
5. Sheremet'eva E.S. *Otymennye relyativy sovremennogo russkogo yazyka. Semanticheskie `etyudy.* Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2008.
6. Shiganova G.A. *Sistema leksicheskih i frazeologicheskih predlogov v sovremennom russkom yazyke:* monografiya. Chelyabinsk: Izdatel'stvo Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2001.
7. Coj A.S. *Sluzhebnye slova kak ob`ekt russkoj leksikografii.* Moskva: Izdatel'stvo Literaturnogo instituta im. A.M. Gor'kogo, 2008.

Статья поступила в редакцию 22.07.23

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 811.512.123 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-224-227

***Atakaeva F.Sh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Umar Aliev Karachay-Cherkess State University (Karachaevsk, Russia),*
E-mail: farida.atakaeva@mail.ru

THE COMMUNICATIVE AND PRAGMATIC ROLE OF THE APPEAL IN THE NOGAI LANGUAGE. The article deals with the appeal from the point of view of communicative linguistics. It is based on a comprehensive study of the speech act in the analysis of communication. As a result, studies of different sciences intersect at one point: they interact with each other, enrich each other with their methods and research results. The appeal as a component of the communicative process determines the direction of speech, it is one of the means of establishing contact between communicants, it guarantees the receipt of the message by the addressee. The article identifies the communicative and pragmatic functions of the appeal, defines its features of use in the speech etiquette of the Nogai people. The materials, conclusions and generalizations can serve as necessary additional material for further study of the grammatical structure of the Nogai language, when compiling teaching aids on the syntax of the modern Nogai literary language.

Key words: **Nogai language, syntax, simple sentence, appeal, appeal functions**

***Ф.Ш. Атакаева**, канд. филол. наук, доц., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск,*
E-mail: farida.atakaeva@mail.ru

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКАЯ РОЛЬ ОБРАЩЕНИЯ В НОГАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается обращение с точки зрения коммуникативной лингвистики. В ее основе при анализе общения лежит всестороннее изучение речевого акта, в результате в одной точке пересекаются исследования разных наук: они взаимодействуют друг с другом, обогащают друг друга своими методами и результатами исследования. Обращение как компонент коммуникативного процесса определяет направление речи, является одним из средств установления контакта между коммуникантами, гарантирует получение сообщения адресатом. В работе выявлены коммуникативно-прагматические функции обращения, определены его особенности употребления в речевом этикете ногайского народа. Материалы, полученные выводы и обобщения могут послужить необходимым дополнительным материалом для дальнейшего изучения грамматического строя ногайского языка, при составлении учебно-методических пособий по синтаксису современного ногайского литературного языка.

Ключевые слова: **ногайский язык, синтаксис, простое предложение, обращение, функции обращения**

Актуальность исследования заключается в том, что оно содержит первое в ногайском языкознании подробное описание и коммуникативно-прагматический анализ обращения, является первым опытом изучения его как компонента коммуникативного процесса. Необходимость исследования обращения с точки зрения коммуникативной лингвистики определяется еще и тем, что оно открывает важные аспекты изучения обращения, до сих пор остающееся вне поля зрения исследователей, в частности степень соответствия апеллятивной номинации адресату; связь между ситуацией общения, отношениями между коммуникантами и обращением; функционально-семантические основы обращения и т. д.

Целью исследования является выявление роли обращения в коммуникативном процессе, определение функций обращения, факторов, влияющих на его содержание, грамматическую форму и состав. Достижение поставленной цели обусловливается решением следующих задач: описание функциональных особенностей обращения в коммуникативном процессе; выявление грамматико-семантических особенностей обращения с коммуникативно-прагматической точки зрения; определение особенностей употребления обращения в речевом этикете.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что в нем подробно проанализированы основные особенности обращения в ногайском языке и его коммуникативно-прагматические функции.

Теоретическая значимость состоит в том, что основные положения исследования могут быть использованы для дальнейшего изучения синтаксического строя ногайского языка. Практическая значимость работы определяется тем, что результаты исследования могут быть использованы в преподавании лингвистических дисциплин, в частности морфологии и синтаксиса современного ногайского языка, культуры речи, при составлении учебных пособий по этим дисциплинам.

Освещая вопросы особенностей обращения в ногайском языке, невозможно не коснуться таких понятий, как человеческое общение и речевой этикет в лингвистике.

Основная функция языка – быть средством общения между людьми, средством обмена информацией. Общение для человека – это его среда обитания, возможность организовать свою работу, наметить и обсудить планы, реализовать их, раскрывать свои чувства, переживания, рассказать о радостях и горестях и т. д. Без общения невозможно воспитание и формирование личности человека, развитие его интеллекта.

Общение – очень сложный процесс взаимодействия людей, это не только беседа, разговор, а любое взаимодействие между людьми посредством языка. Поэтому проблемы общения рассматриваются представителями разных наук – философы, психологи, лингвисты, социологи, культурологи и др. Таким образом, понятие «общение» приобрело междисциплинарный характер.

Наряду с термином «общение» широкое распространение получило слово «коммуникация», чаще всего они используются как синонимы. Коммуникация (от лат. *communicatio, communico* «делаю общим, связываю, общаюсь») – специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности (общение, обмен мнениями, сведениями, идеями и т. д.) [1, с. 311].

Проблемами речевого общения занимаются многие лингвистические дисциплины: когнитивная лингвистика, теория речевого воздействия, теория речевых актов, прагматика, психолингвистика, культура речи и др.

Термин «когнитивный» (от лат. *cognitio* «знание, познание») имеет значение связанный с сознанием, с мышлением» [1, с. 274]. Когнитивная лингвистика изучает проблемы языка и мышления, где каждый человек воспринимает внешний мир сквозь призму созданной им познавательной системы.

Термин «прагматика» (гр. progmatikos – деловой) обозначает раздел семиотики, изучающий отношение между знаковыми системами и теми, кто ими пользуется, а также сами эти отношения [1, с. 461].

Таким образом, общение (коммуникация) предполагает наличие того, кто передает информацию в устной или письменной форме (говорящий или пишущий), и того, кто воспринимает чужую речь, слушая или читая её (слушающий или читающий). Человек на протяжении всей своей жизни всегда выполняет в общении то роль человека, передающего свои мысли, то роль человека, которому нужно понять чужую речь.

Существуют две формы общения: устная и письменная. Преимущества письменной формы общения заключаются в том, что она является средством накопления, хранения и передачи знаний между поколениями, ибо письмо способно преодолевать пространство и время.

Поскольку общение есть деятельность человека, процесс, в котором он участвует, то при общении в первую очередь учитываются особенности речевого этикета. Под речевым этикетом понимаются разработанные правила речевого поведения, система речевых формул общения [2, с. 140]. Речевой этикет регулирует применение таких широкоупотребительных формул языка, как приветствие, прощание, обращение, благодарности, извинения и т. п.

В словаре О.С. Ахмановой дается следующее определение понятию: «Обращение. Употребление существительных, местоимений, субстантивированных прилагательных или эквивалентных им словосочетаний для названия лиц или предметов, к которым обращена речь; синтаксически обычно оформляются сверхсегментными (просодическими) средствами» [3, с. 276]. Выделяются также обращение метафорическое, вежливое, официальное

Что касается изученности темы обращения конкретно в ногайском языке, то она имеет неглубокую историю. После приобретения новой письменности в годы Советской власти сначала на латинице (1928–1938), затем на кириллице (с 1938 г.) исследование ногайского языка ставится на глубокие научные рельсы в школьных учебниках по ногайскому языку, написанных в начале 30-х годов XX века просветителем ногайского народа А.-Х.Ш. Джанибековым, затем С.А.-Х. Калмыковой, К.К. Джанбидаевой, тема «Обращение» («Уьндев») занимает прочное место. Так, в учебнике для 7–8 класса «Грамматика ногайского языка. Синтаксис» дается следующее определение: «Соьйлегенде кимге болса да каратылып айтылган соьз уьндев деп аталады». – «При речи направленное к какому-нибудь лицу слово называется обращением» В данном же параграфе представлена структура обращения. Оно состоит из одного или нескольких слов, выражается в основном личными и нарицательными именами существительными в именительном падеже, встречается в начале, середине и в конце предложения [4, с. 82]. Как известно, сначала обращение изучали в составе морфологии, связывая его со звательным падежом. Так, например, в рукописной работе студента восточного факультета Казанского университета И.Р. Адамова «Этимологический очерк кавказского диалекта тюркского языка» имя существительное в ногайском языке, как и в кумыкском, имеет так называемый звательный падеж, имеющий форму: *Я сув* – «Эй вода» [5, с. 9]. Позже обращение начало рассматриваться как объект изучения синтаксиса, стало синтаксической категорией, оно грамматически не связано с членами предложения и само не является членом предложения. Обращение в данной работе понимается как модальный член предложения, который называет адресат речи. Например, *Тынъла, балам, кулак сал.* – «Слушай, дитя мое, прислушайся» (М.К.). Здесь выражается ласкательное отношение адресата речи к тому лицу, в данном случае дитя, к которому он обращается.

Обращения могут произноситься с так называемой звательной интонацией (на них падает усиленное ударение), но могут в произношении не выделяться. Основные признаки обращения: оно выражается именем существительным (редко – местоимением) или словом любой другой субстантивированной части речи в основном падеже.

Обращения в ногайском языке используются в устной диалогической речи, а также в языке фольклорной и художественной литературы при передаче прямой речи. Иногда обращения используются отдельно, вне предложения. Обращения, не входящие в состав предложения, могут передавать разные чувства, выражать волеизъявления говорящего. Их характерной особенностью является то, что всю коммуникативную и семантическую нагрузку они берут на себя. Например: *Аьперим, Мурат! Сен шынты йигитсинъ!* «Браво, Мурат! Ты настоящий герой!» (Ф.А.); *Айшат Салимовна! Мунавын карашынъыз!* «Айшат Салимовна! Взгляните на это!» (Б.Б.)

Обращения, употребляемые в составе предложения, также могут выражать разные чувства говорящего, но они выполняют лишь ту часть смысловой нагрузки предложения, которая падет на них. Например: *Эситесинъме, Йолманбет, кышкыратаганларын?* «Слышишь, Йолманбет, как кричат?» (С.К.); *Кел, шыракшым, кел.* «Заходи, светик мой, заходи»; *Мырадынъ толсын, Азамат!* «Пусть исполнится твоя мечта, Азамат!»; *Айхайда, тигермен, кызым.* «Конечно же, пошью, дочка» (А.М.).

При изучении обращения в коммуникативно-прагматическом аспекте выделяются следующие его особенности:

– обращение является одним из средств установления контакта между коммуникантами и определяет направление речи;

– обращение гарантирует получение адресатом информации, используется как средство воздействия на адресата;

– обращение обладает способностью выражать эмоционально-экспрессивное состояние говорящего, отражает оценку адресата говорящим и устанавливает взаимоотношения коммуникантов. Например: *Соннан себеп, аьруьвим, Меннен сага тилек бар.* «Поэтому, красавица моя, к тебе у меня просьба есть» (Д.Т.); *Кой, Цербер! – деп шамгалды ога кыскаяклы.* – «Перестань, Цербер! – пригрозила ему женщина. (А.Н.) и т. д.

Как показывает анализируемый материал, в ногайском языке также употребляются узуальные и окказиональные обращения. Узуальные обращения в основном являются общеупотребительными, в них часто встречаются имена собственные, термины родства и т. п. Например: *Соьз болып айтаман, Кадыр Муслимович, мен мактавга айлак сык аьдеммен.* – «К слову скажу, Кадыр Муслимович, я на похвалу очень жадный человек»; *Меннен, анам, ашпайсынъма капынъды?* – «Это я, мама, не собираешься открыть дверь?» (К.О.); *Сен ога селеке этпе, абай!* – «Ты мама, не насмехайся над ним!» (М. Кир.).

Окказиональные обращения используются лишь отдельными людьми, в художественной литературе отдельными писателями, журналистами. Такие обращения являются в основном заимствованиями, которые редко употребляются как в устной, так и в письменной речи. Например: *Гражданин, билет. Эситесизбе? Сизинъ билет.* – «Гражданин, билет. Слышите? Ваш билет»; *Бабушка, сизге калмай болаягы йок.* – «Бабушка, вам следует остаться» (А.Н.). Окказиональные обращения, как правило, выступают в составе эмоционально-экспрессивной речи, и во многих случаях говорящий употребляет их с целью показать свое близкое отношение к адресату или подразнить его.

Лингвисты выделяют ряд функций обращения. Согласно концепции Г.Г. Почепцева о метакоммуникативной функции языка, с обращения начинается общение, то есть устанавливается контакт между коммуникантами, здесь вокативность (привлечение внимания) обращения рассматривается как одна из подфункций метакоммуникативной функции [6, с. 52–56].

В научной литературе по совокупности смысловых и грамматических свойств среди односоставных предложений можно выделить несколько основных типов, в том числе и вокативные предложения, т. е. предложения-обращения. Вокативные предложения – это обращения, осложненные выражением нерасчлененной мысли, чувства, волеизъявления. В типичных случаях обращение легко отличить от вокативного предложения. Сравним: *Бир зат та болганы йок, Малек, эм сеннен бирший де ясырмайман.* – «Ничего не случилось, Малек, и от тебя я ничего не скрываю»; *Эх, Малек, – деди куьрсинип.* – «Эх, Малек, – сказал вздыхая. (Ф.А.) В первом предложении имя собственное *Малек* – обращение, во втором – это вокативное предложение, в котором имя собеседника осложнено выражением чувств говорящего, чувства сожаления, осложненное междометием *эх*.

По значению различаются следующие группы вокативных предложений:

– вокативные-призывы, в которых называется адресат речи с целью привлечь его внимание. *Даутаж! – деген тек бир соьз болды онынъ айтканы.* – «Даутаж! – только одно слово произнес он» (Ф.А.); *Мыйсыз, акылынъды ишкесинъ, кайда, айтыласынъ? Быламык, мамырса! – деп бакырды анасы.* – «Безмозглый, ум пропил, куда бросаешься? Лапша, мамалыга! – закричала мать (И.К.);

– вокативные предложения, которые выражают эмоциональную реакцию на слова и действия собеседника: *Сен урлакай экенсинъ! Карак!* – «Ты, оказывается, вор! Бандит!» (И.К.).

Другой подфункцией считается употребление обращения с целью усиления внимания и заинтересованности адресата в сообщаемой информации. В этой подфункции обращение чаще употребляется при переходе говорящего от одной мысли к другой. Употребление обращения с целью продолжения контакта, поддержания внимания адресата рассматривается также одной из его метакоммуникативных особенностей. С этой целью обращение обычно располагается в середине речи. Например: *Бир зат та болган йок, Малек, эм сеннен бирший де ясырмайман.* – «Все хорошо, Малек, я от тебя ничего не утаиваю» (Ф.А.).

Социально-регулятивная (этикетная) функция обращения определяется тем, что говорящий выбирает апеллятивные номинации по статусу коммуникантов, их социальным ролям, межличностным отношениям, стилю и типу речи. При выборе той или иной формы обращения на первый план выходит социальный статус, возраст общающихся, степень их знакомства, их межличностные отношения. В каждом из них различаются обращения к знакомым и незнакомым людям. Здесь остановимся на характеристике речевого этикета ногайцев.

Формулы приветствия и прощания. В связи с возрастными различиями собеседников и их взаимоотношениями эти формулы преимущественно могут варьироваться. Нейтральными считаются такие формулы, как *Аман калынъыз!* или *Сав калынъыз*! – «До свидания!» и *Амансызба? Яхшымысыз? Аьруьсизбе?* «Здравствуйте!». Здесь следует отметить, что эти приветствия различаются по возрасту и полу, а также по территориальным диалектам. Так, слова-приветствия *Амансызба? Яхшымысыз? Аьруьвсизбе?* употребляются в караногайском и собственно-ногайском диалектах, в речи кубанских ногайцев по отношению к старшим по возрасту женщинам. По отношению к мужчинам наиболее употребительно приветствие *Салам или Салам аьлейкум!* Вечером при расставании употребляются пожелания *Яхшы кеште калынъыз!* или *Аман калынъыз!* «Спокойной ночи!» или «Доброй ночи!».

Формулы общения к лицу. В ногайском языке существует дифференциация форм обращения ко второму лицу с помощью местоимений *сен* «ты» и *Сиз* «Вы». Следует уточнить, что в настоящее время данная форма различается под влиянием русского языка, хотя в недалеком прошлом в ногайском языке преобладала форма обращения на «ты» в независимости от возраста и социального статуса, к кому обращаются. Наличествует форма обращения по имени и отчеству: *Софья Алиевна, ант болсын, на ятлавды мен язбаганман.* – «Софья Алиевна, клянусь, это стихотворение я не писал».

В ногайском языке в качестве обращений к лицу используются имена собственные, специальные слова, предназначенные для функционирования в этой роли, наименования лиц по родственным отношениям (*ата* «отец»; *ана* «мать»), по возрасту (*бала* «ребенок»; *кыз* «девочка»). Например: *Юр Алибек, Кобанга барайык.* – «Пойдем, Алибек, на берег Кубани»; *Алилов, партадынъ астында йойган затынъ барма?* – «Алилов, что там под партой потерял?»; *Аякшы, толтыр!* – «Подносчик, наполняй!» (Ф.А.).

Обращение к незнакомым. Часто в целях привлечения внимания применяют формулы речевого этикета, которые не содержат обращения. Речь может начинаться словами: *кеширинъиз* «простите», *айтынъызтагы* «скажите, пожалуйста» и т. п. после чего следует просьба или вопрос. Например: *Кеширинъиз, кирмеге ярайма?* – «Извините, можно зайти?»; *Айтынъызтагы, мениm атама не болды?* – «Скажите, пожалуйста, что случилось с моим отцом?» (К.О.).

Нейтральными в разговорной речи в сфере неофициональных отношений являются обращения к молодым людям: *йигит* «юноша»; *яслар* «ребята»; *кызлар* «девчата»; *балалар* «дети»: *Сав болынъыз, йигитлер! – деди ол ойындагыларга.* – «Спасибо, джигиты! – сказал он танцующим» (Ф.А.); *Сен, улым, акша таппага бара болarсынъ.* – «Ты, сынок, едешь на заработки»; *Эй, йигит! Куыш колай болсын! Атанъ Бабай уьйдеме?* – «Эй, молодой человек! Пусть сила будет с тобой! Отец твой Бабай дома?» (В.К.).

Часто к незнакомцам обращаются со словами *ага* «старший брат», *аьпте* «старшая сестра», *карындас* «младшая сестра», *иним* «младший брат» и т. п.: *Аьруьвсизбе, аьптейлер!* – «Здравствуйте, старшие сестры!» (В.К.); *Кадижат болар, аданас.* – «Брат, зовут меня Кадижат»; *Кайсы Карагул деп айтайым сага, карындас?* – «Какого Карагула назвать мне тебе, сестра?» (К.О.).

Некоторые менее распространенные обращения к незнакомым людям, которые применяются в неофициальной сфере общения, употребляются в разговорной речи: *дос, досай* «друг, приятель», *кардаш* «брат», *ювыгым* «близкий мой» и т. п. *Кардаш, мунавы автобус кайда барады?* – «Брат, этот автобус куда идет?»; *Сатыладылар, аксакал, соьле медальлер сатыладылар.* – «Продаются, аксакал, сейчас медали продаются»; *Сав бол, досай.* – «Спасибо, друг» (С.А.).

Обращение к знакомым. В ногайском языке к знакомым в основном обращаются по имени, или по имени и отчеству, имени и фамилии, только по фамилии и только по отчеству; к некоторым из них могут быть добавлены слова *йолдас* «товарищ», *ага* «господин», а также слова типа *акай* «дядя», *абай* «тетя», «бабушка», которые указывают на родственные отношения. Между родственниками и близкими людьми допускается обращение по уменьшительно-ласкательному имени: *Муьтлихан – Муьтиш, Абдулла – Абдуьв, Сакинат – Сакуьв, Курупмурсын – Курпыш, Арсланбек – Асав, Келдихан – Келдуьв,* и т. д. Например: *Мен, Алимов, – дейди ол.* – «Я Алимов, – говорит он; *Муса Керимович, соьлеги дери неге уьйленмейсиз?* – «Муса Керимович, до сих пор почему не женились?; *Нурув, кайда атландынъ?* – «Нурув, куда направился?» (В.К.).

Обращение в кругу родственников. В ногайской семье родители называют детей по имени, также могут обращаться к ним *кызым* «дочка», *улым* «сынок», а дети родителей – *атам* «отец», *анам* «мать»: *Атам, булайда неге турасынъ?* – «Папа, почему стоишь здесь?»; *Аьше, тыншайтагы, анам!* «Тогда, отдохни-ка, мамочка!» (В.К.). Родителей отца и матери дети называют *аьей* «бабушка», *тетей* «бабушка по отцовской линии», *эней* «бабушка по материнской линии», *нагаш атам* «дедушка по материнской линии», *карт атам* «дедушка», *карт абам, карт анам* «бабушка», а те их по имени или *йиеним* «внук, внучки», *уныгым* «внук».

Таким образом, анализируемый материал показывает, что основная особенность ногайского речевого этикета – это широкое употребление терминов родства не только в обращении к родственникам, но даже к незнакомым людям. Термины родства в качестве апеллятивной номинации используются с целью показать особую расположенность к собеседнику, подчеркнуть родственные с ним отношения, а к старшему собеседнику – свое особое уважение к нему. При обращении к людям, которые не состоят в родственных отношениях с говорящим, на передний план выступает возрастная иерархия. Но и в таких случаях термины родства могут употребляться с намерениями пробудить у слушающего солидарность, вызвать у него хорошее отношение, доброе расположение к себе, подчеркнуть, что он думает о слушающем как об отзывчивом человеке.

В лингвистической литературе подчеркивается, что одной из особенностей обращения является его способность выступать в эмоционально-экспрессивной функции, т. е. обращение выражает различные чувства. Эмоциональность рассматривается как одно из средств, порождающих экспрессивность; все другие формы, которые отличаются от нейтральных обращений, рассматриваются как эмоционально-экспрессивные [1, с. 11]. В этой функции обращения употребляются для того, чтобы воздействовать на слушателя с целью вызвать у него солидарность, расположить к себе. Подфункциями эмоционально-экспрессивной функции обращения является использование его как средство воздействия на адресата и взаимодействия коммуникатов в диалогической речи; как показатель эмоционально-экспрессивного состояния говорящего; как средство, выражающее положительную или отрицательную оценку адресата [7, с. 11]. Например: *Йыламашы, канышым, Ат уьстинде ел алар, Коьзинъ сисер, янышым.* – «Не плачь, моя ханша, на коне тебя продует, Глаза твои опухнут, душенька»; *Мунъшылыгым айтайым, Ян тенълерим, сизлерге.* – «Печаль свою вам выскажу, души-сверстники мои»; *Ай, ян досым, ювык кел, Соьзимди сага айтайым.* – «Ай, душа друг мой, подойди, Слово свое хочу тебе сказать» (фолькор).

Рассматривая обращение как своеобразный коммуникативный акт, необходимо указать на его способность выражать иллокутивную (интенциональную) и перлокутивную (реактивную) функции.

Иллокутивная функция выражает такое обращение, когда говорящий показывает свое намерение позвать адресата или остановить его, выразить угрозу, запрет. Например: *Неге уьндемейсинъ, Муса? – деди мага Канитат.* – «Чего молчишь, Муса?» – сказала мне Канитат*; Юр, Канитат, тыска шыгайык.* – «Пойдем, Канитат, выйдем наружу»; *Кайда бараяксынъ, коьзим, оьзинъ оьлмеге турысынъ?* – «Куда собираешь, свет моих глаз, сам еле на ногах стоишь?» (С.К.).

Перлокутивная функция обращения выражает ответную реакцию говорящего на предыдущий речевой акт (например, благодарность, упрек, возражение). Например: *Ама Адис, оьмиринде биревге соьз кайтарып билмеген Адис, бирден эрленди де: «Екирме, Даутаж!» – деп басын кайкалатты.* – «Но Адис, в жизни не повышавший ни на кого голос Адис, вдруг проявил мужество: «Не кричи, Даутаж!» – и гордо поднял голову» (Ф.А.).

Обладает обращение и номинативной функцией. Она обусловлена тем, что любое обращение так или иначе называет адресата, выделяет его среди других, определяет направление высказывания. Выбор апеллятивной номинации в основном зависит от того, знаком или нет говорящий с адресатом, каковы характер общения, позиционный статус коммуникантов и их возраст. Например: *Э-э, Кырым, сен де мундасынъ экен!* – «Э-э, Кырым, оказывается и ты тут!» (Ф.А.); *Айташ, Кутаянак, неге йолдынъ шет сокпаклары орта сокпактан коьпке кенълер? – деди Дуйсемби.* – «Скажи-ка, Кутаняк, почему обочина дороги гораздо шире, чем сама дорога? – спросил Дуйсемби» (С.А.); *Неге турасынъ сосы сен, эмши?* «Чего ты стоишь, лекарь?» (И.К.).

Как показывает анализ, номинативная функция может объединяться с любой другой функцией, то есть присуща всем обращениям. Другие функции обращения также связаны друг с другом: в одном и том же обращении могут объединяться несколько функций. Из этого следует, что обращение – полифункциональная единица.

В заключение можно представить следующие выводы:

– обращение является синтаксической категорией, грамматически не связанной с членами предложения и не являющейся его членом; может выражать разные чувства говорящего, но они выполняют лишь ту часть смысловой нагрузки предложения, которая обусловлена ею;

– использование обращения как средства воздействия на адресата отражает оценку говорящего, его взаимоотношения с участниками коммуникации, а также определяет направление речи и гарантирует получение необходимой информации.

Список сокращений:

М.К. – М. Курманалиев; Ф.А. – Ф. Абдулжалилов; Б.Б. – Б. Баисов; С.К. – С.Капаев; А.М. – А. Мурзабеков; Д.М. – Д. Туркменов; А.Н. – А. Найманов; К.О. – К. Оразбаев; М. Кир. – М. Киримов; И.К. – И. Капаев; С.А. – С. Аджиков; В.К. – В. Казаков.

Библиографический список

1. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
2. Введенская Л.А. *Русский язык и культура речи*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2009.
3. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия, 1961.
4. Калмыкова С.А., Джанбидаева К.К. *Ногай тилининъ грамматикасы. Синтаксис. 7–8 класслар уьшин. 2 кесек.* Черкесск, 1977.
5. Адамов И.Р. *Этимологический очерк кавказского диалекта тюркского языка*. Казань, 1857.
6. Почепцев Г.Г. Фактическая метакоммуникация. *Семантика и прагматика синтаксических единиц*. Калинин, 1981.
7. Шайхиева Г.М. *Коммуникативно-прагматические аспекты обращения* (на материале татарского языка). Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Казань, 1999.

References

1. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
2. Vvedenskaya L.A. *Russkij yazyk i kul'tura rechi*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2009.
3. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1961.
4. Kalmykova S.A., Dzhanbidaeva K.K. *Nogaj tilinin` grammatikasy. Sintaksis. 7-8 klasslar u'shin. 2 kesek*. Cherkessk, 1977.
5. Adamov I.R. *`Etimologicheskij ocherk kavkazskogo dialekta tyurkskogo yazyka*. Kazan', 1857.
6. Pochepcev G.G. Fakticheskaya metakommunikaciya. *Semantika i pragmatika sintaksicheskih edinic*. Kalinin, 1981.
7. Shajhieva G.M. *Kommunikativno-pragmaticheskie aspekty obrascheniya* (na materiale tatarskogo yazyka). Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 1999.

Статья поступила в редакцию 14.06.23

УДК 811.581.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-227-229

***Wang Yuzhi**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Sichuan University (Chengdu, China), E-mail: yuzhiwang@yandex.ru*

PRECEDENT PHENOMENON IN THE ADVERTISING TEXT IN CHINESE AND RUSSIAN LANGUAGES. This article examines the precedent phenomena in the commercial advertising text in Chinese and Russian in a comparative aspect. Taking into account the characteristics of various types of precedent phenomena described in linguistics (precedent texts, precedent names, precedent statements and precedent situation), concrete examples of the use of precedent phenomena in texts of Chinese and Russian commercial advertising are analyzed. The article reveals cultural motivations of advertisers when applying precedent phenomena and effectiveness of influence with the help of this linguacultural resource. Particular attention is paid to the comparative analysis of similarities and differences in the use of different types of precedent phenomena in Chinese and Russian commercial advertising. As a result, it has been proved that the use of precedent phenomena in advertising of two countries has similar mechanisms and guarantees impact on consumers. In addition to similarities, there are also some differences in sampling of thematic variations of precedent phenomena due to country-specific factors.

Key words: **advertising language, precedent, linguoculture, Chinese language, Russian language, comparative linguistics**

***Юйчжи Ван,** канд. филол. наук, ст. преп., Сычуаньский университет, г. Чэнду, E-mail: yuzhiwang@yandex.ru*

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ НА КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье рассматриваются прецедентные феномены в коммерческом рекламном тексте на китайском и русском языках в сопоставительном аспекте. С учётом характерных особенностей различных типов прецедентных феноменов, описанных в лингвистике (прецедентный текст, прецедентное имя, прецедентное высказывание, прецедентная ситуация), осуществлён анализ конкретных примеров использования прецедентных феноменов в текстах китайской и русской коммерческой рекламы. Выявлены культурные мотивации применения рекламодателями прецедентных феноменов, и определена эффективность воздействия на потребителя с помощью данного лингвокультурологического ресурса. Особое внимание уделяется сопоставительному анализу сходства и различия в использовании разных видов прецедентных феноменов в китайской и российской коммерческой рекламе. В результате доказано, что использование прецедентных феноменов в рекламе двух стран имеет сходные механизмы и обеспечивает эффективное воздействие на потребителя. Кроме того, в ходе анализа выяснилось, что наряду с очевидным сходством существуют и некоторые различия, касающиеся аспекта выборки тематических разновидностей прецедентных феноменов, которые, как нам представляется, объясняются действием страноведческих факторов.

Ключевые слова: **язык рекламы, прецедентность, лингвокультурология, китайский язык, русский язык, сопоставительная лингвистика**

Объектом изучения в данной статье являются прецедентные феномены в коммерческой рекламе Китая и России, а предметом – специфика употребления разных видов прецедентных феноменов в рекламе данного типа в двух странах.

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью осуществления сопоставительного анализа прецедентных феноменов в китайском и русском языках, особенно в аспекте изучения и описания языка рекламы.

Целью нашего исследования является выявление характерных признаков и особенностей функционирования прецедентных феноменов, которые используются в китайской и российской коммерческой рекламе.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

1) рассмотреть понятие «прецедентный феномен» в лингвистике;

2) охарактеризовать различные виды прецедентных феноменов в лингвистике;

3) проанализировать примеры использования основных разновидностей прецедентных феноменов в рекламном тексте на китайском и русском языках как важного лингвокультурологического ресурса для реализации функции воздействия.

Научная новизна данного исследования определяется тем, что специфика применения прецедентных феноменов в китайском и русском рекламном тексте с целью повышения эффективности его воздействия на потребителя анализируется в сопоставительном аспекте.

Теоретическая значимость состоит в том, что данное исследование может способствовать изучению и развитию сопоставительной лингвистики в медиапространстве, так как в статье проводится сопоставительный анализ прецедентных феноменов китайского и русского языков, которые обеспечивают эффективность воздействия рекламного текста на вербальном уровне.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут способствовать развитию теории прецедентности в сопоставительном изучении китайского и русского языков, а также могут быть использованы в подготовке специалистов по рекламоведению.

Развитие теории прецедентности в лингвистике тесно связано с возрастающим научным интересом к изучению соотношения национальной культуры и языка. Под термином «прецедентность» понимается система конкретных ассоциаций и чувств, которые вызывает определённый комплекс национально-культурных ценностей в мировоззрении того или иного человека – представителя конкретного лингвокультурного сообщества. Эти ассоциации и чувства часто побуждают носителей определённой культуры к использованию прецедентных феноменов в коммуникации в различных областях [1, с. 335].

Возникновение понятия «прецедентность» связано с понятием «прецедентный текст», которое было впервые введено Ю.Н. Карауловым: он определяет прецедентный текст как текст, который имеет следующие характеристики:

1) является значимым для определённой личности в познавательном и эмоциональном отношениях;

2) хорошо известен широкому окружению данной личности, в том числе её предшественникам и современникам;

3) обращение к данному тексту многократно возобновляется в дискурсе данной языковой личности [2, с. 216].

Вслед за исследованием Ю.Н. Караулова российские учёные выделяют понятие «прецедентный феномен», характеристики которого полностью совпадают с характеристиками прецедентного текста [3, с. 82]. Кроме того, выделяются следующие разновидности прецедентных феноменов:

1. Прецедентные тексты, к которым обычно относят литературные произведения, песни, анекдоты, тексты рекламы, политические и публицистические тексты и т. д.

2. Прецедентные высказывания, к числу которых принадлежат цитаты из текстов различного характера, а также пословицы.

3. Прецедентное имя – индивидуальное имя, связанное с широко известным текстом, относящимся, как правило, к прецедентным, или с прецедентной ситуацией.

4. Прецедентная ситуация – некая «эталонная», «идеальная» ситуация, связанная с набором определенных коннотаций, дифференциальные признаки которой входят в когнитивную базу; означающим прецедентной ситуации может быть прецедентное высказывание или прецедентное имя [3, с. 83].

Применение разных видов прецедентных феноменов как вербального средства в рекламном тексте на разных языках можно рассматривать как важный и эффективный способ воздействия, поскольку он располагает значительным прагматическим потенциалом. Это объясняется тем, что использование прецедентных феноменов позволяет рекламодателям убедить потребителей – членов того или иного лингвокультурного сообщества – в высоком качестве своей про-

дукции, опираясь на коллективную память данного сообщества о своих национально-культурных ценностях [4, с. 174].

Выразительность и национальная ориентированность прецедентных феноменов гарантируют высокий запрос на их использование в создании рекламного текста на разных языках. Как отмечают некоторые учёные, активное применение прецедентных феноменов, которые отсылают к предыдущим периодам развития того или иного народа, уже рассматривается как одно из типичных явлений в современных СМИ, в том числе в рекламе [5, с. 111–112; 6, с. 115].

Такая тенденция чётко прослеживается в создании рекламных текстов на русском языке. Благодаря использованию прецедентных феноменов, согласно наблюдениям Е.А. Нахимовой, в современном русском рекламном тексте «вполне закономерно сохраняется национальная память русского народа, присутствует живая связь между прошлым и настоящим, между богатствами, которые накопили прежние поколения, и современной ментальностью нашего народа» [5, с. 111]. Отметим, что подобная преемственность характерна и для современной китайской рекламы: использование прецедентных феноменов, восходящих к истории и культуре Китая, способствует сохранению национальной памяти китайского народа.

В качестве подтверждения данного положения выступают прецедентные феномены, которые уже использованы в рекламном тексте на китайском и русском языках, например, имена известных писателей и поэтов, цитаты из классических литературных произведений, воспроизведение исторических событий, старые названия городов и т. д.

Рассмотрим конкретные случаи использования разных видов прецедентных феноменов в рекламном тексте на китайском и русском языках.

Прецедентное имя в российской и китайской коммерческой рекламе часто присутствует в форме антропонима и идеонима. Типичным примером служит реклама российской девелоперской и строительной компании ПИК «Маша и Медведь – Живём в сказке!» 2019 года, в основе которой лежит прецедентный знак – популярный российский семейный мультсериал «Маша и Медведь». В рекламе показывается следующий сюжет: Маша и Мишка играют на детской площадке возле микрорайона, построенного компанией ПИК, и рассказывают, как они весело развлекаются здесь, как эта детская площадка хороша для детей. Рекламодатель выбрал подходящий прецедентный культурный знак для воздействия на российские семьи с детьми, поскольку «Маша и Медведь» является одним из популярных детских мультсериалов в России, кроме того, забота о детях представляет собой важную составляющую семейных ценностей в русской культуре. В связи с этим можно считать использование прецедентных имён в рекламе компании ПИК корректным и удачным. Отметим, что в рекламном тексте на русском языке часто наблюдаются прецедентные имена, в которых проявляется любовь российского народа к литературе, такие как «Лермонтовские места Пятигорска», «Петербург Достоевского», «Петровск – литературная столица гоголевского “Ревизора”» и т. д.

Прецедентные имена активно используются и в китайской коммерческой рекламе, однако, в отличие от российской, они чаще являются отсылками к историческим образам. В слогане туристической рекламы города Фэнсянь «游刘邦故里，品丰县牛蒡» [*Попутешествуйте по родному городу* ***Лю Бана****, попробуйте лопух города Фэнсянь*] использовано имя Лю Бана, первого императора империи Хань в истории Китая; в слогане туристической рекламы города Луи «中国鹿邑，老子故里» [*Луи Китая, родная земля* ***Лаоцзы***] использовано прецедентное имя Лаоцзы, основателя китайского традиционного учения Даосизма.

Прецедентный текст также активно применяется в коммерческой рекламе как на русском, так и на китайском языках. Типичным примером служит автомобильная реклама компании Volkswagen в России – «*Volkswagen. То, что нужно человеку*». Название данной рекламы отсылает к стихотворению «*Человеку надо мало*…», автором которого является известный советский и российский поэт Р.И. Рождественский. Кроме того, в рекламе на вербальном уровне используются цитаты из стихотворения: «*Человеку надо мало. Чтоб искал и находил. Чтоб имелись для начала друг – один и враг – один. Человеку надо мало… Лишь бы дома кто-то ждал*». На невербальном уровне каждый кадр соотносится с конкретной цитатой. Такой приём позволяет рекламодателям не только образно описать достоинства автомобиля, но и воздействовать на потребителя: обращение к коллективной памяти о русской классической литературе помогает побудить потенциальных покупателей к восприятию слогана «*Volkswagen. То, что нужно человеку*».

Подобный приём можно встретить и в российской рекламе автомобилей «BMW X5 M» и «BMW X6 M», в которой применяются цитаты, отсылающие к произведениям широко известных русских поэтов: «Мцыри» М.Ю. Лермонтова, «Две силы есть – две роковые силы…» Ф.И. Тютчева, «Русский язык» И.С. Тургенева, а также к роману в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Таким образом, использование прецедентного текста в рекламе свидетельствует об исторической и культурной ценности русской литературы для российского народа.

Прецедентные тексты активно используются и в китайской коммерческой рекламе. Так, в рекламном тексте о байцзю (китайской водке) «杜康酒» [*Дукан*] цитируется фрагмент произведения известного древнего китайского полководца и поэта Цао Цао (династия Хань) «短歌行» [Короткие гэсин]: «何以解忧，唯有杜康。» [*Как можно развеять горе мое? Только лишь байцзю Дукан*]. В данном контексте прецедентный текст позволяет апеллировать к коллективной памяти китайского народа о древнекитайской литературе и истории, чтобы подчеркнуть качество, традиционность и национальность рекламируемого товара.

Слоган туристической рекламы о городе Чанчжоу «教我如何不想她» [*Научите меня, как не скучать по ней?*] является отсылкой к стихотворению «教我如何不想她» [*Научите меня, как не скучать по ней?*] известного китайского лингвиста и поэта Лю Бануна, который учился в городе Чанчжоу. В данном стихотворении автор четыре раза повторяет предложение «教我如何不想她» [*Научите меня, как не скучать по ней?*], чтобы выразить свою ностальгию по Родине в течение четырёх сезонов, когда он учился в Лондоне. Рекламодатель напрямую использует эту цитату, чтобы акцентировать внимание на красоте города Чанчжоу – это земля, где долго жил известный китайский лингвист Лю Банун. Итак, использование прецедентного текста позволяет воздействовать на китайскую аудиторию с помощью национальной памяти об известном китайском интеллигенте Лю Бануне.

Применение **прецедентных высказываний** также рассматривается как одно из важных вербальных средств воздействия при создании рекламных текстов на китайском и русском языках. Например, в рекламе Уралсиб «Перспективы там, где вы» на невербальном уровне показываются кадры, изображающие быстрое открытие счёта для бизнеса и удобное финансовое управление с помощью банковских услуг Уралсиб. В рекламном тексте («*Там, где другие не видят ничего, предприниматели видят перспективы. А с поддержкой и продуктами от Уралсиб любое видение бизнеса может стать реальностью. Уралсиб для бизнеса.* ***Перспективы там, где вы***») в качестве трансформированного прецедентного высказывания применяется известная русская пословица «*Хорошо там, где нас нет*», на основе которой актуализируется доступность успехов в бизнесе с помощью продукции и услуг от Уралсиб.

В рекламном тексте «中国交通银行» (Китайского транспортного банка) – «百年交行，行稳致远» [*Столетний транспортный банк, стабильно развивающийся и далеко идущий*] внимание потребителей акцентируется на длительной истории развития банка. Кроме того, во второй части рекламного текста банка «行稳致远» [*стабильно развивающийся и далеко идущий*] в качестве трансформированного прецедентного высказывания используется известная китайская пословица «宁静致远» [*Тише едешь – дальше будешь*]. С помощью данной трансформации актуализируется такое значение: банк не гонится за быстрым результатом, а предпочитает стоять на прочной основе и делать всё разумно во благо своих клиентов, что позволяет рекламодателю подчеркнуть надёжность Китайского транспортного банка.

Прецедентная ситуация также рассматривается как один из важных манипулятивных приёмов в рекламном тексте на китайском и русском языках. В отличие от других видов прецедентных феноменов, прецедентная ситуация в рекламе часто актуализируется в более сложных условиях, поскольку объединение описываемой ситуации, специфики героев и оценок в рекламном тексте должно соответствовать базовым когнитивным представлениям определённого лингвокультурного сообщества.

Так, в рекламе Сбербанка «СБЕР вернул Жоржа Милославского на экраны» использован образ Жоржа Милославского, героя пьесы М.А. Булгакова «Иван Васильевич». Стоит отметить, что эта пьеса стала основой фильма «Иван Васильевич меняет профессию», снятого известным советским режиссером Л.И. Гайдаем в 1973 году. Экранизация имела большой успех и до сих пор пользуется популярностью, поэтому рекламный ролик содержит отсылку именно к фильму, в котором сохранён персонаж одноимённой пьесы – мошенник Жорж Милославский. На вербальном уровне реклама начинается с известной фразы Жоржа: «*Граждане! Храните деньги в Сберегательной кассе!*», в которой встречаются омонимы *Сберегательная* – то, что принадлежит Сбербанку, и *сберегательная* – то, что относится к хранению вкладов и сбережений. На невербальном уровне на фоне звучащей песни «Звенит январская вьюга» демонстрируются кадры, изображающие свободную и весёлую жизнь Жоржа Милославского в современную эпоху с поддержкой продукции и услуг Сбербанка. Прецедентная ситуация в данной рекламе актуализируется с помощью различных прецедентных феноменов и воздействует на российских потребителей на основе коллективной памяти о русской классической литературе и советском кинематографе.

Подобный приём наблюдается и в китайской рекламе. Так, в рекламе кондитерского производства «悠哈» (Юха) используется классический сюжет «三顾茅庐» (Трижды посещать шалаш) известного китайского исторического романа «三国演义» («Троецарствие»). В нём повествуется о том, как Лю Бэй (основатель царства Шу) вместе со своими братьями трижды посетил дом Чжугэ Ляна (известного китайского полководца эпохи Троецарствия), чтобы просить его помощи в реализации своих политических амбиций. В связи с этим название сюжета «三顾茅庐» (Трижды посещать шалаш) позднее стало известной идиомой, обозначающей ситуацию, когда человек искренне и терпеливо просит чьей-либо помощи. Реклама компании «悠哈» (Юха) воспроизводит этот широко известный сюжет. На невербальном уровне полностью восстановлены образы главных героев романа (Лю Бэй, Чжан Фэй, Гуан Юй и Чжугэ Лян), однако, в отличие от оригинального сюжета, Лю Бэй только один раз посетил Чжугэ Ляна: после того как слуга Чжугэ Ляна отказал в ему просьбе, Лю Бэй съедает конфету компании «悠哈» (Юха), приятный запах которой сразу привлекает внимание Чжугэ Ляна. Таким образом рекламодатель подчёркивает, что именно благодаря употреблению рекламируемого кондитерского продукта (конфеты) герой добивается успеха с

первого же посещения. Прецедентная ситуация в данной рекламе актуализируется при создании комического эффекта на основе отсылки к широко известному сюжету «三顾茅庐» (Трижды посещать шалаш) исторического романа «三国演义» («Троецарствие»), что позволяет повысить эффективность воздействия на потребителя с помощью обращения к коллективной памяти об истории и литературе древнего Китая.

Таким образом, на основании проведённого исследования мы можем сформулировать следующие выводы: 1) в коммерческом рекламном тексте на китайском и русском языках можно наблюдать использование всех видов прецедентных феноменов как вербального средства для воздействия на целевую аудиторию;

2) активное применение различных видов прецедентных феноменов в коммерческих рекламных текстах Китая и России объясняется их уникальным лингвопрагматическим потенциалом, состоящим в возможности обращения к коллективной культурно-исторической памяти определённого лингвокультурного сообщества;

3) в коммерческом рекламном тексте на китайском и русском языках использование различных видов прецедентных феноменов часто связывается с такими национальными историческими и культурными элементами, как литературные произведения (в том числе стихотворения, романы и пьесы), герои мультфильмов и исторические образы (в том числе образы поэтов и писателей, императоров и мыслителей);

4) различия в использовании прецедентных феноменов касаются выбора их тематических разновидностей. Так, в русском коммерческом рекламном тексте чаще применяются прецедентные феномены на основе произведений известных российских писателей и поэтов XIX–XX веков. Создатели же китайской коммерческой рекламы предпочитают использовать отсылки к прецедентным феноменам, связанным с историей и культурой древнего Китая.

Библиографический список

1. Куликова Е.В. Рекламный текст через призму прецедентных феноменов. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского.* 2010; № 6: 334–340.
2. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Издательство ЛКИ, 2010.
3. Захаренко И.В., Красных В.В., Гудков Д.Б., Багаева Д.В. Прецедентное высказывание и прецедентное имя как символы прецедентных феноменов. *Язык, сознание, коммуникация.* Москва: Филология, 1997.
4. Дудина А.М. Прецедентные феномены в современной французской и белорусской рекламе. *Универсальное и национальное в языковой картине мира*. Минск: МГЛУ, 2022: 173–180.
5. Нахимова Е.А. *Прецедентные онимы в современной российской массовой коммуникации: теория и методика когнитивно-дискурсивного исследования:* монография. Екатеринбург: ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2011.
6. Высоцкая И.В. Прецедентные феномены в современной рекламе. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2011; № 6 (2): 112–116.

References

1. Kulikova E.V. Reklamnyj tekst cherez prizmu precedentnyh fenomenov. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo.* 2010; № 6: 334-340.
2. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2010.
3. Zaharenko I.V., Krasnyh V.V., Gudkov D.B., Bagaeva D.V. Precedentnoe vyskazyvanie i precedentnoe imya kak simvoly precedentnyh fenomenov. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya.* Moskva: Filologiya, 1997.
4. Dudina A.M. Precedentnye fenomeny v sovremennoj francuzskoj i belorusskoj reklame. *Universal'noe i nacional'noe v yazykovoj kartine mira*. Minsk: MGLU, 2022: 173-180.
5. Nahimova E.A. *Precedentnye onimy v sovremennoj rossijskoj massovoj kommunikacii: teoriya i metodika kognitivno-diskursivnogo issledovaniya:* monografiya. Ekaterinburg: GOU VPO «Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet», 2011.
6. Vysockaya I.V. Precedentnye fenomeny v sovremennoj reklame. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2011; № 6 (2): 112-116.

Статья поступила в редакцию 29.06.23

УДК 659.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-229-232

***Vasilenko I.A.,** Cand. of Sciences (Sociology), Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: dimitriadi13@mail.ru*

ANALYSIS OF MEDIA-COMMUNICATION PRACTICES OF LOCAL GOVERNMENTS OF ALTAI KRAI IN THE INTERNET. The article deals with a problem of effective media communication of local authorities of Altai Krai and residents of the region. The author cites the results of monitoring of state webpages and websites of Altai region district administrations, conducted from March to June 2023. The study is based on the hypothesis that the principle of openness of power, implemented through social networks and official websites, allows building effective communication between the authorities and citizens. The empirical base of the monitoring consists of websites and public pages in social networks "VKontakte" and "Odnoklassniki" of local authorities of Altai Krai. The purpose of the study is to assess the actual state of websites and government websites of Altai region administrations after the changes in the current legislation regarding access to information on the activities of public authorities. Based on the indicator model, the author conducted research and estimated quantitative indicators and the degree of audience engagement in the information space of the state-sponsored media.

Key words: **media communication, Internet, governmental publics, monitoring, social networks**

***И.А. Василенко,** канд. социол. наук, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: dimitriadi13@mail.ru*

АНАЛИЗ МЕДИАКОММУНИКАЦИОННОЙ ПРАКТИКИ ОРГАНОВ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ АЛТАЙСКОГО КРАЯ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ

В статье приведены результаты мониторинга медиакоммуникационной активности муниципалитетов Алтайского края. Эмпирическую базу исследования составили сайты и госпаблики в социальных сетях «ВКонтакте» и «Одноклассники» органов местного самоуправления Алтайского края. Гипотезой исследования стало предположение о том, что принцип открытости власти, реализуемый через социальные сети и официальные сайты в сети Интернет, позволяет выстроить эффективную коммуникацию между властью и гражданами. Цель исследования – провести мониторинг фактического состояния сайтов и госпабликов на основе введенной системы индикаторов. Автор приводит результаты мониторинга госпабликов администраций районов Алтайского края, проведенного с марта по июнь 2023 года.

Ключевые слова: **медиакоммуникация, Интернет, госпаблики, мониторинг, социальные сети**

Реализация принципа открытости государства и органов власти на сегодня имеет конкретные инструменты, требования и законы. Открытость государства можно трактовать как совокупность действий госучреждений в трех направлениях. Во-первых, открытость информации – наличие правовых и коммуникационных инструментов, которые позволяют гражданам получить информацию о деятельности органов власти. Правовой основой для данного направления является специализированное законодательство об открытости информации. Во-вторых, открытые данные, предполагающие механизмы получения информации от государства в упреждающем, проактивном режиме. Это означает, что данные публикуются в Интернете независимо от запросов на получение, в открытом доступе. В-третьих, открытый диалог, предполагающий непосредственное участие граждан и бизнеса в принятии государственных решений [1].

В феврале 2009 года был принят Федеральный закон № 8 «Об обеспечении доступа к информации о деятельности государственных органов и органов местного самоуправления». Закон предписывал органам местного самоуправления вести собственные сайты, размещая на них информацию об органе власти, его деятельности и деятельности смежных структур [2]. Последние поправки к закону были приняты 14 июля 2022 года, они обязывали органы местного самоуправления к созданию госпабликов – сообществ органов местного самоуправления в социальных сетях «ВКонтакте» и «Одноклассники» [3]. Опыт исследований в

России и за рубежом представления органов власти в социальных сетях обозначает цели такой работы в медиапространстве. Во-первых, быть инклюзивными. Понятие «инклюзивность» в контексте исследования Инесс Мергель применяется в широкой его трактовке, означающей включенность кого-либо или чего-либо в социальные процессы. Применительно к коммуникации государства и общества мы можем понимать это как включенность органов власти в информационное пространство граждан. Во-вторых, охватить аудиторию в ее собственном, регулярно посещаемом информационном поле. В-третьих, вовлечение граждан в обсуждения. Социальные сети, в отличие от официальных сайтов, дают возможность диалога [4; 1].

Цель представленного исследования – мониторинг медиакоммуникационной практики органов местного самоуправления Алтайского края в сети Интернет. Для достижения цели поставлены следующие задачи: формирование эмпирической базы исследования, разработка модели индикаторов для проведения мониторинга, сбор данных, анализ и интерпретация полученных данных, оценка перспектив и проблематики для дальнейшего исследования в направлении анализа открытости госорганов на региональном уровне. Теоретико-методологическую базу исследования составили работы I. Mergel [4], Bekkers V. [5], Коломийца В.П. [6; 7], Милехина А.В. [8], Добренькова В.И. [9], экспертные доклады «Открытость государства в России» за 2019–2021 года [1], действующее законодательство, касающееся доступности информации и деятельности госорганов [2; 3]. Исследование носило разведывательный и описательный характер, практическая полезность исследования видится автором в возможности оценки текущей ситуации и поиску точек развития эффективной коммуникации между гражданами и органами власти на местном, региональном уровне. В эмпирическую базу исследования вошли сайты и госпаблики в социальных сетях «Вконтакте» и «Одноклассники» 59 администраций районов Алтайского края, период сбора данных – 16.03.2023–16.06.2023 г.

Индикаторы мониторинга – наличие сайта, госпаблика в социальных сетях «Вконтакте» и «Одноклассники», наличие телеграмм-канала, госметки, дата создания сообщества, количество подписчиков, средняя частота публикаций, средние показатели вовлеченности пользователей.

Сайт стал для госучреждений первой ласточкой информационной открытости, создание сайтов для администрации районов Алтайского края стало необходимо с 2008 года, с принятием Федерального закона «Об обеспечении доступа к информации о деятельности государственных органов и органов местного самоуправления» от 09.02.2009 N 8-ФЗ [2]. Сайт как инструмент коммуникации имеет свои особенности, главная из которых – граница между автором и пользователем, последний может только читать предоставленную информацию. На момент проведения мониторинга 100% администраций районов Алтайского края имели собственные сайты, на которых есть возможность диалога – функционально реализована интернет-приемная. 100% сайтов имеют версию для слабовидящих.

Анализ записей сервиса Whois на сайте RU-CENTER (АО «Региональный сетевой информационный центр») позволил зафиксировать даты регистрации доменных имен для сайтов администраций районов и определить примерные периоды разработки сайтов. В целом процесс шел, начиная с 2007 по 2015 г. В 2007 году был зарегистрирован один домен, в 2008 – два. 62% сайтов органов местного самоуправления были созданы в период с 2009 по 2011 годы. Есть предположение, что домены, зарегистрированные после 2017 года, – это повторные регистрации для ранее созданных сайтов, что подтверждает практический опыт автора. Это происходит в ситуации, когда нет возможности восстановить доступ к прежнему доменному имени.

Сайт как инструмент коммуникации нельзя противопоставлять социальным сетям, утверждать, что один канал коммуникации имеет преимущества перед другим. Правильнее будет говорить, что имеет место тенденция к мультиканальности коммуникации.

Так же, как и сайт, 100% администрации районов края имеют группы в социальных сетях «ВКонтакте» и «Одноклассники», 44% имеют телеграмм-канал. Согласно требованиям действующего законодательства, сообщества органов местного самоуправления должны были быть созданы к 01 декабря 2022 года [3]. К этому времени сообщества были созданы у 100% администраций районов Алтайского края. Но интерес представляет хронология. 59% госпабликов были созданы в 2021 году, в среднем за год до законодательно назначенного срока. 12% сообществ были созданы в 2019 году, 18% – в 2020 г.

Обязательной для сообщества госучреждения является госметка. Отметка «Госучреждение» подтверждает подлинность сообщества, достоверность размещенной информации. Без такой метки «ВКонтакте» администратор госпаблика будет ограничен в правах на управление. В «Одноклассниках» таких строгих мер нет. На момент проведения мониторинга 98,3% госпабликов «ВКонтакте» имели госметку. В социальной сети «Одноклассники» госметку имеют 57% учреждений. Отсутствие госметки негативно сказывается на уровне доверия к информации со стороны жителей района и стейкхолдеров, госпаблик сложно отличить от похожих по названию сообществ.

Центр управления регионом Алтайского края выделяет три категории сообществ, которые в целом формируют экосистему госпабликов – флагманские, активные и визитки. К каждой из категорий предъявляются свои требования. Больше всего их к флагманским пабликам, а именно к ним относятся сообщества органов местного самоуправления. Во-первых, количество подписчиков – во флагманском госпаблике должно быть минимум 500 подписчиков, или 50% от численности жителей района. В каждой социальной сети 66–70% госпабликов имеют 500 и более подписчиков. Для наглядности введем дополнительное деление на подгруппы по численности подписчиков – от 500 до 1000, от 1000 до 2000, от 2000 до 3000, свыше 3000.

Таблица 1

Количество госпабликов органов местного самоуправления Алтайского края в социальных сетях с численностью подписчиков > 500 человек

Социальная сеть	Количество подписчиков (чел.)				
	500–1000	1000–2000	2000–3000	3000–4000	>4000
«ВКонтакте»	**39% (23)**	**20% (12)**	**5% (3)**	**3% (2)**	–
«Одноклассники»	**34% (20)**	**19% (11)**	**3% (2)**	**3% (2)**	**7% (4)**

Картина будет неполной, если мы не уделим внимания «отстающим» госпабликам, количество подписчиков в которых меньше 500 человек. Простая арифметическая операции покажет нам, что таких пабликов 34%. Но что внутри этих процентов? Разделим на подгруппы в соответствии со следующими цифрами – до 100 подписчиков, от 100 до 300, от 300 до 400 и от 400 до 500.

Таблица 2

Количество госпабликов органов местного самоуправления Алтайского края в социальных сетях с численностью подписчиков < 500 человек

Социальная сеть	Количество подписчиков (чел.)			
	до 100	100–300	300–400	400–500
«ВКонтакте»	**2% (1)**	**16% (9)**	**9% (5)**	**7% (4)**
«Одноклассники»	**5% (3)**	**12% (7)**	**10% (6)**	**7% (4)**

Наибольшее количество сообществ органов местного самоуправления соответствует минимальным требованиям к численности подписчиков. В социальной сети «Одноклассники» существуют три сообщества, численность которых от 4 000 до 4500 подписчиков, и одно сообщество, где количество подписчиков перевалило за 6 000 – это сообщество администрации Завьяловского района. «ВКонтакте» самое большое количество подписчиков в группе администрации Тальменского района – 3 427 человек. По данным статистики, число сельских жителей края на 1 января 2022 года составляет 899 973 человека. Таким образом, общее количество подписчиков госпабликов 4 499 986 человек. Ни один из госпабликов районных администраций Алтайского края не соответствует требованию к численности подписчиков, равной 50% от численности района.

Сравнив данные по общей численности подписчиков, мы увидим, что в целом госпаблики районных администраций в социальной сети «Одноклассники» опережают «ВКонтакте» на 24 0%. Еще одна интересная деталь – количество подписчиков между социальными сетями одного и того же госпаблика иногда может отличаться на порядок (Угловский, Змеиногорский, Благовещенский, Заринские районы).

Во-вторых, характеристика, которая позволяет отнести госпаблик к той или ной категории, – количество публикации. Для флагманского паблика постинг должен быть ежедневным, как минимум 5 публикаций в неделю. В категории активных пабликов минимальное количество записей – 3 в неделю. Период, взятый для исследования, составил 13 недель. Таким образом, минимальное количество публикаций для флагмантского паблика – 65 постов, для активного – 39. От данных чисел мы и будем отталкиваться в дальнейшем анализе.

91,5% сообществ «ВКонтакте» администраций районов Алтайского края, по показателю еженедельного постинга, соответствуют требованиям к категории флагманских госпабликов. 3% официальных сообществ мы можем отнести к категории активных, 5,5% госпабликов публиковали меньше одного поста в неделю.

В социальной сети «Одноклассники» 95% госпабликов можно отнести к категории флагманских по количеству записей. Этот факт может служить еще одним после общего количества подписчиков подтверждением того, что фактически администрации районов более активны на данной платформе.

Флагманские госпаблики неоднородны, по активности публикации записей их имеет смысл разделить на пять категорий по количеству записей: 65–150, 150–250, 250–350, 350–450, более 450. Это позволит увидеть структуру частоты постинга и оценить, насколько учреждение информационно открыто и активно формирует коммуникативное пространство.

Таблица 3

Количество публикаций в госпабликах органов местного самоуправления Алтайского края

Социальная сеть	Общее кол-во записей за период				
	65–150	150–250	250–350	350–450	>450
«ВКонтакте»	39% (21)	37% (20)	17% (9)	5,5% (3)	1,5% (1)
«Одноклассники»	50% (27)	24% (13)	13% (7)	13% (7)	–

Из таблицы мы видим, что 2/3 госпабликов опубликовали за период мониторинга от 65 до 250 записей. Это значит, что администраторы сообществ придерживаются рекомендаций ЦУР Алтайского края. Среди флагманов всегда есть свои флагманы, и отдельно стоит отметить сообщества, опубликовавшие более 350 записей за период мониторинга, то есть в среднем 4–5 записей в день. Таких госпабликов больше в социальной сети «Одноклассники» – 13%.

Основная цель использования социальных сетей в практике коммуникации органов власти – создание мультиканальной модели, быть там, где люди. Третий параметр, по которому оценивается госпаблик, – индекс ER (Engagement Rate). Именно индекс вовлеченности позволяет в рамках проведенного мониторинга оценить реакцию подписчиков на контент, оценить, насколько он интересен аудитории. Два предыдущих показателя – количество подписчиков и публикаций – характеризуют активность госучреждения, вовлеченность – это обратная связь пользователя. Данный коэффициент характеризует вовлеченность пользователей в опубликованную в сообществе информацию, долю аудитории, проявившей активность. Единица реакции аудитории в контексте данного исследования – это лайки, репосты и комментарии у публикации в сообществе. 0В мониторинге отслеживались три разновидности коэффициента вовлеченности:

1) средний ER Day – коэффициент вовлеченности пользователей суммарно у всех опубликованных записей в день, его следует трактовать как «эффективный охват» – процент аудитории, которая в сутки проявляет интерес;

2) средний ER Post – коэффициент вовлеченности пользователей в пересчете на публикацию, который позволяет оценить, насколько они интересны подписчикам;

3) средний ER View – среднее значение коэффициента вовлеченности конкретной записи в пересчете на число просмотров [10].

В профессиональном сообществе SMM-специалистов нет единого мнения по эталонному значению индекса вовлеченности. В 2022 году сервис мониторинга социальных сетей popsters.ru провел масштабное исследование и рассчитал средние значения ERpost и ERday в зависимости от размера аудитории сообщества или страницы. По итогам исследования страницы и сообщества распределились на 8 категорий по количеству подписчиков: меньше тысячи подписчиков, 1 000–10 000, 10 000–20 000, 20 000–50 000, 50 000–100 000, 100 000–200 000, 200 000–500 000, 500 000 – 1 млн [10].

Результаты исследования [10] показывают, что в целом уровень вовлеченности выше «ВКонтакте», вне зависимости от количества подписчиков. Изучив полученные данные, можно сказать, что актуальными значениями для нашего исследования будут следующие:

1) ERpost «ВКонтакте» от 0,9 до 6,9; «Одноклассники» – от 0,56 до 3,25;

2) ERday «ВКонтакте» от 1,43 до 13,41; «Одноклассники» – от 1,05 до 8,21.

По мнению специалистов Центра управления регионом Алтайского края, достаточный для госпабликов-флагманов индекс вовлеченности составил 1%. В целом индекс вовлеченности – это процент пользователей, проявивших активность у записи в сообществе.

Так же как нет единого мнения среди специалистов относительно измерения вовлеченности, так и ведутся споры относительно формул расчета разновидностей коэффициента вовлеченности. В рамках проведенного мониторинга использовались следующие формулы:

Средний ERpost = (сумма лайков за весь период + сумма репостов за весь период + сумма комментариев за весь период) / количество подписчиков / количество публикаций за весь период;

Средний ERview = (сумма ERview всех записей за период)/кол-во публикаций за весь период

Средний ERday = (Сумма лайков за весь период + сумма репостов за весь период + сумма комментариев за весь период / количество подписчиков / количество дней в проанализированном периоде [10].

На практике метрика вовлеченности в публикацию позволяет выяснить, какая информация вызывает наибольший интерес аудитории, и сформировать контент-стратегию в нужном направлении. Кроме того, метрика вовлеченности имеет значение для алгоритмов социальных сетей, влияющих на выдачу в ленте, то есть на результативность SMM-активности.

Средняя дневная вовлеченность (средний ERday) в публикации у 64% сообществ администраций районов Алтайского края больше 1%. Максимальное значение – 6,14% у администрации Шипуновского района. У 36% госпабликов индекс вовлеченности меньше 1%, минимальное значение у администрации Тюменцевского района – 0,0143%.

Метрика дневной вовлеченности показывает эффективность коммуникации сообщества с аудиторией, достижение поставленных целей. Например, значений 6,14% говорит нам о том, сколько людей от числа подписчиков отреагировали на размещенную информацию – поставили лайк, оставили комментарий, поделились записью.

В социальной сети «Одноклассники» у 46% сообществ средний ERday больше 1%. Максимальное значение у сообщества администрации Калманского района – 6,83%. У 17,5% сообществ метрика средней дневной вовлеченности равно нулю. При этом 80% таких госпабликов имеют больше 500 подписчиков и созданы более года назад. Такие показатели говорят о низком качестве контента.

Итоговое значение среднего ERpost показывает средний процент людей, вовлеченных в публикацию. Ориентируясь на эталонное значение индекса вовлеченности, озвученном специалистами ЦУР Алтайского края, можно сделать следующие выводы. Только треть, 32% сообществ органов местного самоуправления, как «ВКонтакте», так и в социальной сети «Одноклассники» имеют значение данного показателя выше 1%. Максимальное значение у администрации Мамонтовского района – 6,49%. 68% госпабликов имеют среднее значение меньше 1%, половина из них меньше 0,3%.

66% госпабликов «ВКонтакте» имеют коэффициент вовлеченности по просмотрам больше 1%. Среднее значение индекса в этой группе колеблется от 1% до 3%. Максимальное значение – 2,6% – у сообщества Мамонтовского района. В социальной сети «Одноклассники» среднее значение вовлеченности по просмотрам у 82% сообществ администраций районов равно 0.

Органы местного самоуправления используют основные инструменты для построения мультиканальной модели взаимодействия с аудиторией в Интернете, реализации принципа открытости власти для общественности. Но анализ выявил проблемные точки, изучение которых автор видит как дальнейшее развитие исследования. Чтобы увидеть всю картину в целом, необходимо дополнительно получить качественные данные, это позволит раскрыть суть полученных цифр мониторинга. Для этого автор планирует проведение контент-анализа и экспертного опроса.

Таблица 4

Средние значения коэффициента вовлеченности «ВКонтакте»

		1 тыс. – 10 тыс.	10 тыс. – 20 тыс.	20 тыс. – 50 тыс.	50 тыс. – 100 тыс.	100 тыс. – 200 тыс.	200 тыс. – 500 тыс.	500 тыс. – 1 млн	> 1 млн
ERpost	6,90	0,90	0,42	0,36	< 1 тыс.	0,20	0,16	0,11	0,07
ERday	13,41	1,43	0,93	1,17	1,23	1,17	1,17	0,96	0,91

Таблица 5

Средние значения коэффициента вовлеченности «Одноклассники»

	< 1 тыс.	1 тыс. – 10 тыс.	10 тыс. – 20 тыс.	20 тыс. – 50 тыс.	50 тыс.– 100 тыс.	100 тыс. – 200 тыс.	200 тыс. – 500 тыс.	500 тыс. – 1 млн	> 1млн
ERpost	3,25	0,56	0,27	0,22	0,12	0,11	0,09	0,07	0,04
ERday	8,21	1,05	0,54	0,86	0,79	0,72	1	1,09	0,61

Библиографический список

1. Открытость государства в России. *Ach.gov.ru: Счетная палата Российской Федерации* Available at: https://ach.gov.ru/upload/medialibrary.pdf
2. *Об обеспечении доступа к информации о деятельности государственных органов и органов местного самоуправления.* Федеральный закон от 09.02.2009 N 8-ФЗ (последняя редакция). Москва, 2009.
3. *О внесении изменений в Федеральный закон «Об обеспечении доступа к информации о деятельности государственных органов и органов местного самоуправления.* Федеральный закон от 14.07.2022 № 270-ФЗ. Москва, 2022.
4. Mergel I. A framework for interpreting social media interactions in the public sector. Researchgate.net. *Researchgate.net.* Available at: https://www.researchgate.net/publication/236680701_A_Framework_for_Interpreting_Social_Media_Interactions_in_the_Public_Sector
5. Bekkers V.J.J., et al. Social media monitoring: Responsive governance in the shadow of control? *Researchgate.net.: электронный ресурс*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/259131988_Social_media_monitoring_Responsive_governance_in_the_shadow_of_surveillance

6. Коломиец В.П. Медиа и медиакоммуникация – пространство социологического знания. *Mediascope.ru.: электронный научный журнал.* Available at: http://www.mediascope.ru/2800
7. Коломиец В.П. Концептуализация медиакоммуникации. *Mediascope.ru.: электронный научный журнал.* Available at: http://www.mediascope.ru/2575
8. Милехин А.В., Шарков Ф.И. *Социологический мониторинг средств массовой информации и электорального поведения.* Москва: Прометей, 2003.
9. Исследование активности аудитории социальных сетей 2023. *Popsters.ru.: сервис аналитики и статистики сообществ социальных сетей.* Available at: https://popsters.ru/blog/post/issledovanie-aktivnosti-auditorii-socialnyh-setey

References

1. Otkrytost' gosudarstva v Rossii. *Ach.gov.ru: Schetnaya palata Rossijskoj Federacii* Available at: https://ach.gov.ru/upload/medialibrary.pdf
2. *Ob obespechenii dostupa k informacii o deyatel'nosti gosudarstvennyh organov i organov mestnogo samoupravleniya.* Federal'nyj zakon ot 09.02.2009 N 8-FZ (poslednyaya redakciya). Moskva, 2009.
3. *O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon "Ob obespechenii dostupa k informacii o deyatel'nosti gosudarstvennyh organov i organov mestnogo samoupravleniya.* Federal'nyj zakon ot 14.07.2022 № 270-FZ. Moskva, 2022.
4. Mergel I. A framework for interpreting social media interactions in the public sector. Researchgate.net. *Researchgate.net.* Available at: https://www.researchgate.net/publication/236680701_A_Framework_for_Interpreting_Social_Media_Interactions_in_the_Public_Sector
5. Bekkers V.J.J., et al. Social media monitoring: Responsive governance in the shadow of control? *Researchgate.net.: `elektronnyj resurs.* Available at: https://www.researchgate.net/publication/259131988_Social_media_monitoring_Responsive_governance_in_the_shadow_of_surveillance
6. Kolomiec V.P. Media i mediakommunikaciya – prostranstvo sociologicheskogo znaniya. *Mediascope.ru.: `elektronnyj nauchnyj zhurnal.* Available at: http://www.mediascope.ru/2800
7. Kolomiec V.P. Konceptualizaciya mediakommunikacii. *Mediascope.ru.: `elektronnyj nauchnyj zhurnal.* Available at: http://www.mediascope.ru/2575
8. Milehin A.V., Sharkov F.I. *Sociologicheskij monitoring sredstv massovoj informacii i `elektoral'nogo povedeniya.* Moskva: Prometej, 2003.
9. Issledovanie aktivnosti auditorii social'nyh setej 2023. *Popsters.ru.: servis analitiki i statistiki soobschestv social'nyh setej.* Available at: https://popsters.ru/blog/post/issledovanie-aktivnosti-auditorii-socialnyh-setey

Статья поступила в редакцию 29.06.23

УДК 821.512.145 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-232-234

Galieva L.Sh., *Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art of Tatarstan Academy of Sciences (Kazan, Russia), E-mail: nisanbedri@mail.ru*

THE GENRE OF CONVERSATION IN CREATIVE WORK OF MANSUR VALIEV. The article studies conversation as a genre of literary criticism in creative work of Mansur Valiev, a famous Tatar critic. Based on the study of the critic's conversations from the cycle "Continuing the Traditions of Tukay", an attempt is made to prove the existence of the genre outside the sphere of journalism. The article presents a brief overview of the theoretical works of literary critics, journalists on the topic. The author of the article dwells on the facts from the biography of the critic, cites the statements of scientists and writers regarding his creative activity. The study substantiates the idea that M. Valiev's conversations can be considered as a separate genre of literary criticism, which has its own characteristics. Firstly, this is manifested in the topic of conversations that are directly related to literature. Secondly, the interlocutors are two writers, i.e. full participants in the literary process. The conclusions of the article indicate a possibility of designating this genre as literary conversations.

Key words: **genre, conversation, literary criticism, interview, dialogue, journalism, history of Tatar literary criticism, theory of literary criticism, Tukay**

Л.Ш. Галиева, *канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, E-mail: nisanbedri@mail.ru*

ЖАНР БЕСЕДЫ В ТВОРЧЕСТВЕ МАНСУРА ВАЛИЕВА

Статья посвящена исследованию беседы как жанра литературной критики в творчестве известного татарского критика Мансура Валиева. На основе изучения бесед критика из цикла «Продолжая традиции Тукая» предпринята попытка доказать существование жанра вне сферы журналистики. В статье представлен краткий обзор теоретических работ литературоведов, журналистов на затронутую тему. Автор статьи останавливается на фактах из биографии критика, приводит высказывания ученых и писателей относительно его творческой деятельности. В исследовании обоснована мысль о том, что беседы М. Валиева можно рассматривать как отдельный жанр литературной критики, который имеет свои особенности. Во-первых, это проявляется в теме бесед, которые напрямую связаны с литературой. Во-вторых, собеседниками выступают два литератора – полноправных участника литературного процесса. В выводах статьи указывается возможность обозначения этого жанра литературными беседами.

Ключевые слова: **жанр, беседа, литературная критика, интервью, диалог, журналистика, история татарской литературной критики, теория литературной критики, Тукай**

В литературной критике существует немало жанров, которые близки либо к художественным произведениям, либо тяготеют к жанрам журналистики, а зачастую совмещают в себе и то, и другое. Именно к таким можно отнести жанр беседы. Этот жанр практически не рассматривается в литературоведческих словарях, однако в последние годы к нему все чаще обращаются исследователи теории литературной критики и журналистики.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в татарском литературоведении и теории литературной критики беседа малоизучена, хотя существует ряд критических работ, которые позволяют выделить ее как отдельный жанр.

Цель статьи – обосновать существование беседы как отдельного жанра литературной критики на основе анализа литературно-критических бесед известного татарского литературного критика Мансура Валиева. Для достижения цели был поставлен ряд задач: коротко обобщить теоретические вопросы относительно жанра беседы в трудах литературоведов, журналистов, литературных критиков; проанализировать беседы М. Валиева; обосновать возможность существования беседы как отдельного жанра в литературной критике.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем впервые беседа рассматривается как отдельный жанр в татарской литературной критике на примере творчества отдельного мастера пера.

Теоретическая значимость статьи заключается в подтверждении ранее выдвинутых гипотез относительно жанра беседы. Результаты исследования могут быть применены при написании теоретических работ по литературной критике, литературоведению, журналистике, учебных пособий, что подтверждает практическую составляющую изученного материала. При выполнении исследования использованы структурно-описательный и частично биографический методы научного познания.

Не претендуя здесь на всю полноту теоретического освещения жанра беседы, остановимся лишь на некоторых определениях, которые позволяют нам наиболее четко охарактеризовать рассматриваемый нами предмет.

Современный исследователь теории литературной критики С.М. Казначеев, подчеркивая соответствие жанра журналистскому интервью, называет беседу «специфическим жанром мягкой полемики» [1, с. 340]. В своем труде литературовед Р.Ф. Харрасова относит проблемную беседу к аналитическим жанрам литературной критики [2, с. 245], а беседу о литературе с писателем или другим собеседником – к информативным [2, с. 227]. Подобного рода деление на информативные и аналитические жанры широко распространено в журналистике. Так, исследователь журналистики М.М. Лукина рассматривает беседу как вид интервью, при этом называя его «креативным» [3]. Наряду с термином беседа исследователь употребляет и слово диалог. Диалог как жанр появляется и в трудах таких исследователей теории литературной критики, как В.Н. Крылов [4], Т.Ш. Гилазов [5]. Таким образом, выстраивается некий ряд близких по значению и употреблению слов: диалог – интервью – беседа (сюда также можно было бы добавить и разговор). Продолжая свою мысль, М.М. Лукина акцентирует внимание, что в результате такого рода диалога появляется близкий к художественному жанру текст. При этом выделяются условия для появления такого вида интервью: это профессиональный опыт журналиста и выбор собеседника [3]. Эти условия дополнены в статье А. Тертычного «У беседы свое лицо» [6]. А А.В. Пичугин и В.Б. Смирнов

считают, что эти условия являются основаниями, по которым можно выделить беседу как отдельный жанр [7, с. 118]. Соглашаясь с последним положением, приведем слова исследователей журналистики А.В. Мажуры и Е.Д. Тимофеевой: «…это самый сложный вид интервью, так как требует большого профессионального опыта, творческой репутации журналиста и правильного выбора собеседника, с помощью которого интервьюируемому удастся выйти на глубокий уровень обобщения, грамотный и интересный диалог» [8, с. 49–50]. Именно такие беседы, на наш взгляд, украшают творческий путь известного татарского литературного критика М. Валиева. В то же самое время они имеют свою специфику, на которой мы остановимся подробнее.

«Прославившийся в татарской общественности как критик с активным мышлением» [9, с. 246] М. Валиев ступил на литературную арену в 70-е годы прошлого столетия ещё будучи студентом. Ярко заявив о себе в жанре «Открытых писем» к татарским писателям, он быстро снискал славу, и на последнем курсе университета был приглашен в отдел литературной критики журнала «Казан утлары» («Огни Казани»). Как отмечается в биобиблиографическом справочнике «Әдипләребез» («Наши писатели»), в своих статьях критик стремится решить острые, актуальные вопросы текущего литературного процесса в тесной связи с проблемами повседневности. В центре внимания его критического взора оказываются действительность, правда жизни, а все остальное анализируется сквозь этот ракурс [10, с. 246]. Здесь стоит заметить, что М. Валиев окончил факультет журналистики. Возможно, именно багаж знаний журналиста и ранний опыт литературно-критических изысканий сыграли немаловажную роль в выборе критиком манеры подачи критических сочинений, среди которых отдельным циклом стоят беседы с известными писателями – яркими представителями не только литературного поприща, но и общественной жизни татарского народа.

«Тукайлар рухы» («Продолжая традиции Тукая») – именно под таким названием в журнале «Казан утлары» за 1990 год в рубрике «Литературная критика» начинают появляться беседы М. Валиева с выдающимися татарскими писателями, поэтами и драматургами (позднее в книге под одноименным названием эти личности будут охарактеризованы как «непокорные»). Как отмечает сам критик, в то время редактор отдела литературной критики журнала – это был специальный раздел журнала, который знакомил читателей с интересными личностями современности. Право выбора собеседника, а также круг задаваемых вопросов определялся редактором отдела.

В книге М. Валиева «Тукайлар рухы» объединены десять бесед. Собеседники критика, по мнению М. Валиева, являются преемниками творческого духа великого татарского поэта начала XX века Габдуллы Тукая. Естественно, тематика бесед не ограничивается личностью и творчеством Тукая. Главная цель литературных бесед М. Валиева – раскрыть личность собеседника и донести до читателя его думы относительно литературы, истории и культуры татарского народа. Однако тема Тукая и вопрос отношения к нему опрашиваемых в большинстве бесед четко прослеживается, придавая циклу завершенность.

Литературовед А.М. Закирзянов о татарской литературной критике 1990-х годов пишет следующее: «Состояние критики, прежде всего, связано с профессиональной критикой. Отличающиеся глубокими аналитическими выводами, научностью, фактичностью, конкретностью статьи не только способствуют оживлению литературной критики, но и служат для раскрытия, уточнения теоретических вопросов относительно жанров критики, определения их внутренних свойств» [11, с. 464]. Эти слова как нельзя лучше подходят для характеристики жанра беседа в творчестве М. Валиева. Будучи критиком-журналистом, он быстро улавливает веяния времени. В годы перестройки и смены ориентиров, обретения статуса независимой республики читатели как никогда нуждались в личностях, которые смогли бы стать флагманами, маяками для народа. Критик как будто предвещает ход исторических событий, выявляет ярких лидеров и предлагает собеседникам представить будущее. И сегодня, спустя два десятилетия после написания этих статей, можно лишь восхититься дару предвидения М. Валиева. Конечно же, не все мечты собеседников воплотились в реальность. Тем не менее обращенность взора критика на проблемы современности и в будущее подчеркивает его компетентность в плане построения беседы с писателями.

Еще одна важная составляющая бесед М. Валиева – гибкость тактики, о которой пишет А. Тертычный [6, с. 59]. Так, если в беседах с мастерами пера А. Еники, А. Гилязовым, М. Аглямовым критик больше акцентирует внимание на состоянии татарской литературы, в беседах с писателями, чья деятельность тесно связана с общественно-политической деятельностью (Ф. Байрамова, А. Халим, Р. Батулла), разговор местами переходит в иное русло. В них он стремится представить читателю неординарную личность, деятельность которой тесно связана с мыслями и чаяниями своего народа. Естественно, читателю интересны такие публичные личности, которые выступают явными борцами за свою нацию, за свой народ, его независимость. Поэт и литературный критик Н. Гамбар в одной из своих статей отмечает, что М. Валиев «особо не «мелочился» эстетическими категориями, а больше акцентировал внимание на общественно-социальных проблемах» [12, с. 141], что напрямую подтверждают беседы критика.

Среди статей цикла отдельно можно рассмотреть беседу с выдающимся ученым и литературным критиком Ибрагимом Нуруллиным. В этой беседе М. Валиев раскрывает личность ученого на примере его деятельности в области изучения творчества Г. Тукая и Г. Исхаки. Разговор критика с критиком позволяет представить себе яркую, незаурядную личность ученого с критическим мышлением, который оставил свой яркий след в истории татарской литературы. М. Валиев акцентирует внимание на моментах в биографии ученого, когда он стоял перед сложным выбором, но смог отстоять свою позицию.

В большинстве своих бесед М. Валиев призывает собеседников ответить на вопросы о том, в чем заключается величие Тукая, факторы, повлиявшие на становление творчества писателя, что такое творческая деятельность, литература, каково состояние нации на современном этапе, отношение к творчеству молодых писателей, вопросы литературной критики и др. Так, интересны ответы писателей на вопрос о литературе. «Вообще, что сохраняет нацию – религия и образование. А литература – это самый сладкий и самый горький плод образования», – размышляет А. Еники [13, с. 12]. Н. Фаттах же считает литературу ареной для борьбы [13, с. 48]. С борцом ассоциирует писателя и А. Гилязов [13, с. 146].

Ф. Габидуллина, исследователь творчества М. Валиева в широком плане, обращаясь к циклу «Тукайлар рухы», приходит к такому выводу: «В них критик раскрывается как личность, которая хорошо знакома с литературой, которая беспокоится о ее прошлом, настоящем и будущем» [14, с. 601]. Эти беседы являются не только отражением духа времени, чаяний и взглядов передовых писателей 1990-х годов, но и позволяют провести параллель с иными периодами татарской литературы. Здесь четко прослеживается тот факт, что во все времена татарские писатели не оставались в стороне от общественно-политических событий, а иногда и сами активно участвовали в них. В своих беседах М. Валиев показывает преемственность традиций, живость духа Тукая, продолжение дела поэта-борца.

Подытоживая исследование, осмелимся выделить беседы литературного критика М. Валиева в отдельный жанр литературной критики, который отличается от традиционного журналистского интервью-беседы. Во-первых, в них четко поставлена цель – разговор с мастерами пера художественного текста, обозначен круг вопросов относительно литературы. Несмотря на то, что автор бесед затрагивает и иные, далекие от творческого процесса вопросы, все они направлены на раскрытие внутреннего мира писателя. Во-вторых, в беседах равноправно выступают два литератора: критик и писатель. Оба собеседника являются компетентными специалистами своей области. И именно это подчеркивает их уникальность как особого жанра в литературной критике. Данная статья позволяет расширить круг вопросов относительно жанра беседы в литературной критике и по-иному взглянуть на существующее жанровое деление.

Таким образом, на страницах литературно-художественного и общественно-политического журнала с подачи М. Валиева печатались особого рода статьи, которые можно было бы назвать литературными беседами. Естественно, это положение требует дальнейшего, более глубокого изучения. Так, есть примеры бесед, где собеседниками выступают два писателя, а в некоторых случаях, о которых пишет и Р.Ф. Харрасова [2, с. 227], беседа о литературе идет и с людьми, деятельность которых напрямую не связана с художественной литературой (историки, общественные деятели, ученые и т. д.). Эти тексты требуют отдельного рассмотрения и изучения в плане подачи материала, компетентности двух собеседников. Все это говорит об актуальности исследований на затронутую тему в перспективном плане. И здесь в первую очередь необходимо опираться на тщательный анализ текстов литературно-критических статей.

Библиографический список

1. Казначеев С.М. *Теория литературной критики:* учебное пособие. Москва: Рутения, 2018.
2. Харрасова Р.Ф. *Әдәби тәнкыйть нигезләре*. Казан: ТӘһСИ, 2017.
3. Лукина М.М. *Технология интервью*. Available at: http://library.lgaki.info:404/2020/%D0%9B%D1%83%D0%BA%D0%B8%D0%BD%D0%B0%20%D0%9C_%D0%A2%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F%20%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B2%D1%8C%D1%8E.pdf
4. Крылов В.Н. *Теория и история русской литературной критики:* учебное пособие. Казань: Казанский университет, 2011.
5. Гыйлаҗев Т.Ш. *Рецензияләрдән тәгъзияләргә: XX йөз башы татар әдәби тәнкыйте*. Казан: Татарстан китап нәшрияты, 2008.
6. Тертычный А. У беседы свое лицо. *Журналист*. 2000; № 9: 57–59.
7. Пичугин А.В., Смирнов В.Б. Беседа: разновидность интервью или самостоятельный жанр? *Вестник Волгоградского государственного университета*. 2005; Серия 8, Выпуск 4: 118–121.
8. Мажура А.В., Тимофеева Е.Д. К вопросу о жанровой классификации интервью в журналистском творчестве. *Наука и школа*. 2019; № 3: 47–53.
9. Заһидуллина Д.Ф. *Яңа дулкында (1980–2000 елларда татар прозасында традицияләр һәм яңачалык*. Казан: Мәгариф, 2006.
10. Вәли-Барҗылы Мансур. *Әдипләребез: биобиблиографик белешмәлек*: 2 т. Казан, 2009; Т. 1: 246-247.
11. Закирҗанов Ә.М. Әдәби тәнкыйть һәм әдәбият белеме. *Татар әдәбияты тарихы:* сигез томда. Казан, 2019; Т. 7: 448–469.

12. Гамбәр Н. Аккош күлендә утлар... *Казан утлары*. 1998; № 1: 137–141.
13. Вәлиев М. *Тукайлар рухы*. Казан: Татарстан китап нәшрияты, 1998.
14. Габидуллина Ф. Мансур Вәлиев. *Татар әдәбияты тарихы*: сигез томда. Казан, 2021; Т. 8: 592–605.

References

1. Kaznacheev S.M. *Teoriya literaturnoj kritiki:* uchebnoe posobie. Moskva: Ruteniya, 2018.
2. Harrasova R.F. *Әdəbi tənkyjt' nigezləre*. Kazan: TƏhSI, 2017.
3. Lukina M.M. *Tehnologiya interv'yu*. Available at: http://library.lgaki.info:404/2020/%D0%9B%D1%83%D0%BA%D0%B8%D0%BD%D0%B0%20%D0%9C_%D0%A2%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F%20%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B2%D1%8C%D1%8E.pdf
4. Krylov V.N. *Teoriya i istoriya russkoj literaturnoj kritiki:* uchebnoe posobie. Kazan': Kazanskij universitet, 2011.
5. Gyjlaҗev T.Sh. *Recenziyalərdən təg`ziyalərgə: HH jəz bashy tatar ədəbi tənkyjte*. Kazan: Tatarstan kitap nəshriyaty, 2008.
6. Tertychnyj A. U besedy svoe lico. *Zhurnalist*. 2000; № 9: 57-59.
7. Pichugin A.V., Smirnov V.B. Beseda: raznovidnost' interv'yu ili samostoyatel'nyj zhanr? *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2005; Seriya 8, Vypusk 4: 118-121.
8. Mazhura A.V., Timofeeva E.D. K voprosu o zhanrovoj klassifikacii interv'yu v zhurnalistskom tvorchestve. *Nauka i shkola*. 2019; № 3: 47-53.
9. Zahidullina D.F. *Yaңa dulkynda (1980-2000 ellar tatar prozasynda tradiciyalər həm yaңachalyk*. Kazan: Məgarif, 2006.
10. Vəli-Barҗyly Mansur. *Ədiplərebez: biobibliografik beleshmələk*: 2 t. Kazan, 2009; T. 1: 246-247.
11. Zakirҗanov Ə.M. Ədəbi tənkyjt' həm ədəbiyat beleme. *Tatar ədəbiyaty tarihy*: sigez tomda. Kazan, 2019; T. 7: 448-469.
12. Gambər N. Akkosh kүlendə utlar... *Kazan utlary*. 1998; № 1: 137-141.
13. Vəliev M. *Tukajlar ruhy*. Kazan: Tatarstan kitap nəshriyaty, 1998.
14. Gabidullina F. Mansur Vəliev. *Tatar ədəbiyaty tarihy*: sigez tomda. Kazan, 2021; T. 8: 592-605.

Статья поступила в редакцию 26.06.23

УДК 811.512.141 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-234-236

Abdullina G.R., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru*
Ganieva Z.Yu., *postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: ganievabox@yandex.ru*

LEXICAL FEATURES OF ADVERTISING TEXTS IN THE BASHKIR LANGUAGE. The article examines lexical features of advertising texts in the Bashkir language based on the material of the newspapers "Bashkortostan", "Kiske Ofo" and "Toratau". Insufficient knowledge and the special nature of Bashkir advertising texts as nationally labeled lexical units determine relevance of this work. To attract attention of a potential consumer, the author of advertising texts can use various means of language: lexical, syntactic, stylistic, graphic and others. The vocabulary of advertising texts is an area of lexicology that has not received due attention in Bashkir linguistics. The objective of this article is to consider lexical features of advertising texts based on the material of Bashkir periodicals. The analysis of the material shows that the main lexical features should include the use of archaisms, neologisms, dialectisms, professionalisms, neutral vocabulary in the advertising texts of Bashkir newspapers. A special layer of vocabulary is represented in the article by Arabic-Persian, Russian, English-language borrowings that enrich the Bashkir language.
Key words: **Bashkir language, vocabulary, text, advertising text, periodical**

Г.Р. Абдуллина, *д-р филол. наук, проф., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: abguri@yandex.ru*
З.Ю. Ганиева, *аспирант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: ganievabox@yandex.ru*

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассмотрены лексические особенности рекламных текстов в башкирском языке на материале газет «Башҡортостан», «Киске Өфө» и «Торатау». Недостаточная изученность и особый характер башкирских рекламных текстов как национально маркированных лексических единиц определили актуальность данной работы. Лексика рекламных текстов является той областью лексикологии, которая не получила должного внимания в башкирском языкознании. Анализ материала показал, что к основным лексическим особенностям следует отнести использование в рекламных текстах башкирских газет архаизмов, неологизмов, диалектизмов, профессионализмов, нейтральной и разговорной лексики. Особый пласт лексики представляют в статье арабо-персидские, русские, англоязычные заимствования, обогащающие башкирский язык.
Ключевые слова: **башкирский язык, лексика, текст, рекламный текст, периодическое издание**

В настоящее время проблема комплексного лингвистического исследования рекламного текста не теряет своей актуальности. Это обусловлено, во-первых, особым характером самого рекламного текста, а во-вторых, экстралингвистическими факторами.

Как отмечают многие исследователи, рекламному тексту предписываются в основном такие коммуникативные функции, как информирование и убеждение [1–5], однако, по справедливому замечанию И. Имшинецкой, «рекламный текст – это совершенно особый текст. Он не похож ни на какой другой – ни на художественный, ни на публицистический, ни даже на агитационно-пропагандистский» [6, с. 23].

Актуальность исследования рекламных текстов в башкирском языке связана не только с функциональными особенностями рекламы в целом, многообразием ее форм и широким охватом целевой аудитории, но и с национально-культурной значимостью данного рода текстов в печатных изданиях для коренного народа республики.

В башкирском языкознании изучение рекламных текстов не получило должного внимания. Профессор Д.С. Тикеев исследовал текст как лингвистический объект [7], Ф.С. Искужина, в свою очередь, рассматривает его как сложное синтаксическое целое [8], а Г.Д. Валеева затрагивает вопросы характеристики пейзажных и интерьерных описательных текстов [9].

Цель настоящей статьи – рассмотреть лексические особенности рекламных текстов на материале башкирских периодических изданий.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: 1) определить понятийный аппарат рекламного текста и его структурные элементы; 2) рассмотреть лексические особенности рекламных текстов башкирских газет «Башҡортостан», «Киске Өфө» и «Торатау».

Научная новизна исследования состоит в том, что нами делается попытка определить лексические особенности башкирских рекламных текстов с учетом их национально-культурной специфики.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что данная статья вносит вклад в лексикологию башкирского языка как исследование лексики рекламы.

Практическая ценность состоит в том, что её результаты могут быть использованы для преподавания дисциплин по теории коммуникации, теории текста и проблеме рекламы в СМИ.

Рекламный текст, по определению С.В. Ильясовой и Л.П. Амири, представляет собой «текст в устной или письменной форме, заранее подготовленный, обладающий автономностью, изначально направленный на донесение до адресата определенной информации с превалирующей коммерческой целью – привлечение внимания адресата к тому или иному виду товара» [10].

Рекламный текст, как правило, характеризуется наличием вербальных и невербальных средств, оказывающих определенное воздействие на потребителя. Структурно такой текст состоит из таких элементов, как заголовок, основной текст (или слоган), концовка [5, с. 83].

Реклама, его язык и текст исследуются в двух аспектах: через призму рекламной деятельности, маркетинга и путем изучения языковых особенностей рекламных текстов и используемых в них стилистических средств.

Для привлечения внимания потенциального потребителя автор рекламных текстов может использовать различные средства языка: лексические, синтаксические, стилистические, графические и другие, при этом применяя в рамках одного рекламного текста одновременно несколько приемов. К одним из часто

используемых языковых средств при создании рекламных текстов относятся лексические средства.

В рекламном тексте преобладает нейтральная (межстилевая) лексика, поскольку текст рекламы должен быть понятным, интересным и доступным читателю. Следует отметить, что и в названиях рубрик башкирских газет доминирует общеупотребительная, нейтральная лексика. Например: *Ҡырағай мөхит* ‘Дикая среда’, *Иҡтисад* ‘Экономика’, *Спорт һәм туризм* ‘Спорт и туризм’, *Экология, Шәхестәр* ‘Личности’, *Иман* ‘Вера’, *Баҡса* ‘Огород’, *Тәгәрмәс* ‘Колесо’, *Тубырсыҡ* ‘Шишка’ [11], *Йәмғиәт* ‘Общество’, *Мәҙәниәт* ‘Культура’, *Кеше һәм хоҡуҡ* ‘Человек и право’, *Мәғариф* ‘Образование’, *Матбуғат* ‘Печать’, *Аш-һыу* ‘Кухня’ [13] и другие. Однако национально маркированных названий, привлекающих внимание читателя, в газетных изданиях встречается немало: *Аҡмулла* ‘Акмулла’, *Башҡорт донъяһы* ‘Мир башкира’, *Телгенәм – бергенәм* ‘Язык мой единственный’ [11], *Башҡортостаным* ‘Мой Башкортостан’, *Әйтер һүҙем бар* ‘У меня есть слово’, *Атайсалда – изге ғәмәлдәр* ‘Добрые дела для родины’, *Тураһын әйткәндә* ‘Говоря прямо’, *Заман башҡорто* ‘Современный башкир’, *Ҡул белгән һөнәр* ‘Ручное ремесло’ [13] и др.

Среди национально маркированных лексических единиц в газете «Киске Өфө» особо преобладают разговорно-бытовые, которые вынесены в названия рубрик и служат средством привлечения внимания читателя: *Әйтәгүр* ‘Словом’, *һай-һай-һай!* ‘Хэй-хэй-хэй!’, *Ә һеҙ беләһегеҙме?* ‘А вы знаете?’, *Бынағайыш* ‘Вот тебе и на’ и т. п. [12]. Данные лексические единицы знакомы каждому башкиру, а потому не вызывает сомнения тот факт, что они признаны привлечь и удерживать внимание своей национальной специфичностью.

Нейтральная лексика чаще всего употребляется в заголовках и в основной части рекламных текстов. Например:

1) Баш ҡалабыҙға китап байрамына килегеҙ! ‘Приходите на праздник книги в столице’, *Май миңдәге әҙерләп ҡалығыҙ!* ‘Успейте подготовить майские веники’, *Эшләргә лә, уҡырға ла өлгөрә* ‘Успевает и работать, и учиться’, *Салатҡа үҙенсәлекле тәм бирә* ‘Придает салату специфический вкус’ [11];

2) Мин ниңә һунарсы булманым? ‘Почему я не стал охотником?’, *Егерменсе быуат башы телефоны* ‘Телефон начала двадцатого века’, *Хеҙмәт дәресе ҡайҙа булған?* ‘Куда делись уроки труда?’, *Ҡаланы маҡта ла ауылда тор* ‘Хвали город да живи в селе’, *Башҡорт ғаиләһе өлгө күрһәтә* ‘Башкирская семья показывает пример’ [12];

3) Халыҡ өсөн кәрәкле сара ‘Необходимое мероприятие для народа’, *Күҙҙәргә шифалы* ‘Полезно для глаз’, *Аяҡ тартышҡанда һабын ярҙам итә* ‘При судорогах ног поможет мыло’, *Көҙәндә концерт була* (заголовок) ‘В Кузяне состоится концерт’, *29 май Көҙән ауылы мәҙәниәт йортонда «Тыуған ауылыма» исемле концерт була. Унда профессор Фәрзәнә Сәғитованың уҡыусылары йырлаясаҡ. 15.00 сәғәттә башлана. Рәхим итегеҙ!* (основная часть объявления) ‘29 мая в Доме культуры села Кузян состоится концерт под названием «Родному селу». Будут петь ученики профессора Фарзаны Сагитовой. Начало в 15.00 часов. Добро пожаловать!’, *Сәйәлдәрҙән нисек ҡотолорға?* ‘Как избавиться от бородавок?’ и другие [13].

Для придания экспрессивной и эмоциональной окраски при создании рекламного текста в газетах широко используются архаизмы и неологизмы. Примеры:

1) архаизмы: *Бөтә һәләтен фәнгә бағышлап, киләсәк хаҡына мөкиббән эшләгән, меңдән артыҡ ғилми эш, шул иҫәптән 50-гә яҡын монография, дәреслектәр яҙған Ғайса Батырғәрәй улы Хәсәйенов – ысын мәғәнәһендә заманыбыҙҙың феноменаль ижади шәхесе, гуманитар фәнебеҙҙең энциклопедик ҡоласлы **олуғ абыҙы** ул* ‘Гайса Батыргареевич Хусаинов – поистине феноменальная творческая личность современности, **великий просветитель**-энциклопедист нашей гуманитарной науки, посвятивший себя науке, добросовестно работавший во имя будущего, написавший более тысячи научных работ, в том числе около 50 монографий, учебников’ [12]; *Быйыл Түңгәүерҙәрҙең 5-се **Йыйыны** 1-2 июль көндәрендә Баймаҡ районында үтәсәк. **Түңгәүерҙәр,** саранан ситтә ятып ҡалмағыҙ!* ‘5-й **съезд** рода тунгаур в этом году состоится 1–2 июля в Баймакском районе. **Тунгауровцы,** не оставайтесь в стороне от мероприятия!’ [11]; *Ерен, һыуын, урманын башҡаларҙан ҡурсалап, йыш ҡына **ихтилалдар** күтәреп торған ата-бабаларыбыҙ менән **солох** төҙөгәс, Рәсәй милләтебеҙгә тигенгә генә мотлаҡ хәрби бурыс йөкмәтмәгәндер* ‘Заключив **мир** с нашими предками, которые защищали свою землю, воду, лес и нередко поднимали **восстания,** Россия, наверное, не зря навязала нашей нации обязательную воинскую службу’ [12];

2) неологизмы: *1970-1990-сы йылдарҙа республикала Нияз Мәжитов менән Раил Кузеев кеүек ике **титан** эшләне. Уларҙың һәр ҡайһыһының фундаменталь йүнәлеше бар ине, шул уҡ ваҡытта уларҙың эргәһенә тарихсыларҙың тотош армияһы тупланды, уларҙың үҙ мәктәбе булды.* ‘В 1970–1990-е годы в республике работали два **титана** – Нияз Мажитов и Раиль Кузеев. У каждого из них было свое фундаментальное направление, вместе с тем они собрали рядом с собой целую армию историков, у них была своя школа’ [12]; *Ауыл мәктәбендә – **Микеланджело.** Кинйәбулат ауылы мәктәбендә ойошторолған “Үҫеш нөктәһе” үҙәгенең информатика кабинеты танымаҫлыҡ булып үҙгәргән* ‘В сельской школе – **Микеланджело**. Кабинет информатики Кинзябулатовской школы, организованный центром “Точка роста”, преобразился до неузнаваемости’ [13]; *25–28 майҙа төркөмдә **махсус ҡушымта** ярҙамында ҡатнашыусылар өсөн тауыш биреү ойошторола. Унда тик беҙҙең төркөмдәштәр генә ҡатнаша ала. Тауыш бирер өсөн ошо **һылтанмаға** баҫығыҙ* ‘С 25 по 28 мая для участников нашей группы будет организовано голосование с помощью **специального приложения**. В нем могут принять участие только наши участники группы. Нажмите на **ссылку,** чтобы проголосовать’ [13]; *Ике ҡатын ялған **вакциналаныу сертификаты** эшләгән өсөн тотолған* ‘Две женщины задержаны за изготовление поддельных **сертификатов вакцинации’** [11]; *Благовещен ҡалаһында, Ағалы-ҡустылы Першиндар урамындағы йорттар ихатаһында **«Күршеләр көнө»** үтте* ‘В Благовещенске, во дворе домов по улице Братьев Першиных прошел **«День соседей»**’ [11]; *Рузанна Камаловаға уңыштар теләйек, **лайктар** ҡуяйыҡ, **комментарийҙар** яҙайыҡ* ‘Пожелаем Рузанне Камаловой успехов и поставим **лайки,** напишем **комментарии**’ и другие. Данные архаизмы и неологизмы способствуют более глубокому эмоциональному восприятию читателем рекламного текста и выполняют роль ключевых слов в тексте.

К лексическим особенностям газетных рекламных текстов следует отнести также использование разговорной лексики, которая оживляет изложение, создавая колорит разговорности, просторечия. Например: ***Эй ултыра** балыҡсы...* ‘Вот сидит рыбак...’; *Тәнде яҙырға ваҡыт. **Баҡса көтә!*** ‘Пора разомнуть тело. **Огород ждет!**’; *Сәғәткә ҡарағас, **аһ иттем! Өлгөрмәйем!** Башҡорт асыҡ КВН лигаһының Ҙур фестивале башланырға ярты ғына сәғәт ҡалған!* ‘Посмотрев на часы, я **ахнул**! **Не успеваю!** До старта Большого фестиваля башкирской открытой лиги КВН осталось полчаса!’ [12].

Следует отметить, что использование в рекламном тексте разговорной лексики в сочетании с диалектизмом придает тексту национальную специфичность, создавая эффект доверительных отношений с читателем: *Барып еттем, ултырҙым. Сәхнә түрендә командалар пәйҙә булды: **“Йыуаса”,** “Быйма”, “Тегенән-бынан”, “Барыбер” һ.б.* ‘Доехал, сел. На сцене появились команды: **“Йыуаса” (гостинец),** “Быйма” (валенок), “Тегенэн-бынан” (оттуда-отсюда), “Барыбер” (все равно) и др.’ [12]. В данном примере разговорная лексика *барып еттем, ултырҙым ‘доехал, сел’* и диалектизм *“Йыуаса”* выполняют функцию разговорности, тем самым характеризуя рекламный текст с точки зрения контактирующей функции.

Среди многообразия лексики рекламных текстов башкирских газет можно встретить и профессионализмы – лексемы, характеризующиеся сферой употребления. Например: ***Мурмурация** һеҙгә оҡшаймы? Ҡоштар тубы бейеүен күргәнегеҙ булһа, был фәнни телдә мурмурация тип атала икән. Ошо һоҡланғыс күренеште бөтә тәрәнлегендә аңлар өсөн ғалимдарға компьютер технологиялары ярҙамға килә. Шуныһы ғәжәп: тупҡа ойошоп осҡанда ла һәр ҡошҡа яҡты төшөп тора, береһе икенсеһенә ҡамасауламай* ‘Вам нравится **мурмурация?** Если вы видели, как стая птиц танцует, это называется мурмурацией на научном языке. Разобраться в этом удивительном явлении во всей глубине ученым помогают компьютерные технологии. Примечательно, что даже при слаженном полете в стае каждой птице всегда светло, одна другой не мешает’ [11] либо *Ҡыҙҙырылған һарымһаҡ ҡандағы **холестерин** күләмен кәметә, **артерияларҙы** таҙарта, **ҡан баҫымын** көйләй, **ашҡаҙан-эсәк трактын** таҙарта. **Ашҡаҙаны** ауыртҡан кешеләргә лә зыяны юҡ. Ябығырға теләүселәргә лә уны ашарға кәңәш ителә, сөнки ул **матдәләр** алмашыныуын яҡшырта. Һарымһаҡты ашағандан һуң, күп итеп шыйыҡлыҡ эсегеҙ.* ‘Кулланыр алдынан **табип** менән кәңәшләшегеҙ’ ‘Жареный чеснок снижает содержание **холестерина** в крови, очищает **артерии,** регулирует **кровяное давление,** очищает **желудочно-кишечный тракт.** Не вредна людям с болями в **желудке.** Также его рекомендуется употреблять тем, кто хочет похудеть, так как он улучшает **обмен веществ.** После употребления чеснока пейте много жидкости. Перед применением проконсультируйтесь с **врачом**’ [13]. Если в первом примере явление мурмурации – скоординированного полёта огромных стай птиц относится к научной области орнитологии, то во втором – медицинские понятия характеризуются на примере пользы чеснока, чем и привлекают внимание читателя, не имеющего специальных знаний в области медицины.

Чаще всего в рекламных текстах башкирской периодики как особый пласт лексикологии выступает заимствованная лексика. Заимствования в тексте, как правило, выполняют функцию номинации, интеграции, компрессии текста, экспрессии, оценки, воздействия, маркера культурной идентичности, ориентации языковой моды и другие. В рекламных текстах газет наиболее часто наблюдаются русскоязычные, англоязычные, арабо-персидские заимствования. Например:

*1) Халыҡ-ара балаларҙы яҡлау көнө уңайынан төркөмдә “Йәйҙең йәйғор төҫтәре” тип исемләнгән һүрәт төшөрөү конкурсын иғлан итәбеҙ. Еңеүсегә бүләккә – Стәрлетамаҡ ҡалаһындағы Гагарин исемендәге паркка **сертификат!*** ‘В честь Международного дня защиты детей в нашей группе объявляем конкурс рисунков “Цвета радуги лета”. В подарок победителю – **сертификат** на посещение парка имени Гагарина в Стерлитамаке!’ [13];

*2) Хөрмәтле яҡташтар! 2023 йылдың икенсе ярты йыллығына «Торатау» гәзитенә яҙылыу дауам итә. Ғәҙәттәгесә, үҙебеҙҙең тирә-яҡ уҡыусыларыбыҙға шәп бүләктәр әҙерләнек. Таба, **көстрүл,** таҫтамалдар, юрған, **миксер, вафельница, мультиварка, телевизор** һәм башҡалар үҙ хужаларын көтә* ‘Уважаемые земляки! Продолжается подписка на газету «Торатау» на второе полугодие 2023 года. По сложившейся традиции мы подготовили замечательные подарки для наших преданных читателей. Сковорода, **кастрюля,** полотенца, оде-

яло, **миксер, вафельница, мультиварка, телевизор** и многое другое ждут своих хозяев' [13];

3) Мөхтәрәм *укыусыларыбыҙ, 5 июндән 15-нә тиклем ПР905 индексы «Киске Өфө» гәзитенә ташламалы хаҡ менән 738 һум 36 тингә яҙылыу мөмкинлеге бирелә.* ***Мөхәрририәт*** *'Уважаемые читатели, с 5 по 15 июня на газету «Киске Өфө» с индексом ПР905 можно будет подписаться по льготной цене 738 рублей 36 копеек. Редакция'* [12].

В данных примерах представлены англоязычные (сертификат, миксер, телевизор), русскоязычные (кәстрүл – кастрюля) с праиндоевропейской этимологией (вафельница, мультиварка) и арабо-персидские (мөхтәрәм – уважаемые, мөхәрририәт – редакция) заимствования. Заимствованная лексика в рекламных текстах характеризуется функцией номинации, воздействия и ориентации на языковую моду.

Таким образом, подводя итог, необходимо отметить, что башкирские рекламные тексты имеют особый полифункциональный характер и относятся к категории национально маркированной лексики. В рекламном тексте преобладает нейтральная лексика. В названиях рубрик башкирских газет доминирует общеупотребительная, нейтральная лексика, поскольку текст рекламы должен быть понятным, интересным и доступным читателю. В газетных изданиях встречается немало национально маркированных названий (заголовков), привлекающих внимание потенциального потребителя. Для придания экспрессивной и эмоциональной окраски при создании рекламного текста в газетах используются архаизмы, неологизмы, профессионализмы. Использование в рекламном тексте разговорной лексики в сочетании с диалектизмом придает тексту национальную специфичность, создавая эффект доверительных отношений с читателем, обеспечивая колорит разговорности, просторечия, тем самым оживляя изложение. Заимствованная лексика в башкирских газетных рекламных текстах выполняет функцию номинации, воздействия и ориентации на языковую моду.

Библиографический список

1. Розенталь Д.Э., Кохтев Н.Н. *Язык рекламных текстов*. Москва: Высшая школа, 1981.
2. Каменская О.Л. *Текст и коммуникация.* Москва: Высшая школа, 1990.
3. Почепцов Г.Г. *Теория коммуникации.* Москва: Рефл-бук, 2001.
4. Орлова О.В. Художественный и рекламный текст: принципы регулятивности. *Вестник ТГПУ.* 2006; № 5: 129–133.
5. Жданова Е.Ю. Рекламный текст как объект лингвистического исследования. *Вектор науки ТГУ.* 2015; № 2: 82–85.
6. Имшинецкая И. *Креатив в рекламе.* Москва: РИП-Холдинг, 2002.
7. Тикеев Д.С. *Исследования по синтаксису простого предложения современного башкирского языка*. Уфа, 1999:
8. Искужина Ф.Р. *Текст и средства его организации в современном башкирском языке.* Уфа, 2000.
9. Валеева Г.Д. *Структурная организация описательных микротекстов в башкирском языке.* Уфа, 2002.
10. Ильясова С.В., Амири Л.П. *Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы.* Москва: Флинта, 2012.
11. *Башкортостан*. Газета. Available at: https://bashgazet.ru/
12. *Киске Өфө*. Газета. Available at: http://www.kiskeufa.ru/
13. *Торатау*. Газета. Available at: https://gazeta-toratau.ru/

References

1. Rozental' D.`E., Kohtev N.N. *Yazyk reklamnyh tekstov*. Moskva: Vysshaya shkola, 1981.
2. Kamenskaya O.L. *Tekst i kommunikaciya.* Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
3. Pochepcov G.G. *Teoriya kommunikacii.* Moskva: Refl-buk, 2001.
4. Orlova O.V. Hudozhestvennyj i reklamnyj tekst: principy regulyativnosti. *Vestnik TGPU.* 2006; № 5: 129-133.
5. Zhdanova E.Yu. Reklamnyj tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya. *Vektor nauki TGU.* 2015; № 2: 82-85.
6. Imshineckaya I. *Kreativ v reklame.* Moskva: RIP-Holding, 2002.
7. Tikeev D.S. *Issledovaniya po sintaksisu prostogo predlozheniya sovremennogo bashkirskogo yazyka*. Ufa, 1999:
8. Iskuzhina F.R. *Tekst i sredstva ego organizacii v sovremennom bashkirskom yazyke.* Ufa, 2000.
9. Valeeva G.D. *Strukturnaya organizaciya opisatel'nyh mikrotekstov v bashkirskom yazyke.* Ufa, 2002.
10. Il'yasova S.V., Amiri L.P. *Yazykovaya igra v kommunikativnom prostranstve SMI i reklamy.* Moskva: Flinta, 2012.
11. *Bashkortostan*. Gazeta. Available at: https://bashgazet.ru/
12. *Kiske Өfө*. Gazeta. Available at: http://www.kiskeufa.ru/
13. *Toratau*. Gazeta. Available at: https://gazeta-toratau.ru/

Статья поступила в редакцию 07.06.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-236-238

Gafarova S.G., *PhD (Philology), senior lecturer, Baku Slavic University (Baku, Azerbaijan), E-mail: samangul@rambler.ru*

EDUCATIONAL IDEAS IN THE WORKS OF SEYID AZIM SHIRVANI. The article is devoted to the educational ideas of the oriental poet Seyid Azim Shirvani and his role in Azerbaijani poetry. Seyid Azim Shirvani, one of the brightest representatives of Azerbaijani poetry of the 19th century, became famous in the history of literature as a poet-realist, as well as a figure of education and culture. The poet, enlightened from a philosophical point of view, believed that society would be transformed and become a beautiful path of evolution, for which he considered the moral improvement of people an important condition. The moral and educational works of the great poet, written in the spirit of enlightenment, have played an important role in the spiritual and moral maturation of the younger generation for many years. The best features of folk wisdom and satire are reflected in the stories of Seyid Azim. They have a positive effect on the work of raising children mentally mature, spiritually healthy, cheerful and optimistic.

Key words: **poet, enlightener, teacher, culture, civilization, press, literature**

С.Г. Гафарова, *д-р филос. по филологии, доц., Бакинский славянский университет, г. Баку, E-mail: samangul@rambler.ru*

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ ИДЕИ В ТВОРЧЕСТВЕ СЕИДА АЗИМА ШИРВАНИ

Статья посвящена просветительским идеям восточного поэта Сеида Азима Ширвани и его роли в азербайджанской поэзии. Сеид Азим Ширвани, один из самых ярких представителей азербайджанской поэзии XIX века, прославился в истории нашей литературы как поэт-реалист, а также как деятель просвещения и культуры. Поэт, просвещенный с мировоззренческой точки зрения, верил в то, что общество преобразится и станет красивым путем эволюции, для чего считал важным условием нравственное совершенствование людей. Нравственно-воспитательные произведения великого поэта, написанные в духе просветительства, на протяжении многих лет играют важную роль в духовно-нравственном созревании подрастающего поколения. В рассказах Сеида Азима отражены лучшие черты народной мудрости и сатиры. Они положительно влияют на работу по воспитанию детей умственно зрелыми, духовно здоровыми, жизнерадостными и оптимистичными.

Ключевые слова: **поэт, просветитель, учитель, просвещение, культура, пресса, литература**

Актуальность статьи обусловливается, прежде всего, тем, что в азербайджанском литературоведении до сих пор данная тема не исследована должным образом и не подвергалась специальному комплексному изучению с точки зрения просветительского реализма. Основной целью данного исследования выступает выявление и описание элементов просветительского реализма в творчестве азербайджанского поэта Сейида Азима Ширвани. Предполагается решение следующих конкретных задач: краткая характеристика из автобиографии поэта Сейида Азима Ширвани; выделение и систематизация элементов просвети-

тельского реализма в творчестве поэта; характеристика структуры исследуемых произведений. Научная новизна исследования состоит в том, что в нём впервые делается попытка комплексно изучить творческое наследие поэта, показать его роль в развитии просветительского реализма в азербайджанской литературе. Теоретическая значимость заключается в том, что данный материал обогащает науку по исследуемой теме. Результаты исследования могут быть использованы в изучении творческого наследия поэта в свете просветительского реализма в школах, на филологических факультетах вузов.

Важное место в творчестве Сеида Азима (1835–1888), прославившегося как мастер газелей (лирическое стихотворение) в азербайджанской литературе XIX века, занимают нравственно-воспитательные произведения. Его стихи, написанные на темы науки, школы, просвещения, культуры, печати, чтения, воспитания, считаются прекраснейшими образцами дидактической поэзии. Его отец, Сеид Мухаммед Мир Сафарзаде, был одним из известных религиозных деятелей Ширвана. Он скоропостижно скончался в 1842 году. Азиму, оставшемуся под опекой матери Сакины ханум, в это время исполнилось шесть лет. Живший в Дагестане дед по матери Молла Гусейн забрал овдовевшую дочь и внука в Дагестан, в село Ягсай, где он возглавлял религиозную общину. Он относился к нему как к своему родному ребенку и лично занимался его образованием. Молла Гусейн, которому бог не подарил сына, воспитал своего любимого Азима как сына, в течение почти десяти лет обучая внука навысоком уровне для того времени. Дедушка Сеида Азима, желавший, чтобы его внук в будущем вырос как религиозный деятель, достойный высоких постов, учил его основам восточных языков – азербайджанского и персидского. А третий язык (арабский), который требовал много времени и регулярных занятий, Сеид Азим начал изучать по рекомендации и за плату своего деда у эфенди, который был совершенным знатоком этого языка. Он также успешно изучал Коран под присмотром своего деда, обладал очень богатыми знаниями [1].

Тот факт, что все детство и отрочество он провел именно в доме и под опекой такого высокообразованного интеллигента, как Молла Гусейн, страстно читая все ценные произведения, содержащиеся в его очень богатой библиотеке, явилось для Сеида Азима большим университетом, открыло ему глаза на научный, религиозный, исторический, духовный мир, сыграло важную роль в определении его взгляда на мир как талантливого молодого интеллектуала. В 1856 году Сеид Азим отправился в Ирак, чтобы завершить свое духовное образование. Несмотря на материальные трудности, он продолжал обогащать свои знания в городах Наджаф и Багдад, а затем в сирийских Алеппо и Дамаске, а также в иранских городах Исфахан, Тебриз, Ардебиль.

Путешествуя по странам мусульманского Востока, Сеид Азим становился свидетелем тяжелого материального положения населения, экономической и культурной отсталости городов и сел. Возвратясь под этим впечатлением на родину, поэт задумывается о бесполезности религиозно-схоластических наук и передумывает стать духовником, а посвятить всю свою энергию прогрессу народного просвещения, благоденствия. В целях осуществления просветительских идей Сеид Азим в 1869 году открыл в Шамахе новую школу («Усули-Джадид») и продолжил свою педагогическую деятельность. В отличие от старых школ «Моллахана» и приходских училищ, в современных методических школах, которые стали формироваться в конце XIX в., занятия велись на родном языке, а в учебную программу входили общеобразовательные предметы и светские знания. С этой точки зрения Сеид Азим также преподавал в своей школе тюркский (азербайджанский) и персидский языки, литературное чтение, литературу, историю, географию, арифметику, а также русский язык.

Как писал наш видный писатель и профессиональный литературный критик Сеид Гусейн (1887–1938), школа «Аль-Джадид», созданная Сеидом Азимом, существенно отличалась по содержанию от «Моллаханы», являвшейся наиболее распространенным учебным заведением того времени. «Хотя школа состояла из одного класса, дети сидели не на двух коленях, а на специально сконструированных скамейках. Кроме того, в классе была доска, где некоторые записи были написаны и объяснены детям. При этом в каждый час (один раз) объявлялся 10–15-минутный перерыв, а детей выпускали на улицу». Сеид Азим, который во время своей педагогической деятельности видел серьезную потребность в учебниках на родном языке, с этой целью подбирал, собирал, переводил для детей воспитательные произведения, а многие из них писал сам. В 1878 году он собрал эти тексты и составил учебник для учеников первого и второго классов. Он представил эту книгу в Управление просвещения Кавказа для публикации, но на ее издание не было получено разрешения. Педагог-просветитель из года в год обогащал этот учебник определенными дополнениями, вносил некоторые сокращения и изменения. Этот учебник, переработанный и усовершенствованный автором под названием «Мунтахабат» и представленный к изданию в разные годы, в официальных государственных документах называется «Маджмуеи-Асари-Гаджи Сеид Азим», «Книга шариата», «Таджул-Кутуб» («Корона книг»), «Рабиул-атфал» («Весна детей»). Некоторые исследователи, ссылаясь на эти источники, ошибочно полагают, что поэт составил несколько учебников. На самом деле, все эти названия принадлежат одной и той же книге, более известной как «Рабиул-атфал».

После того, как работа школы «Аль-Джадид» попала в поле зрения, Сеид Азим и его семья в какой-то степени встали на его пути. Только тогда образ жизни, обеспечиваемый стабильной зарплатой, стал достоянием и его семьи. Это учебное заведение, считающееся первой в истории азербайджанской школы образцовой школой с родным языком обучения, функционировало около 14 лет, было закрыто в 1887 году в результате давления реакционного духовенства и тяжелого материального положения.

Доктор филологических наук Садыг Гусейнов в своей монографии «Творческий путь С.А. Ширвани» (1977) опирается на интересные документы. Из этих официальных документов ясно, что данная школа действовала благодаря усилиям Сеида Азима. «Создание школы, обучение соотечественников-мусульман русскому языку и арифметике в дополнение к Корану и родному языку… редкое событие… Хаджи Сеид Азим не получает помощи ниоткуда». Своими стихами С.А. Ширвани, известный не только в своем родном городе, но и во всем Азербайджане и в некоторых странах, близких к нашей стране, известен современникам как поэт-мастер. Поэт, много лет возглавляющий это собрание, находится в тесном контакте с членами «Маджлиси-Унс» («Ülfət məclisi»), «Маджлиси-Фарамушан» («Görüş məclisi») в Карабахе и «Маджмауш-Шуара» («Şairlər məclisi») в Баку, он писал с ними стихи, давал свои советы как «сарамеди Давран», то есть как мастер-поэт.

«Бейтус-Сафа» была большим творческим, организаторским усилием Сеида Азима, настоящим источником гордости поэта. Талантливые молодые поэты Ширвана читали свои сочинения на регулярно проводимых собраниях этого Меджлиса, исправляли и совершенствовали сказанное во время обсуждений. Здесь читались и интерпретировались редкие жемчужины поэзии таких классиков, как Насими, Хатаи, Физули, раскрывались секреты мастерства этих произведений в интерпретации Сеида Азима, которые независимо от возраста и опыта воспринимались всеми членами Меджлиса как эталон искусства. Сеид Азим своими новыми стихами заставил их работать над словом именно как классиков, это вдохновляло избегать подражания и писать оригинальные произведения. Известно, что поэт посвятил очень дорогому и родному «Бейтус-Сафе» не менее двух стихотворений. Оба произведения задумывались как живописные письма, и из их содержания видно, что они были написаны в далеких от Ширвана местах во время длительных путешествий поэта [2].

Особенности и значение творчества Ширвани в истории азербайджанской научной и общественной мысли впервые были высоко оценены выдающимся ученым и литературным критиком Фиридун-Беком Кочарли (1863–1920). В своей книге «Литература азербайджанских татар», изданной в 1903 году в Тифлисе, Ширвани указывал, что, несмотря на то, что он, как великий ученый, долгое время посещал страны Востока – Турцию, Аравию и Иран, он никогда не был подвержен чужеродным влияниям в своем творчестве, всегда сохранял в своих произведениях самобытность и независимость великого поэта. Его стихи гармоничные и благожелательные. «Пейзаж, который он изображает, будь то из жизни или природы, поражает человека своей полнотой, правдивостью и красотой. Только поэты, обладающие свободным и очень богатым талантом, могут смело писать и говорить правду, как Сеид Азим» [3, с. 47]. Приехавший в Шамахи в 1887 году учитель Мингрельской школы А. Захаров, познакомившись с Сеидом Азимом, был доволен этой встречей. Он опубликовал интересную статью об этом в 9-м выпуске 1890 года сборника «Сборник материалов для описания местностей и племен Кавказа», изданного в Тифлисе. В той же статье, озаглавленной «Народное обучение у кавказских татар», говорилось: «...Хаджи С.А. Он руководит школой в течение 18 лет. Получил образование в Дагестане; владеет персидским, арабским языками и несколькими дагестанскими диалектами. Он известен как поэт высокого полета».

Начало деятельности в Баку в 1875 году первой газеты на азербайджанском языке «Экинчи» способствовало новому этапу в духовной жизни Ширваншаха, внесло свежесть в гражданское содержание его творчества. Поэт, откликнувшийся на крики выдающегося ученого, неутомимого гражданина Гасан-бека Зардаби (1842–1907), призывавшего народ к пробуждению от средневековой суеты, своими стихами, статьями и новостями сделал все возможное для достижения большой исторической цели, поставленной перед газетой. С.А. Ширвани в качестве неотъемлемой части своей почетной преподавательской и просветительской работы занимался также написанием учебников для азербайджанских детей, завершив “Рабиул-атфаль” (Детская весна) и “Шариат”. Продвижение Сеидом Азимом изучение русского языка было прогрессивным событием для того времени. В то время в Азербайджане правящие круги, духовенство выступали против русского языка, всевозможных передовых идей, идущих из России вглубь страны. Вот почему шариат запрещал неграмотным людям читать по-русски, а тех, кто читал книги, газеты и журналы по-русски, называли «неверными». Сеид Азим, провозвестник прогрессивных идей, считал преподавание русского языка и использование передовых достижений русской и европейской культуры против этих консерваторов одним из важнейших и необходимых вопросов дня. Учитывая многолетнюю педагогическую деятельность С.А. Ширвани и его большие заслуги в развитии народного просвещения, Кавказское наместничество поставило вопрос о награждении его в 1888 г. серебряной медалью «За усердие». 20 мая, через 10 дней после получения медали, считавшейся большой наградой для деятелей народного просвещения, скончался великий поэт и неутомимый педагог [4].

Он писал стихи в соответствии с требованиями современной жизни и публиковал их в первой газете Азербайджана. Для просвещенного поэта «Экинчи» был местом обращения к народу. Среди произведений поэта есть стихотворные рассказы с воспоминанием, изображением и дидактическим характером. Чест-

ность, мужество, дружба, стойкость в дружбе, трудолюбие, помощь угнетенным, хорошее отношение к людям и т. д., воспитание красивых и благородных лиц – основное содержание этих воспоминаний. Он продолжил идеи просвещения и в других своих произведениях, последовательно пропагандировал блага науки и образования, подчеркивал значение народного просвещения, школы и воспитания. Особое место в художественном наследии Сеида Азима Ширвани занимают известные истории, число которых достигает 125. Он создал эти произведения на основе «Сокровищницы тайн», «Искендернаме» Низами, «Гюлистан», «Бустан» Сади, а также народных сказок, преданий и легенд. Поэт выразил свои гуманистические идеи в стихотворных рассказах. О жизненном пути двух братьев поэт рассказывает в своем известном рассказе «Князья Египта». Один из братьев собирает богатство, а другой – знания:

Birisi elmə oldu bəs talib,
Birisi dövlətə olub rağib.
Biri asudə idi rahət ilə,
Birisi var idi məşəqqətilə [5, с. 59].

Стихотворные рассказы Сеида Азима занимали особое место в описании и критике различных сторон его духовной жизни. Прежде всего это было связано с борьбой поэта за культурную жизнь. Основными объектами критики в рассказах Ширвани, таких как «Повесть о Хаджи и мулле», «Обжора Абид», «Безумный сатана», «Гази жжет бороду», «Гази Балха и плотник», были религиозные деятели. В своих рассказах «Духовное воспитание», «Возвращение муджтахида», «Ученый без науки» поэт выступал с позиции передовых идей и общественного мнения, обвиняя духовенство в неспособности содействовать прогрессу и продвижению народа. И еще потому, что преподаваемые ими науки были стары, не могли соответствовать требованиям времени. Большинство своих просветительских стихов, морально-дидактических произведений Сеид Азим писал в духе сатиры. В своих сатирических произведениях поэт раскрывает лицемерный образ муджтахидов, монахов, астрологов, ветеранов, мулл и других священнослужителей, которые учились на Востоке за счет народа, проводили время в развлечениях, а по возвращении на родину умели выполнять лишь пару религиозных обрядов. Свой совет, не утративший воспитательного значения, Сеид Азим давал в начале и в конце стихотворных рассказов, связывая их с содержанием этих произведений. Просветитель обратился к своему сыну Мир Джафару и дал следующий ценный совет молодежи своего времени:

Aciz, qorxaq, axmaq və sadəlövh olma, ağıllı və tədbirli ol. / Avam və nadan qalma, özünə sənət və elm qazan. / Ehtiyac içində olanlara və darda qalanlara kömək əlini uzat. / Fırıldaqçı və şər adamlardan uzaqlaş, yaxşı və nəcib adamlarla yoldaşlıq et, dostluqda və yoldaşlıqda möhkəm ol./ Heç kəsin pisliyini istəmə, xeyirxah ol./ Hər bir işi gördükdə əvvəlcə yaxşı düşün, sonra o işə başla./ Qaşqabaqlı olma, şirindilli və gülərüzlü olmağı özünə adət elə./ Məclisdə ədəblə otur və ədəblə danış./ özu öz məqamındadüşünərəksöylə [5, с. 87].

Поэтические рассказы и басни занимают особое место в «Рабиул-атфал» и составляют основное содержание сборника.

Таким образом, Сеид Азим был крупным общественным деятелем, соратником просветительских деятелей, просветителей-ученых, другом веры, врагом невежественных людей, лицемеров, «мастером» поэтов. Несмотря на то, что он жил в таком административно и экономически деградированном провинциальном городе, как Шамаха, он следил за социокультурными процессами, происходящими в стране. Как сказал Фирудин бек Кочарли, «он очень быстро реагировал на каждое жизненное событие и вопрос своего времени». При создании произведений для детей Сеид Азим пользовался восточной литературой, котоую хорошо знал. Он привел много текстов для чтения, предназначенных для азербайджанских детей из арабской, персидской и турецкой литературы, адаптировав их к содержанию воспоминаний и наставлений в “Рабиул-атфал” и “Таджул-кутуб” без указания на автора. Особое внимание Сеид Азим уделял пропаганде просвещения, культуры, воспитанию знающих и образованных граждан в начале и конце стихотворных рассказов. Стихотворные рассказы Сеида Азима были красочны по тематике. Ведущими мотивами здесь являются такие вопросы, как хитрость духовенства, беззаконие крестьян, порабощение женщин и т. д. Эти разнообразные проблемы объединяло лишь одно – невежество и культурная отсталость.

Библиографический список

1. Ахмедов Х. *История азербайджанской школы и педагогической мысли*: учебное пособие. Баку, 2001.
2. Намазов Г. *Азербайджанская детская литература*: учебник. Баку: Маариф, 1984.
3. Кочарли Ф. *Азербайджанская литература*. Баку: Наука, 1985.
4. Гусейнов С. *Творческий путь С.А. Ширвани*. Баку, 1977.
5. Ширвани С.А. *Басня, рассказ в стихах и нравоучение*. Баку: Гянджлик, 1979.

References

1. Ahmedov H. *Istoriya azerbajdzhanskoj shkoly i pedagogicheskoj mysli*: uchebnoe posobie. Baku, 2001.
2. Namazov G. *Azerbajdzhanskaya detskaya literatura*: uchebnik. Baku: Maarif, 1984.
3. Kocharli F. *Azerbajdzhanskaya literatura*. Baku: Nauka, 1985.
4. Gusejnov S. *Tvorcheskij put' S.A. Shirvani*. Baku, 1977.
5. Shirvani S.A. *Basnya, rasskaz v stihah i nravouchenie*. Baku: Gyandzhlik, 1979.

Статья поступила в редакцию 13.05.23

УДК 398.21 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-238-241

Godzhaeva U.E., *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: ulka.qoca@gmail.com*

PERI IN AZERBAIJANI FAIRY TALES: ON THE QUESTION OF THE SOURCES OF THE FORMATION AND EVOLUTION OF THE FOLKLORE IMAGE. The article examines one of the most characteristic female images of Azerbaijani fairy tales – peri, who in different plots can act in completely opposite functions (a wonderful helper and/or opponent). The question of the origin and further development of this type of fairy-tale heroines in Azerbaijani folklore has been little studied. In this regard, a detailed description of the structure of the image under consideration is given according to the paradigm of signs proposed by L.N. Vinogradova and S.M. Tolstaya for the study of mythological characters. The information gathered together on each attribute allows us to assert that the image of the peri of Azerbaijani fairy tales is historically multi–layered and goes back to several traditions harmoniously combined in it: oral (mythological and folklore) and written (the Koran, hadith – recorded legends about the words and deeds of the Prophet Muhammad, Sufi poetry).

Key words: **Peri, guria, Quran, hadith, paradise, garden, fairy tales, mythology, dastans, sufi literature**

У.Э. Годжаева, *аспирант 3 курса, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: ulka.qoca@gmail.com*

ПЕРИ В АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ ВОЛШЕБНЫХ СКАЗКАХ: К ВОПРОСУ ОБ ИСТОЧНИКАХ ФОРМИРОВАНИЯ И ЭВОЛЮЦИИ ФОЛЬКЛОРНОГО ОБРАЗА

В статье рассматривается один из самых характерных женских образов азербайджанских волшебных сказок – пери, которая в разных сюжетах может выступать в совершенно противоположных функциях (чудесного помощника и/или противника). Вопрос о происхождении и дальнейшем развитии данного типа сказочных героинь в азербайджанской фольклористике мало исследован. В связи с этим подробное описание структуры рассматриваемого образа дается по парадигме признаков, предложенной Л.Н. Виноградовой и С.М. Толстой для изучения мифологических персонажей. Сведенная воедино информация, полученная по каждому признаку, позволяет утверждать, что образ пери азербайджанских волшебных сказок является исторически многослойным и восходит к нескольким традициям, гармонично соединенным в ней: устным (мифологическим и фольклорным) и письменным (Корану, хадисам – записанным преданиям о словах и деяниях пророка Мухаммада, суфийской поэзии).

Ключевые слова: **пери, гурии, Коран, хадисы, рай, сад, сказки, мифология, дастаны, суфийская литература**

Пери – один из самых популярных образов в устном народном творчестве Азербайджана. Будучи представленным в разных эпических и лирических жанрах, он тем не менее до сих пор остается недостаточно изученным в структурном, генетическом и эволюционном отношениях. По этой причине статья актуальна для более детального исследования этого вопроса.

Как правило, исследователи анализируют пери кросс-персонажно, т. е. в ряду других сказочных героинь, акцентируя внимание на описании не всех, а наиболее типичных для нее признаков [1; 2; 3]. Подобная избирательность в анализе структуры образа неизбежно искажает представление об источниках формирования его формульной топики. Между тем продуктивность выстраивания движения исследовательского процесса от детального описания структуры сюжета к его генезису в свое время доказал В.Я. Пропп [4; 5]. Полагаем, что эта методологическая установка с успехом может быть адаптирована к изучению системы сказочных персонажей.

Соответственно цель данной статьи состоит в том, чтобы на основе подробного описания образа пери выявить динамику формирования ее устойчивой топики, увязывая последнюю с историческими фазами изменения этнокультурных контекстов, напрямую на них влияющими. При этом следует отталкиваться от идеи постепенного развития текстов вербальной культуры в виде стадиальной триады «миф – фольклор – литература» [6; 7], в которой каждая новая ступень не отменяет ранее сложившуюся структуру образа, а переформатирует ее, в конечном счете усложняя признаковую парадигму.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: а) изучить историю вопроса; б) сформировать текстовую базу исследования по академическим изданиям азербайджанских сказок на языке оригинала и в русском переводе; в) определиться с этнокультурными контекстами, выступающими в роли факторов «влияния» на сказочный образ пери; г) разработать схему описания структуры интересующего персонажа; д) детально проанализировать полученные по ней результаты.

Научная новизна исследования определяется тем, что в нем впервые делается попытка определить источники формирования и эволюции фольклорной топики образа пери в азербайджанском фольклоре на примере волшебных сказок. Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что работа вносит вклад в изучение системы женских персонажей азербайджанского устного народного творчества. Практическая ценность состоит в возможности применения полученных результатов в процессе изучения азербайджанского фольклора.

Алгоритм описания структуры художественного образа пери, как об этом было сказано выше, был позаимствован из статьи Л.Н. Виноградовой и С.М. Толстой [8], посвященной мифологическим персонажам, и адаптирован к сказке с учетом ее жанровой специфики: в конечном счете в него вошли номинация, внешний облик, ипостаси, атрибуты, спутники, локус, время, характерные занятия, функции, мотивы.

В словаре «Мифы народов мира» образ пери (пэри, пари) возводится к древней иранской мифологии (упоминания о ней встречаются с XI в. у тюркоязычных народов). Согласно мифологическим источникам пери – иномирный дух, способный менять не только свою сущность (добро ↔ зло), но и ипостась, попеременно превращаясь в животное или человека: «Термин “П.”, возможно, восходит к реконструируемому индоевропейскому *пер, “производить на свет, рожать” или *пеле, “наполнять”. В “Авесте” П. – паирика – злокозненное существо женского пола. <…> Другие паирики имели человеческий образ и своей красотой обманывали или обольщали людей и героев. <…>. Чаще всего представлялись в человеческом образе (как мужчин, так и женщин), но считалось, что они могут также принимать вид голубя, других животных, пламени и т. п. Иногда П., выступая в человеческом облике, имеют и некоторые зооморфные черты (напр., представляются девушками с птичьими ногами). <…>. В большинстве мифов П. благосклонны к людям, в человеческом облике вступают в любовную связь с ними, похищают молодых женщин и девушек. <…> По представлениям турок, П. рассказывают людям, с которыми состоят в любовной связи, о судьбе пропавшего человека, животного, вещи и т. п.» [9, с. 782–783].

Одна из характерных особенностей, которую сказочная пери сохранила из мифологии – способность выступать в роли вредительницы/искусительницы. Представ перед сказочным героем в девичьем облике, пери сводит его с ума, лишает желания есть и пить, обрекая тем самым на смерть от истощения, или вступает в любовную связь, подчиняя своей воле либо томя безответной любовью: *«Увидев девушку, он влюбился в нее так сильно, как будто у него в груди было не одно, а тысяча сердец <…>. С этой ночи падишах совсем потерял рассудок»* [10, с. 21].

С данным представлением о пери можно связать сказочный мотив добывания чудесной супруги из иного мира и поэтические формулы репрезентации ее красоты, в которых при описании цвета глаз, бровей и волос регулярно упоминается черный цвет как признак принадлежности к иному миру [11]: «*Mələk elə gözəl qız idi ki, onun kimi dünya üzündə gözəl yox idi. Qaşları qara, gözləri qara, kirpikləri müjgan oxu, yanaqları bir kasa qan, burnu püstə, dodaqları zərif, beli incə, boyu sərv ağacı. Belə bir gözəlin eşqindən bütün padşahlar, padşah oğulları dəli-divanə idi*» («Мелек была такой красивой, что на свете не найти другую, краше ее. Брови черные, глаза черные, ресницы – стрелы, щеки – чаша с кровью, нос маленький, как фисташка, губы нежные, талия тонкая, рост как у кипариса. От любви к ней все падишахи, шахзаде сходили с ума») [12, с. 230] (здесь и далее фрагменты из сказок, изданных на азербайджанском языке, будут даваться в нашем переводе – *У. Г.*).

Как и в мифах, со сказочными пери устойчиво связывается мотив оборотничества (смены ипостасей). Например, герой в сказке прячется за деревья в саду, куда прилетают сестры-голуби, которые превращаются в человека (прелестных девушек).

От мифологической традиции азербайджанская волшебная сказка унаследовала и номинацию *пери*, указывающую на ее иномирные внутренние и внешние качества и функции, сделав ее одной из корневых основ образования антропонимов (*Пери-ханум*, *Перизад-ханум*, *Нушапери-ханум*), а также устойчивую связь с другим популярным мифологическим персонажем – дэвом/дивом. В сказках дэвы нередко предстают владельцами или охранниками садов, в которых обитают пери, см.: «*Бахтияр обо всем рассказал жене. Она сказала: “Не бойся, я дам тебе письмо, ты пойдешь к югу. Через три дня ты дойдешь до царства дивов. В том краю моя сестра – жена царя дивов. Какому бы диву ты ни показал это письмо, всякий проводит тебя к царю. То, что он скажет, ты исполнишь”. <…> Три дня и три ночи он ехал и достиг царства дивов*» [13, с. 30].

С принятием и распространением в Азербайджане ислама структура мифологического образа пери усложнилась, впитав в себя основные характеристики райских дев – гурий (см. появление новой номинации сказочных героинь – *Гуризад-ханум*). В Коране и хадисах подобные красавицы выступают в качестве будущих супругов-праведников, помещенных Аллахом в раю. Они достаются в награду лишь тем, кто жил в земной жизни в соответствии с исламскими законами.

В религиозном и сказочном дискурсах нарочито подчеркивается множественность гурий и пери, живущих в райском саду, – в Коране у каждого праведника 72 гурии, сказочный герой в чудесном саду встречает 40 красавиц: «*Püstəxanım şahın fərmanına görə, Süsəni həmin minval ilə bəzəyib qırx incə qız ilə seyran bağına seyrə çıxdı*» («Пюста-ханум по приказу шаха отвела Сюсан в сад с сорока нежными красивыми девушками, и сказала выйти и показаться шахзаде») [14, с. 68]; «*Keçəl gördü ki, qırx incə belli qız gəldi, bunların içində bir gözəl var ki, adam baxanda ağlı başınnan çıxır*» («Лысый увидел, что пришли сорок девушек с тонкой талией, среди которых была красавица, посмотрев на которую человек лишался рассудка») [15, с. 53].

Анализируя функцию числа сорок в азербайджанском фольклоре, О.С. Алиев [16] опирается на следующее мнение М.Г. Тахмасиба: «Сорок означает множество. Это могут нам подтвердить и сороконожка, и сороконогие колодцы. Поскольку известно, что, как у называемого сороконожкой червя вовсе нет сорока ног, так и называемые сороконогими ступенчатые колодцы вовсе не состоят из сорока ступеней. На наш взгляд, это лишь названия, данные с целью выражения понятия множества» [17, с. 8]. Вместе с тем он отмечает, что число сорок (как и ряд других – три, семь) в традиционной культуре Азербайджана имеет сакральную природу, поскольку восходит к архаическим мифам, обрядам и представлениям. Так, азербайджанцы верят в то, что в целях оберега от сглаза новорожденного в течение сорока дней не следует показывать никому, кроме домочадцев. Неслучайно число сорок часто используется в азербайджанских волшебных сказках при описании внешности героя (старая одежда, пришитая в сорока местах), состояния героя (сорок домов или дворцов), измерении пространства и времени («сорок дней и ночей») и др.

Помимо множественности гурий, проживающих в раю, коранические тексты указывают на их вечную молодость, душевную и физическую чистоту, невинность и красоту (большеокие, черноглазые, полногрудные гурии сравниваются с драгоценными камнями – жемчугом, яхонтом): «*У них есть потупившие взоры, глазастые, точно охраняемые яйца*» (сура «Стоящие в ряд» [18, 37, с. 48–49]); «*…добротные, прекрасные <…>, черноокие, скрытые в шатрах <…>. Не коснулся их до них ни человек, ни джинны*» (сура «Милосердный» [18, 55, с. 70–76]).

Пери, унаследовавшие данные характеристики коранических гурий, в системе сказочных персонажей относятся к группе положительных и в абсолютном большинстве сюжетов помещаются в необыкновенных садах (при других локациях они способны сохранять свою амбивалентную сущность и функциональность, восходящую к мифологической традиции). Подтверждением сказанному служит частое именование сказочного сада *раем*. Еще в древней Персии сады назывались *парадизами*, воспроизводящими образ райского Эдема на земле. В азербайджанских сказках волшебный сад, в котором обитают пери, иногда называется Гюлистани Ирам, т. е. садом цветов (*гюль* в переводе с азербайджанского – ‘цветок, роза’): «*Dağı aşıb güllük-çəmənlik yerə çatdılar. Bura elə bir yeridi ki, bağı-gülüstan bunun yanında heç nə. Burda o qədər gül-çiçək vardı ki, hərəsi min rəngə çalır, ətrinnən adam valeh olurdu. <…> Burda quş iliyi, can dərmanı, hər nə deyirsən vardı*» («Перевалив гору, достигли сада, где был цветочный луг. Это было место лучше сада Гюлистан. Здесь было много цветов, каждый из которых переливался разными красками, а их аромат очаровывал человека. <…> Тут можно было найти птичий костный мозг и прочие лекарства») [15, с. 46]; «*Bağ nə bağ, gül gülü, bülbüldə bülbülü çağırırdı. Bir tərəfdə lalə, yasəmən, bir tərəfdə də bənövşə, ağ gül, sarı gül. Qızıl gülün ətri adamı valeh eləyirdi*» («Сад был необычным, роза звала соловья, соловей воспевал розу. С одной стороны цвели тюльпаны и сирень, с другой – фиалки, белые и желтые цветы. Аромат розы завораживал человека») [15, с. 69].

Практически во всех сказках правители повелевают разбивать перед своими дворцами огромные сады, подобные райской обители, поэтому ландшафтный дизайн сказочного садового топоса имеет устойчивый набор характеристик, унаследованный из коранической традиции и многократно тиражированный в садово-парковой культуре Востока: по сторонам сада текут реки, в центре находится фонтан или родник, куда главная героиня приходит умываться («*Сюда придут дочери царя – Пери, вон там есть родник, они в нем будут купаться;* <…> » [13, с. 31]).

Устойчивым местом пребывания райских дев в религиозных письменных текстах являются шатры из цельных жемчужин и многокомнатные дворцы с роскошными интерьерами, расположенные в райском саду, заполненном фонтанами, ручьями и цветниками: «*1987. Передают со слов Абу Мусы, что посланник Аллаха сказал: "Поистине, будет [у верующего] в Раю шатёр из целой полой жемчужины шириной в шестьдесят миль. В каждом её углу будут находиться его жёны, [ни одна из которых] не будет видеть других, а верующий станет обходить их"*» [19, с. 796]. Сказочные пери также живут в роскошных садах с цветниками и фонтанами, в дворцах из золотых и серебряных кирпичей: «*…он увидел, наконец, издали, с холма, высокие стены сада дива.* <…> *любопытство взяло верх, и он все же решил пробраться во дворец. Он прошел очень много комнат с дорогим убранством и, наконец, попал в розовую мраморную залу, в которой на драгоценном ковре сидела девушка изумительной красоты*» [10, с. 44]; «*Qızı üçün xan arşını enliyində qalın divarlı ev tikdirmişdi. Evin qabağında behişt kimi bir bağ saldırmışdı ki* <…>. *Qara vəzirin üç otağı vardı, bu otaqların açarını qızına verərdi, Mələk xanım bu üç otağı gəzib dolanardı*» («Для нее он построил толстостенный дом. Перед домом был посажен такой чудесный сад, словно райский уголок. <…> У него было три комнаты, ключ от которых он отдавал дочери своей, когда ей хотелось прогуляться, и она гуляла по этим комнатам») [12, с. 230].

Если базовые характеристики сказочных пери были заданы мифологией, Кораном и хадисами, то их подробные описания, вне сомнения, можно возвести к средневековой литературной традиции (в особенности суфийской, в которой концепт «красота» является одним из основных: отношение поэта-мистика к Творцу уподоблено любви юноши к красавице, соловья – к розе). С этим представлением можно связать детальнейшее описание возлюбленной, в основе которого лежит прием сравнения частей ее тела с совершенными предметами – драгоценными металлами и камнями, небесными светилами, оружием. В отличии от мифов, Корана и хадисов красавица суфийской поэзии – не иномирное существо в прямом смысле этого слова: сравнение с пери должно лишь подчеркнуть высшую степень ее неземной красоты (= любви суфия к Богу).

В суфийской литературе религиозные взгляды, образы из Корана и хадисов воспроизводятся в новой интерпретации, обретая символические смыслы, исходно им не свойственные. Эту сознательную семантическую двойственность (совмещение физического, телесного и духовного, мистического) не так просто уловить с первого раза.

Коран и исламские хадисы раскрывают образ гурий, делая акцент на их чувственной стороне. В суфийском вероучении, напротив, плотские наслаждения отходят на второй план. Суфий видит смысл своего существования в бесконечной любви к Богу как к Абсолюту, в итоге он сливается с этой любовью до стадии *фана* – возгорания в вечном огне любви. В суфийской поэзии объектом любви обычно становится красивая девушка либо юноша, в которых передается Божественная красота, совершенный идеал. Важную роль играет принцип «созерцания» избранника через возвеличивание Творца, который также далек от человека. Земная любовь лишь подготавливает человека к более возвышенной любви, вечному блаженству. В знаменитой поэме Низами «Лейли и Меджнун» герой сходит с ума от переизбытка любви к возлюбленной, которая стала для Маджнуна символом Божественной красоты, благодаря которой он стремился подняться по лестнице любви к Богу: «*Нарядней куклы и луны светлей, / И кипариса тонкого стройней, / Мгновенный взгляд, скользящий взгляд ее / Был, как стрелы разящей острие. / Газель с невинной робостью в глазах / Властителей земли ввергала в прах, / Арабская луна красой лица / Аджамских тюрков ранила сердца. / В кудрях полночных лик ее сиял, / Казалось – ворон в когти светоч взял. / Медвяный ротик, сладость скрыта в нем, / Был чуть приметным оттенен пушком.* <…> */ Не нужны ей румяна и сурьма, – / Была природа щедрою сама. / И родинка на бархате ланит / Сердца и восхищает, и пленит*» [20]. Герой-возлюбленный переосмысливает любовь, постепенно отрекаясь от физической любви и близости.

Формулы описания красоты возлюбленной, сформировавшиеся в рамках суфийской поэзии, были, как нам представляется, адаптированы к устной фольклорной традиции (сказке, дастану) еще и потому, что поэты-суфии нередко сравнивали свою возлюбленную с пери, см.: «*Nə gördü hovuzun başında; bir ceyran misal qız əl-üzünü yuyur. Dünyada misli manəndi yoxdur. Qaşları kaman kimi, kipriklәri ox kimi, gözləri qan piyalәsi kimi, sifәti on dörd gecәlik ay kimi, burnu Hind fındığı kimi, dişləri mirvari kimi, dodaqları şeh düşmüş qızılgül yarpağı kimi, zənəxdanda həbəşi xallar mixək danəsi kimi, sinə Səmərqənd kağızı kimi, qolları qarğı kimi. Xülasə, qəddiqaməti insan üzü görməmiş meşələrdə bitən sərv ağacı kimi. On dörd hörük siyah zilfi dal gərdənini bürümüş, insan görəndə valeh olur*» («Он увидел девушку, красивую, как газель, которая умывает руки и лицо в бассейне. В мире не было ей равной. Ее брови, как лук, ресницы, как стрелы, глаза, как чаша с кровью, лицо, как четырнадцатидневная луна, нос, как индийский фундук, зубы, как жемчуг, и губы, как лепесток розы, на которую упала роса, грудь белая, как самаркандская бумага, руки, как камыш. Одним словом, ее никто не видел, как не видели кипариса, растущего в лесах. Четырнадцать черных косичек, отброшенных назад, очаровывали человека») [14, с. 69].

Следует сказать, что каждая из исследуемых традиций продолжала предшествующую (например, суфийская литература – это осмысление Корана и писаний о Пророке Мухаммаде, но в другом типе текста). В связи с эти в сказке органично соединяется генетическая цепочка преемственности, т. е. рецепции традиций из одного контекста в другой. Поставленная цель в статье и установленные для ее достижения задачи показали, что сказочный образ пери имел долгий путь развития и видоизменялся под влиянием нескольких историко-культурных контекстов устного и письменного характера. Впервые в работе удалось выявить, что исследуемый образ в азербайджанских волшебных сказках вобрал в себя характеристики женских персонажей как в мифологии, так и в исламских религиозных текстах. Полученные результаты могут быть применены в работе фольклористов, литературоведов для разработки дальнейших исследований в сопоставительном аспекте.

Библиографический список

1. Алиева А.И. *Женские образы в азербайджанских сказках*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Баку, 1992.
2. Гусейнов А.М. *Функции помощника в азербайджанском фольклоре (на материале сказок и дастанов)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Баку, 1992.
3. Əliyev O. *Azərbaycan nağılları: janr, süjet və obraz problemləri*. Bakı: Elm və təhsil, 2019.
4. Пропп В.Я. *Морфология сказки*. Москва, Наука, 1969.
5. Пропп В.Я. *Исторические корни волшебной сказки*. Москва, Лабиринт, 2000.
6. Веселовский А.Н. *Историческая поэтика*. Москва: Высшая школа, 1989.
7. Мелетинский Е.М. *От мифа к литературе*. Москва: РГГУ, 2000.
8. Виноградова Л.Н., Толстая С.М. К проблеме идентификации и сравнения персонажей славянской мифологии. *Народная демонология и мифо-ритуальная традиция славян*. Москва: Индрик, 2000.
9. Мифы народов мира. *Энциклопедия*. Москва, 1980: 782–783.
10. *Азербайджанские сказки*. Баку: АН АССР, 1955.
11. Буланова Н. Символика цвета на востоке. *Азия и Африка*. 1983; № 8: 50–53.
12. *Azərbaycan nağılları*: V cilddə. *Tərtib edəni: Məmmədhüseyn Təhmasib*. Bakı: Şərq-Qərb, 2005; T. II.
13. *Азербайджанские тюркские сказки*. .Москва: Academia, 1935.
14. *Azərbaycan nağılları*: V cilddə. *Tərtib edəni: Məmmədhüseyn Təhmasib*. Bakı: Şərq-Qərb, 2005; T. I.
15. *Azərbaycan nağılları*: V cilddə. *Tərtib edəni: Nürəddin Seyidov*. Bakı: Şərq-Qərb, 2005; T. V.
16. Алиев О.С. Символика чисел в сказках: три, семь, сорок. *Studia Humanitatis*. 2021; № 1.
17. Təhmasib M. Ön söz. *Azərbaycan nağılları*: iki cilddə. Bakı: SSRİ EA AzF, 1941; I cild: 5–32.
18. *Коран.* Перевод И.Ю. Крачковского. Москва: Маджесс, 1990.
19. Муслим. *Сахих:* = *«Сахих» имама Муслима: Краткое изложение*. Перевод А. Нирша. Москва, Умма, 2011.
20. Низами Гянджеви. *Лейли и Меджнун.* Available at: file:///C:/Users/honor/Downloads/leyli-i-medzhnun-nizami-gyandzhevi.fb2

References

1. Alieva A.I. *Zhenskie obrazy v azerbajdzhanskih skazkah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Baku, 1992.
2. Gusejnov A.M. *Funkcii pomoschnika v azerbajdzhanskom fol'klore (na materiale skazok i dastanov)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Baku, 1992.
3. Əliyev O. *Azərbaycan nağılları: janr, süjet və obraz problemləri*. Bakı: Elm və təhsil, 2019.
4. Propp V.Ya. *Morfologiya skazki*. Moskva, Nauka, 1969.
5. Propp V.Ya. *Istoricheskie korni volshebnoj skazki*. Moskva, Labirint, 2000.
6. Veselovskij A.N. *Istoricheskaya po`etika*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.

7. Meletinskij E.M. *Ot mifa k literature*. Moskva: RGGU, 2000.
8. Vinogradova L.N., Tolstaya S.M. K probleme identifikacii i sravneniya personazhej slavyanskoj mifologii. *Narodnaya demonologiya i mifo-ritual'naya tradiciya slavyan*. Moskva: Indrik, 2000.
9. Mify narodov mira. *`Enciklopediya*. Moskva, 1980: 782-783.
10. *Azerbajdzhanskie skazki*. Baku: AN ASSR, 1955.
11. Bulanova N. Simvolika cveta na vostoke. *Aziya i Afrika*. 1983; № 8: 50-53.
12. *Azərbaycan nağılları*: V cilddə. *Tərtib edəni: Məmmədhüseyn Təhmasib*. Bakı: Şərq-Qərb, 2005; T. II.
13. *Azerbajdzhanskie tyurkskie skazki*. .Moskva: Academia, 1935.
14. *Azərbaycan nağılları*: V cilddə. *Tərtib edəni: Məmmədhüseyn Təhmasib*. Bakı: Şərq-Qərb, 2005; T. I.
15. *Azərbaycan nağılları*: V cilddə. *Tərtib edəni: Nürəddin Seyidov*. Bakı: Şərq-Qərb, 2005; T. V.
16. Aliev O.S. Simvolika chisel v skazkah: tri, sem', sorok. *Studia Humanitatis*. 2021; № 1.
17. Təhmasib M. Ön söz. *Azərbaycan nağılları*: iki cilddə. Bakı: SSRİ EA AzF, 1941; I cild: 5-32.
18. *Koran.* Perevod I.Yu. Krachkovskogo. Moskva: Madzhess, 1990.
19. Muslim. *Sahih:* = *«Sahih» imama Muslima: Kratkoe izlozhenie*. Perevod A. Nirsha. Moskva, Umma, 2011.
20. Nizami Gyandzhevi. *Lejli i Medzhnun.* Available at: file:///C:/Users/honor/Downloads/leyli-i-medzhnun-nizami-gyandzhevi.fb2

Статья поступила в редакцию 06.06.23

УДК 811.134.2+811.133.1'373.43 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-241-243

Dzyubenko Yu.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: dz_julie@volsu.ru*
Obukhova M.A., *teaching assistant, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: m.obukhova@volsu.ru*

ANALYSIS OF COVID-19 PANDEMIC IMPACT ON LINGUISTICS (THE CASE STUDY OF FRENCH AND SPANISH LANGUAGES). The research provides a comparative analysis of lexical units in Romance sister languages that appeared during the Covid-19 pandemic. The relevance of this study is ensured by the need for linguistic understanding of the pandemic impact. The task of the research is to analyze the ways neologisms form and their functioning in French and Spanish linguocultures. The case study is the vocabulary of dictionaries of the languages under consideration and original Internet sites. Within the research, an unconventional way of French and Spanish neologism formation is revealed, as a determinologization of existing concepts. According to the results of the research, it is found that neutral neologisms, denoting mostly culture-specific concepts common to both French and Spanish linguocultures, perform a full socialization cycle in the language, while stylistic neologisms are used for a short period of time in media articles and social networks, and are not fixed in the active vocabulary of native speakers.

Key words: **neology, COVID-19 pandemic, ways of neologism formation, functioning of neologisms in Spanish and French**

Ю.С. Дзюбенко*, канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: dz_julie@mail.ru*
М.А. Обухова*, асс., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: m.obukhova@volsu.ru*

К АНАЛИЗУ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПОСЛЕДСТВИЙ ПАНДЕМИИ COVID–19 (НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦУЗСКОГО И ИСПАНСКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье проводится сопоставительный анализ лексических единиц, появившихся в период пандемии COVID-19, на материале близкородственных романских языков. Актуальность данного исследования заключается в необходимости лингвистического осмысления последствий пандемии. Целью работы является анализ способов образования неологизмов и их функционирования в французской и испанской лингвокультурах. Материалом исследования послужила лексика толковых словарей рассматриваемых языков и аутентичных интернет-сайтов. В ходе работы был выявлен нетрадиционный способ образования французских и испанских неологизмов как детерминологизация уже существующих понятий. Предпринята попытка классифицировать неологизмы, связанные с COVID-19, на нейтральные и стилистически окрашенные единицы. По результатам исследования обнаружено, что нейтральные неологизмы, обозначающие, как правило, общие для обеих лингвокультур реалии, проходят полный цикл социализации в языке, в то время как стилистически окрашенные неологизмы употребляются в течение короткого периода времени в публицистических статьях СМИ и социальных сетях и не закрепляются в активном лексиконе носителей языка.

Ключевые слова: **неология, пандемия COVID-19, способы образования неологизмов, функционирование неологизмов в испанском и французском языках**

Для воспроизведения и закрепления новых понятий, а также для удовлетворения потребности в экспрессивно окрашенной речи в языке появляются новые лексические единицы. Образование новых слов в языке привело к созданию особого раздела языкознания – неологии, науки о неологизмах.

По мнению французских лингвистов, XX век отличается особой неологической активностью, а последние 30 лет во многих исследованиях и вовсе называют «неологическим бумом» [1]. Данное явление связано с рядом экстралингвистических факторов, в числе которых – развитие средств массовой коммуникации, в особенности – интернет-коммуникация, научно-технический прогресс, ускорение темпа жизни человека в обществе. Новые понятия успешно вводятся в словарный запас носителей языка посредством социальных сетей и масс-медиа, пытающихся таким образом заинтересовать аудиторию.

Пандемия COVID-19 дала толчок для образования широкого пласта новой лексики, ставшей для всего общества ориентиром в беспрецедентных для XXI века событиях: посредством неологизмов происходит адаптация человека к новым реалиям жизни, а также регулирование взаимоотношений между людьми в целом. Хотя с момента первого зафиксированного случая заболевания коронавирусной инфекцией COVID-19 прошло более 3 лет, пандемия, по официальным данным, всё ещё продолжается [2]. Тем не менее в настоящий момент уже ведутся многочисленные исследования по анализу последствий пандемии в различных сферах жизни человека, в том числе на уровне языка.

Лексические единицы, связанные с COVID-19, представляют безусловный интерес для лингвистического осмысления с точки зрения способов их образования и функционирования в различных лингвокультурах. Исходя из вышеизложенного, актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью изучения нового пласта лексики, связанной с COVID-19, для обеспечения взаимопонимания между представителями различных культур.

Целью настоящего исследования является анализ способов образования лексики, связанной с COVID-19, и её функционирования на примере близкородственных языков (французского и испанского).

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. Собрать необходимую теоретическую базу по исследуемому объекту.
2. Составить выборку французских и испанских неологизмов, связанных с COVID-19, на материале французских и испанских СМИ.
3. Проанализировать способы образования и функционирование в языке выбранных единиц.

Объектом исследования являются неологизмы французского и испанского языков, связанные с пандемией COVID-19. Предметом – способы образования данных неологизмов и их функционирование в языке. В ходе работы было проанализировано 168 неологизмов.

В рамках настоящего исследования применяются следующие методы:

– метод сплошной выборки;
– методы описания и наблюдения;
– компонентный анализ;
– семантический и прагматический анализы.

Научная новизна исследования заключается в анализе способов образования лексики и её функционирование на неисследованном ранее материале.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в систематизации нового пласта лексики во французском и испанском языках. Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть в дальнейшем использованы в процессе разработки лекционных и семинарских занятий по лексикологии, практическому курсу французского и испанского языков, теории языка, стилистики, при составлении словарей и в практике перевода.

В языке новые слова появляются постоянно и поэтому являются богатым материалом для практических исследований. Тема неологизмов всегда находилась в фокусе внимания исследователей: ей посвящены труды таких ученых, как В.Г. Гак, Д.Э. Розенталь, Н.М. Шанский, Т.В. Попова, Н.З. Котелова, С.Г. Тер-Минасова, Л. Гильбер, П. Жильбер, Ж. Дарбельне, Л. Деруа и др.

Неология является молодой и достаточно перспективной отраслью лингвистики, находящейся на данном этапе в своём расцвете. Однако она содержит ряд проблем, где отсутствие единой терминологической базы является одной из самых дискуссионных. Прежде всего, исследователи не могут сойтись во мнении при определении ключевого понятия науки – неологизма.

Вслед за И.В. Арнольд в своём исследовании мы придерживаемся мнения, что неологизм – это лексическая единица, созданная по существующим в языке словообразовательным моделям или заимствованная из другого языка для обозначения нового предмета или явления. Неологизмами также считаются слова, уже существующие в языке, при условии, если у них появляется новое значение [3, с. 53].

Согласно А.Г. Лыкову, при определении «продолжительности жизни» неологизмов не представляется возможным создание конкретных временных рамок, поскольку восприятие новизны, главного критерия любого неологизма, происходит на субъективном уровне [4, с. 81]. В этой связи особый интерес представляют исследования, посвященные теме усвоения неологизмов языковым коллективом. Французские лингвисты называют этот процесс «социализацией неологизмов». Включение нового слова в словарь и потеря ощущения новизны при его восприятии является свидетельством распространенности неологизма, его усвоения в речи носителей языка. Процесс социализации мы предлагаем условно разделить на три этапа:

1) фиксация неологизмов в научных работах;

2) закрепление употребительных неологизмов в специальных словарях новых слов;

3) полное вхождение неологизма в язык: происходит потеря ощущения новизны и включение неологизма в толковый словарь.

В зависимости от критериев можно выделить ряд классификаций неологизмов:

1. В зависимости от способа появления неологизмы подразделяются на лексические (создаются по стандартным словообразовательным моделям или заимствуются из других языков) и семантические (в семантической структуре слова появляется еще один лексико-семантический вариант). Примеры лексического способа: (фр.) *clap clap'o clock* (из английского языка), (исп.) *albañil* (из арабского языка), примеры семантического способа: (фр.) *corona* 'коронный разряд, Ковид-19'.

2. В зависимости от условий создания новые лексемы могут быть общеязыковыми (слово появилось для обозначения новой реалии) и индивидуально-авторскими (слово вводится в язык конкретным автором). Примеры общеязыковых неологизмов: (фр.) *déconfinement*, (исп.) *desconfinamiento* 'выход из режима самоизоляции'.

3. В зависимости от целей создания новых слов, их назначения в речи все неологизмы можно разделить на номинативные и стилистические. Номинативные неологизмы выполняют в языке номинативную функцию (служат единицей наименования). Например, COVID-19 – название новой коронавирусной инфекции. Стилистические неологизмы дают образную характеристику уже существующим явлениям и предметам. Например, (фр.) *covidépriment* 'депрессия, случившаяся на фоне событий, связанных с COVID-19', (исп.) *coronabonos* 'долговые обязательства, выпускаемые банками и государственными учреждениями для смягчения экономического кризиса, вызванного пандемией коронавируса'.

К традиционным способам образования неологизмов относят:

– морфологический способ (подразделяется на аффиксальное преобразование и парасинтез),
– словосложение,
– аббревиацию,
– заимствования из другого языка,
– семантический способ (уже существующее в языке слово приобретает новое значение).

Анализ способов образования неологизмов, связанных с COVID–19

Перейдём к анализу эмпирического материала.

Наиболее распространённым неологизмом, связанным с пандемией, является само название коронавирусной инфекции – *COVID-19*. Лексема является аббревиацией от английского словосочетания – *COronaVIrus Disease*. Примечательно, что и для французского, и для испанского языка принципиально важными стали дебаты вокруг выбора артикля при определении рода ковида: *"le"* или "*la"* (фр.), *"el"* или "*la"* (исп.). Французский словарь *Le Petit Robert* зафиксировал обозначение и в мужском, и в женском роде [5]. Французская академия рекомендует использование женского рода. Квебекское управление французского языка также высказалось в пользу женского рода, поскольку "*D*" в "*COVID*" обозначает основное слово *disease* (рус. 'болезнь'), которое во французском языке относится к женскому роду (*maladie*). В СМИ чаще используется слово в мужском роде. Во франкоязычных странах, Бельгии и Швейцарии, наблюдаются колебания. Некоторые лингвисты признаются, что в статьях они, соблюдая рекомендации академии, указывают женский род, но в устной речи предпочитают мужской *le Covid*.

Что касается испанской интерпретации, то Королевская академия испанского языка отмечает, что оба варианта также считаются допустимыми. Однако эта аббревиатура обычно используется в мужском роде *el Covid* из-за влияния рода коронавируса и других вирусных заболеваний (Зика, Эбола), которые берут свое название от вируса, вызывающего их.

Одним из неологизмов, образовавшихся морфологическим способом, во французском языке является лексема *quatorzaine*, обозначающая 'изоляцию длительностью 14 дней, которой должен придерживаться человек с COVID–19, и при необходимости люди, контактировавшие с ним'. С сентября 2020 года во Франции продолжительность изоляции контактных лиц была сокращена до семи полных дней и получила название *septaine*, также являющееся неологизмом. В обоих случаях лексемы содержат суффикс *-aine*, который образует от количественных числительных существительные, обозначающие примерное число.

Ярким примером заимствования во французском и испанском языках является английское слово *lockdown* 'принудительное содержание жителей в их домах или в определенном районе'. Несмотря на то, что в обоих языках существуют не менее употребительные понятия – фр. *confinement* и исп. *confinamiento*, тем не менее *lockdown* часто встречается в испанских СМИ:

1. Los huéspedes no podrán salir del hotel a causa del ***lockdown*** *decretado por las autoridades.* – Гости не смогут покинуть отель по причине **изоляции**, введенной властями.

2. La organización aclara a los contratistas que no pueden abrir durante el ***lockdown****.* – Организация разъясняет подрядчикам, что они не могут начать работать во время **изоляции**.

3. Ciudadanos salen a las calles a pesar del ***lockdown*** [6]. – Граждане выходят на улицу, несмотря на **изоляцию**.

Примером заимствования из неформальной речи является английский неологизм *covidiot*. Лексическая единица «ковидиот» хорошо знакома русскоговорящим и обозначает то же, что и во французском и испанском языках – человека, неадекватно реагирующего на пандемию коронавируса, чрезмерно беспокоящегося или, наоборот, игнорирующего опасность. Во французском языке то же значение можно вывести из контекста:

Dans ces temps où chacun s'observe surtout depuis la fenêtre, ceux qui sortent sont vite taxés d'être des ***covidiots****, insolents, insouciants et inconscients.* – В те времена, когда все особенно смотрят друг на друга из окон, те, кто выходит на улицу, быстро получают прозвище «**ковидиоты**», наглые, беззаботные и несознательные [7].

В испанском языке лексема адаптирована как *covidiota*. И хотя английский инвариант образован путём словосложения первого слога *covid* и слова *idiot*, по отношению к французскому и испанскому языкам неологизм является заимствованием.

Семантический способ образования прослеживается в неологизме 'меры предосторожности' – фр. *gestes barrières* и исп. *gestos barrera*. В испанском языке термин *gestos barrera* уже использовался в таких сферах, как социология и психология, означая часть невербального общения для обозначения физических жестов, которые выполняются телом, чтобы дистанцироваться от других, таких как скрещивание рук или ног. Во время пандемии испанский термин и его французский аналог *gestes barrières* приобрели следующее значение – совокупность личных или коллективных действий, применяемых для снижения риска распространения инфекционных заболеваний [8]. Кроме того, в испанском языке есть более точное выражение *medidas (personales) de prevención* 'личные превентивные меры', поскольку *gestos* 'жесты' могут рассматриваться как 'действия, деяния'.

Путём словосложения в словаре испанского языка появились термины *teletrabajo*, который обозначает 'работу, выполняемую за пределами компании с использованием телекоммуникационных сетей' (рус. 'удалённая работа') и *teletrabajador* – 'удаленный работник' – сотрудник, выполняющий свои обязанности в режиме удаленной работы. Аналогичное значение имеет глагол *teletrabajar* 'работать на удаленке'. Что касается французского языка, то в языке функционируют идентичным способом образованные неологизмы *télétravail* и *télétravailleur*, однако появления глагола с тем же значением зафиксировано не было.

Стоит отметить, что одним из способов появления неологизмов является процесс детерминологизации, когда уже существующие в языке понятия, прежде используемые в узкоспециализированной сфере, переходят в активный словарь носителей языка, постепенно теряя стилистические коннотации. Так, в связи с пандемией в 2020 году на первое место по детерминологизации вышла сфера медицины, которая привнесла в повседневную речь такие лексические единицы, как (фр.) *distanciation sociale et physique – (исп.)* ***distanciamiento social y físico*** *'социальное и физическое дистанцирование'*, (фр.) *patient zéro* – (исп.) *paciente cero* 'нулевой пациент', (фр.) *oxymètre* – (исп.) *oxímetro* 'оксиметр', (фр.) *saturomètre* – (исп.) *saturómetro* 'сатурометр' и др.

Функционирование французских и испанских неологизмов в языке

В ходе исследования обнаружено, что наибольшее количество лексических совпадений приходится на неологизмы, обозначающие наиболее общие для французской и испанской лингвокультур реалии: (фр.) *variant* – (исп.) *variante* 'штамм', (фр.) *confinement* – (исп.) *confinamiento* 'самоизоляция', (фр.) *déconfinement* – (исп.) *desconfinamiento* 'выход из режима самоизоляции', (фр.) *primo-vaccination* – (исп.) *primovacunación* 'первичная вакцинация', (фр.) *distanciation sociale* – (исп.) *distaciamiento social* 'социальное дистанцирование',

(фр.) *isolement* – (исп.) *cuarentena* ‘карантин’, (фр.) *dose de rappel* – (исп.) dosis de refuerzo ‘бустерная доза’. Что касается стилистически окрашенных лексем, то в данном случае лексическое сходство между языками наименее выражено: присутствуют единичные смысловые совпадения лексем (фр.) *covidiot* – (исп.) *covidiota*, встречаются слова, принадлежащие к одному семантическому полю (фр.) *zoombar* ‘неформальное общение посредством программы для видеоконференций Zoom’ и (исп.) *vinollamadas* и *birrallamadas* ‘неформальное общение посредством сети Интернет, сопровождающееся употреблением вина или пива’. Большая часть стилистически окрашенных неологизмов во французском и испанском языках не совпадает.

Исходя из вышесказанного, рассматриваемые неологизмы также можно классифицировать как нейтральные (слова, связанные с медицинской и информационно-телекоммуникационной сферой) и стилистически окрашенные (окказиональные единицы, использующиеся в СМИ и социальных сетях).

В результате анализа употребления нейтральных и стилистически окрашенных неологизмов выявлено, что нейтральные неологизмы являются более употребительными в речи носителей французского и испанского языков: вышеприведённые лексемы зафиксированы в авторитетных французских и испанских энциклопедических и толковых словарях, таких как *Larousse, Le Petit Robert* и *Diccionario de la Real Academia Española*. Данный факт позволяет нам утверждать о полной социализации неологизмов в рассматриваемых языках и их переходе в категорию общеупотребительной лексики. Что касается стилистически окрашенных неологизмов, то они, как правило, употребляются в публицистических статьях СМИ и социальных сетях испано- и франкоязычных пользователей и выполняют аттрактивную функцию. На фоне угасания пандемии COVID-19 наблюдается параллельное снижение частотности употребления данной лексики. Предполагаем, что по прошествии некоторого времени стилистически окрашенные неологизмы перестанут функционировать в языке в качестве новых слов, перейдя в категорию историзмов, так и не пройдя полный цикл социализации.

Таким образом, появление новых слов в языке происходит вследствие иного восприятия действительности, а также необходимости обозначения новых реалий. Пандемия COVID-19 стала толчком для образования широкого пласта новой лексики во французском и испанском языках. На основании проанализированных нами лексических единиц выявлено, что образование новых слов во французском и испанском языках происходит по одинаковым словообразовательным моделям. Более того, в отличие от классических способов образования новых слов, одним из способов образования неологизмов, появившихся в период пандемии, является детерминологизация уже существующих понятий. Обнаружено, что большинство нейтральных неологизмов, обозначающих общие для обеих лингвокультур реалии, совпадают по способу образования и являются идентичными или близкими по значению. Однако на уровне стилистически окрашенных лексем наблюдаются различия, демонстрирующие лингвокультурную идентичность каждого народа. Данные неологизмы являются культурно-специфичными единицами, которые, в отличие от нейтральных неологизмов, функционируют в языке в течение короткого периода времени и не закрепляются в активном лексиконе носителей языка. В перспективе настоящее исследование будет продолжено в дальнейших работах для подтверждения начальных результатов.

Библиографический список

1. Гак В.Г. О современной французской неологии. *Новые слова и словари новых слов*. Санкт-Петербург, 1978: 37–52.
2. *Портал «Стопкоронавирус.рф»*. Available at: https://стопкоронавирус.рф/news/20210908-1115.html
3. Арнольд И.В. *Лексикология современного английского языка*, Москва: ФЛИНТА, 2017.
4. Лыков А.Г. *Современная русская лексикология (русское окказиональное слово)*. Москва, 1976.
5. *Толковый словарь французского языка Le Petit Robert*. Available at: https://dictionnaire.lerobert.com/definition/covid
6. *Fundación del Español Urgente*. Available at: https://www.fundeu.es/recomendacion/confinamiento-mejor-que-lockdown/
7. Audureau W. “Lundimanche”, “apérue”, “coronabdos” ... les nouveaux mots du confinement. *Le Monde*. 2020; 27 april. Available at: https://www.lemonde.fr/m-perso/article/2020/04/27/lundimanche-aperue-coronabdos-les-nouveaux-mots-du-confinement_6037915_4497916.html
8. *Энциклопедический словарь французского языка Larousse*. Available at: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/barrière/8129#11102997
9. *Diccionario de la Real Academia Española*. Available at: https://dle.rae.es/

References

1. Gak V.G. O sovremennoj francuzskoj neologii. *Novye slova i slovari novyh slov*. Sankt-Peterburg, 1978: 37-52.
2. *Portal «Stopkoronavirus.rf»*. Available at: https://stopkoronavirus.rf/news/20210908-1115.html
3. Arnol’d I.V. *Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka*, Moskva: FLINTA, 2017.
4. Lykov A.G. *Sovremennaya russkaya leksikologiya (russkoe okkazional’noe slovo)*. Moskva, 1976.
5. *Tolkovyj slovar’ francuzskogo yazyka Le Petit Robert*. Available at: https://dictionnaire.lerobert.com/definition/covid
6. *Fundación del Español Urgente*. Available at: https://www.fundeu.es/recomendacion/confinamiento-mejor-que-lockdown/
7. Audureau W. «Lundimanche», «apérue», «coronabdos» ... les nouveaux mots du confinement. *Le Monde*. 2020; 27 april. Available at: https://www.lemonde.fr/m-perso/article/2020/04/27/lundimanche-aperue-coronabdos-les-nouveaux-mots-du-confinement_6037915_4497916.html
8. *`Enciklopedicheskij slovar’ francuzskogo yazyka Larousse*. Available at: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/barriire/8129#11102997
9. *Diccionario de la Real Academia Española*. Available at: https://dle.rae.es/

Статья поступила в редакцию 30.06.23

УДК 811.162 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-243-245

***Yeryomina M.M.**, postgraduate, Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: marima94@yandex.ru*

GODONYMS WITH A CONDITIONALLY SYMBOLIC NOMINATION IN THE URBAN SPACE OF WARSAW. The godonyms of the capital city are of particular interest to a wide range of researchers, since they carry important socio-cultural information. This article examines the godonyms of Warsaw with a conditionally symbolic nomination, analyzes their typology. The material for the analysis was 1931 names of the conditionally symbolic type, which is 37% (5213 in total) of the total number of names that make up the Warsaw onomastic landscape. As a result, it seems possible to conclude that names of this type are quite widely and variously represented in the urbanonymy of Warsaw, which makes the city in some sense more “alive”, and the identifying potential of godonyms of this type seems to fade into the background, giving way to an abstract symbolic meaning. It is worth noting the noticeable national orientation of godonyms. It is important to note that during the nomination process, preference is given to godonyms bearing national specifics, since the urban text is organically intertwined with socio- and ethno-cultural background knowledge.

Key words: **urban toponymy, urbanonyms, godonyms, onomastic landscape, conditional symbolic nomination, Warsaw**

***М.М. Еремина**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: marima94@yandex.ru*

ГОДОНИМЫ С УСЛОВНО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ НОМИНАЦИЕЙ В ГОРОДСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВАРШАВЫ

В данной статье рассматриваются годонимы Варшавы с условно-символической номинацией, анализируется их типология. Материалом для анализа послужило 1 931 наименование условно-символического типа, что составляет 37% (всего 5 213) от общего количества наименований, составляющих варшавский ономастический ландшафт. В результате чего представляется возможным сделать вывод о том, что наименования подобного типа достаточно широко и разнообразно представлены в урбанонимии Варшавы, что делает город в некотором смысле более «живым», причем идентифицирующий потенциал годонимов этого типа как бы отходит на второй план, уступая место абстрактно-символическому значению. Важно отметить, что в процессе номинации отдается предпочтение годонимам, несущим в себе национальную специфику, так городской текст органично переплетается с социо- и этнокультурными фоновыми знаниями.

Ключевые слова: **городская топонимика, урбанонимы, годонимы, ономастический ландшафт, условно-символическая номинация, Варшава**

Современный город представляет собой многослойный культурный текст, выступающий «необходимым компонентом естественно-исторического процесса и носителем всеобщего культурно-исторического содержания последнего» [1, с. 9]. В связи с этим растет исследовательский интерес к годонимам (вид урбанонима, «названия линейного объекта в городе, в том числе проспекта, улицы, линии, переулка, проезда, бульвара, набережной» [2, с. 50–51]).

Актуальность данной работы обусловлена самим материалом, положенным в его основу, особенности номинациий годонимов позволяют проследить, как взаимодействуют между собой язык и культура, участвуя в формировании лингвистической картины мира, свойственной исключительно данному языку. Предметом исследования стали годонимы Варшавы с условно-символической номинацией, апеллирующие «к некоторым «струнам души» коммуникантов: воображению, фантазии, абстрактному мышлению» [3, с. 160]. Подобные названия, как правило, возникают без учета расположения улицы, характеристики ее особенностей, по своей сути условно-символическая номинация не что иное, как лингвоментальное словотворчество, привносящее в наименования объектов внутригородского пространства дополнительную информацию об общекультурных ценностях, формируя тем самым городской «гипертекст».

Цель исследования заключается в описании варшавских годонимов с условно-символической номинацией, формулировке собственной классификации для наименований подобного типа. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи: обозначить общее количество годонимов с условно-символической номинацией, функционирующих в городском пространстве современной Варшавы, выделить критерии их классификации, установить их роль в формировании ономастического ландшафта.

Научная и теоретическая значимость заключаются, прежде всего, в систематизации материала, изучаемого ранее лишь опосредовано, разработке концепции классификации непосредственно годонимов условно-символической номинации.

Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования носят междисциплинарный характер и могут в дальнейшим быть полезны для широкого круга специалистов.

Наименования объектов внутригородского пространства, за исключением тех, что даны исходя из физико-географической особенности местности, относят к искусственной топонимической номинации. В зависимости от мотивационной составляющей мы выделяем следующие типы наименований урбанонимов (годонимов) – ***конвенционально мотивированные*** (название объекта напрямую не связано с его характеристикой) и ***реально мотивированные*** (между названием объекта и его характеристикой присутствует четко прослеживаемая связь) [4, с. 77–78]. В рамках этих двух типов обозначается группа наименований, объединенных условно-символической номинативной стратегией.

Польские исследователи варшавской годонимии, в частности К. Хандке, отмечают, что во второй половине XX века появилось множество названий, производных от абстрактных понятий, что во многом обусловлено активным городским строительством, появлением новых улиц и площадей [5, с. 309]. С каждым годом их количество неуклонно растет, появляются новые тематические «кусты», или же, как принято назвать в варшавской ономастике, «тематические ключи» (klucze tematyczne). В настоящий момент в варшавском ономастиконе насчитывается 1 931 наименование условно-символического типа, что составляет 37% (всего 5 213) от общего количества годонимов [6]. Стоит отметить, что годонимы, объединенные по какому-либо принципу/признаку, часто сконцентрированы в пределах одного района (dzielnica), к примеру, в районе Урсынов сосредоточены улицы, производные от представителей растительного мира, разновидностей танцев и музыкальных инструментов, в районе Охота сконцентрированы те объекты внутригородского пространства, что получили свои названия по литературным жанрам и наукам, а район Вилянув вместил в себя самые «сладкие» улицы – образованные от названий кондитерских изделий.

Так, на наш взгляд, годонимы с условно-символической номинацией, функционирующие в городском пространстве Варшавы, можно разделить на следующие тематические «кусты»/группы:

1. Образованные от названий музыкальных инструментов:

ulica Basetli (от *basetla* – басоля, польский народный струнный смычковый музыкальный инструмент, по форме, размерам и регистру близкий к виолончели), ulica Fanfarowa (от *fanfara* – фанфара), ulica Gęślarska (от *gęśle* – гусле), ulica Gitarowa (от *gitara* – гитара), Katarynki (от *katarynka* – шарманка), ulica Kobzy (от *kobza* – кобза), ulica Lirowa (от *lira* – лира), ulica Lutniowa (от *lutnia* – лютня), ulica Perkusyjna (от *perkusya* – перкуссия), ulica Skrzypcowa (от *skrzypce* – скрипка).

Примечательно, что в приоритете при номинации оказываются народные инструменты (например – *басоля, гусле, кобза, лютня*), являющиеся неотъемлемой частью польской культуры. Их функционирование в городском пространстве апеллирует к фоновым знаниям, погружая жителей в особый мир народной музыки.

2. Образованные от названий танцев:

ulica Czardasza (от *czardasz* – чардаш), ulica Chodzonego (от *chodzony* – ходзоный, старинный польский народный танец, назван так, поскольку танцевальные фигуры состояли из ходьбы по кругу танцевального зала), ulica Flamenco (от *flamenco* – фламенко), ulica Gawota (от *gawot* – гавот), ulica Hołubcowa (от *hołubiec* – голубец, старинная русская и белорусская пляска, в которой изображается размолвка и примирение двух влюблённых), ulica Kadryla (от *kadril* – кадриль), ulica Kotylion (от *kotylion* – котильон), ulica Krzesanego (от *krzesany* – кшесаны, польский народный парный танец, характерный для польской этнокультурной группы гуралей Подгалья), ulica Lambady (от *lambada* – ламбада), ulica Mazura (от *mazur* – мазур, польский народный танец, происходящий из Мазовии), ulica Menueta (от *menuet* – менуэт), ulica Oberka (от *oberek* – оберек, разновидность мазурки с иным ритмическим рисунком), ulica Poleczki (от *poleczka* – полька), ulica Poloneza (от *polonez* – полонез), ulica **Tango** (от ***tango*** – танго), ulica Tramblanki (от *tramblanka* – полька-трамблянка).

Большая часть названий подобного типа, встречающихся в варшавском городском пространстве, относится к польским народным танцам. Народные танцы всегда были предметом национальной гордости поляков, казалось, «сама душа Польши наиболее ярко раскрылась и нашла свое точное выражение в ритмах, пластике и характерах народного танца» [7, с. 113]. Учитывая важность данных культурных реалий для польского общества в целом, закономерно, что подобные наименования прочно вошли в ономастический ландшафт столицы.

3. Образованные от названий спортивных игр:

ulica Bokserska (от *boks* – бокс), ulica Gimnastyczna (от *gimnastyka* – гимнастика), ulica Golfowa (от *golf* – гольф), ulica Kolarska (от *kolarstwo* – велоспорт), ulica Piłkarska (от *piłkarstwo* – футбол), ulica Pływacka (от *pływactwo* – плавание), ulica Tenisowa (от *tenis* – теннис), ulica **Żeglarska (от *żeglarstwo* – парусный спорт)**.

4. Образованные от названий литературных жанров:

ulica Baśniowa (от *baśń* – сказка), ulica Elegijna (от *elegi*a – элегия), ulica Epopei (от *epopeja* – эпопея), ulica Esej (от *esej* – эссе), ulica Fraszki (от *fraszka* – особый жанр польской литературы, это слово заимствовано из итальянского, адаптировано к польской фонетике и в переводе означает «пустяк, мелочь»), ulica Kalambur (от *kalambur* – каламбур), ulica Poezji (от *poezja* – поэзия), ulica Sielanki (от *sielanka* – пастораль).

5. Образованные от названий стилистических фигур:

ulica Aluzyjna (от *aluzja* – аллюзия), ulica Groteski (от *groteska* – гротеск), ulica Metafory (от *metafora* – метафора);

6. Образованные от абстрактных понятий:

ulica Akurat (от *akurat* – точно, именно), ulica Ambaras (от *ambaras* – беспокойство), ulica Animuszu (от *animusz* – бодрость), ulica Wolność (от *wolność* – свобода), ulica Boleść (от *boleść* – боль, печаль), ulica Poprawa (от *poprawa* – улучшение, поправка), ulica Drobiazg (от *drobiazg* – мелочь, пустяк), ulica Fortel (от *fortel* – подвох), ulica Kaprys (от *kaprys* – прихоть), ulica Nadziei (от *nadzieja* – надежда), ulica Odblask (от *odblask* – отблеск), ulica Odpoczynek (от *odpoczynek* – отдых), ulica Przyjaźni (от *przyjaźń* – дружба), ulica Uśmiech (от *uśmiech* – улыбка), ulica Wspomnień (от *wspomnienie* – воспоминание) и т. д.

7. Образованные от названий праздников:

ulica Dyngus (от *dyngus* – дынгус, или же поливальный понедельник, понедельник после Пасхи, когда по народным традициям принято обливать девушек водой и проводить волочебный обряд), ulica Pisankowa (от *pisanka* – писанка, пасхальное яйцо, символ Пасхи. Стоит отметить, что для польской культуры крашеные пасхальные яйца являются важнейшим атрибутом народной культуры), ulica Sobótki (от *sobótka* – соботка, или же купальная ночь, праславянский праздник в честь солнца, огня, воды и Луны).

8. Образованные от названий наук:

ulica Analityczna (от *analityka* – аналитика), ulica Cybernetyki (от *cybernetika* – кибернетика), ulica Ekologiczna (от *ekologia* – экология), ulica Geodezyjna (от *geodezja* – геодезия), ulica Geograficzna (от *geografia* – география), ulica Geologiczna (*geologia* – геология), ulica Geometryczna (от *geometria* – геометрия), ulica Kartograficzna (от *kartografia* – картография), ulica Matematyczna (от *matematyka* – математика);

9. Образованные от названий химических элементов:

ulica Cynowa (от ***cyna* – олово**), ulica Irydowa (от *irid* – иридий), ulica Miedziana (от *miedź* – медь), ulica Platynowa (от *platyna* – платина), ulica Srebrna (от srebro – серебро), ulica Uranowa (от *uran* – уран).

10. Образованные от названиий текстильных изделий:

ulica Aksamitna (от *aksamit* – бархат), ulica Batystowa (от *batyst* – батист), ulica Bawełniana (от *bawełna* – хлопок), ulica Ceramiczna (от *ceramika* – керамика), ulica Jedwabna (от ***jedwab*** – шелк), ulica Jedwabnicza (то же), ulica Kaszmirowa (от *kaszmir* – кашемир), ulica Kretonowa (от *kreton* – кретон), ulica Perkalowa (от *perkal* – перкаль), ulica Welwetowa (от *welwet* – вельвет).

Также здесь выделяется подгруппа годонимов, получивших свои наименования по названиям **элементов народной одежды**: ulica Guńki (от *gunka* – гунка, гуцульская прямая верхняя одежда с длинноворсового самодельного сукна с «фальшивыми» рукавами, которая набрасывалась на плечи), ulica Kontuszowa (от *kontusz* – контуш**,** верхняя мужская или женская одежда с отрезной приталенной спинкой и небольшими сборками и отворотами на рукавах).

11. Образованные по названиям времен года:

ulica Jesienna (от *jesień* – осень), ulica Letnia (от *lato* – лето), ulica Wiosenna (от *wiosna* – весна), ulica Zimowa (от *zima* – зима);

12. Образованные по названиям знаков зодиака:

ulica Koziorożca (от *koziorożec* – козерог), ulica Panny (от *panna* – дева), ulica Strzelca (от *strzelec* – стрелец).

13. Образованные по названиям кондитерских изделий:

ulica Andrutowa (от *andrut* – андрут, или вафельный торт со сгущенкой), ulica Bajaderki (от *bajaderka* – баядерка, вид пирожного) ulica Czekoladowa (от ***czekolada*** – шоколад), ulica Kremowa (от *krem* – крем), ulica Nugat (от *nugat* – нуга), ulica Ptysiowa (от *ptyś* – эклер).

14. Образованные по названиям представителей растительного мира:

ulica Magnolii (от *magnolia* – магнолия), ulica Tuberosy (от *tuberoza* – тубероза), ulica Cytrynowa (от *cytryna* – лимон), ulica Jesionowa (от *jesion* – ясень), ulica Grabowa (от *grab* – граб), ulica Malinowa (от *malina* – малина), ulica Palmowa (от *palma* – пальма), ulica Topolowa (от *topola* – тополь), ulica Tulipanowa (от *tulipan* – тюльпан) и т. д.

Отметим, что в ономастическом пространстве Варшавы достаточно разнообразно представлены «грибные» годонимы – ulica Gąsek (от *gąska* – зеленушка), ulica Kurkowa (от *kurek* – лисичка), ulica Maślaków (от *maślak* – маслёнок), ulica Muchomora (от *muchomor* – мухомор), ulica Opieńki (от *opieńek* – опенок), ulica Prawdziwka (от *prawdziwka* – боровик), Rydzowa (от *rydzyk* – рыжик), ulica Trufle (от *trufle* – трюфель) и т. д.

На первый взгляд, наименования подобного типа создают неповторимый ономастический ландшафт. Однако далеко не все жители Варшавы считают подобные названия благозвучными. В июне 2019 года жителями района Урсынов была составлена петиция по их замене, поскольку данные годонимы, с точки зрения обитателей района, являются «безосновательными и несанкционированными», также шла речь о значении и социальном восприятии предлагаемых названий, нарушении права собственников «жить на улицах с достойными именами», поскольку некоторые из грибов, используемые в названиях, относятся к паразитическим и ядовитым, что может вызывать коннотации определенного характера [8].

Таким образом, на наш взгляд, обозначенные в начале исследования цели и задачи были достигнуты. Проанализировав годонимы условно-символической номинации, возможно сделать вывод, что они достаточно широко и разнообразно представлены в ономастическом пространстве Варшавы. Для сравнения: в ономастиконе Москвы подобные названия встречаются гораздо реже и возникают обычно тогда, когда поиск подходящего наименования «заходит в тупик и на помощь приходит орфографический словарь» [9, с. 126]. Отличия наблюдаются и на морфологическом уровне: варшавские годонимы условно-символической номинации чаще представлены именем существительным в родительном падеже единственного числа, в то время как московские – именем прилагательным в единственном числе, различия наблюдаются и в виде подчинительно связи.

По нашим подсчетам, наименования объектов внутригородского пространства, образованные в соответствии с данным типом номинации, составляют 37% от общего количества, что делает город в некотором смысле более «живым», идентифицирующий потенциал годонимов этого типа как бы отходит на второй план, уступая место абстрактно-символическому значению. Заслуживает внимания и тот факт, что при наименовании предпочтение отдается годонимам, несущим в себе национальную специфику, городской текст органично переплетается с социо- и этнокультурными фоновыми знаниями. Более того, в процессе номинации подобного типа наблюдается активное участие со стороны горожан (в отличие от названий географического и антропонимического типа), желающих самостоятельно формировать годонимикон, обусловленный историей развития государства/города, а также согласно их ценностно-культурным представлениям.

Практическая значимость итогов данной работы может быть использована при проведении сопоставительных исследований, ее дальнейшая перспектива видится в работе над словарем варшавских годонимов.

Библиографический список

1. *Город как социокультурное явление исторического процесса*: сборник статей. Москва: Наука, 1995.
2. Подольская Н.В. *Словарь русской ономастической терминологии*. Москва: Наука, 1978.
3. Голомидова М.В. *Искусственная номинация в русской ономастике*. Екатеринбург, 1998.
4. Влахова-Ангелова М. *Улиците на София: картографиране на градската идентичност*. София: Институт за бълг. ез. «Проф. Любомир Андрейчин», 2013.
5. Handke K. *Słownik nazewnictwa Warszawy*. Warszawa, 1998.
6. *Ulice twojego miasta*. Available at: https://ulicetwojegomiasta.pl/ulice
7. Васильева А.Л. Народно-историческая и культурная основа польского танца. Вестник АРБ. 2009; № 1 (21): 113–131.
8. *Rodzinnie*. Available at: https:// www.haloursynow.pl
9. Поспелов Е.М. *Названия городов и сел*. Москва: Наука, 1996.

References

1. *Gorod kak sociokul'turnoe yavlenie istoricheskogo processa*: sbornik statej. Moskva: Nauka, 1995.
2. Podol'skaya N.V. *Slovar' russkoj onomasticheskoj terminologii*. Moskva: Nauka, 1978.
3. Golomidova M.V. *Iskusstvennaya nominaciya v russkoj onomastike*. Ekaterinburg, 1998.
4. Vlahova-Angelova M. *Ulicite na Sofiya: kartografirane na gradskata identichnost*. Sofiya: Institut za b`lg. ez. "Prof. Lyubomir Andrejchin", 2013.
5. Handke K. *Słownik nazewnictwa Warszawy*. Warszawa, 1998.
6. *Ulice twojego miasta*. Available at: https://ulicetwojegomiasta.pl/ulice
7. Vasil'eva A.L. Narodno-istoricheskaya i kul'turnaya osnova pol'skogo tanca. Vestnik ARB. 2009; № 1 (21): 113-131.
8. *Rodzinnie*. Available at: https:// www.haloursynow.pl
9. Pospelov E.M. *Nazvaniya gorodov i sel*. Moskva: Nauka, 1996.

Статья поступила в редакцию 11.06.23

УДК.811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-245-248

Znamenskaya T.A., *Cand. of Sciences (Philology), Professor, Russian State Vocational Professional University (Yekaterinburg, Russia),*
E-mail: znamenskaya47@mail.ru

ANTHROPOCENTRICITY IN THE SPHERE OF PROFESSIONAL IDENTIFICATION: THE CATEGORY OF GENDER. The article treats a problem of professional identification in within the framework of grammatical and socio-cultural gender in English and Russian. The evolution of the grammatical category of gender is considered in terms of comparative study, as well as its present status and correlation with the socio-cultural notion of gender. The analysis is done on the example of professions' designation in two languages, their morphological and semantic similarities and differences are shown. The important result of the analysis is revealing the independent role of a grammatical caterory in the socio-cultural picture of the world that manifests different national gender perception in the Russian and English speaking world. Research of professional designations demonstrates the sustainability of traditional gender semantics in Russian due to the more durable morphological system in contrast to English, where the grammatical category of feminine/masculine gender was lost in the process of its evolution into an analytical language and was transformed into the so-called common gender. This modern notion of common gender is an important factor in self-identification and national awareness in the English speaking world.

Key words: **anthropocentricity, morphological category, gender, professional identification, language picture of the world**

Т.А. Знаменская, *канд. филол. наук, проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург,*
E-mail: znamenskaya47@mail.ru

АНТРОПОЦЕНТРИЧНОСТЬ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ: КАТЕГОРИЯ РОДА

В статье рассматривается проблема профессиональной идентификации в рамках теории грамматического и социально-культурного рода на примере английского и русского языков. Рассматривается эволюция грамматической категории рода в сопоставительном аспекте, описание ее современного статуса, а также соотношение понятий категории рода и гендера. Исследование проведено на примере обозначения профессий в двух языках, выявлены

морфологические и семантические сходства и отличия этих обозначений с учетом родовых характеристик. Основным результатом проведенного анализа является выявление самостоятельной роли грамматической категории в социально-культурной картине мира, по-разному манифестирующей национальное представление о гендере в англоязычном и русскоязычном мире. Анализ конкретных примеров наименований профессий демонстрирует стабильность традиционного восприятия гендерной семантики в русском языке благодаря устойчивой морфологической системе родовых показателей в русском языке в отличие от английского, где морфологическая категория рода была утрачена в процессе эволюции к аналитическому строю и получила статус общего рода в современном языке, что, несомненно, влияет на его специфическую роль в англоязычном самосознании и мировосприятии.

Ключевые слова: **антропоцентричность, морфологическая категория, гендер, профессиональная идентификация, национальная языковая картина мира**

Интерес современной науки к роли языка в формировании социокультурного национального самосознания определяет актуальность настоящего исследования. При этом чаще всего рассматриваются лексические, фразеологические, лингвокогнитивные и другие аспекты национальной языковой картины мира, практически не затрагивающие грамматическую систему языка. Поэтому целью данной статьи является описание роли грамматической категории как конструктивного фактора в формировании национальной языковой картины мира, а ее объектом – морфологическая категория рода и ее проявление в сфере профессиональной идентификации в английском и русском языках.

Ведущим подходом к исследованию данной проблемы является сопоставительный анализ исторической эволюции и современного статуса грамматической категории рода в двух языках, который позволяет выявить не только чисто морфологические аспекты этой эволюции, но и национальные отличия в социокультурной репрезентации этой категории как антропоцентрического явления.

Новизна исследования: в работе предлагается трактовка такой грамматической категории, как род, в качестве неотъемлемой части исторически сложившегося коллективного языкового национального самосознания. В отличие от тенденции полного слияния понятий рода и гендера как чисто социального явления, характерного для многих работ в этой области, статья демонстрирует самостоятельную роль морфологической категории рода как единицы культурного языкового кода. В работе показаны отличия этого социально-культурного кода в современном англоязычном и русскоязычном мире.

Грамматический строй является наиболее устойчивым уровнем любой языковой системы. Становление грамматической системы менее всех других языковых уровней подвержено изменениям, в том числе связанным с социальными условиями её функционирования.

Тем не менее в развитии некоторых грамматических категорий такая связь прослеживается достаточно четко. Одной из таких категорий является категория рода, которая не только занимает значительное место в современной лингвистической науке, но и послужила основой целого направления – так называемых гендерных исследований.

Гендерные исследования сегодня объединяют интересы самых разнообразных ученых – лингвистов, психологов, социологов, политологов, культурологов и т. д.

В статье предлагается теоретическое обоснование трактовки морфологической категории как важного фактора в формировании национальной языковой картины мира и самоидентификации. Материалы статьи представляют практическую ценность для специалистов в области лингвистики, грамматики, лингвокультурологии, социолингвистики. Исследование дает возможность разработки данных курсов с учетом указанного аспекта.

Гендер составляет важную часть антропоцентрического языкознания. В данной работе мы рассматриваем лингвистические аспекты категории рода и их влияние на формирование национальной картины мира. В работе представлен сопоставительный анализ изменения и современного статуса этой категории в англоязычной и русской лингвокультуре на примере названия профессий. Показаны отличия восприятия этой категории носителями этих языков, связанные, в том числе, с лингвистическими и экстралингвистическими факторами.

Несомненно то, что изучение эволюции категории рода должно опираться на данные лингвистического описания в социокультурном контексте. Гендерную лингвистику часто рассматривают как самостоятельную область социолингвистики. Развитие современной социолигвистики предоставило в распоряжение ученых обширный статистический материал о функционировании языка в группах людей, объединенных по профессии, возрасту, полу, городскому или сельскому образу жизни и т. п. В частности, было установлено, что женщины более консервативны в использовании языка, более склонны к эвфемизмам и менее – к ненормативной лексике. Они предпочитают более престижные варианты произношения; у них доминируют эллиптические предложения и паратаксис, тогда как мужчины чаще используют периоды и гипотаксис. Отмечено наличие разных стратегических предпочтений в использовании слов и ФЕ с коннотативным макрокомпонентом значения: для женской речи характерна более высокая концентрация таких единиц, чем для мужской. В гендерной лингвистике обоснована андроцентричность языка (речь идет о таких «асимметриях» в системе языка, с помощью которых женщинам отводится второстепенная роль: преобладание мужских форм в грамматике, механизм «включенности», когда существительное мужского рода может обозначать и женщину – учитель, учёный и т. д.). «В женском дискурсе одной из наиболее часто используемых речевых стратегий является «стратегия намека». Впервые эта стратегия как «дополнительная, паразитическая», имеющая «предупреждающую иллокуцию» была названа Дж. Личем (вопрос Can you… = просьбе). Обычно «стратегия намека» по отношению к другим коммуникативным стратегиям (кооперативность, вежливость) занимает подчиненное положение, но иногда в женской речи «намек» подавляет и подчиняет себе ведущую стратегию. Наиболее часто случаи стратегической цели намека наблюдались при реализации таких практических целей, как выражение просьбы, приглашения, желания; в более сложных коммуникативных ситуациях: обвинение, совет, ирония, злобное подшучивание, угроза, аргументация [1, с. 65–66].

Гендерная лингвистика, обнаружившая неравные шансы в идентификации мужчин и женщин в языке, исходит из того, что язык – не природный, а общественно-исторический феномен, и в качестве такового может подвергаться критике и изменениям. И пафос многих работ по гендерологии состоит в том, чтобы директивным путем избавить язык от сексистских (дискриминирующих по признаку пола) форм и выражений. Гендерный подход предполагает отражение гендерных отношений в истории языка, изучение пола как культурной репрезентации в лингвокультурологии, лексикографическое кодирование соответствующих единиц языка. Интересные результаты дает также контрастивный анализ, поскольку он позволяет установить различия в моделировании феномена пола в связи с экзистенциальными характеристиками человека» [2, с. 52–53].

Возникновение и широкое распространение гендерологии в современном гуманитарном познании, с одной стороны, и стирание роли гендера в чисто грамматическом понимании, с другой, приводит к выводу о кардинальном преобразовании категории рода из грамматической в социокультурную в ряде языков.

Основания для такого вывода дает лингвистический анализ группы одушевленных существительных, используемых для обозначения профессий в английском и русском языках. Категория рода имени существительного представлена в большинстве индоевропейских языков: английском, русском, немецком, французском, испанском, итальянском и др. Так, например, в русском языке она выражается парадигмой склонения согласуемых слов и словообразовательной структурой существительного и служит для объяснения местоименной соотнесенности и согласования прилагательных, причастий, числительных и других частей речи с существительным.

В статье рассматривается развитие и статус этой категории в русском и английском языках. На первый взгляд, такое сопоставление не вполне корректно, поскольку утвердилось мнение, что в современном русском языке эта категория есть, в то время как в современном английском ее нет. Однако более внимательное рассмотрение этого вопроса позволяет представить эту проблему в рамках гендерных исследований как получившую новый статус в результате преобразований, затронувших не только грамматическую, но и социокультурную семантику категории рода.

Необходимо отметить, что во всех языках, где существует эта категория, различают род грамматический (для неодушевленных существительных) и род естественный (для одушевленных существительных). Первый не имеет под собой семантической основы, для второго такой основой является различение по полу. Поскольку в современном английском языке категория рода очень ограничена и характеризует лишь одушевленные существительные, в основном лица, то и предметом сопоставления в двух языках будет служить группа существительных, объединенных понятием естественного рода.

В русском языке категория рода достаточно универсальна по сравнению с английским – она охватывает все группы существительных: одушевленные и неодушевленные, собственные и нарицательные.

Однако и в русском языке эта категория претерпела значительные исторические изменения в сторону ограничения и сокращения парадигм, нейтрализации родовых противопоставлений и значительного уменьшения продуктивности словообразовательных суффиксов. Так, если в древнерусском языке каждое существительное сохраняло принадлежность к роду во всех формах по числу и падежу [3, с. 135], то в современном русском языке род выражен морфологически совпадением лишь отдельных флексий в парадигме склонения, а существительные мужского и среднего рода совпадают в большинстве падежных форм. Нет противопоставления по роду во множественном числе у всех существительных при согласовании – *темные леса (лес м. р.), темные ночи (ночь ж. р.), темные окна (окно ср. р.).*

Более четко категория выражена синтаксически – согласованием существительных с другими частями речи, а также при помощи словообразовательных и словоизменительных суффиксов.

Исконно русскими суффиксами являются показатели женского рода: *-иц, -об, -ость/есть;* мужского рода: *-ик, -ан, -ин, -ич, -тель, -ар/яр*; среднего рода: *-ств, -н/ен.*

Кроме того, существует большое количество словоизменительных суффиксов типа *-их, -ша, -ка* и т. п., придающих слову определенную стилистическую окраску, как правило, пейоративного характера: *врачиха, учительша, математичка.*

Каков же статус категории рода у одушевленных существительных, объединенных значением лица в современном русском языке? Необходимо отметить, что в этой группе существительных категория рода очень тесно переплетается с категориями одушевленности и лица. Естественно, здесь в отличие от грамматического рода оппозиция форм двухмерная: мужской и женский род [4].

Историческое формирование этой категории описано, в частности, авторами «Исторической грамматики русского языка» Горшковой К.В. и Харбугаевым Г.А. [3].

Говоря о её социально-исторической обусловленности, они пишут: «… категория лица ... наиболее последовательно проявляется в совпадении В-Р (винительного и родительного) ед. ч. существительных мужского рода собственных ... и нарицательных, если они обозначали лиц мужского пола, занимавших господствующее положение в семейной и общественной иерархии... (*господин, князь, муж, отец, цесарь, бог* и т. п.) [3, с. 143]. В то же время за пределами этой категории оставались существительные женского рода и часть существительных мужского рода типа *холоп, смерд, сын, внук, раб* и даже *человек* в значении «*слуга*». Иначе говоря, существительные мужского рода могли иметь категорию одушевленности и лица, а существительные женского рода не имели её вовсе.

В современном русском языке соотношение одушевленности и рода несколько изменилось, и категория одушевленности охватывает все существительные мужского рода, единственного и множественного числа, а существительные женского рода затронуты этой категорией лишь частично – во множественном числе. Ср.: *вижу отца – вижу дом* и *вижу женщину – вижу машину,* но *вижу отцов – вижу дома* и *вижу женщин – вижу машины.*

Существительные женского рода единственного числа по-прежнему не имеют категории одушевленности. То есть женщинам как виду дается право обладать коллективными характеристиками одушевленных существ, но индивидуальная представительница этого вида лишена таких прав.

Преобладание социального аспекта в историческом развитии этой лингвистической категории оказало значительное влияние на то, что существительные мужского рода играют в этой оппозиции доминирующую роль [5]. Подтверждением этому служат следующие результаты лингвокультурного анализа современного состояния этой категории:

1. При согласовании имен собственных или местоимений женского рода с прилагательным и глаголом-сказуемым наблюдаются грамматические аномалии типа *Урок замечательного педагога Петровой; Она замечательный хирург; Звонила профессор Смирнова.*

2. В нейтральной, деловой, торжественной речи лица женского пола, название их профессий или статуса просто не имеют словообразовательного выражения. Для этого используются существительные мужского рода: *доктор, кандидат, депутат, деятель, сенатор, преподаватель* и т. д. Так, в официальных документах, деловых бумагах, аттестатах профессии и звания обозначаются существительными мужского рода, хотя относятся к лицам женского пола: *ассистент кафедры, заслуженный мастер спорта, доктор наук, учитель.*

3. Неопределенные местоимения типа *кто-то, некто, кто-либо, никто, кто-нибудь* и указательные местоимения *этот, тот* согласуются с глаголом-сказуемым исключительно как местоимения мужского рода, даже если речь идет о женщинах: *кто-то* ***сказал,*** *никто не* ***знал,*** *кто-нибудь* ***слышал?,*** *некто* ***был*** *здесь,* ***этот*** *некто* и т. п.

4. Словообразовательные суффиксы женского рода малочисленны и малопродуктивны. Они имеют разговорный оттенок (*учительша,* ср. в дипломе – *учитель),* а в большинстве случаев шутливую или пренебрежительную окраску: *педагогиня, критикесса, хирургиня, генеральша (в значении «властная женщина»).*

Несмотря на достаточно распространенное употребление слова *поэтесса*, многие представительницы этой профессии резко отрицательно относятся к этому слову.

Анна Ахматова «терпеть не могла, когда ее называли «*поэтесса*». Гневалась: *«Я поэт»* [6, с. 96].

Разумеется, многие наименования профессий существительными женского рода сложились исторически и не имеют отрицательных коннотаций. Таковы считающиеся традиционно женскими профессии: *ткачиха, певица, актриса, медсестра, няня.*

Однако количество таких наименований настолько незначительно, что они являются, скорее, исключением из общего правила. Реальная сфера участия женщин в современной профессиональной, общественной и политической деятельности весьма расширилась, но для названия всех этих новых видов деятельности предпочтение отдается именам мужского рода: *космонавт, депутат, ученый, министр, судья, режиссер, дирижер* и пр. Для подобных наименований профессий в русском языке нет словообразовательных суффиксов женского рода.

Еще более очевидна эта тенденция в названии профессий, где наблюдается почти исключительное преобладание женщин – врачей, учителей, преподавателей.

Таким образом, степень участия женщин в той или иной деятельности нельзя считать достаточным аргументом в пользу этой тенденции. Более убедительным представляется иное объяснение. Социокультурный фактор, т. е. лидирующее положение мужчин как в семейной, так и в общественной структуре продолжает оставаться решающим на уровне массового сознания, в том числе при выборе языковых форм. Именно это определяет лингвистический и социокультурный характер развития категории рода в русском языке.

В английском языке категория рода имени существительного, как и многие другие категории синтетического строя, распалась ещё в XI–XII вв. [7, с. 175].

Во многих учебниках нормативной грамматики английского языка эта категория либо не рассматривается вообще, либо описывается как исторически утраченная категория существительного, сохранившаяся в лишь системе личных местоимений. В большой мере современные западные гендерные теории можно связать именно с этим фактором отсутствия четко выраженного в языке понятия принадлежности к естественному роду.

Тем не менее следы этой категории в английском можно обнаружить и сейчас: в современном английском это исключительно одушевленная категория, обнаруживающаяся лишь при обозначении лиц. Резкое сужение ее роли до ограниченной группы существительных (лиц), с одной стороны, и возрастание культурологического компонента ее семантики, с другой, приводит к выводу об изменении природы категории, а именно – к переходу её из разряда грамматических в разряд социальных.

Для обозначения естественного рода в английском языке есть несколько способов:

– **семантический**, который проявляется в сочетаниях типа *woman driver, boy friend, lady doctor*;

– **морфолого-семантический** как, например, в сложных словах с полуаффиксом *-man, -master, -woman, -mistress: policeman – polcewoman, schoolmaster – schoolmistress;*

– **морфологический** – с помощью суффиксов женского рода *-ess, -ente, -ine, -use, -ixe: hostess, masseuse, confidente, heroine, executrixe.*

Самым распространенным и основным выражением женского рода является суффикс *-ess.*

Используется он, как правило, для обозначения профессии, рода занятий или деятельности и объединяет такие же семантические группы слов, как и в русском языке: *actress, seamstress, governess, hostess, poetess.*

В отличие от русского языка в английском нет согласования прилагательного (причастия) и глагола с существительным (*отец пришел усталый – father came home tired*), нет и словоизменительных оценочных суффиксов (*учителка)*, следовательно, нет и общей территории для морфологических аналогий и сопоставления. Однако такое сопоставление возможно в аспекте социально-культурной обусловленности и статуса этой категории в современном английском. Лингвокультурный анализ использования категории рода позволяет выявить следующие ее особенности:

1. Для обозначения большинства профессий суффикс *-er/or* (изначально суффикс существительных мужского рода) является единственным возможным показателем лица: *teacher, doctor, governor, ambassador.* У двух из приведенных выше слов существуют аналоги с показателем женского рода, однако обозначают они нечто совсем иное – либо другую профессию (ср. *governor – губернатор; governess – гувернантка)*, либо вообще не профессию, а, например, семейное положение, как в случае со словом *ambassadress,* которое обозначает не женщину-посла, а жену посла, подобно русским словам *генеральша, полковничиха* и т. п. В обоих случаях профессиональный и социальный статус этих наименований не может конкурировать с соответствующими именами мужского рода.

2. Целый ряд слов с суффиксом женского рода, обозначающий женщин, которые занимаются «мужской» профессией, зафиксированы в словарях английского языка, например, *editress, oratress, inspectress, professoress,* однако большинство из них полностью игнорируется говорящими на этом языке. Многие из этих слов являются новообразованиями и отражают попытки «политкорректности» отдать дань социальной справедливости. Несмотря на это, большинство из них довольно быстро выходит из употребления [8].

3. При отсутствии согласования определений с существительным есть соотнесенность одушевленных существительных и местоимений по роду. Так, в предложениях типа *If any student calls tell him I'll be back soon* существительные общего рода соотносятся с местоимением мужского рода. То же касается неопределенных местоимений *someone, somebody, one, anyone, anybody, each* и др. [9].

4. В парах слов с компонентом *-man* и *-woman* существительным с *-man* отдается предпочтение, когда речь идет о родовом понятии: *craftsman, spokesman, businessman.*

Следует отметить, что трансформация семантики категории рода в контексте складывающейся социокультурной традиции зафиксирована в целом ряде авторитетных словарей. Еще в 1933 году Оксфордский словарь английского языка сделал следующий вывод: существительные со значением деятеля на *-er* употребляются как существительные общего рода. Иначе говоря, суффикс *-er*, исторически обозначавший деятеля мужского рода, становится единственным выразителем лица, как мужского, так и женского: *teacher, painter, barrister, secretary, doctor.* Словарь "Modern English Usage" под редакцией Г. Фаулера уже в 1965 г. делает категоричный вывод о том, что обозначения лиц женского рода выходят из употребления [8].

Парадоксальным, но знаменательным является отрицательное отношение самих женщин к обозначениям профессий с показателем женского рода. В нем приводится такой пример со словом *sculptress: She was a professional sculptor (she hated the word sculptress as a concession to feminism) who had studied her art in Paris* [8, с. 195].

Казалось бы, в современном обществе, где женщины играют всё большую роль в профессиональной и политической сферах, добились равноправия во многих областях жизни общества, наименования женского рода должны возрастать по количеству и частотности употребления. Вместо этого происходит их вытеснение и расширение наименований анонимного общего рода, часто воспринимаемыми как «мужские» в силу именно такого их традиционного употребления. Ситуацию комментирует один из авторов словаря под редакцией Г. Фаулера Э. Гауэрс: «Как раз в тот момент, когда с расширением сфер деятельности, в которых участвуют женщины, специальные термины женского рода становятся насущной потребностью будущего, мы отказываемся от использования этих слов. Возможно, объяснение этого парадокса кроется в том, что он символизирует победу женщин в борьбе за равноправие. Современная женщина справедливо негодует. Когда её права подвергаются сомнению, вплоть до того, что слово *female*, если его употребление не оговаривается особо, расценивается как некорректное» [8, с. 195].

«Словарь современного английского языка» издательства Лонгман/Пирсон [10] регулярно отражает современное состояние и тенденции в развитии английского языка. В нем содержится ряд рекомендаций по корректному словоупотреблению, в том числе в области гендерных наименований. Например, словарь рекомендует использование *humans* или *human beings* во всех случаях привычного ранее использования *man: abilities found in humans (*rather than in *man)*. Подобные же рекомендации даются в отношении сложных слов с компонентами мужского рода *-man, -master: chairperson* rather than *chairman, firefighter* rather than *fireman, police officer* rather than *policeman.*

Все более активно действуют общественные, официальные и законодательные органы в формировании языковой политики, связанной с гендерными отношениями. Разрабатываются гендерные стратегии для работодателей, выпускаются инструкции и справочные издания для сотрудников в области кадровой политики, которые содержат рекомендации, с помощью которых можно обойти прямое или косвенное указание на пол работника. Проводятся исследования по содержанию гендерно-нейтральных слов и оборотов в различных функциональных стилях. Для делового стиля и документов различного рода требование нейтрального гендера является обязательным. Редакторы публицистических изданий могут не принять рукопись, не соответствующую этим требованиям [11; 12].

Использование гендерно нейтральных наименований профессий во многих случаях закреплено законодательно. С середины 70-х годов Департамент труда США пересмотрел более трех с половиной тысяч названий профессий и заменил их гендерно нейтральными терминами. Были изменены названия тех профессий, в которых содержалось какое-либо указание на пол или возраст человека. В 90-х годах в большинстве штатов законодательно были закреплены нейтральные наименования выборных должностей и титулов: вместо употреблявшихся ранее *Mr., Mrs., Ms, Mmes, Messrs* были введены единые для всех законодателей наименования *Senator* или *Representative*.

Все вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

1. Эволюция грамматической категории рода привела к разным результатам в английском и русском языках: в английском морфологический род сохранился в ограниченном количестве лишь у существительных-лиц, в русском он охватывает все существительные.

В русском языке наблюдаются сходные тенденции в развитии этой категории – сокращение родовых парадигм, распространение форм мужского рода на все обозначения профессий, изменение значений суффиксов женского рода.

2. В группе существительных с обозначением профессии процесс семантических изменений привел к тому, что показатель мужского рода как в английском (-er), так и в русском (-тель, -ик, -ин, -ар/ор/яр, -ич) «поглотил» обозначение женских профессий и стал так называемым показателем общего рода.

3. Поскольку суффикс мужского рода потерял противопоставление в оппозиции «мужской/женский» в значении общего рода, он перестал обозначать собственно родовые различия, сохранив значения одушевленности, деятеля и лица. Таким образом, этот суффикс становится показателем деятельности или профессии, статуса, должности и т. п., т. е. выразителем социальной и профессиональной роли человека.

4. Поскольку показатель женского рода невостребован в оппозиции «мужской/женский» при обозначении профессии, но при этом не исчезает вовсе, происходит перераспределение семантических ролей его компонентов – он может обозначать «семейную роль» (*майорша, ambassadress*) или оценочную характеристику – *генеральша* (властная женщина).

5. В английском в отличие от русского наблюдается активная и достаточно настойчивая роль государства в формировании гендерной языковой политики, что находит свое отражение в законодательных актах, требованиях и инструкциях к документам делового стиля, словарных рекомендациях и т. д.

6. Русский язык демонстрирует большую устойчивость в сохранении традиционной роли категории рода как в лингвистической, так и в социокультурной сфере.

7. Проведенное исследование приводит нас к выводу о том, что языковые грамматические категории способствуют закреплению в национальном сознании языковых культурных кодов, формирующих традиционное национальное самосознание.

Библиографический список

1. Прокудина О.Н. Коммуникативная стратегия намека (гендерный аспект). *Язык и культура:* Международная научная конференция. Москва, 2001: 65–67.
2. Ласкова М.В. Гендерная лингвистика в парадигме современного научного знания. *Язык и культура*: Международная научная конференция. Москва, 2001: 52–54.
3. Горшкова К.В., Харбугаев Г.А. *Историческая грамматика русского языка*. Москва, 1981.
4. Китайгородская М.В. Вариативность в выражении рода существительного и обозначении женщин по профессии. *Социально-лингвистические исследования.* Москва, 1976: 129–144.
5. Янко-Триницкая Н.А. Наименования лиц женского пола существительными женского и мужского рода. *Развитие словообразования современного русского языка.* Москва, 1966: 199–205.
6. Виноградова В.Н. *Стилистический аспект русского словообразования*. Москва, 1984.
7. Ilyish B.A. *History of the English language*. Leningrad, 1973.
8. *Dictionary of modern English usage*. Oxford, 1985.
9. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A *University Grammar of English*. Moskow, 1982.
10. *Dictionary of contemporary English*. Longman, Pearson. 1995, 2001, 2014.
11. Crystal D. *The English language*. 2nd ed. Penguin Books, 2015.
12. Crystal D. *The Cambridge encyclopedia of the English language*. CUP, 2019.

References

1. Prokudina O.N. Kommunikativnaya strategiya nameka (gendernyj aspekt). *Yazyk i kul'tura:* Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya. Moskva, 2001: 65-67.
2. Laskova M.V. Gendernaya lingvistika v paradigme sovremennogo nauchnogo znaniya. *Yazyk i kul'tura*: Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya. Moskva, 2001: 52-54.
3. Gorshkova K.V., Harbugaev G.A. *Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka*. Moskva, 1981.
4. Kitajgorodskaya M.V. Variativnost' v vyrazhenii roda suschestvitel'nogo i oboznachenii zhenschin po professii. *Social'no-lingvisticheskie issledovaniya.* Moskva, 1976: 129-144.
5. Yanko-Trinickaya N.A. Naimenovaniya lic zhenskogo pola suschestvitel'nymi zhenskogo i muzhskogo roda. *Razvitie slovoobrazovaniya sovremennogo russkogo yazyka.* Moskva, 1966: 199-205.
6. Vinogradova V.N. *Stilisticheskij aspekt russkogo slovoobrazovaniya*. Moskva, 1984.
7. Ilyish V.A. *History of the English language*. Leningrad, 1973.
8. *Dictionary of modern English usage*. Oxford, 1985.
9. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A *University Grammar of English*. Moskow, 1982.
10. *Dictionary of contemporary English*. Longman, Pearson. 1995, 2001, 2014.
11. Crystal D. *The English language*. 2nd ed. Penguin Books, 2015.
12. Crystal D. *The Cambridge encyclopedia of the English language*. CUP, 2019.

Статья поступила в редакцию 01.06.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-249-251

Kovalchuk L.P., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: kovalchuklidia@yandex.ru*
Kovalenko E.A., *student, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: elizavetka-kovalenko-00@mail.ru*

LINGUISTIC MEANS USED FOR CREATING THE ATMOSPHERE OF FEAR IN STEVEN KING'S NOVEL 'MISERY'. The research is dedicated to a study of linguistic aspects of horror literature. Among various genres of artistic discourse, a horror genre is one of the most popular in the modern world. The objective of texts of this genre is to evoke vivid negative emotions in the reader. To achieve this goal, authors use various linguistic and extra linguistic techniques to create the atmosphere of fear. Linguistic means of expression escalate the situation and increase tension of the narration. In the work, the researchers have identified various linguistic means that are used to hold the reader in suspense. They are revealed on the phonetic, lexical and syntactic levels. In general, 338 linguistic means used for creating the atmosphere of fear have been registered in the novel. They serve for different purposes. Phonetic means are employed for imitating blood curling sounds. Lexical means describe heroes' emotional state. Syntactic means create suspense and produce a dramatic effect. The variety of linguistic means helps not only to convey the obvious message but also influences the reader subconsciously.

Key words: **horror fiction, linguistic means, phonetic level, lexical level, syntactic level**

Л.П. Ковальчук, *канд. филол. наук, доц., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: kovalchuklidia@yandex.ru*
Е.А. Коваленко*, студент, Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: elizavetka-kovalenko-00@mail.ru*

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА АТМОСФЕРЫ СТРАХА В РОМАНЕ СТИВЕНА КИНГА «MISERY»

Данная статья посвящена изучению лингвистических аспектов литературы ужасов. Среди различных жанров художественного дискурса литература ужасов является одной из самых популярных в современном мире. Цель таких произведений – пробудить яркие негативные эмоции в читателях. Для достижения данной цели авторы прибегают к разного рода лингвистическим и экстралингвистическим приемам. Лингвистические средства выразительности нагнетают повествование и увеличивают напряжение. В результате данного исследования были выявлены лингвостилистические средства, которые используются для создания атмосферы страха. Они представлены на фонетическом, лексическом и стилистическом уровнях. В целом было выявлено 338 единиц, содержащих стилистические средства выразительности, символизирующие страх. Фонетические средства выразительности применяются для передачи неречевых звуков, производимых человеком. Лексические средства описывают эмоциональные переживания главных героев. Синтаксические средства выразительности нагнетают атмосферу страха в произведении и используются для создания более драматичного эффекта. Разнообразие языковых приемов помогает читателю самостоятельно распознать то, что писатель не высказывает напрямую.

Ключевые слова: **литература ужасов, лингвостилистические средства, фонетический уровень, лексический уровень, синтаксический уровень**

В современном мире произведения в жанре «хоррор» пользуются огромной популярностью. Несмотря на то, что в медийном пространстве часто обсуждаются негативные последствия ужасов на психическое состояние человека, данный жанр дает современному человеку возможность безопасно получить дозу адреналина, а также стать своего рода терапией, помогая в борьбе с фобиями. Одним из наиболее известных писателей данного жанра является Стивен Эдвин Кинг. Его произведения привлекают большое внимание читателей, вызывая как положительные, так и отрицательные эмоции.

Актуальность темы данного исследования обусловлена широкой популярностью произведений Стивена Кинга и произведений в жанре «хоррор» в целом. Также немаловажным аспектом является малая степень изученности лингвостилистических средств, используемых для создания атмосферы страха в данном жанре произведений. Объектом исследования являются языковые особенности романа Стивена Кинга «Misery». Предметом исследования выступают лингвостилистические средства, создающие атмосферу страха в романе. Цель данного исследования заключается в выявлении лингвостилистических особенностей, используемых для создания атмосферы страха в произведении Стивена Кинга «Misery» на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях.

Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи: выявить особенности жанра «хоррор» и проанализировать лингвостилистические особенности произведения Стивена Кинга «Misery». Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут углубить знания в области художественного дискурса и стилистики русского и английского языков, а также могут быть использованы для анализа переводов художественных произведений жанра ужасов.

В ходе работы были использованы различные методы исследования: 1) метод сплошной выборки, применяемый для подбора примеров для последующего анализа, а также для выявления отдельных особенностей текста; 2) метод лингвостилистического анализа, используемый для выявления лингвостилистических особенностей романа С. Кинга «Misery»; 3) описательный метод, заимствованный для описания выявленных особенностей изучаемого объекта.

Прежде чем перейти к анализу самого произведения, рассмотрим теоретические предпосылки изучения произведений в жанре «хоррор». Среди различных классификаций дискурса особое место занимает художественный дискурс. В классификации А.В. Олянича, основанной на изучении потребностей, художественный дискурс выполняет коммуникативную функцию. В художественной коммуникации есть особый способ передачи информации и уникальные средства воздействия на слушателя или читателя. Автор придерживается определенных правил и использует хорошо известные коммуникативные намерения и эстетические приемы для воздействия на адресата [1].

Особенность произведений жанра ужасов заключается в достижении определенной прагматической задачи, то есть в передаче читателю эмоционального состояния волнения, напряжения и страха. Будучи самой острой негативной эмоцией по своему психологическому воздействию, страх является универсальным эмоциональным переживанием, поэтому в большинстве мировых языковых системах существуют лингвистические средства, необходимые для его выражения в речи.

Необходимо отметить, что жанр ужасов появился вместе с возникновением письменной культуры, как отмечал Г.Ф. Лавкрафт в статье «Сверхъестественный ужас в литературе»: «страх – самое древнее и сильное человеческое чувство» [2, с. 407]. Слово «ужас» кроме страха используется и для обозначения отвращения, поэтому литература жанра ужасов может не только пугать, но и отталкивать читателей.

М.С. Парфенов трактует жанр ужасов как разновидность популярной массовой литературы и искусства в целом, главной отличительной чертой которого является непосредственное апеллирование автора к эмоции страха, ориентация на эмоциональное поле этого чувства во всем его многообразии [3].

Чувства и эмоции в художественном дискурсе передаются различными средствами выразительности. Слова в литературных произведениях приобретают дополнительный смысл и оттенок. Благодаря словам раскрывается содержание и замысел автора произведения. Языковая образность, представленная тропами и фигурами, была изучена древнеиндийскими философами, которые называли ее украшением речи. На сегодняшний день существует множество классификаций стилистических средств, разработанных лингвистами и литературоведами по всему миру. Среди них стоит выделить работы Дж. Лича [4], Ю.М. Скребнева [4] и И.Р. Гальперина [5].

И.Р. Гальперин выступает за разделение языковых средств на лексические, синтаксические и фонетические [5]. Самым крупным языковым уровнем, подлежащим лингвистическому анализу, является синтаксическая структура, то есть предложение. Передавая коммуникативную функцию в литературных произведениях, синтаксис чаще всего функционирует одновременно с другими способами языкового выражения и создания художественных образов, тем самым воплощая в себе эстетическую функцию.

Страх является одной из самый древних и сильных эмоций. Писатели данного жанра черпают вдохновение из самых сокровенных страхов человечества. Они стремятся напугать, шокировать, удивить и даже оттолкнуть аудиторию, держа читателя в постоянном напряжении.

Главные герои романа «Misery», вокруг которых вращается основной сюжет, – известный писатель Пол Шелдон и его поклонница Энни Уилкс, демонстрирующая маниакальные наклонности. Энни Уилкс спасает своего любимого автора, попавшего в автомобильную катастрофу и не способного передвигаться самостоятельно. Постепенно, находясь в доме Уилкс, герой начинает осознавать, что он стал заложником своей поклонницы и вынужден терпеть её издевательства.

Отдельное внимание заслуживает название произведения. На основе сюжета можно выделить несколько вариантов интерпретации «Misery». Во-первых, название соотносится с именем главной героини романа, написанного Полом Шелдоном. Во-вторых, название романа представляет собой метафору, символизирующую моральные и физические страдания, переживаемые главным героем.

Страх является важной составляющей романа «Misery», поэтому одним из аспектов исследования является употребление различных лингвостилистических средств, используемых для создания атмосферы страха. Для анализа лингвостилистических средств, используемых автором, мы будем придерживаться классификации И.Р. Гальперина, который выделяет фонетические, лексические и стилистические приемы. Всего в тексте произведения было обнаружено 338 единиц, содержащих стилистические средства выразительности, символизирующие страх. Из них 10% являются фонетическими средствами выразительности, 71% составляют лексические средства выразительности, 19% относятся к синтаксическим средствам выразительности.

Основным фонетическим средством, использованным в произведении «Misery», является ономатопея. Основная задача этих выразительных средств – точно передать звуковые ощущения о происходящих действиях. Так, в самом начале произведения автор использует ономатопею для описания аварии, в которую попал главный герой:

– umber whunnnn
yerrrnnn umber whunnnn
fayunnnn
These sounds: even in the haze.

Использование ономатопеи дает читателю возможность погрузиться в атмосферу произведения с первых страниц. Благодаря этому читатель рассматривает картину произошедшего не как сторонний наблюдатель, а ощущает себя на месте главного героя и проживает все невзгоды вместе с ним.

Очень часто ономатопея встречается в речи главного отрицательного персонажа произведения:

– «Fiddle-de-foof!»

Автор добавляет в речь Энни большое количество слов-звукоподражаний, особенно в начале повествования. Подобные слова и фразы в основном используются при общении с детьми, чтобы расположить их к себе. В начале произведения главный герой еще не понимал, в какой ситуации оказался, а Энни, чтобы создать для него иллюзию безопасности, общалась с ним как с ребенком, используя подобные выражения. Употребление ономатопеи помогает автору погрузить читателя в атмосферу произведения.

Следующим по частотности употребления фонетическим стилистическим приемом является аллитерация, то есть повторение одинаковых или однородных согласных букв в словах для создания эффекта звуковой выразительности:

– “I was actually thinking of you,” she *said, spooning soup* into his mouth.

С помощью аллитерации автор изображает предметы и явления и помогает читателю лучше их прочувствовать. Акустические характеристики аллитерируемого звука могут соответствовать в значительной мере лексическому значению слова и тем эмоциям, которые оно вызывает. Примечательно, что в большинстве случаев автор использует аллитерацию в речи для описания действий главного отрицательного персонажа романа.

Наименее часто используемым в произведении фонетическим средством является ассонанс, или повторение одних и тех же гласных звуков с целью усиления художественной выразительности речи:

– You had one or two close *c*a*ll*s, but that’s *all over* now.

Целью использования ассонанса является повышение выразительности высказывания за счет особой организации звукового потока. Кроме того, ассонанс помогает создать определенный настрой речи. Повторение долгих гласных звуков добавляет драматичности и замедляет темп. Большинство случаев использования ассонанса встречается в речи отрицательного персонажа произведения.

Наиболее распространенным лексическим средством, используемым автором, является метафора:

– Well, here was the jinx and the natural disaster all rolled up on one; here was *Hurricane Anni*e.

В данном примере автор отождествляет разрушительность действий Энни Уилкс со стихийными бедствиями. Использование данного приема позволяет составить полноценную картину происходящего с главным героем, выразить его отношение к событиям и полноценно погрузиться в атмосферу произведения.

Вторым по частотности использования является сравнение:

– She had the luck of the *devil*, and when she was pressed she had almost the cleverness of the *devil* – but almost was the key word.

Автор сопоставляет главного женского персонажа с дьяволом. Это помогает раскрыть как персонажа Энни Уилкс, так и отношение Пола Шелдона к ней. В данном случае дьявол становится метафорой темной стороны человеческой натуры, действующей изнутри сознания. В большинстве случаев сравнение было образовано при помощи сравнительных союзов, таких как «like» и «as».

Одной из особенностей авторского стиля Стивена Кинга является использование авторских эпитетов, которые сразу привлекают внимание и помогают автору лучше передать задуманную идею:

– For one gruesome, *never-to-be-forgotten* moment, Paul thought he was going to have a laughing fit.

В следующем предложении представлен пример игры слов. Игра слов – остроумная шутка, построенная на употреблении одного слова вместо другого или на подмене одного значения другим значением того же слова:

– Paul thumbed the thickness of the remaining pages in Annie’s book and thought Ralph Dugan should have checked his horoscope whoops, make that *horrorscope* – the day he proposed to Annie.

Из приведенного отрывка видно, что слово «horoscope» изменено на «horrorscope». Используя данный прием, автор высмеивает сложную ситуацию, в которой оказался один из героев. Помимо того, что игру слов иногда сложно обнаружить и понять, особую сложность может составлять и передача игры слов с одного языка на другой с сохранением смысла и комического эффекта.

Не менее важным аспектом в передаче страха, а также в создании нагнетающей атмосферы произведения является цветовая гамма, используемая автором для описания как состояния главного героя, так и места, в котором он находится.

Чтобы описать провалы в памяти Пола Шелдона, вызванные травмами и злоупотреблением лекарств, а также эмоциональные переживания героя, автор использует серый цвет, причём как в прямом, так и в переносном значении. Он сравнивает состояние Пола Шелдона с туманом и дымом:

– When the pain wasn’t harrying him through the deep *stone grayness* of his cloud, he was dumbly grateful…

В данном случае выбор именно серого цвета неслучаен, так как в большинстве культур серый воспринимается как цвет скуки, тоски и несчастья. Не менее важным является сравнение психологического состояния главного героя с туманом. Помимо ассоциаций с серым цветом, туман сам по себе имеет метафорический смысл в литературе. В данном случае туман служит символом поиска, потерянности, враждебности, безвременья и одиночества.

Несмотря на то, что большую часть повествования главный герой вынужден проводить в одной комнате, прикованным к постели, по мере того как ему становится лучше Пол Шелдон пытается изучить дом Энни Уилкс. Для описания деталей интерьера автор использует темно-красный цвет. Это дает читателю возможность представить полноценный образ главного злодея романа. Именно красный цвет помогает дополнить образ Энни Уилкс, так как в английской культуре красный цвет означает боль, гнев, войну и смерть:

– *Dark-red* predominated, as if someone had spilled a great deal of venous blood in here.

Для придания динамичности действиям часто используется метонимия. Метонимия основана на ассоциациях по смежности, то есть вместо названия одного предмета используется другой, связанный с ним. Так, вместо названия описываемого предмета, например, машины, упомянутой в предложении ниже, автор использовал название модели данной машины:

– “Please, God, please,” he moaned as the *Cherokee* started outside with a bang and a roar.

Одним из наиболее распространенных стилистических приемов, использованных в произведении, является анадиплосис. Данный прием обозначает повтор слов на границах соседних отрезков или предложений, то есть в конце одной синтагмы и в начале другой:

– There was a queer interval of silence, and Paul was frightened by what he saw on her face, because what he saw was *nothing*; the black *nothing* of a crevasse folded into an alpine meadow, a blackness where no flowers grew and into which the drop might be long.

Слово «nothing» повторяется в конце первого и начале второго отрезка предложения. Анадиплосис используется для соединения отдельных фрагментов речи в единый непрерывный образ. Использование повтора помогает автору создать нагнетающую атмосферу, а читателю погрузиться в нее.

Следующим приемом, используемым автором для создания эмоционального напряжения в произведении, является градация:

– He had a bad – no, not just *bad; terrible, horrible* – moment when it seemed the wheelchair was not going to fit.

В предложении описан эмоциональный момент, пережитый главным героем. Пол Шелдон, напуганный тем, что его коляска не войдет в дверной проём, и Энни его застанет с поличным, начинает паниковать. Благодаря подробному описанию сцены, читатель может ощутить этот мимолетный, но сковывающий страх. Данный прием способствует наращиванию драматизма, а также концентрирует внимание на конкретном слове.

Для передачи наиболее напряженных моментов автор использует сразу несколько стилистических приемов в одном предложении:

– – “Annie Annie oh Annie *please please no please* don’t Annie I swear to you I’ll be good I swear to God I’ll be good please give me a chance to be good OH ANNIE PLEASE LET ME BE GOOD – “

Помимо повтора, с целью демонстрации страха главного героя автор использовал прописные буквы вместо строчных. Заглавные буквы зачастую используются для передачи крика или зашкаливающих эмоций, что можно сказать и о приведенном примере. В попытках убедить Энни Уилкс не причинять ему боль, Пол Шелдон срывается на крик. Другой особенностью этого примера является отсутствие знаков препинания, что необходимо для передачи скорости речи героя и описания состояния паники.

Следующим стилистическим средством, используемым автором, является эллипсис:

– No memories, no pain, no horror, no Annie Wilkes.

В данном случае наблюдается наиболее употребляемая форма эллипсиса, опущение главного члена предложения. Эллипсис был применен с целью придания тексту динамичности, живости, а также большего сходства с обычной разговорной речью.

Отличительной чертой романа является и широкое использование автором парентезы, или вставочных конструкций:

– He had an anxious moment when he was afraid it would no longer fit flush against its mates *(and God! her eyes were so fucking sharp!),* and then it slipped neatly home.

Во время описания действий и чувств главного героя автор прерывает предложение вставкой с мыслями персонажа. Этот прием дает читателю возможность лучше понять отношение героя романа к происходящим с ним событиям, а также погрузиться в атмосферу произведения. Подобные вставки помогают лучше раскрыть суть персонажей.

Особого внимания заслуживают риторические вопросы:

– He wondered if she knew he was hooked on the stuff. *Hey, come on now, Paul, that's a bit of a dramatization, isn't it?*

Большинство риторических вопросов было использовано при описании размышлений главного героя. Задавая самому себе эти вопросы, Пол Шелдон постепенно приходит к пониманию того, что именно с ним происходит. При этом читатель сам погружается в ситуацию и пытается найти ответы на задаваемые вопросы вместе с героем.

Для передачи различных функций в романе используется парцелляция. Парцелляция – разделение высказывания на два и более обособленных отрезка:

– It's hard to follow… he's not interesting… and the profanity!

Использование парцелляции в данном предложении помогает автору воссоздать отрывки воспоминаний главного героя. В этом фрагменте герой вспоминает то, как читатели отзывались о его произведениях. Их не интересовали другие работы писателя, кроме самой известной – «Мизери». Благодаря использованной автором парцелляции читатели на подсознательном уровне могут понять, как главный герой медленно, по кусочкам собирает обрывки памяти воедино.

Также парцелляция была использована для создания эффекта замедленного кадра и нагнетания обстановки:

– He pinched the bobby-pin between his fingers… tweezed it… almost lost it… and then it was locked in his fist.

В данном отрывке автор описывает попытку открыть дверь комнаты, в которой заперт главный герой. Шелдон испытывает сильное эмоциональное напряжение, так как его мучительница может вернуться в любой момент. Он превозмогает сильную физическую боль, чтобы выбраться из комнаты. Для того чтобы читатели также находились в напряжении и сопереживали главному персонажу, автор разделяет предложение многоточием, что помогает создать ощущение длительности действия и эффект замедленного кадра.

Творчество Стивена Кинга нередко рассматривается с точки зрения реализации художественных средств. Роман «Misery» является произведением, в котором автор добивается эмоционального напряжения при помощи множества стилистических средств, таких как метафора, сравнение, использование символики цвета. С их помощью автор передает атмосферу романа, чувство страха, ужаса, безысходности и обреченности. Такие языковые приемы помогают читателю самостоятельно распознать то, что писатель не выразил напрямую. Благодаря использованию большого количества стилистических средств можно ясно представить картину событий и увидеть героев такими, какими их задумывал автор.

Таким образом, на фонетическом уровне наиболее частотным средством является ономатопея, служащая как для описания окружающих звуков, так и для передачи неречевых звуков, производимых человеком. Ее использование составило 61%. Вторым по частотности использования является аллитерация – 28%. Наименее часто используемым – ассонанс (11%). Среди лексических средств выразительности 49% процентов составляют метафоры, 35% – сравнения, 12% – эпитеты, по 2% приходится на языковую игру и метонимию. Среди проанализированных стилистических средств анадиплосис является наиболее распространенным, его использование составило 25%. Вторым по частотности употребления приемом является парцелляция, ее частотность составила 20%. Парентеза использовалась в 18%, анафора в 15%, риторический вопрос в 12% случаев. Наименее часто встречающимися приемами являются градация (5%) и эллипсис (5%).

В заключение необходимо отметить, что языковые средства художественной выразительности регулируют механизмы воздействия на реципиента, реализуются на различных языковых уровнях и влияют на процесс восприятия текста художественного произведения в целом. С помощью стилистических средств выразительности формируется неповторимый авторский стиль.

Библиографический список

1. Олянич А.В. *Презентационная теория дискурса*. Волгоград: Парадигма, 2004.
2. Лавкрафт Г.Ф. *Сверхъестественный ужас в литературе*. Москва: Гудьял-Пресс, 2001.
3. Парфенов М.С. Что такое хоррор. *Онлайн-журнал ужасов и мистики*. Available at: http://darkermagazine.ru/page/cho-takoe-horror-ch1
4. Leech G.N. *A Linguistic Guide to English Poetry*. London: Longman, 1969.
5. Гальперин И.Р. *Очерки по стилистике английского языка*. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1958.
6. Скребнев Ю.М. *Основы стилистики английского языка*. Москва: Астрель: АСТ, 2003.

References

1. Olyanich A.V. *Prezentacionnaya teoriya diskursa*. Volgograd: Paradigma, 2004.
2. Lavkraft G.F. *Sverh`estestvennyj uzhas v literature*. Moskva: Gud'yal-Press, 2001.
3. Parfenov M.S. Chto takoe horror. *Onlajn-zhurnal uzhasov i mistiki*. Available at: http://darkermagazine.ru/page/cho-takoe-horror-ch1
4. Leech G.N. *A Linguistic Guide to English Poetry*. London: Longman, 1969.
5. Gal'perin I.R. *Ocherki po stilistike anglijskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1958.
6. Skrebnev Yu.M. *Osnovy stilistiki anglijskogo yazyka*. Moskva: Astrel': AST, 2003.

Статья поступила в редакцию 08.06.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-251-254

Karmova M.R., *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),*
E-mail: mkarmova@fa.ru
Logina M.V., *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),*
E-mail: mvlogina@fa.ru

THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE PRESERVATION OF MINORITY LANGUAGES (ON THE EXAMPLE OF ABAZIAN LANGUAGE). The paper is dedicated to problems of preservation, development and popularization of minority languages under threat of extinction. The paper analyzes the role of artificial intelligence in the preservation of minority languages on the example of the Abazian language. The terms "language", "minority language", "artificial intelligence" have been studied. The paper examines the works on Abazian phonology and morphology by linguist K. Lomtatidze, and also presents the syntax section of R. Klychev, an Abazian linguist, historian, specialist in word formation, morphology, dialectology and history of the Abkhaz-Adyghe languages. The concept of "language cloning" is considered on the example of the Abazian language. The practical part of the article describes the existing applications based on artificial intelligence that contribute to the preservation and popularization of languages. Chatbots and robots that are used to save languages and allow their native speakers to continue using their native languages with the help of technological devices are described.

Key words: **language, minority languages, Abazian language, artificial intelligence, language preservation**

М.Р. Кармова, *ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва,*
E-mail: mkarmova@fa.ru
М.В. Логина, *ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва,*
E-mail: mvlogina@fa.ru

РОЛЬ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ВОПРОСЕ СОХРАНЕНИЯ МИНОРИТАРНЫХ ЯЗЫКОВ (НА ПРИМЕРЕ АБАЗИНСКОГО ЯЗЫКА)

Данная статья посвящена проблемам сохранения, развития и популяризации миноритарных языков, находящихся под угрозой исчезновения. В статье анализируется роль искусственного интеллекта в вопросе сохранения миноритарных языков на примере абазинского языка. Изучены термины «язык», «миноритарный язык», «искусственный интеллект». В статье исследуются работы по абазинской фонологии и морфологии ученого-лингвиста К. Ломтатидзе, а также представлен раздел синтаксиса абазинского языковеда, историка, специалиста по словообразованию, морфологии, диалектологии и истории абхазско-адыгских языков Р. Клычева. Рассматривается понятие «языковое клонирование» на примере абазинского языка. В практической части статьи представлено описание существующих приложений на основе искусственного интеллекта, способствующих сохранению и популяризации языков. Описаны чат-боты и роботы, которые используются для сохранения языков и позволяют их носителям продолжать использовать свои родные языки с помощью технологических устройств.

Ключевые слова: **язык, миноритарные языки, абазинский язык, искусственный интеллект, сохранение языка**

Язык подвижен, изменчив и, к сожалению, не вечен. Можно назвать множество древних языков, звучание которых мы уже никогда не услышим: языки шумеров и аккадов, египетский, минойский, хетский и т. д. Но что происходит с языками в наше время, в эпоху глобализации [1, с. 86]?

За прошедшие годы восприятие взаимосвязи между технологиями и языками меньшинств кардинально изменилось. Лингвисты ранее рассматривали такие технологии, как телевидение и радио, как основные движущие силы языковых изменений – настоящий «культурный нервнопаралитический газ» [2, с. 5]. Сегодня, напротив, роль технологий рассматривается в первую очередь как позитивная, стимулирующая. Постоянно растущая доступность новых технологий, от визуального и слухового архивирования до оцифровки текстовых ресурсов и электронного картографирования, потенциально может революционизировать документирование, анализ и возрождение языков, находящихся под угрозой исчезновения, как для лингвистов, так и для сообщества коренных народов. Технологию не следует рассматривать как панацею от языковых изменений, но набор все более дешевых и высококачественных инструментов, доступных сегодня, может при надлежащем учете культурных контекстов, в которых они применяются, и их соответствии целям и ресурсам сообщества, стать мощным средством возрождения и процветания языков меньшинств.

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что на сегодняшний день многие миноритарные языки сталкиваются с проблемой их сохранения и передачи следующему поколению. Все меньше представителей молодого поколения используют родной язык в повседневной жизни, что, безусловно, приводит к проблеме потери языка.

Цель данной научной работы состоит в рассмотрении искусственного интеллекта как одного из способов сохранения, развития и популяризации миноритарных языков.

Вышеуказанная цель определила следующие задачи:

– изучить дефиниции ключевых слов: язык, миноритарный язык, искусственный интеллект;

– проанализировать роль искусственного интеллекта в вопросе сохранения миноритарных языков на примере абазинского языка;

– рассмотреть термин «языковое клонирование» на примере абазинского языка.

Теоретическая значимость состоит в том, что проблема потери миноритарных языков – явление закономерное и объективно существующее, однако неоднозначное. Так, прогнозы исследователей противоречивы – от неизбежной потери большого количества миноритарных языков до ревитализации мертвых языков.

Язык особенно важен для сообществ языковых меньшинств, стремящихся сохранить свою особую группу и культурную самобытность, иногда в условиях маргинализации, изоляции и дискриминации. Защита прав языковых меньшинств является обязательством в области прав человека и важным компонентом надлежащего управления, усилий по предотвращению напряженности и конфликтов и построения равноправных и политически и социально стабильных обществ. Сегодня глобализация, рост Интернета и веб-информации оказывают прямое и пагубное влияние на языки меньшинств и языковое разнообразие, поскольку глобальные коммуникации и рынки требуют глобального понимания.

Язык – это точка опоры и ось любой культуры и идентичности любого человека. Это определение человечества и того, что его окружает. Сохранение культуры передается из поколения в поколение устно, через язык. Вот почему потеря любого языка, независимо от того, сколько людей на нем говорят, должна вызывать беспокойство. Мир и разнообразие, какими мы его знаем, стали возможными благодаря смешению культур и языков.

Язык – важнейшее средство человеческого общения. Он неразрывно связан с мышлением; является социальным средством хранения и передачи информации, одним из средств управления человеческим поведением [3].

Миноритарный язык – это язык национального (этнического) меньшинства, выполняющего значительно меньше социальных функций, чем мажоритарный язык, и не функционирует в наиболее престижных сферах общения (государственное управление, международная деятельность, наука, высшее образование и т. п.) [4, с. 129].

Обеспечение того, чтобы языки меньшинств не оставались без внимания, жизненно важно и возможно, поскольку использование искусственного интеллекта стремительно развивается. Его использование может фактически произвести революцию в использовании языков меньшинств, помогая им выжить и процветать в эпоху цифровых технологий.

Искусственный интеллект – область компьютерной науки (информатики), специализирующаяся на моделировании интеллектуальных и сенсорных способностей человека с помощью вычислительных устройств [5].

Искусственный интеллект (ИИ) был провозглашен панацеей, которая продолжает решать проблемы сохранения языка и перевода. Благодаря машинному обучению технология доказала свою эффективность в обработке и хранении данных с впечатляющей скоростью, а также в выявлении закономерностей и возможности создавать новые. Языковые технологии и искусственный интеллект могут дать реальный импульс защите и продвижению региональных языков и языков меньшинств. Предоставление людям возможности использовать языки меньшинств в цифровом виде, будь то в официальном качестве, в качестве потребителя или для связи с другими, поможет менее используемым языкам оставаться актуальными и жизненно важными частями культурной самобытности страны. ИИ может внести свой вклад, обеспечив доступность языковых технологий, таких как машинный перевод, чат-боты, синтез речи и даже автоматические субтитры, необходимые для соответствия онлайн-видео стандартам доступности на выбранном людьми языке. Все эти языковые технологии основаны на обучающих данных, которые создаются с помощью обработки естественного языка (NLP). Целью НЛП является разработка программ, которые могут читать, обрабатывать, анализировать и в конечном итоге понимать естественные языки во всей их сложности. Технологии НЛП предлагают бесчисленные новые возможности для использования региональных языков или языков меньшинств в цифровом мире, поэтому сегодня они должны стать частью языковой защиты.

В результате искусственный интеллект обеспечил легкий доступ к языкам, которым грозит исчезновение, за счет устранения различий в переводе, которые могут возникнуть с этими языками. Транснациональные корпорации вложили значительные средства в эту область, осознавая ключевую роль, которую язык играет в жизни человека. Microsoft, например, использует Microsoft Translator Hub, платформу, которая позволяет сообществам и учреждениям подключаться к нейронным системам перевода текста и речи, чтобы создавать собственные инструменты перевода.

Этнос имеет наименование, количество, язык, традиционную культуру и традиционные знания, часто территорию компактного проживания; некоторые из них обозначены титульными народами регионов страны, часть из них состоит в перечне коренных малочисленных народов. Однако в российском правовом поле этнос не представлен полноценным субъектом правоотношений, и это в то время, когда юридическое сообщество озабочено приданием правового статуса искусственному интеллекту. И такая ситуация является препятствием в вопросах использования и сохранения культурного наследия. Отечественный и мировой опыт свидетельствует о том, что забвение народных традиций, их утрата грозят не только распадом этнокультурных связей, потерей национального суверенитета, но и в целом образованием чуждых природе этноса аномалий в жизни общества, подчас имеющих тяжелые, необратимые последствия – обесценивание традиционной культуры [6, с. 399].

Рассмотрим практическую значимость работы. Абазинский язык выбран авторами совершенно не напрасно. В настоящий момент большая часть носителей абазинского языка проживает в аулах Абазинского района Карачаево-Черкесской Республики. По данным цифрового справочника для принятия решений в любом языковом контексте по всему миру «Этнокаталог», этническое население абазин составило 41 800 человек (перепись 2020 г.). Всего абазин во всех странах 43 400 человек. Из них 30 200 человек в Российской Федерации свободно владеют абазинским языком. Число носителей абазинского языка, проживающих на территории Турции, составляет около 12 000 человек [7].

В основе литературного абазинского языка лежит тапантский диалект, наиболее обособленный из всех диалектов, относящихся к абхазо-абазинской ветви абхазо-адыгской языковой семьи. Среди вариантов тапантского диалекта выделяется говор села Красный Восток, отличающийся от стандартного тапантского диалекта рядом фонетических черт. В качестве диалекта абазинского язы-

ка также традиционно выделяют ашхарский диалект, который, однако, ближе к абхазскому диалектному континууму, чем к тапантскому диалекту [8, с. 12–16]. Автоэтноним: абаза бызшва.

В 80-е годы прошлого столетия под руководством Джона Греппина Кливлендского университета было положено начало изданию на английском языке обзора языков коренных народов Кавказа по отдельным группам [9, с. 40–43]. Планировалось издание трех томов, второй из которых направлен на исследование абхазо-адыгских языков. Для данного исследования были привлечены и кавказские языковеды, одной из которых была Кетеван Ломтатидзе. Она представила материалы по абазинской фонологии и морфологии, а раздел синтаксиса был подготовлен абазинским языковедом, историком, специалистом по словообразованию, морфологии, диалектологии и истории абхазско-адыгских языков Рауфом Нуховичем Клычевым. В рамках данного научно-исследовательского проекта Рауф Нухович издал работу под названием «Некоторые вопросы синтаксиса абазинского языка». Интерес зарубежных исследователей к кавказским языкам вызван в первую очередь ввиду их древности, содержанием лингвокультурных и социокультурных кодов, что являлось фундаментом ко всей кавказской цивилизации. И сегодня многие ученые, отечественные и зарубежные, продолжают исследовать языки коренных жителей Кавказа, поскольку данная ниша все еще остается незаполненной с научной точки зрения, а многие языки настолько малоизучены, что по ним нет фундаментальных исследований, на которые можно базировать дальнейшие научные труды. Абазинский язык в этом смысле не исключение. Однако стоит обратить внимание на то, что в прошлом веке научных трудов, посвященных абазинскому языку, намного больше, нежели в наше время. Сегодня изучением проблемы сохранения и популяризации языков малочисленных этносов занимается самое малое количество ученых, и все реже звучат призывы сохранить уникальные языки Кавказа, несущие в себе целую цивилизацию, культурные и морально-нравственные ценности.

В настоящее время огромное языковое разнообразие человечества находится под угрозой, поскольку 42% из более чем 7 000 языков, на которых говорят во всем мире, находятся под угрозой вымирания вместе с их носителями [10]. На самом деле в среднем каждые две недели вымирает один язык. Эта утрата народной культуры, обычаев и самобытности затрагивает всех нас как членов всемирного языкового сообщества, но особенно она касается языков коренных народов, население и культурные средства выражения которых поглощаются или просто уничтожаются современными обществами и непреодолимой силой технологии.

Несмотря на эти негативные перспективы, у массового вторжения технического прогресса в нашу жизнь есть и положительная сторона. Искусственный интеллект использовался для сохранения языков, находящихся под угрозой исчезновения, в различных проектах, пытающихся использовать различные инструменты для сохранения жизни этих языковых сообществ. Например, OBTranslate – это «инструмент глубокого обучения, онлайн-инструмент CAT (автоматизированный перевод), нейронный машинный перевод (NMT) и платформа искусственного интеллекта для языков», которая направлена на преодоление языковых барьеров и позволяет всем языкам взаимодействовать друг с другом. Особое внимание уделяется Африке и ее многочисленным диалектам, находящимся под угрозой исчезновения.

Кроме того, есть чат-боты и роботы, которые используются для сохранения языков и позволяют их носителям продолжать использовать свои родные языки с помощью технологических устройств. Кроме того, существует Opie, робот, разработанный языковым центром Нгукурр и Университетом Квинсленда в Австралии, который используется в местных школах, чтобы максимизировать тридцать минут в неделю, отведенных учителям для обучения языкам аборигенов.

Искусственный интеллект может предоставить учащимся мгновенную обратную связь, поскольку они могут автоматически оценивать экзамены или даже анализировать тексты, чтобы определить свой уровень владения языком. Обеспечивая немедленное исправление, учащиеся могут более четко видеть свои ошибки и работать над своими слабостями. Кроме того, искусственный интеллект может помочь учителям в подготовке к уроку, давая общую оценку и отзыв о том, как настроить текст до нужного уровня.

Еще одно преимущество заключается в том, что искусственный интеллект может персонализировать траекторию обучения каждого учащегося, анализируя его данные и настраивая обучение. Искусственный интеллект может определять задачи, с которыми учащиеся справляются лучше всего, учитывать их интересы и культурный фон и сосредотачиваться на вещах, которые им нужно улучшить, экономя педагогам много времени и усилий, предлагая индивидуальный курс, идеально подходящий для потребностей каждого учащегося. Даже люди, страдающие дислексией или другими проблемами, связанными с речью, могут воспользоваться программным обеспечением для распознавания и транскрипции речи.

И последнее, но не менее важное: изучение языка может превратиться в увлекательное занятие, если использовать геймификацию для создания увлекательных упражнений на понимание или сохранение словарного запаса в таких приложениях, как Kahoot или Quizlet. Идя еще дальше, другие приложения, такие как Duolingo, Babbel или Slang, захватили область изучения языков, став невероятно популярными благодаря своей интерактивности, особенно в случае Duolingo, широкому разнообразию предлагаемых языков: от бегемотов, таких как испанский или английский, до искусственных языков, таких как высокий валирийский *из «Игры престолов»* или клингонский из *«Звездного пути»*, и менее распространенных языков, таких как гавайский или валлийский.

Что касается абазинского языка, необходимо создание программы, позволяющей использовать камеру телефона для обнаружения переводов объектов вокруг обучающегося. Приложение запускает слово для объекта в своей базе данных и представляет его родное слово с произношением. Платформа должна использовать мощный API (программный интерфейс приложения) облачного зрения для анализа, классификации и обнаружения объектов на изображениях. Процесс аналогичен процессу идентификации зрительной корой живых организмов. Программа должна применять искусственный интеллект в языковой документации для продвижения обучения на основе взаимодействия. ИИ может быстро обрабатывать любое количество информации, необходимой для поиска родного слова объекта. Он также может определять закономерности в данных.

Также необходимо создать мост на пути к разработке механизма восстановления языков с помощью ИИ с глобальным архивом всех языков, который можно использовать для обучения любому языку будущего обучающегося. Хотя искусственный интеллект не может понять или воспроизвести культурный контекст, в котором языки были основаны и развивались в прошлом, он может работать как языковой музей бок о бок с людьми, чтобы сохранить языки, находящиеся под угрозой исчезновения.

Программа может сохранить языки, находящиеся под угрозой исчезновения, путем создания онлайн-базы данных и информирования людей о них. Например, такие языки, как латынь и древнегреческий, хотя и утратили всех своих носителей, но все еще живы, и мы многое знаем об их культуре.

Искусственный интеллект быстро меняет мир и оказал влияние на нашу жизнь и воображение. Крупные технологические компании увеличивают финансирование исследований, направленных на развитие искусственного интеллекта и интеграцию таких интеллектуальных технологий в свои продукты. Действительно, использование искусственного интеллекта в транспорте, производстве, здравоохранении, образовании и средствах массовой информации не только снизило затраты и повысило производительность, но и повысило эффективность и качество. Несмотря на множество преимуществ, которые дает развитие искусственного интеллекта, с ним связаны и неотъемлемые риски. В 2014 году во время интервью Би-би-си британский физик-теоретик Стивен Хокинг сказал: «Развитие полноценного искусственного интеллекта может означать конец человеческой расы. Он взлетел бы сам по себе и перепроектировал бы себя с постоянно возрастающей скоростью. Люди, которые ограничены медленной биологической эволюцией, не смогли бы конкурировать, и были бы вытеснены» [11, с. 21–29].

В целом, несмотря на множество технологических препятствий, которые необходимо преодолеть, и функций, над которыми нужно работать, искусственный интеллект и язык неразделимы и продолжают развиваться рука об руку. С появлением таких инструментов, как ChatGPT, сохранение языка, изучение и расшифровка все больше переплетаются. Помимо получения точного перевода в Google Translate или прохождения урока валлийского на Duolingo, искусственный интеллект стал чрезвычайно полезным инструментом, который также может содержать ключ к расширению и сохранению наших знаний о языке – величайшем свидетельстве эволюции человека.

И по мере появления новых инициатив по сохранению языка, вдохновленных искусственным интеллектом, исследователи утверждают, что, хотя эти инициативы не могут полностью уловить сущность языка, они являются важным аспектом сохранения того, что сейчас считается глобальной лингвистической катастрофой. Существуют основные проблемы, связанные с использованием технологий для сохранения родных языков, потому что большинство этих языков смешивают письменную и устную речь. Произношение, дикция и мимика не могут быть воспроизведены даже этими новейшими технологиями. Следовательно, при переводе значения теряются. Однако наличие определенных аспектов языков, зарезервированных в цифровых хранилищах, которые нельзя стереть, само по себе является важной вехой.

Таким образом, технологии, которые могут угрожать миноритарным языкам, могут использоваться как Ноев ковчег, чтобы сохранить их для будущих поколений.

Для сохранения и популяризации миноритарного языка считаем возможным использовать биологический термин «клонирование» в отношении языка с целью его сохранения. Первоначально слово «клон» (англ. cloning от др.-греч. κλών — «веточка, побег, отпрыск») стали употреблять для группы растений, полученных от одного растения-производителя вегетативным способом [12, с. 31]. Эти растения-потомки в точности повторяли качества своего прародителя и служили основанием для выведения нового сорта. Позднее клоном стали называть не только подобную группу, но и каждое отдельное растение в ней (кроме первого), а получение таких потомков — клонированием [13, с. 42–45].

По мнению В.В. Иванова, академика РАН, мы впервые в истории вида начинаем широко пользоваться техническими говорящими орудиями. У людей появилась возможность не только изготовлять орудия, но и обучать их языку [14, с. 6–9]. Именно наше поколение отличается от других тем, что изучение и использование языка от голоса робота перешло к персональному клону голоса человека.

Языковое клонирование можно отнести к процессу копирования основных грамматических структур с добавлением новой лексики в соответствии с вызова-

Таблица 1

Языковое клонирование абазинского языка

Искусственная языковая среда	Интернет- площадки	Техническая составляющая	Междисциплинарные исследования	Курсы по изучению абазинского языка
Создание социальных видеороликов, перевод фильмов, мультфильмов, увеличение телепередач на абазинском языке	Создание аккаунтов, направленных на популяризацию абазинского языка посредством социальных сетей	Создание приложений для гаджетов, направленных на изучение и популяризацию абазинского языка	Проведение научно-практических конференций с привлечением ученых из разных научных областей	Создание офлайн-курсов в местах компактного проживания абазин
Создание аудиоуроков, запись аудиокниг	Создание сайтов, целью которых будет размещение материалов по изучению абазинского языка, истории и культуры	Создание электронных книг с возможностью использования меток, закладок и воспроизведения отдельных слов	Проведение исследований по вопросам сохранения и популяризации абазинского языка	Создание онлайн-курсов с возможностью изучения абазинского языка дистанционно посредством интернет-платформ для проведения видеовстреч

ми современного мира, как это показано табл. 1, в основе которого лежит абазинский язык.

Итак, отметим, что использование информационных технологий эффективно для распространения информации не только среди определённого этноса, но и среди туристов и туристических направлений. Использование информационных технологий, в частности искусственного интеллекта, служит не только для изучения иностранных (мажоритарных) языков, но и для ознакомления людей с миноритарными языками и их культурой, что в конечном итоге способствует защите, популяризации и развитию языков меньшинств и их культур. Языковое клонирование также невозможно без использования информационных технологий. Роль искусственного интеллекта в данном вопросе также важна.

Инструменты, разработанные для языков большинства, обеспеченных достаточными ресурсами, часто могут использоваться языковыми сообществами меньшинств, которым тогда не нужно брать на себя фиксированные расходы на разработку. Чем более распространено использование этого инструмента среди мажоритарных языков, тем лучше становится инфраструктура для этого, тем ниже ее стоимость и тем легче использовать языки меньшинств. Таким образом, искусственный интеллект может выступать одним из инструментов сохранения, развития и популяризации миноритарных языков в эпоху многоязычия.

Библиографический список

1. Кармова М.Р. Об экологии языка многочисленных и малочисленных этносов в эпоху глобализации: специфика некоторых процессов. *Вестник МГПУ*. Серия: Философские науки. 2020; № 1 (33): 85–92.
2. Krauss M. The world's languages in crisis. *Language*. 1992; № 68 (1): 4–10.
3. Современная энциклопедия. Москва, 2000.
4. *Словарь социолингвистических терминов*. Москва, 2006.
5. *Философия: Энциклопедический словарь*. Москва: Гардарики, 2004. Available at: http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/encyclopedic/index.htm
6. Кармова М.Р., Логина М.В. Сохранение нематериального культурного наследия в эпоху глобализационных процессов: роль языков в культурном наследии. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 398–401.
7. Available at: *Ethnologue*. https://www.ethnologue.com/language/abq/
8. Ломтатидзе К.В. *Абазинский язык (краткое обозрение)*. Тбилиси: Универсали, 2006.
9. Греппин Дж. *Языки коренных народов Кавказа*. Нью-Йорк: Caravan Books, 1991; Т. 2: 39–88.
10. *UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger*. Available at: https://ice.ge/kartuliena/pages/unesco/2e.pdf
11. Clifford A. *Pickover artificial intelligence: an illustrated history: from medieval robots to neural networks*. 2019.
12. Candolle A. *Laws of Botanical Nomenclature* adopted by the International Botanical Congress held at Paris in August 1867; together with an Historical Introduction and Commentary by Alphonse de Candolle, Translated from the French. London: L. Reeve and Co., 1868.
13. Torrey Botanical Club. *Torreya*. 1942; Т. 42–45: 133.
14. Иванов В.В. *Лингвистика третьего тысячелетия: Вопросы к будущему*. Москва: Языки славянской культуры, 2004.

References

1. Karmova M.R. Ob `ekologii yazyka mnogochislennyh i malochislennyh `etnosov v `epohu globalizacii: specifika nekotoryh processov. *Vestnik MGPU*. Seriya: Filosofskie nauki. 2020; № 1 (33): 85-92.
2. Krauss M. The world's languages in crisis. *Language*. 1992; № 68 (1): 4-10.
3. Sovremennaya `enciklopediya. Moskva, 2000.
4. *Slovar' sociolingvisticheskih terminov*. Moskva, 2006.
5. *Filosofiya: `Enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Gardariki, 2004. Available at: http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/encyclopedic/index.htm
6. Karmova M.R., Logina M.V. Sohranenie nematerial'nogo kul'turnogo naslediya v `epohu globalizacionnyh processov: rol' yazykov v kul'turnom nasledii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 398-401.
7. Available at: *Ethnologue*. https://www.ethnologue.com/language/abq/
8. Lomtatidze K.V. *Abazinskij yazyk (kratkoe obozrenie)*. Tbilisi: Universali, 2006.
9. Greppin Dzh. *Yazyki korennyh narodov Kavkaza*. N'yu-Jork: Caravan Books, 1991; T. 2: 39-88.
10. *UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger*. Available at: https://ice.ge/kartuliena/pages/unesco/2e.pdf
11. Clifford A. *Pickover artificial intelligence: an illustrated history: from medieval robots to neural networks*. 2019.
12. Candolle A. *Laws of Botanical Nomenclature* adopted by the International Botanical Congress held at Paris in August 1867; together with an Historical Introduction and Commentary by Alphonse de Candolle, Translated from the French. London: L. Reeve and Co., 1868.
13. Torrey Botanical Club. *Torreya*. 1942; T. 42-45: 133.
14. Ivanov V.V. *Lingvistika tret'ego tysyacheletiya: Voprosy k buduschemu*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.

Статья поступила в редакцию 05.06.23

УДК 821.512.145 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-254-256

Minnullina F.Kh., *Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art of Tatarstan Academy of Sciences (Kazan, Russia), E-mail: minnullina77@mail.ru*

TATAR DRAMATURGY DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR (ON THE EXAMPLE OF THE PLAYS OF F. KARIM, N. ISANBET, T. GIZZAT, M. AMIRA). The article examines Tatar plays written during the Great Patriotic War. The defense of the Motherland from enemies activated the sound of the patriotic spirit in Tatar drama. Playwrights, referring to the events of the war in their plays, praise the courage, patriotism of fighters, doctors, home front workers. The study reveals the transformation in Tatar drama of the main themes, conflict situations, revealing the characters of the characters. Special attention is paid to the actions of the main

characters, to the psychological state of a person in extreme situations. Emphasis is placed on value transformations in the character of the characters. The object of study is the plays “Shakir Shigaev” by F. Karim, “The Sacred Commission” by T. Gizzat, “Maryam” by N. Isanbet, “Minnikamal” by M. Amir, etc., which show the opposition of heroes to tragic situations.

Key words: **Tatar drama, drama, theme, hero, Great Patriotic War, conflict, genre, patriotism**

Ф.Х. Миннуллина, *канд. филол. наук, ст. науч. сотр., Институт языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, E-mail: minnullina77@mail.ru*

ТАТАРСКАЯ ДРАМАТУРГИЯ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (НА ПРИМЕРЕ ПЬЕС Ф. КАРИМА, Н. ИСАНБЕТА, Т. ГИЗЗАТА, М. АМИРА)

В статье рассмотрены татарские пьесы, написанные в годы Великой Отечественной войны. Защита Родины от врагов активизировала в татарской драматургии звучание патриотического духа. Драматурги, обращаясь к событиям войны в своих пьесах, восхваляют мужество, патриотизм бойцов, врачей, тружеников тыла. В исследовании выявлены трансформация в татарской драматургии, основные темы, конфликтные ситуации, раскрывающие характеры героев. Особое внимание уделяется поступкам главных героев, психологическому состоянию человека в экстремальных ситуациях. Акцент делается на ценностных трансформациях в характере героев. Объектом изучения стали пьесы «Шакир Шигаев» Ф. Карима, «Священное поручение» Т. Гиззата, «Марьям» Н. Исанбета, «Минникамал», «Возвращение» Р. Ишмурата М. Амира и др., где показаны противостояние героев трагическим ситуациям.

Ключевые слова: **татарская драматургия, драма, тема, герой, Великая Отечественная война, конфликт, жанр, патриотизм**

Актуальность исследования определяется необходимостью изучения пьес, написанных в годы Великой Отечественной войны, которые показывают не только трансформацию татарской драмы в исследуемый период, но и основные тенденции развития национальной драматургии. Акцентируя внимание на традиционных для данного этапа проблемно-тематических особенностях (в пьесах доминирует тема труда, героизма и патриотизма), драматурги, с другой стороны, создают тексты, позволяющие утверждать об актуальности изучения пьес указанного периода.

Целью исследования является анализ татарской драматургии с точки зрения тематики, проблематики. Задачи: проследить процесс трансформации в татарской драматургии изучаемого периода, изменения художественного мышления в пьесах Н. Исанбета, Т. Гиззата, Ф. Карима, М. Амира; проанализировать и выявить основные темы и проблемы в драмах. Материалом для анализа послужили пьесы «Шакир Шигаев» Ф. Карима, «Священное поручение» Т. Гиззата, «Минникамал» М. Амира и др. Для достижения цели использованы культурно-исторический, герменевтический методы с применением контекстуального и культурологического принципа.

Научная новизна: в ходе исследования: 1) выявлены особенности изменения концепции национального героя; 2) определена трансформация татарской драматургии изучаемого периода; 3) раскрыты характерные черты героев.

Теоретическая и практическая значимость работы определяется тем, что приведенные в статье принципы анализа и выводы могут быть использованы при изучении татарской драматургии 1941–1945 годов, при чтении лекции по истории татарской драматургии и при написании учебных пособий, монографий.

Социокультурная ситуация 1941–1945 годов XX века оказала большое влияние на татарскую драматургию и обусловила появление в ней новых героев и тем. Это черты героического характера, патриотизма, преданность Родине, ненависть к захватчикам, самоотверженный труд во имя великой победы. Великая Отечественная война открыла новый период в развитии многонациональной советской литературы. По мнению Р. Салихова, «… казалось бы, литературный процесс шел своим чередом, и продолжалось торжество социалистического реализма, но война оказала собственно на литературу необычайно сильное влияние» [1, с. 109]. Как пишет О.А. Вакурова, в годы войны писатели являлись пропагандистами боевого опыта, агитаторами [2, с. 9]. Нужно отметить, что в истории театра советского времени период 40–50-х годов характеризуется разделением на два этапа: военный (1941–1945 гг.) и послевоенный. Объектом нашего рассмотрения являются пьесы, созданные в 1941–1945 годах. Как известно, война ослабила идеологическое давление на литературу. Смена ориентиров в литературе и в обществе в целом привела к трансформации татарской драматургии. Драматурги изображали героизм солдат на фронте, тяжелую жизнь народа в тылу, раскрывали мотивы, обстоятельства, побуждавшие людей к героическим подвигам. Писатели искали новые конфликты, сюжеты и героев. В драматургии герой изображался как представитель всего народа. Татарская драматургия, как и вся литература, к началу войны освоила метод социалистического реализма и концепцию положительного героя. Постепенно, как отмечает Л.Р. Надыршина, «борец за строительство новой, коммунистической действительности сменяется образом советского солдата, труженика тыла борца за свободу» [3, с. 33]. Авторы сосредоточились на художественном исследовании массового героизма, жертвенной любви к родине, психологическом состоянии и поведении человека в трагических условиях. Татарские пьесы обогатились за счет трагических мотивов, при этом приблизились к выявлению драматизма внутреннего мира, состояния героя, который борется против фашистских захватчиков. В годы войны на первый план вышла патриотическая драматургия на современные и на исторические темы, которые можно разделить на несколько групп:

1. Драмы, отражающие борьбу в тылу врага: «Ночной сигнал», «Священное поручение» и «Таинственный клад» Т. Гиззата, «Партизан Иван» и «Пламя сердца» М. Амира, «Семья патриотов» Г. Насрый, «В лагере врага» Р. Ишмурата и др.

2. В некоторых драмах описывается фронтовая обстановка: «Шакир Шигаев» Ф. Карима, «Марьям» Н. Исанбета и др.

3. Пьесы посвященные труженикам тыла: «Минникамал» М. Амира, «Возвращение» Р. Ишмурата, «Друзья» А. Камала и др.

4. Драматические произведения, основанные на фольклорном материале, навеянные патриотическим духом: «Туляк», «Рыжий-чичян и Черноволосая красавица» Н. Исанбета и др.

5. Пьесы, посвященные истории народа и историческим образам: «Сахибджамал Волжская» (1943) «Мулланур Вахитов» (1945) и др.

Драма Т. Гиззата «Священное поручение» открывает новую страницу в творчестве драматурга, которая полна драматизма и патриотических чувств. В реалистически написанных образах он показал борьбу советских людей против захватчиков. Произведение основано на фактическом материале, изученном писателем. Автор в пьесе изображает борьбу одной семьи в тылу врага. Судьба семьи Галимзянова во многом типична для шахтерских поселков Донбасса. Убедительно раскрыт в пьесе образ старого шахтера Гинията, который не поддался уговорам, угрозам фашистов и сохранил в тайне план шахты. Тем самом обрекая себя на гибель. В пьесе, где описываются героизм в тылу врага, практически не отражены военные действия. Героям пьесы Т. Гиззата приходится бороться не только с захватчиками, но и с теми, кто, как Абузар и Асия, предпочитают служить захватчикам. Образы, находящиеся на противоположной стороне, нашли отражение и в трагедии Н. Исанбета «Марьям». В качестве примера можно указать бывшего князя, эмигранта, а ныне переводчика на стороне врага Лыкова.

В перечисленных драмах в основном отражалась вера людей в победу, господствовал романтический дух, образы вражеских солдат и офицеров изображены жестокими, бессердечными, в некоторых случаев глупыми. Но в эти годы были созданы и оригинальные образы. Например, в трагедии Н. Исанбета проявляются проблески человечности в образе фашистского солдата Иогана. Здесь нужно отметить то, что в трагедиях свершается самоутверждение личности, его духовного принципа или нравственного достоинства ценой жизни. Среди образов действующих лиц трагедий есть и такие, которые предстают как жертвы бесчеловечно-жестоких обстоятельств. С этой точки зрения в пьесе интересен образ молодой девушки Марьям, которая оставляет преподавательскую работу и встает в ряды защитников Родины в качестве медсестры. Трагедия героя – результат одного случайного события, свершившегося помимо собственной воли. Совершив трагическую ошибку, девушка попадает в плен и с гордостью встречает смерть.

В 1941–1945 годах наблюдается рост интереса к общечеловеческим, гуманистическим ценностям в татарской драматургии. В качестве достижения драматургии военного времени необходимо особо отметить создание пьес, основанных на фольклорных мотивах. Например, в 1941–1945-х гг. в творчестве Н. Исанбета развивалась патриотическая тема, где героика пьес активизировалась благодаря введению в сюжет произведении исторических личностей и фольклорных образов. Особую популярность завоевали либретто Н. Исанбета «Туляк» (1942) и пьеса «Рыжий сказатель и Черноволосая красавица» (1942). Главным героям пьес свойствен острый ум, свободолюбие, героизм. М. Джалиль, отмечая патриотический характер либретто «Туляк», писал: «В произведении проводится идея безмерной любви к Родине и отказ от личного счастья» [4, с. 465–466]. Трагедия Н. Исанбета «Идегей» стал первым спектаклем на историческую тему, осуществленным в военное время. Пьеса описывает события XIV–XV веков, имеющие историческую основу, где сохраняется основной леймотив дастана «Идегей» о пагубности конфликта, столкновении между сильными личностями [5, с. 90]. Во многих сочинениях, трудах по истории Золотой Орды Идегей оценивается неоднозначно. Кто-то превозносит его политическую деятельность, другие обвиняют в историческом преступлении против Золотой Орды. Н. Исанбет писал, что задача исследователей дастана заключается не в том, чтобы оправдать или осудить исторического Идегея, а в том, чтоб понять причину любви народа к нему. В таких

произведениях действуют известные исторические личности, которые способны оживлять в людях национальные чувства, побуждать героические деяния своего народа. Н. Исанбет в своей трагедии показал его народным героем, борцом за счастье обездоленных, защитником родной земли. По мнению О.И. Пыжовой, Н. Исанбет написал трагедию, где стремился сохранить национальное своеобразие образов. По утверждению М. Хабутдинова, в ходе работы над пьесой автора вынудили подогнать систему персонажей и сюжетные линии под идеологическую основу [6, с. 193]. Спектакль был показан 6 раз, но, к сожалению, вскоре исчез с театральной сцены. В 1944 году в журнале «Совет әдәбияты» выходит в свет статья, где авторы указывают на то, что трагедия «Идегей» пронизана «идеями пантюркизма». Постановление ЦК ВКП(б) от 9 августа 1944 года назвало эпос «феодально-ханским» и, считая идеологически вредным, запретило обращение к нему. В связи с этим постановлением была снята с репертуара и пьеса Н. Исанбета «Рыжий сказатель» как неправильно освещающая историю татарского народа [7, с. 153, 164]. В военные годы Н. Исанбет также написал две пьесы, посвященные историческим личностям, – первой профессиональной татарской актрисе Сахибджамал Гиззатуллиной-Волжской («Сахибджамал Волжская», 1943) и революционеру М. Вахитову («Мулланур Вахитов», 1945). В основах произведений об историческом прошлом народа, исторических личностях и пьесах, основанных на фольклорных мотивах, лежали, прежде всего, патриотические мотивы. Как известно, вышеуказанным постановлением правительства в татарской литературе и искусстве было воспрепятствовано освещение исторических тем, отрицательно оценивались связи с народным устным творчеством, особенно укрепившиеся в годы войны.

С 1943 года в татарской драматургии начинают нарастать сюжеты, описывающие реальную фронтовую обстановку, события, связанные с деятельностью партизан, борьбу на оккупированных территориях. Особое место среди этих произведений занимает драма Ф. Карима «Шакир Шигаев», где отражаются военные действия на фронте. Основной конфликт между фашизмом и советским народом раскрывается в пьесе при помощи конкретной ситуации – подрыва моста, по которому должен проходить вражеский бронепоезд. Драма благодаря более полному и убедительному отражению боевой обстановки, представляющая живые характеры героев войны, является одной из лучших среди пьес периода Отечественной войны в татарской драматургии [8, с. 256]. В центре событий находится образ смелого бойца, вчерашнего учителя, сегодня – командира роты разведчиков лейтенанта Шакира Шигаева. Пьеса отличается углубленным психологическим анализом, драматический конфликт передается через душевные переживания личности. По мнению А. Шариповой, если в пьесах «Ночной сигнал» (1941) Т. Гиззата, «Партизан Иван» (1942) М. Амира, «Марьям» (1941) Н. Исанбета, «Дочери Родины» (1941) Р. Ишмурата и др. на начальном этапе войны преобладал сказочно-романтический настрой, и изображенная картина была далека от действительности, то позже появляются произведения, основанные на реалистических сюжетах, посвященные самоотверженному труду в тылу («Возвращение» (1942) Р. Ишмурата, «Минлекамал» (1944) М. Амира, «Фарида» (1944) К. Наджми и др.) [9, с. 98]. В перечисленных произведениях на передний план выходят герои: партизаны, труженики тыла, разведчики, медсестры и др. Патриотическим духом были проникнуты и произведения, изображающие жизнь тружеников тыла. В пьесах Ш. Мазитова «Любимые», А. Камала «Друзья», Р. Ишмурата «Возвращение», М. Амира «Минникамал» события происходят в деревне, показывается, как самоотверженно трудятся ради победы над врагом женщины и старики, дети, вернувшиеся с фронта раненые солдаты. Нужно отметить, что образ героя-труженика существовал и до войны, приобретя в военные годы другие качества, черты жертвенности. Как известно, война 1941–1945 годов отразилась и в тематике, и в творческих принципах драматургии. Драматурги стали больше обращать внимания на внутренний мир человека. Одним из лучших произведений не только этих лет, но и всей национальной сценической литературы является драма М. Амира «Минникамал» (1944). Драма посвящена изображению деревенской жизни военного времени, благодаря которой на арену татарской драматургии выходит новый тип героя – женщина-руководитель. В центре событий драмы находится героиня Минникамал, один из значительных образов татарской женщины в национальной драматургии [10, с. 69]. Благодаря новаторскому для своего времени образу в татарской драматургии, представленному как сильная личность, автор описывает стойкость человека, его способность оставаться смелым в трудные времена. Для М. Амира характерен интерес не просто к герою, но к человеческому характеру [11]. На примере судьбы главной героини писатель возвеличил нравственную выдержку, мужество тружениц тыла, способных побеждать трудности ради победы над врагом. Следует отметить, что в национальной драматургии, да и в целом в татарской литературе, мало жизненных образов руководителей крупного масштаба. Автор, несмотря на жесткие рамки соцреализма, главную героиню – председателя колхоза – изображает не только односторонне – умным, справедливым, сильным руководителем, но и закладывает в ее характер такие черты, как доброта, уважение к старшему поколению и традициям. Он написал о сильной татарской женщине – руководительнице нового времени, отразив ее богатый внутренний мир. К сожалению, в 1946 году за эту драму автору предъявили обвинение в «попытке разрушения основ колхозного строя», и по решению Татарского обкома ВКП (б) спектакль сняли с репертуара театра. Следует отметить, что и в произведениях, изображающих жизнь тыла, углубляется психологический анализ, проникновение в душевный мир человека. С этой точки зрения интересна пьеса Р. Ишмурата «Возвращение». Автор произведения во всей полноте раскрывает душевный мир фронтовика Хамита, вернувшегося с поля сражения раненым и увечным. В плане раскрытия психологических переживаний примечателен образ председателя колхоза Муршиды. Чистоплотную, чистосердечную, нравственную эту женщину испытывали только трудности: известие о смерти мужа Хамита; распространение ложных сплетен (переписка с председателем сельсовета Ильясом). Это обстоятельство не отделяет Муршиду от больших целей, она продолжает работать, преодолевая трудности, возвращает к жизни и труду Хамита, которой считает себя инвалидом и лишним, и вселяет в него надежду на будущее.

Таким образом, в годы Великой Отечественной войны идеи, темы, сюжеты, герои были подчинены основной задаче: призыву отстоять в борьбе с врагом идеи защиты мира и Родины. Образы героя-фронтовика, героя труда не были преувеличенными, а являлись отражением реальной жизни. Драматурги показывают процесс формирования нового героя, рассказывают об изменениях в сознании, психологии человека. В пьесах на первый план выдвигался героический характер народа, где главная цель жизни отождествляется с истиной, а истина связывается с духом защиты Родины от врагов и ее воплощением.

Библиографический список

1. Салихов Р. *Герой и эпоха: (концепция героя в татарском литературоведении)*. Елабуга: Мастер Лайн, 1999.
2. Вакурова О.А. Источниковедение литературной деятельности писателей в годы Великой Отечественной войны. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. История*. 2009; № 1: 7–18.
3. Надыршина Л.Р. Жанровые особенности татарской поэмы в годы Великой Отечественной войны. Успехи гуманитарных наук. 2022; № 5: 33–36.
4. Джалиль М. Либретто «Туляк». *Произведения*: в 4 т. Казань: Татарское книжное издательство, 1976; Т. 4.
5. Загидуллина Д.Ф. Художественные приемы и стилевые обновления в татарской литературе (в контексте тюркских литератур XX–XXI вв.). Казань, 2022.
6. Хабутдинова М.М. Вклад Наки Исанбета в изучение Золотой Орды. *Золотоордынское обозрение*. 2023; № 11.
7. Арсланов М.Г. *Татарское режиссерское искусство 1957–1990*. **Казань, 2002.**
8. Ахмадуллин А.Г. *Татарская драматургия: истоки и проблемы*. Казань: Татарское книжное издательство, 2012.
9. Ганиева А.Ф. Мирсәй Әмир драмаларында чор проблемаларын яктырту үзенчәлеге. *Восток – Запад: литература и художественная культура*: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Казань, 2017.
10. Шарипова А.С. *Татарская драматургия XX – начала XXI в.: инвариант и его исторические трансформации*. Диссертация … доктора филологических наук. Казань, 2022.
11. Җәлә Л. Миңлекамал. *Кызыл Татарстан*. 1944.

References

1. Salihov R. *Geroj i `epoha: (koncepciya geroya v tatarskom literaturovedenii)*. Elabuga: Master Lajn, 1999.
2. Vakurova O.A. Istochnikovedenie literaturnoj deyatel'nosti pisatelej v gody Velikoj Otechestvennoj vojny. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina. Istoriya*. 2009; № 1: 7-18.
3. Nadyrshina L.R. Zhanrovye osobennosti tatarskoj po`emy v gody Velikoj Otechestvennoj vojny. Uspehi gumanitarnyh nauk. 2022; № 5: 33-36.
4. Dzhalil' M. Libretto «Tulyak». *Proizvedeniya*: v 4 t. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1976; T. 4.
5. Zagidullina D.F. Hudozhestvennye priemy i stilevye obnovleniya v tatarskoj literature (v kontekste tyurkskih literatur HH-HHI vv.). Kazan', 2022.
6. Habutdinova M.M. Vklad Naki Isanbeta v izuchenie Zolotoj Ordy. *Zolotoordynskoe obozrenie*. 2023; № 11.
7. Arslanov M.G. *Tatarskoe rezhisserskoe iskusstvo 1957-1990*. Kazan', 2002.
8. Ahmadullin A.G. *Tatarskaya dramaturgiya: istoki i problemy*. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2012.
9. Ganieva A.F. Mirsəj Əmir dramalarynda chor problemalaryn yaktyrtu yzenchəlege. *Vostok – Zapad: literatura i hudozhestvennaya kul'tura*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kazan', 2017.
10. Sharipova A.S. *Tatarskaya dramaturgiya XX – nachala XXI v.: invariant i ego istoricheskie transformacii*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Kazan', 2022.
11. Җələj L. Miŋlekamal. *Kyzyl Tatarstan*. 1944.

Статья поступила в редакцию 23.05.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-257-261

***Meng Meng**, postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: mm_sw_89@mail.ru*

FEATURES OF TRANSLATION OF SOCIO-POLITICAL VOCABULARY FROM CHINESE INTO RUSSIAN WITH REFERENCE TO MATERIALS OF MASS MEDIA. The article concerns peculiarities of translation of socio-political vocabulary from Chinese into Russian with regards to materials in mass media. The translation of socio-political vocabulary is very relevant, because with the help of the translation of this vocabulary, one can know, understand, and also promote Chinese political ideas and concepts. Based on 100 speeches and articles by representatives of the People's Republic of China, including 53 speeches and articles by President Xi Jinping, the article identified 8 thousand words of socio-political vocabulary from Chinese into Russian. The author characterizes these words and comes to the conclusion that when translating socio-political vocabulary, a literal translation is mainly used. In conclusion, some techniques of literal translation are revealed: 1) direct preservation of the image of socio-political vocabulary: this translation technique can reproduce the image of vocabulary, with the help of a metaphor can preserve political and cultural characteristics. For example, in the vocabulary "一带一路" 倡议 [yīdài yīlù chàngyì] / initiative "One belt and one Road", "带" and "路" are translated into the corresponding Russian words "belt" and "path", preserving their image. 2) Russian grammatical means: this translation technique corresponds to the habits of expression of the Russian language. When translating socio-political vocabulary, prepositions are used. The preposition "by" is used, which denotes the content of the initiative. For example, the translation of 全球发展倡议 [quánqiú fāzhǎn chàngyì] / global Development Initiative. An abbreviation is used. For example, the translation "一带一路" 倡议 [yīdài yīlù chàngyì] / OBOR. The results of the article can be used in the practice of translating socio-political vocabulary from Chinese into Russian.

Key words: **socio-political vocabulary, translation from Chinese into Russian, mass media, literal translation, free translation**

***Мэн Мэн,** аспирант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: mm_sw_89@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ С КИТАЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ)

Статья посвящена особенностям перевода общественно-политической лексики с китайского на русский язык на материале средств массовой информации. Перевод общественно-политической лексики является очень актуальным, так как при помощи перевода данной группы лексики можно узнать, понимать и интерпретировать китайские политические идеи и основные концепции развития. На основании анализа 100 выступлений и статей политических лидеров КНР, в том числе 53 выступлений председателя КНР Си Цзиньпина, в предлагаемой статье выявлены 8 актуальных и частотных слов и словосочетаний общественно-политического характера. Автор выявляет лексико-семантическую характеристику этих слов и приходит к выводу, что при переводе общественно-политической лексики в основном употребляется дословный перевод. Наиболее употребляемыми приемами перевода являются: 1) непосредственное сохранение образа общественно-политического явления: данный приём перевода позволяет при помощи метафоры воспроизводить политические и культурные особенности жизни Китая; 2) использование привычных грамматических средств русского языка (предлогов, союзов); употребление аббревиатур в целях экономии языковых средств. Результаты статьи могут быть использованы в практике перевода общественно-политической лексики с китайского на русский язык.

Ключевые слова: **общественно-политическая лексика, перевод с китайского на русский язык, средства массовой информации, дословный перевод, свободный перевод**

Перевод общественно-политической лексики с китайского на русский язык на данный момент развития языкознания является очень актуальным, поскольку при помощи данной лексики средства массовой информации освещают события жизни своей страны и других государств. В последние годы представители КНР выступали на различных форумах, саммитах, собраниях, заседаниях, конференциях, совещаниях, принимали участие во встречах с главами других государств, участвовали в диалогах, давали интервью и т. п., а также опубликовали статьи, выдвигая многие новые инициативы, новые концепции, новые теории, которые имеют огромное значение в управлении государством. Данные идеи представляют собой важную составляющую часть идей о социализме с китайской спецификой в новую эпоху, что вызывает постоянный интерес лингвистов. Следовательно, особенности перевода общественно-политической лексики с китайского на русский язык с помощью корпуса текстов с сопоставлением китайского и русского языков требуют исследования, посредством которого можно понимать, а также пропагандировать идеологические воззрения Китая.

Целью настоящего исследования является описание особенностей перевода общественно-политической лексики с китайского на русский язык на материале средств массовой информации.

Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

– рассмотреть 100 выступлений и статей представителей КНР;
– выявить наиболее частотную общественно-политическую лексику;
– представить приёмы перевода и методы перевода в таблицах;
– представить особенностей перевода общественно-политической лексики с китайского на русский язык.

Отметим, что количество статей (100) связано с ограниченностью объема статьи, поэтому нами за основу исследования взято целое число предоставления более достоверного результата.

Научная новизна настоящего исследования заключается в том, что в нём впервые рассмотрены наиболее частотные слова и фразы, относящиеся к общественно-политической лексике, в результате чего выявлены ключевые специфические смыслы (идеологические воззрения), определяющие моделирование общественно-политических отношений в китайском языковом сознании.

Теоретическая значимость данной статьи заключается в том, что она вносит вклад в развитие теории перевода и лингвокультурологии.

Практическая значимость статьи определяется тем, что её результаты могут быть использованы в практике перевода общественно-политической лексики с китайского на русский язык.

В работе «Научное переводоведение», написанной в соавторстве Хуан Чжунлянь и Ли Яшу, перевод разделен на полный и трансформационный в зависимости от того, требуется ли сохранять целостность оригинальной работы. Полный перевод означает, что переводчик преобразует культурную информацию языка оригинала в переведенную языковую культурную информацию, чтобы получить очень похожий стиль мыслительной и межъязыковой деятельности. Трансформационный перевод означает, что, согласно особым потребностям определённого читателя в определённых условиях, переводчик использует средства, примененные в соответствии с обстоятельствами, для усвоения мыслительной и межъязыковой деятельности, связанной с содержанием оригинальной работы [1, с. 3]. На основе двух вышеуказанных типов выводятся соответствующие стратегии перевода: стратегии полного перевода и стратегии трансформационного перевода. Стратегии полного перевода в основном выражаются в дословном переводе и свободном переводе. Дословный перевод – это метод перевода, который передаёт содержание оригинального произведения, сохраняя его план выражения [2, с. 41]. Свободный перевод – это метод перевода, который передаёт содержание оригинального произведения, не определяя его план выражения [2, с. 44].

Среди рассматриваемых материалов выявлены 8 наиболее употребительных слов китайского языка, которые представлены в четырёх частях: иероглифах, транскрипциях, русском переводе и количествах появления лексики в материалах.

Первое место по частотности употребления занимает фраза в 人类命运共同体 [rénlèi mìngyùn gòngtóngtǐ] / сообщество единой судьбы человечества, число которого составляет 100. На втором месте выражение "一带一路"倡议 [yīdài yīlù chàngyì] / инициатива «Один пояс и один путь», число употреблений которого составляет 88. На третьем месте 多边主义 [duōbiānzhǔyì] / мультилатерализм, число которого составляет 81. Четвёртое место принадлжет высказывание 中华民族伟大复兴 [zhōnghuá mínzú wěidà fùxīng] / великое возрождение китайской нации, число которого составляет 64. На пятом месте 百年未有之大变局 [bǎinián wèiyǒuzhī dàbiànjú] / невиданные за последнее столетие перемены –39. Шестое место занимает выражение 全球发展倡议 [quánqiú fāzhǎn chàngyì] / инициатива по глобальному развитию, число которого составляет 31. На седьмом месте фраза 脱贫攻坚 [tuōpín gōngjiān] / борьба с бедностью, употребление которой составляет 27. На восьмом месте выражение 新型国际关系 [xīnxíng guójì guānxì] / международные отношения нового типа, число которого составляет 25.

Далее мы рассмотрим методы русского перевода 8 актуальных выражений из сферы общественно-политической лексики китайского языка.

1. *人类命运共同体 [rénlèi mìngyùn gòngtóngtǐ] / сообщество единой судьбы человечества*

В 2017 году на саммите при участии Коммунистической партией Китая и политических партий всего мира Председатель Си Цзиньпин отметил: «Сообщество единой судьбы человечества, как явствует из самого названия, означает, что будущее и судьба каждой нации и каждой страны тесно связаны. Мы должны плыть в одной лодке в непогоду, разделяя и честь, и бесчестье, и стремиться построить нашу планету, где мы родились и выросли, в гармоничную семью и превратить мечту людей мира о лучшей жизни в реальность» [3, с. 510].

Концепция «сообщества единой судьбы человечества» была выдвинута Центральным комитетом партии во главе с Си Цзиньпином на фоне того, что глобальные связи становятся всё более тесными, существенные проблемы – всё более заметными, и мир переживает период великого развития, великих перемен и великой перестройки. Она соединяет идеологию марксистского сообщества, китайскую традиционную культуру «гармонии» и дипломатическое мышление всех Центральных комитетов партии. Концепция придерживается понятия «человек превыше всего», на что нацелено защищать общие интересы человечества и осуществлять взаимовыгодное развитие. Она отвечает на зов времени, представляет собой теоретическую основу для реализации стратегии «Один пояс – один путь», демонстрируя китайскую мудрость, китайские особенности и китайскую силу.

В табл. 1 представлено количество употребления выражения 人类命运共同体 [rénlèi mìngyùn gòngtóngtǐ] / сообщество единой судьбы человечества, приёмы перевода и методы перевода.

Таблица 1

人类命运共同体 [rénlèi mìngyùn gòngtóngtǐ] / сообщество единой судьбы человечества и статистика приёмов перевода данной лексики в рассматриваемых языках

№ п/п	*Количество появления лексики*	*Приёмы перевода*	*Метод перевода*
1.	51	сообщество единой судьбы человечества	дословный перевод
2.	35	Сообщество единой судьбы человечества	дословный перевод
3.	3	единая судьба человечества	свободный перевод
4.	2	сообщество единой судьбы для всего человечества	дословный перевод
5.	2	сообщество с единой судьбой для всего человечества	дословный перевод
6.	2	концепция сообщества единой судьбы человечества	дословный перевод
7.	1	концепция Сообщества единой судьбы человечества	дословный перевод
8.	1	«сообщество единой судьбы человечества»	дословный перевод
9.	1	сообщество человечества с единой судьбой	дословный перевод
10.	1	человеческое сообщество с единой судьбой	дословный перевод
11.	1	общее будущее человечества	свободный перевод

Табл. 1 показывает, что данная лексика в рассматриваемых материалах имеет 11 приёмов перевода. Большинство из них относятся к группе дословного перевода (количество приёмов дословного перевода составляет 9). Самым популярным приёмом перевода является `сообщество единой судьбы человечества`. Многие приёмы перевода представляются довольно сходными. Например, приёмы перевода *сообщество единой судьбы человечества* и *Сообщество единой судьбы человечества* различаются тем, что первая буква является строчной или прописной; приёмы перевода ‘сообщество единой судьбы человечества’ и «сообщество единой судьбы человечества» различаются тем, что второй приём перевода выражается в книжных кавычках.

Из табл. 1 мы отмечаем, что основное различие между дословным и свободным переводом заключается в том, что при дословном переводе присутствует компонент 共同体 [gòngtóngtǐ] / сообщество, а при свободном переводе данного компонента отсутствует (свободный перевод: *общее будущее человечества / единая судьба человечества*). Полагаем, что слова «будущее» и «судьба» не могут выразить смысл слова «сообщество», так что пропускать данное слово при переводе нежелательно. «Сообщество единой судьбы» представляет собой коллектив с единой судьбой, сформированный в одних и тех же условиях.

2. *“一带一路”倡议 [yīdài yīlù chàngyì] / инициатива «Один пояс – один путь»*

Как известно, выражение инициатива «Один пояс – один путь» означает «Экономический пояс шелкового пути» и «Морской шелковый путь XXI века». Она является важным решением, принятым Центральным комитетом партии во главе с товарищем Си Цзиньпином в соответствии с глубокими изменениями в эпоху глобализации. 10 декабря 2013 года Си Цзиньпин впервые предложил концепцию «Инициатива «Один пояс – один путь»». Со временем данная концепция постепенно получила широкое признание на международной арене.

В табл. 2 представлены количество появления лексики “一带一路”倡议 [yīdài yīlù chàngyì] / инициатива «Один пояс и один путь», приёмы перевода и методы перевода.

Таблица 2

“一带一路”倡议 [yīdài yīlù chàngyì] / инициатива «Один пояс – один путь», и статистика приёмов перевода данной лексики в рассматриваемых материалах

№ п/п	*Количество появления лексики*	*Приёмы перевода*	*Метод перевода*
1.	21	инициатива «Один пояс и один путь»	дословный перевод
2.	14	«Один пояс и один путь»	дословный перевод
3.	9	«Пояс и путь»	дословный перевод
4.	8	инициатива «Один пояс – один путь»	дословный перевод
5.	8	ОПОП	дословный перевод
6.	6	инициатива «Один пояс, один путь»	дословный перевод
7.	4	проект «Один пояс – один путь»	дословный перевод
8.	3	«Один пояс – один путь»	дословный перевод
9.	3	инициатива «Пояс и путь»	дословный перевод
10.	2	инициатива «пояс и путь»	дословный перевод
11.	2	проект «Один пояс, один путь»	дословный перевод
12.	2	«Один пояс, Один путь»	дословный перевод
13.	1	инициатива «Один Пояс – один Путь»	дословный перевод
14.	1	инициатива ОПОП	дословный перевод
15.	1	китайский проект «Пояс и путь»	дословный перевод
16.	1	программа «Один пояс – один путь»	дословный перевод
17.	1	«один пояс и один путь»	дословный перевод
18.	1	«Один пояс, один путь»	дословный перевод

Табл. 2 показывает, что данная лексика в рассматриваемых материалах имеет 18 приёмов перевода, которые относятся к группе дословного перевода. Самым употребительным приёмом перевода является инициатива «Один пояс – один путь». Кроме слова «инициатива», при переводе ещё употребляются такие слова, как «проект», «программа». Однако считаем, что наиболее подходящим приёмом перевода является слово с нейтральным значением «инициатива», которое не только лаконично, понятно с первого взгляда, но и может избегать догадок зарубежных СМИ, которые не соответствуют действительности. А слова «проект», «программа» носят стратегический характер и имеют узкое значение. Некоторые переводчики употребляют сокращённый вид при переводе, например, «Пояс и путь», ОПОП.

3. *多边主义 [duōbiānzhǔyì] / мультилатерализм*

В специальной речи в диалоге «Давосская повестка дня» ВЭФ «Пусть факел мультилатерализма осветит путь к будущему человечества» Си Цзиньпин отметил следующее: «1) мультилатерализм подразумевает собой поиск коллективных ответов на глобальные проблемы и возможность совместно распоряжаться судьбой мира; 2) необходимо поставить во главу угла международные нормы и принципы, без подхода исключительности; 3) следует развивать консультацию и сотрудничество вместо конфликтов и конфронтации» [4, с. 2].

В табл. 3 представлено количество появления лексемы 多边主义 [duōbiānzhǔyì] / мультилатерализм, приёмы перевода и методы перевода.

Таблица 3

多边主义 [duōbiānzhǔyì] / мультилатерализм и статистика приёмов перевода данной лексики в рассматриваемых материалах

№ п/п	*Количество появления лексики*	*Приёмы перевода*	*Метод перевода*
1.	37	многосторонность	дословный перевод
2.	35	мультилатерализм	дословный перевод
3.	6	многосторонний подход	свободный перевод
4.	1	многосторонние подходы	свободный перевод
5.	1	подход многосторонности	свободный перевод
6.	1	принцип многосторонности	свободный перевод

Табл. 3 показывает, что частота употребления общественно-политической лексики «мультилатерализм» довольно высока. Данная лексика в рассматриваемых материалах имеет 6 приёмов перевода. Наиболее популярными являются «многосторонность» и «мультилатерализм», число которых соответственно составляет 37 и 35. Оба они входят в группу по дословному переводу. А остальные приёмы перевода входят в группу по свободному переводу с помощью таких слов, как «подход», «принцип». При переводе они все соединяются со словом «многосторонний» или «многосторонность».

4. *中华民族伟大复兴 [zhōnghuá mínzú wěidà fùxīng] / великое возрождение китайской нации*

Концепция великого возрождения китайской нации была выдвинута председателем Си Цзиньпином в 2012 г. Он отмечает, что «осуществление великого возрождения китайской нации является величайшей мечтой китайской нации со времени новой истории» [5, с. 84]. Мы называем её «китайской мечтой».

Таблица 4

中华民族伟大复兴 [zhōnghuá mínzú wěidà fùxīng] / великое возрождение китайской нации и статистика приёмов перевода данной лексики в рассматриваемых материалах

№ п\п	*Количество появления лексики*	*Приёмы перевода*	*Метод перевода*
1.	58	великое возрождение китайской нации	дословный перевод
2.	1	возрождение китайской нации	дословный перевод
3.	1	великое возрождение	дословный перевод
4.	1	возрождение великой китайской нации	дословный перевод
5.	1	китайская нация великого возрождения	дословный перевод
6.	1	осуществление великого возрождения китайской нации	свободный перевод
7.	1	дело великого возрождения китайской нации	свободный перевод

Табл.4 показывает, что данная лексика в рассматриваемых материалах имеет 7 приёмов перевода. Большинство из них относится к группе по дословному переводу (количество приёмов дословного перевода составляет 62). При этом полагаем, что наиболее подходящим приёмом перевода является «великое возрождение китайской нации», что представляет собой и самый употребительный приём перевода. А с помощью остальных приёмов дословного перевода либо пропускаются слова, либо при переводе употребляется неверные грамматические формы, которые приводят к искажению смысла фразы. Например, при приёме перевода «великое возрождение» пропускается перевод иероглифов 中华民族 [zhōnghuá mínzú] / китайская нация, только переводится 伟大复兴 [wěidà fùxīng] / великое возрождение. При приёме перевода «китайская нация великого возрождения» 伟大复兴 [wěidà fùxīng] / великое возрождение употребляется в форме родительного падежа, а 中华民族 [zhōnghuá mínzú] / китайская нация выражается в форме именительного падежа. Это означает, что китайская нация принадлежит великому возрождению, что является некорректной формой перевода. Что касается свободного перевода, при переводе добавляют такие слова, как «осуществление», «дело». Но такие приёмы перевода не часто используются в рассматриваемых материалах.

5. *百年未有之大变局 [bǎinián wèiyǒuzhī dàbiànjú] / невиданные за последнее столетие перемены*

В декабре 2017 года Си Цзиньпин впервые публично выдвинул аргумент о невиданных за последнее столетие переменах: «Глядя на мир, мы сталкиваемся с невиданными за последнее столетие переменами» [6, с. 1]. В последнее время данная лексика постепенно становится популярной в средствах массовой информации.

Таблица 5

百年未有之大变局 [bǎinián wèiyǒuzhī dàbiànjú] / невиданные за последнее столетие перемены и статистика приёмов перевода данной лексики в рассматриваемых материалах

№ п/п	*Количество появления лексики*	*Приёмы перевода*	*Метод перевода*
1.	2	невиданные за последнее столетие перемены	дословный перевод
2.	2	невиданные за столетие глубокие изменения	дословный перевод
3.	2	глубочайшие перемены	свободный перевод
4.	2	происходящие кардинальные перемены	свободный перевод
5.	1	невиданные за последние 100 лет перемены	дословный перевод
6.	1	невиданные за последние сто лет перемены в мире	дословный перевод
7.	1	невиданные за последние сто лет перемены мир	дословный перевод
8.	1	невиданные за последний век перемены	дословный перевод
9.	1	невиданные за столетие перемены	дословный перевод
10.	1	невиданные за сто лет колоссальные перемены	дословный перевод
11.	1	невиданные за столетие колоссальные перемены	дословный перевод
12.	1	невиданные за столетие колоссальные перемены в мире	дословный перевод
13.	1	невиданные за последние сто лет колоссальные перемены в мире	дословный перевод
14.	1	невиданные за сто лет крупные перемены	дословный перевод
15.	1	невиданные за столетия глубокие перемены	дословный перевод
16.	1	невиданные за столетие великие перемены	дословный перевод
17.	1	невиданные за столетие мировые перемены	дословный перевод
18.	1	невиданные за последние сто лет значительные изменения в мире	дословный перевод
19.	1	невиданные за столетие крупные перемены в международной обстановке	дословный перевод
20.	1	небывалые за столетие перемены	дословный перевод
21.	1	ускоренные глобальные перемены, невиданные за столетие	дословный перевод
22.	1	великие перемены, невиданные за столетие	дословный перевод
23.	1	кардинальные перемены, невиданные за последние сто лет	дословный перевод
24.	1	значительные изменения, беспрецедентные в масштабах века	дословный перевод
25.	1	серьёзные изменения в мире, которых не было более ста лет	дословный перевод
26.	1	глубочайшие за столетие перемены	дословный перевод
27.	1	колоссальные изменения	свободный перевод
28.	1	грандиозные перемены в мире	свободный перевод
29.	1	эпохальные глобальные перемены	свободный перевод
30.	1	кардинальные перемены	свободный перевод
31.	1	происходящие в мире тектонические сдвиги	свободный перевод
32.	1	беспрецедентные глубокие перемены	свободный перевод
33.	1	глубокие перемена в международных отношениях	свободный перевод
34.	1	мир в трансформации	свободный перевод
35.	1	нынешняя изменчивая международная обстановка	свободный перевод
36.	1	глубинная трансформация	свободный перевод

Табл. 5 показывает, что данная лексика в рассматриваемых материалах имеет 36 приёмов перевода. Большинство из них относится к группе «дословный перевод» (количество приёмов дословного перевода – 25), многие приёмы перевода представляются довольно сходными. Например, приёмы перевода «невиданные за сто лет колоссальные перемены» и «невиданные за столетие колоссальные перемены» различаются тем, что при переводе 百年 [bǎinián] у первого приёма «сто лет» выражается количественно-именным сочетанием, а у второго приёма – именем существительным «столетие»; приёмы перевода «невиданные за столетие великие перемены» и «невиданные за столетие колоссальные перемены» различаются тем, что при использовании первого и второго приёма 大 [dà] выражается разными именами прилагательными – «великие» и «колоссальные», которые являются синонимами и могут заменять друг друга.

Количество приёмов свободного перевода составляет 14. При переводе не переводится 百年 [bǎinián] / столетие и по-разному переводится 未有之大变局 [wèiyǒu zhī dàbiànjú] / невиданные перемены. Например, «колоссальные измене-

ния», «мир в трансформации», «нынешняя изменчивая международная обстановка», «происходящие в мире тектонические сдвиги» и т. п.

6. *全球发展倡议 [quánqiú fāzhǎn chàngyì] / инициатива по глобальному развитию*

В 2021 году председатель Си Цзиньпин впервые выдвинул инициативу по глобальному развитию, которая содержит 6 принципов – «принцип приоритета развития, приоритет народа, инклюзивной терпимости, инноваций, гармоничного сосуществования между человеком и природой и ориентации на действия» [7, с. 104–106].

Таблица 6

全球发展倡议 [quánqiú fāzhǎn chàngyì] / инициатива по глобальному развитию и статистика приёмов перевода данной лексики в рассматриваемых материалах

№ п/п	*Количество появления лексики*	*Приёмы перевода*	*Метод перевода*
1.	13	инициатива по глобальному развитию	дословный перевод
2.	13	Инициатива по глобальному развитию	дословный перевод
3.	2	Глобальная инициатива развития	дословный перевод
4.	2	инициатива глобального развития	дословный перевод
5.	1	Инициатива в области глобального развития	дословный перевод

Табл. 6 показывает, что данная лексика в рассматриваемых материалах имеет 5 приёмов перевода. Они относятся к группе дословного перевода. Однако способы выражения разные. Самыми популярными приёмами перевода являются «инициатива по глобальному развитию» и «Инициатива по глобальному развитию», которые отличаются только первой буквой – строчной или прописной. В Толковом словаре С.И. Ожегова отмечено, что предлог «по» указывает круг, вид деятельности или область распространения деятельности [8]. Такое же употребление в приёме перевода «Инициатива в области глобального развития». В Толковом словаре Т.Ф. Ефремовой отмечается, что «в области» употребляется при указании на сферу деятельности и соответствует значению слова [8].

7. *脱贫攻坚 [tuōpín gōngjiān] / борьба с бедностью*

Коммунистическая партия Китая дала торжественное обещание, что малообеспеченные слои населения и слаборазвитые районы вместе со всей страной войдут в общество всеобщей средней зажиточности. В докладе на ⅩⅨ съезде КПК звучит призыв одержать решающую победу в борьбе с бедностью [9, с. 401].

Таблица 7

脱贫攻坚 [tuōpín gōngjiān] / борьба с бедностью и статистика приёмов перевода данной лексики в рассматриваемых материалах

№ п\п	*Количество появления лексики*	*Приёмы перевода*	*Метод перевода*
1.	13	борьба с бедностью	свободный перевод
2.	3	ликвидация бедности	дословный перевод
3.	2	бедность	свободный перевод
4.	1	интенсивная борьба с бедностью	свободный перевод
5.	1	борьба с нищетой	свободный перевод
6.	1	борьба за ликвидацию нищеты	свободный перевод
7.	1	битва против нищеты	свободный перевод
8.	1	искоренение бедности	дословный перевод
9.	1	интенсивная ликвидация бедности	дословный перевод
10.	1	ликвидация нищеты	дословный перевод
11.	1	ликвидация крайней нищеты	дословный перевод
12.	1	работа по ликвидации бедности	свободный перевод

Табл. 7 показывает, что данная лексика в рассматриваемых материалах имеет 12 приёмов перевода. Большинство из них относится к группе по свободному переводу (количество приёмов свободного перевода составляет 20). Самым употребительным приёмом перевода является «борьба с бедностью». Кроме этого, представляются разные словосочетания со словами «борьба» и «битва», такие как «борьба с нищетой», «борьба за ликвидацию нищеты», «битва против нищеты». Однако перевод одним словом «бедность» неуместен, так как не может выражать целого содержания данной концепции. Что касается приёмов дословного перевода, то часто употребляются слова «ликвидация», «искоренение». Отметим, что существуют разнообразные приёмы перевода данной лексики.

8. *新型国际关系 [xīnxíng guójì guānxì] / международные отношения нового типа*

В докладе на ⅩⅨ съезде КПК было предложено содействовать формированию международных отношений нового типа, основанных на принципах взаимного уважения, равенства и справедливости, а также взаимовыгодного сотрудничества [10]. Данная лексика становится актуальным и популярным средством выражения в общественно-политической области.

Таблица 8

新型国际关系 [xīnxíng guójì guānxì] / международные отношения нового типа и статистика приёмов перевода данной лексики в рассматриваемых материалах

№ п/п	*Количество появления лексики*	*Приёмы перевода*	*Метод перевода*
1.	18	международные отношения нового типа	дословный перевод
2.	4	нового типа международные отношения	дословный перевод
3.	2	новый тип международных отношений	дословный перевод
4.	1	межгосударственные отношения нового типа	свободный перевод

Табл. 8 показывает, что данная лексика в рассматриваемых материалах имеет 4 приёма перевода. Большинство из них относится к группе «дословный перевод» (количество приёмов дословного перевода составляет 24). Самым популярным приёмом перевода является «международные отношения нового типа», при переводе даже может стоять обратный порядок слов – «нового типа международные отношения». Что касается свободного приёма перевода «межгосударственные отношения нового типа», 国际 [guójì] / международные можно трактовать как «межгосударственные».

Общественно-политическая лексика затрагивает новые понятия, новые явления в стране, курсы, политику, реформы, режимы, стратегии, важные идеи партии и правительства. Проанализировав 100 выступлений и статей председателей КНР, нами были выявлены 8 актуальных выражений (понятий) из сферы общественно-политической лексики.

В рассматриваемых материалах при переводе общественно-политической лексики в основном употребляется дословный перевод, который ориентирован на распространение культуры оригинального языка. Выявлены некоторые приёмы дословного перевода.

Непосредственное сохранение образа общественно-политического явления: данный приём перевода может воспроизводить изображение понятия, при помощи метафоры может сохранить политические и культурные особенности. Например, в выражении “一带一路”倡议 [yīdài yīlù chàngyì] / инициатива «Один пояс – один путь»“带” и “路” переводятся соответствующими русскими словами «пояс» и «путь», сохраняя их образ.

Использование грамматических средств русского языка: данный приём перевода соответствует привычным выражениям русского языка;

1) при переводе общественно-политической лексики нередко употребляются предлоги. Применяется предлог «по», который обозначает содержание инициативы. Например, перевод 全球发展倡议 [quánqiú fāzhǎn chàngyì] / инициатива *по* глобальному развитию;

2) часто можно встретить употребление аббревиатуры. Например, перевод “一带一路” 倡议 [yīdài yīlù chàngyì] / ОПОП.

Хотя дословный перевод общественно-политической лексики даёт возможность иностранной аудитории испытать «незнакомое чувство», при данном способе перевода сохраняется своеобразная «экзотика» китайского языка и культуры, что помогает достичь позитивного культурного обмена между Китаем и другими странами.

Библиографический список

1. 黄忠廉，李亚舒. *科学翻译学* [M]. 北京: 中国对外翻译出版公司，2007. Хуан Ч., Ли Я. *Научное переводоведение.* Пекин: Китайская издательская компания перевода, 2007.
2. *康喆文. 中国特色政治术语俄语译名研究 ——以2006-2015年中央政府工作报告俄译本为例.* 硕士论文. 天津，2016. Кан Ч. *Политические термины с китайской спецификой в русском языке на примерах переводных текстов Докладов о работе центрального правительства 2006-2015 гг.* Магистерская диссертация. Тяньцзинь, 2016.
3. *论坚持推动构建人类命运共同体*/习近平著. – 北京：中央文献出版社，2018. Си Ц. *О создании сообщества единой судьбы человечества.* Пекин: Издательство центральной литературы, 2018.
4. 习近平《让多边主义火炬照亮前行之路》，载《*人民日报*》2021年1月26日，第2版。 Си Ц. Пусть факел мультилатерализма осветит путь к будущему человечества. *Жэньминь жибао*. 2021; 26 января.

5. 习近平《中国梦，复兴路》（2012年11月29日），中共中央文献研究室编《十八大以来重要文献选编》上册，中央文献出版社2018年版。 Си Ц. *Китайская мечта, дорога возрождения.* Избранные важные документы, опубликованные со времени XVIII съезда партии. Пекин: Издательство документов ЦК, 2018.
6. 习近平. 在2017年度驻外使节工作会议上的讲话[N]. 人民日报，2017-12-29（01). Си Ц. Выступление на рабочей конференции посланников за границей в 2017 году [N]. *Жэньминь Жибао.* 2017; 29 декабря.
7. 王志民；陈贞吉．全球发展倡议：推动世界发展的中国方案．思想理论教育导刊. 2022; № 04: 102–108. Ван Ч., Чэнь Ч. Инициатива по глобальному развитию: план Китая по содействию мировому развитию. *Введение в идеологическое и теоретическое образование.* 2022; № 4: 102–108.
8. *Словари и энциклопедии.* Available at: https://gufo.me/
9. 中国关键词. 治国理政篇：全二册：汉俄对照/中国外文出版发行事业局, 当代中国与世界研究院, 中国翻译研究院著；刘铭，（白俄）伊琳娜 • 夏罗吉娜，（白俄）阿纳斯塔西娅 • 谢玛什科译. —北京：新世界出版社，2019.5. *Ключевые слова Китая. Управление государством:* 2 т. Составители: Управление Китая по изданию и распространению литературы на иностранных языках, НИИ «Китай и современный мир» и Институт переводоведения Китая. Перевод и редактура: Лю Сюань, И. Серегина, А. Семашко. Пекин: Издательство «Синь Шицзе», 2019.
10. 习近平：决胜全面建成小康社会 夺取新时代中国特色社会主义伟大胜利——在中国共产党第十九次全国代表大会上的报告，中国政府网，2017 年 10 月 18 日，http://www.gov.cn/zhuanti/2017-10/27/content_5234876.htm。（上网时间：2022 年5月8日）. Си Ц. Достижение решающей победы во всестороннем построении среднезажиточного общества, великой победы социализма с китайской спецификой в новую эпоху. Доклад на XIX съезде КПК. *Сайт китайского правительства.* 2017. Available at: http://www. gov.cn/zhuanti/2017-10/27/content_5234876.htm

References

1. 黄忠廉，李亚舒．*科学翻译学* [M]. 北京: 中国对外翻译出版公司，2007. Huan Ch., Li Ya. *Nauchnoe perevodovedenie.* Pekin: Kitajskaya izdatel'skaya kompaniya perevoda, 2007.
2. *康喆文．中国特色政治术语俄语译名研究 ——以2006-2015年中央政府工作报告俄译本为例．* 硕士论文．天津，2016. Kan Ch. *Politicheskie terminy s kitajskoj specifikoj v russkom yazyke na primerah perevodnyh tekstov Dokladov o rabote central'nogo pravitel'stva 2006-2015 gg.* Magisterskaya dissertaciya. Tyan'czin', 2016.
3. *论坚持推动构建人类命运共同体*/习近平著．– 北京：中央文献出版社，2018. Si C. *O sozdanii soobschestva edinoj sud'by chelovechestva.* Pekin: Izdatel'stvo central'noj literatury, 2018.
4. 习近平《让多边主义火炬照亮前行之路》，载《*人民日报*》2021年1月26日，第2版。 Si C. Pust' fakel mul'tilateralizma osvetit put' k buduschemu chelovechestva. *Zh`en'min' zhibao.* 2021; 26 yanvarya.
5. 习近平《中国梦，复兴路》（2012年11月29日），中共中央文献研究室编《十八大以来重要文献选编》上册，中央文献出版社2018年版。 Si C. *Kitajskaya mechta, doroga vozrozhdeniya.* Izbrannye vazhnye dokumenty, opublikovannye so vremeni XVIII s`ezda partii. Pekin: Izdatel'stvo dokumentov CK, 2018.
6. 习近平. 在2017年度驻外使节工作会议上的讲话[N]. 人民日报，2017-12-29（01). Si C. Vystuplenie na rabochej konferencii poslannikov za granicej v 2017 godu [N]. *Zh`en'min' Zhibao.* 2017; 29 dekabrya.
7. 王志民；陈贞吉．全球发展倡议：推动世界发展的中国方案．思想理论教育导刊. 2022; № 04: 102–108. Van Ch., Ch`en' Ch. Iniciativa po global'nomu razvitiyu: plan Kitaya po sodejstviyu mirovomu razvitiyu. *Vvedenie v ideologicheskoe i teoreticheskoe obrazovanie.* 2022; № 4: 102-108.
8. *Slovari i `enciklopedii.* Available at: https://gufo.me/
9. 中国关键词. 治国理政篇：全二册：汉俄对照/中国外文出版发行事业局, 当代中国与世界研究院, 中国翻译研究院著；刘铭，（白俄）伊琳娜 • 夏罗吉娜，（白俄）阿纳斯塔西娅 • 谢玛什科译. —北京：新世界出版社，2019.5. *Klyuchevye slova Kitaya. Upravlenie gosudarstvom:* 2 t. Sostaviteli: Upravlenie Kitaya po izdaniyu i rasprostraneniyu literatury na inostrannyh yazykah, NII «Kitaj i sovremennyj mir» i Institut perevodovedeniya Kitaya. Perevod i redaktura: Lyu Syuan', I. Seregina, A. Semashko. Pekin: Izdatel'stvo «Sin' Shicze», 2019.
10. 习近平：决胜全面建成小康社会 夺取新时代中国特色社会主义伟大胜利——在中国共产党第十九次全国代表大会上的报告，中国政府网，2017 年 10 月 18 日，http://www.gov.cn/zhuanti/2017-10/27/content_5234876.htm。（上网时间：2022 年5月8日）. Si C. Dostizhenie reshayuschej pobedy vo vsestoronnem postroenii srednezazhitochnogo obschestva, velikoj pobedy socializma s kitajskoj specifikoj v novuyu `epohu. Doklad na XIX s`ezde KPK. *Sajt kitajskogo pravitel'stva.* 2017. Available at: http://www. gov.cn/zhuanti/2017-10/27/content_5234876.htm

Статья поступила в редакцию 30.05.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-261-263

Nersisian K.A., *teaching assistant, Department of Russian as a Foreign Language and Methods of Teaching, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: nersisyan_kristina@bk.ru*

VALUE DOMINANTS OF THE LINGUOCULTURAL CONCEPT "FAMILY" IN RUSSIAN AND KOREAN CULTURES. The results of the study of the family concept presented in the article are based on the data of a free associative experiment conducted in the Russian and Korean language groups. The experiment is a subjective component of a comprehensive study of the concept of the family on the basis of various sources, in particular folklore (fairytales and proverbs) and modern media discourse. The linguocultural concept is considered as an element of the value picture of the world, its components are analyzed taking into account national, social, age and gender identity, the place of the linguocultural concept family in the concept sphere of Russian language speakers is determined in comparison with the Korean equivalent concept 가족 (*family*). The results of the study make it possible to analyze the language representing the concept of the family, to identify significant differences in the representation of the concept, to determine the dominant type of values in the modern national picture of the world of two cultures, and to identify the linguocultural features of the linguistic consciousness of modern speakers of Russian and Korean languages.

Key words: **linguocultural concept, value dominants, Russian as a foreign language, Korean language**

К.А. Нерсисян, *асс., Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: nersisyan_kristina@bk.ru*

ЦЕННОСТНЫЕ ДОМИНАНТЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТА «СЕМЬЯ» В РУССКОЙ И КОРЕЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ

Результаты исследования концепта «семья», изложенные в данной статье, опираются на данные свободного ассоциативного эксперимента, проведенного в русской и корейской языковых группах. Эксперимент является субъективным компонентом всеобъемлющего изучения концепта «семья» на материале разных источников, в частности фольклора (сказок и пословиц) и современного медийного дискурса. Лингвокультурный концепт рассматривается как элемент ценностной картины мира, его компоненты анализируются с учетом национального, социального, возрастного и гендерного своеобразия, определяется место лингвокультурного концепта «семья» в концептосфере носителей русской культуры в сравнении с корейским эквивалентным концептом 가족 (*«семья»*). Результаты исследования позволили проанализировать языковые средства, репрезентирующие концепт «семья», выявить существенные различия в репрезентации концепта, определить доминирующий тип ценностей в современной национальной картине мира двух культур, а также обозначить лингвокультурные особенности языкового сознания современных носителей русского и корейского языков.

Ключевые слова: **лингвокультурный концепт, ценностные доминанты, русский язык как иностранный, корейский язык**

Современная антропологическая парадигма занимает лидирующее направление в лингвистической науке, что подтверждается интересом исследователей, изучающих взаимосвязь языка с культурой и этнически маркированными духовными ценностями, оказывающими влияние на языковое сознание личности и общества, а также на межкультурную коммуникацию, успешное осуществление которой невозможно без понимания лингвосоциокультурных особенностей конкретной страны и этноса.

Подобная постановка проблемы, а также способы её решения предопределили появление лингвокультурной концептологии, в центре внимания которой находится человеческое сознание и его связь с языком и окружающим миром.

Ключевым понятием и одновременно инструментом исследования в лингвокультурной концептологии выступает концепт. Концепт, по мнению В.Г. Зинченко и В.Г. Зусмана, является отражением системы в целом; если культура – это макросистема, то концепт представляет собой микросистему [1].

Именно в концептах проявляется национальная специфика соотношения языка и культуры, особенности менталитета и национального сознания.

Лингвокультурный концепт можно определить как основную единицу языкового сознания, окрашенную национально-культурной спецификой и имеющую многоуровневую структуру, главной отличительной от других ментальных феноменов характеристикой которой является ассоциативная и ценностная составляющие.

В структуре концепта, кроме понятийного, образного и исторического, выделяется ценностный компонент [2]. В совокупности эти компоненты формируют отдельную группу концептов, которые принято называть «ценностными». К числу таких концептов относится и концепт «семья», в котором отражаются не только общечеловеческие ценности, но и культурно маркированные. Понятие *семья* является одним из ключевых для представителей любой культуры и любого этноса; это стабильный элемент общества, без которого его функционирование невозможно.

Актуальность темы обусловлена необходимостью наблюдения за изменением ценностно-смыслового содержания концепта *семья* в сознании носителей русской лингвокультуры на современном этапе развития нашего общества, а также универсальностью данного концепта: именно в семье формируется ценностная картина мира и культурные доминанты, воплощенные в языке, на котором представители того или иного этноса говорят и мыслят.

Интерес к семье в науке не ослабевает: в настоящее время выходят все новые исследования, рассматривающие ее с разных позиций, в том числе социолингвистики, психолингвистики и гендерной лингвистики. В 2019 году в Издательстве СПбГУ вышла монография «Ценностная картина мира англоязычного социума» [3] под общей редакцией Е.Г. Хомяковой, в которой ценностному концепту *семья* уделяется отдельная глава; в рамках сопоставления двух культур семья изучалась в немецкой (2019), китайской (2020), английской (2020), датской (2020), иранской (2022), турецкой (2022) языковых картинах мира.

Так как универсальность любого концепта подразумевает возможность и актуальность его изучения на любом этапе развития общества, это справедливо по отношению к любой лингвокультуре. Пересмотр содержания ценностных доминант, а также индивидуальных ценностей человека и общества происходит не только в русской лингвокультуре. Культурные парадигмы и традиционные ценности меняются под западным влиянием, что особенно заметно, на наш взгляд, в сравнении нескольких лингвокультур. Этим объясняется выбор корейской лингвокультуры, сравнение с которой позволяет не только изучить национальную маркированность и специфику языкового сознания, но и проанализировав результаты исследования, выстроить адекватный алгоритм учебного процесса в корейской аудитории при предъявлении базовой темы, имеющей место в учебном материале – «Моя семья» [4], что особенно важно в рамках обучения русскому языку как иностранному. В этом заключается практическая значимость данного исследования.

Теоретическая значимость работы состоит в создании базы исследования, позволяющей максимально объективно изучать субъективный компонент лингвокультурного концепта, а также в создании алгоритма анализа концепта в сопоставительном и синхронно-диахроническом аспектах.

Научная новизна заключается в том, что в рамках современной компаративной лингвистики изучение языковой репрезентации концепта «семья» в русской культуре на фоне корейской проводится впервые, как и исследование изменений в языковой картине мира обеих культур на материале фольклорных текстов и современного дискурса, что является следующим шагом данного исследования.

Целью исследования является выявление, анализ и систематизация языковых знаков, представляющих концепт «семья» в русской культуре на фоне корейской. Для достижения обозначенной цели были реализованы следующие задачи: создана теоретическая база исследования; проведен свободный ассоциативный эксперимент среди носителей русского и корейского языков (основной частью был анализ реакций на стимул *семья*) и проанализированы результаты в сравнении друг с другом, а также с данными ассоциативных словарей; проведен лингвистический анализ языковых средств, вербализующих концепт «семья» в культуре носителей русского и корейского языков.

Для решения поставленных задач был применен концептуальный анализ, метод ассоциативного эксперимента, статистический метод анализа полученных результатов, компаративный анализ.

Основные параметры проведенного эксперимента

Респондентам предлагалось указать свой пол, возраст, семейное положение, национальность и уровень образования. Ключевым параметром эксперимента были ассоциации, возникающие в сознании респондентов при упоминании слова *семья*.

В эксперименте приняли участие 175 русскоязычных респондентов (из них этнических русских 139) и 126 корейцев (граждан Республики Корея) в возрасте от 10 до 60 лет: верхний и нижний пороги возраста не ограничивались, так как для исследования было важно не только проанализировать общую картину, но и проследить разницу в ответах разных возрастных групп. Однако в основу исследования вошли ответы респондентов в возрасте от 20 до 40 лет (в обеих группах они составили приблизительно 65%). В гендерном отношении большинство респондентов представляли женщины: 75% в русскоязычной группе (далее *РЯГ*), 63% в корейской языковой группе (далее *КЯГ*). Преимущественно взрослые респонденты имели высшее образование (87% в РЯГ; 82% в КЯГ). 79 человек в РЯГ не состояли в браке, 62 – женаты или замужем, при этом количество разведенных и состоящих в «гражданском» браке респондентов было практически равным: 16 и 14 соответственно. В КЯГ более половины респондентов не состояли в браке (72 человека), 43 человека – женаты или замужем, при этом процент людей в разводе, а также указавших «гражданский брак» был равным и составил всего 3% (по 4 человека соответственно).

Проведенный эксперимент являлся свободным, следовательно, респонденты могли приводить любые языковые средства в ответ на стимул. В количественном отношении в результате проведенного эксперимента было получено 572 ассоциата в РЯГ, 212 в КЯГ. Это объясняется тем, что корейские респонденты предпочитали отвечать односложно, в то время как русские отвечали развернуто и зачастую полными предложениями. При этом в обеих языковых группах большинство реакций представляли собой имена существительные, реже – имена прилагательные. При обработке результатов было использовано обобщение реакций, в частности были объединены схожие по смыслу ассоциаты (тепло – теплота; 소중 – 소중함 / ценность; 화목함 – 화목, гармония/согласие; 영원한 내편 (평생 내편; 언제나 내편) всегда/всю жизнь на твоей стороне).

Сопоставление и интерпретация полученных результатов

Исходя из предположения, что семейные ценности закладываются в детстве, а также на примере взаимоотношений родителей, мы попросили респондентов ответить на вопрос, хотели бы они повторить семейную модель родителей. В РЯГ 61% респондентов ответили отрицательно, 24% – затруднились ответить, только 15% ответили положительно; утвердительный и отрицательный ответы в корейской языковой группе распределились практически поровну (43%), что дало нам возможность проанализировать не только причины данного явления, но и разницу в сознании носителей двух разных языковых групп.

На основании полученных результатов ассоциативного эксперимента в структуре концепта семья в РЯГ присутствует понятийный компонент (*семья – муж и жена; семья – группа очень дружных родственников, семья – много людей разного возраста*), образный компонент (*семья – дом, теплота, уют, опора, очаг, крепость, сила, порт, стая белых лебедей*), ценностный компонент (*любовь, дети, счастье, забота, понимание, верность*).

В КЯГ также присутствуют элементы понятийного компонента (*семья – очень близкие люди, связанные родством; семья – муж, жена и дети*), образного (*ограда, всегда на твоей стороне, связующая цепь*), ценностного (*гармония, согласие, любовь, счастье*).

Полученные в РЯГ ассоциаты можно условно разделить на *положительные* (моя, дружная, крепкая, счастливая, родная), *отрицательные* (распалась, развод, обязанность, проблемы), *нейтральные* (большая, многодетная, дом, дети, ячейка общества). В КЯГ преобладают положительные и нейтральные реакции, отрицательными являются единичные ассоциаты (нищета, горький вкус страха).

Схематично структуру концепта *семья* можно представить следующим образом:



Рис. 1. Концепт семья в РЯГ

Основываясь на классификации ценностей [5], мы выделяем следующие приоритетные группы ценностей для РЯГ: *моральные* (любовь, поддержка, понимание), *витальные* (дом, тепло, жизнь), *социальные* (муж, жена, дети, ячейка общества, брак). Религиозные ценности практически отсутствуют в языковой картине мира РЯГ: единственным примером является «служение друг другу», представленное единичной реакцией, однако отнесение его к религиозной тематике достаточно условно. Также отсутствуют такие группы ценностей, как политические и эстетические.

В КЯГ превалирующими являются *витальные ценности* (тепло, ограда, дом, ценность), вторыми по значимости являются *моральные ценности* (гармония, согласие, счастье, любовь), что отличает КЯГ от РЯГ, в которой моральные стоят на первом месте. Оппозиция свой – чужой выражена отчетливее, что связано с типом корейской культуры, которая, несмотря на яркие признаки принад-

лежности к коллективистским культурам, начинает проявлять индивидуализм, который выражается на всех уровнях общественной жизни: семья, учебная аудитория, работа и общество (взаимоотношения с государством).

Анализ ассоциатов с гендерной точки зрения показал, что моральные ценности для мужчин РЯГ важны так же, как и витальные: результаты показывают, что такие моральные ценности, как *уют, понимание, поддержка,* имеют приоритетное значение независимо от пола, в то время как социальные все же важны, скорее, для мужчин (*партнерство, ячейка общества, ответственность*).

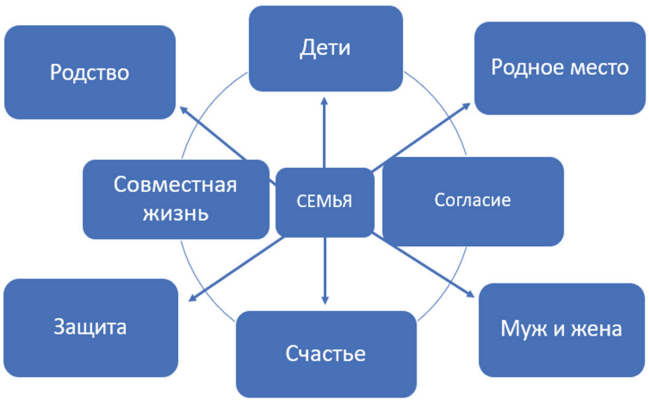


Рис. 2. Концепт семья в КЯГ

В КЯГ отличия заметнее: несмотря на значимость таких моральных ценностей, как *любовь* и *гармония*, для мужчин приоритетом являются витальные ценности, особенно во всем, что касается быта (*еда, тепло, дом*). Такая ценность, как защита и безопасность, связанная с одним из доминирующих ассоциатов *ограда* (울타리), является наиболее значимой для женщин (70%), при этом семейное положение не играет никакой роли.

Возраст респондентов нашел свое отражение в обеих группах. Для людей старшего поколения приоритетными являются такие ценности, как опора, поддержка, добро, родные люди, понимание, уважение, помощь, входящие в группу моральных ценностей, в то время как наиболее ярко выраженные отрицательные коннотации связаны с возрастным диапазоном от 16 до 24 лет (долг, проблемы). Респонденты среднего возраста (от 30 до 50) считают приоритетным взаимодействие и сотрудничество, а также долгосрочную ориентацию на будущее (партнерство, цели, ячейка общества, надежность, общение).

Сопоставление результатов эксперимента с ассоциативными словарями и динамика изменений

Сравнивая самые частотные из полученных реакций с данными Русского ассоциативного словаря (далее *РАС*) и Славянского ассоциативного словаря (далее *САС*), можно заметить очевидные изменения: такой ассоциат, как «большая» (82 реакции в РАС [6], 50 в САС [7]) и «дружная» (63 в РАС [6], 33 в САС [7]) не находят подтверждения в современной РЯГ (ср.: большая (2), дружная (3)). Дом, являющийся четвертым по частотности в САС и РАС (27), становится важнейшей характеристикой семьи в современной РЯГ (ср.: 47 реакций, т.е. треть респондентов выделяют именно этот признак); также определяющим признаком становится любовь (40 в эксперименте в отличие от 21 в САС и 10 в РАС). Определенные совпадения можно заметить на примере ассоциата «дети»: количество реакций совпадает (35 в эксперименте и 48 в САС [7], 37 в РАС [6]). Ассоциаты «моя» (27), «школа» (23), «крепкая» (12), «многодетная» (6) отсутствуют в полученных нами данных, следовательно, это ставит под вопрос их актуальность.

С учетом того, что с выхода РАС (2002) [6] и САС (2004) [7] прошло почти двадцать лет, можно заметить изменения, произошедшие в сознании носителей и отраженные в русском языке: на первый план вышли не характеристики семьи, прежде всего выраженные определениями (большая, моя), а чувства (любовь, счастье, радость), ощущения (уют, тепло) и искомые качества, предопределяющие комфорт человека (поддержка, понимание, доверие, надежность). Неизменной ценностью и важнейшим признаком семьи, а также ядерной частью ассоциативного поля носителей русского языка остаются дети.

Следует также отметить один из ключевых ассоциатов для русского сознания – безопасность, на сегодняшний день являющуюся важной и принципиальной. Также сравнение данных эксперимента со словарями подтверждает тенденции современного представления о семье, включающего, помимо родителей, большое число родственников, в частности бабушек и дедушек.

В силу отсутствия современных корейских ассоциативных словарей приведем данные исследования 1955 г., когда был проведен опрос «Что для вас семья?» [8]. Корейские респонденты привели следующие ассоциации: родственники, под одной крышей, отцовство, экономическая целесообразность. Однако с развитием общества, экономическим ростом и влиянием феминизма в Корее также произошли изменения в сознании носителей языка. Согласно опросу, проведенному в 2001 г., семьей респонденты назвали людей, которых связывает любовь (54%) и судьба (13%), соответственно выделив ядерную составляющую концепта семья – любовь, и периферийную – судьба [9], что в целом отражено в результатах проведенного нами ассоциативного эксперимента. Кровное родство утратило актуальность (так ответили только 20% опрошенных), также став периферийной характеристикой.

Таким образом, языковые средства, функционирующие в языковом сознании обеих языковых групп, проанализированы и систематизированы, а также проведен компаративный и синхронно-диахронический анализ. В современном сознании носителей русского и корейского языков, отраженном в результатах ассоциативного эксперимента, главными являются моральные ценности (русская культура) и витальные ценности (корейская культура). На примере результатов ассоциативного эксперимента очевидна разница в репрезентации концепта «семья» в языковом сознании, однако для получения максимально объективных данных о его содержании следует обратиться к другим типам дискурса, в частности фольклору и медийному пространству. Обращение к разным методам исследования, в частности традиционным лингвистическим (дискурсивный анализ) и психолингвистическим (метод свободного ассоциативного эксперимента), позволит разъединить две близкие категории – языковую картину мира, которая соотносится со значением слова, и языковое сознание, которое соотносится со смыслом слова.

На данном этапе полученные данные используются при работе с корейской аудиторией, а также при дальнейшем исследовании концепта «семья» в корейской языковой картине мира в сравнении с русской. Следующим логичным шагом является анализ лексикографических источников, фольклорных текстов (русских народных сказок и пословиц) и современного медиадискурса (интернет-СМК), а также определение места концепта «семья» в концептосфере носителей русской лингвокультуры и сопоставление его с корейским эквивалентным концептом 가족.

Библиографический список

1. Зинченко В.Г. *Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме*. Москва: Флинта, 2016.
2. Кононова И.В. Структура лингвокультурного концепта: способы языковой и дискурсивной объективации. *Вестник Волгоградского государственного университета.* 2014; № 5 (24): 32–42.
3. *Ценностная картина мира англоязычного социума.* Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2019.
4. *Государственный стандарт по русскому языку как иностранному.* Санкт-Петербург: Златоуст, 2001.
5. Алефиренко Н.Ф. *Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка.* Москва: Флинта: Наука, 2013.
6. *Русский ассоциативный словарь.* Available at: http://tesaurus.ru/dict/
7. *Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский.* Москва: РАН, 2004.
8. *Энциклопедия корейской национальной культуры.* Available at: http://encykorea.aks.ac.kr/
9. Чха Сон Чжа. Новая концепция семьи: юридический аспект (차선자 새로운 가족개념에 대한 법적 고찰). *KLRI: Правовой и законодательный вестник Кореи.* Available at: https://www.klri.re.kr/kor/journal/Z/17/view.do

References

1. Zinchenko V.G. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya. Ot sistemnogo podhoda k sinergeticheskoj paradigme*. Moskva: Flinta, 2016.
2. Kononova I.V. Struktura lingvokul'turnogo koncepta: sposoby yazykovoj i diskursivnoj ob`ektivacii. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2014; № 5 (24): 32-42.
3. *Cennostnaya kartina mira angloyazychnogo sociuma.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2019.
4. *Gosudarstvennyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu.* Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2001.
5. Alefirenko N.F. *Lingvokul'turologiya: cennostno-smyslovoe prostranstvo yazyka.* Moskva: Flinta: Nauka, 2013.
6. *Russkij associativnyj slovar'.* Available at: http://tesaurus.ru/dict/
7. *Slavyanskij associativnyj slovar': russkij, belorusskij, bolgarskij, ukrainskij.* Moskva: RAN, 2004.
8. *`Enciklopediya korejskoj nacional'noj kul'tury.* Available at: http://encykorea.aks.ac.kr/
9. Chha Son Chzha. Novaya koncepciya sem'i: yuridicheskij aspekt (차선자 새로운 가족개념에 대한 법적 고찰). *KLRI: Pravovoj i zakonodatel'nyj vestnik Korei.* Available at: https://www.klri.re.kr/kor/journal/Z/17/view.do

Статья поступила в редакцию 15.06.23

УДК 821.133.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-264-269

***Nuzhnaia T.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian State Hydrometeorological University (St. Petersburg, Russia), E-mail: ta_nu@mail.ru*
***Rustamov R.R.**, student, Russian State Hydrometeorological University (St. Petersburg, Russia), E-mail: mr.romanrust@gmail.com*

METAMODERNIST SIGNS IN G. MUSSO'S NOVEL "GIRL ON PAPER". The article examines a concept of "new sincerity" (or metamodernism), relevant to contemporary literature with reference to a novel "Girl on Paper" by G. Musso, which has not previously been an object of special study. The researchers note such indicators of metamodernism as return of affect, sensuality, intertextuality, respect to feelings and voices of characters, return to romanticism (neo-romanticism) in plot and narration methods. It is noted that Musso's novel belongs to the metaprose. Special attention is paid to the study of some key theoretical works of postmodernists that have marked the crisis of this movement. The works that influenced the formation of metamodernism are also examined. The relevance of the study lies in the keen interest of humanities in the idea of "new sincerity" as a heuristic label for the new structure of feeling and thought.

Key words: **metamodernism, postmodernism, postpostmodernism, new sincerity, paper people, Guillaume Musso, contemporary French literature**

***Т.В. Нужная**, канд. филол. наук, доц., Российский государственный гидрометеорологический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: ta_nu@mail.ru*
***Р.Р. Рустамов**, студент, Российский государственный гидрометеорологический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: mr.romanrust@gmail.com*

ЧЕРТЫ МЕТАМОДЕРНИЗМА В РОМАНЕ Г. МЮССО «БУМАЖНАЯ ДЕВУШКА»

В статье рассматривается актуальная для современной литературы концепция «новой искренности» (или же метамодернизма) на примере романа Г. Мюссо «Бумажная девушка», который ранее не становился объектом специального исследования. Выявляются такие индикаторы метамодернизма, как возвращение аффекта, чувственность, интертекстуальность, бережное отношение к эмоциям и голосам персонажей, возвращение к романтизму (неоромантизм) в приемах сюжетосложения и принципах повествования. Отмечается принадлежность романа Мюссо к метапрозе. Особое внимание уделяется рассмотрению некоторых ключевых теоретических работ постмодернизма, обозначивших кризис данного течения. Рассматриваются работы, повлиявшие на формирование метамодернизма. Актуальность работы обусловлена повышенным интересом гуманитарных наук к идее «новой искренности» как к эвристической метке новой структуры чувства и мысли.

Ключевые слова: **метамодернизм, постмодернизм, постпостмодернизм, новая искренность, бумажные люди, Гийом Мюссо, современная французская литература**

В последние десятилетия многие теоретики литературы и культуры отмечали определенный поворот в структуре чувства и мысли. Известные исследователи постмодернизма отметили его несостоятельность (или по крайней мере неактуальность некоторых его аспектов) во времена четвертой стадии капитализма, невозможность воспринимать мир с постмодернистской холодностью и иронией после мировых потрясений и заговорили о постпостмодернизме. Одним из его вариантов выступил метамодернизм – особое направление, опирающееся на идею чувственности и искренности.

Яркие черты метамодернизма можно обнаружить в романе «Бумажная девушка» современного французского писателя Гийома Мюссо, творчество которого остается малоизученным в научных кругах, как зарубежных, так и отечественных.

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что все большее количество исследователей в разных областях гуманитарных и социальных наук обращаются к метамодернизму как к новому течению культуры и посвящают ему работы, однако на данный момент он не получил широкого признания и огласки в академических кругах. Одной из основных сфер реализации идей метамодернизма является литература. В связи с этим можно предположить, что анализ проявления черт метамодернизма в выбранном современном романе поможет актуализировать дискурс о значимости и весомости данного течения в литературном процессе последних десятилетий.

Целью данной работы является выявление характерных черт метамодернизма в романе Г. Мюссо «Бумажная девушка».

Для достижения вышеуказанной цели были поставлены следующие задачи:

– проанализировать кризис идей постмодернизма и обращение к новой структуре чувства и мысли в виде метамодернизма;

– рассмотреть теоретическую основу нового культурного течения – метамодернизма;

– провести анализ реализации метамодернистских идей в выбранном романе.

В исследовании были применены следующие методы: анализ (выделение и изучение отдельных частей явления), в том числе контент-анализ (исследование текстов и документов), дедукция (от общих постулатов литературы метамодерна к частным проявлениям в конкретном произведении), психологический метод (рассмотрение психологии и поведения героев произведений).

Научная новизна работы определяется тем фактом, что в отечественном литературоведении насчитывается небольшое количество статей, касающихся данного феномена, а также тем, что взятый для анализа роман не рассматривался с метамодернистской позиции. Метамодернизм – новая темпоральнкая категория, молодое, неоформленное явление в культуре и литературе, большинство исследований которого датируются только предыдущим десятилетием, в отечественном литературоведении – последними пятью годами. А. Павлов отмечает, что только выход монографии метамодернизма на русском языке в 2019 году поднял вопрос об этой культурной концепции на академический уровень обсуждения и позволил актуализировать его.

Научная значимость работы состоит в том, что определение и исследование проявлений метамодернизма во взятом романе позволит конкретизировать критерии данного течения, а также утвердит факт его распространения в современной литературе.

Постмодернизм как ведущее направление мысли и искусства второй половины XX века на рубеже веков ознаменовался определенным кризисом. Многие исследователи и теоретики данного течения в конце 1990-х – начале 2000-х гг. признали его неактуальность. Так, известная канадская исследовательница постмодернизма Линда Хатчеон буквально обозначила его конец в 2002-м году: «Давайте скажем прямо: он завершен» [1, с. 166]. Хатчеон считает, что постмодернизм трансформировался в «обобщенный контр-дискурс (*counter-discourse*) 1990-х годов, пересекающийся по своим целям и средствам <…> с феминизмом и постколониализмом» [1, с. 166], и с другими актуальными общественными теориями. Соответственно, в каком-то смысле постмодернизм утратил статус главенствующего направления, «растворился» в прочих теориях. Хатчеон приходит к мысли, что на восприятие людьми текста сильно повлияли глобализация и цифровизация мира и что эти изменения – первые знамения «того, что придет после постмодернизма» [1, с. 181]. Исследовательница вводит термин «постпостмодернизм», намечая, но не конкретизируя изменения в культуре. Она считает понятия модерна и постмодерна эвристическими метками, необходимыми для систематизации культурных перемен, и призывает современных теоретиков самостоятельно найти подобную метку для постпостмодернизма, дать ей название [1, с. 181].

Другой важный исследователь постмодернизма Фредерик Джеймисон связывает появление данного течения с влиянием позднего капитализма и масс-медиа, а также рассматривает его с марксистской точки зрения, основываясь на идеях бельгийского экономиста и историка Эрнеста Манделя. В 1984-м г. Джеймисон выпустил статью «Постмодернизм, или Культурная логика позднего капитализма», которую позднее доработал и опубликовал в 1991-м году как книгу (*Postmodernism, or, the Cultural Logic of Late Capitalism* [2]). Ценность работы Джеймисона заключается в том, что он дал теоретическую основу многим постмодернистким явлениям (в особенности пастишу). В целом исследователь определяет постмодернизм как «несоответствие, разрыв между экзистенциальным опытом и научным знанием» [2, с. 53]. По мысли Джеймисона, «виды постмодернизма возникают как специфическая реакция по отношению к утвердившимся формам высокого модерна» [3], т. е. в ответ на них. При этом появившийся постмодернизм предполагает «стирание некоторых ключевых связей или различий» [3], слияние элитарного и массового искусства, высокой и поп-культуры.

Если Хатчеон определяет постмодернизм как эвристическую метку, то для Джеймисона это «периодизирующий концепт, чья функция – сополагать появление в нашей культуре новых формальных особенностей с появлением нового типа социальной жизни и нового экономического порядка, того, что часто называют по-разному: модернизацией, постиндустриальным, или потребительским, обществом, обществом масс-медиа или спектакля, транснациональным капитализмом» [3]. Проявлением подобного смешения служит пастиш – «имитация единичного или уникального стиля, ношение стилистической маски, речь на мерт-

вом языке» [3]. Опираясь на работы Альтюссера и Лакана, Джеймисон выводит мысль о том, постмодернизм подразумевает фрагментарность и разрозненность, «опыт изолированных, разъединенных, дискретных материальных означающих, которые не удается связать в последовательный ряд» [3]. Несмотря на огромный вклад исследователя в теоретизацию постмодернизма, в конце XX века он отошел от работ на данную тему.

О фрагментарности повествования как черте постмодернизма писал французский философ-постструктуралист и теоретик литературы Жан-Франсуа Лиотар в работе «Состояние постмодерна» [4] (*La Condition postmoderne. Rapport sur le savoir, 1979*). Под постмодернизмом Лиотар понимает «недоверие в отношении метарассказов» [4, с. 11], т. е. великих рассказов/повествований, подразумевающих всеобъемлющие теории, например, теорию социальной эволюции. По Лиотару, в эпоху постмодерна ключевым в рассказах стала не истина, а эффективность, что связано с развитием постиндустриального общества. В эту эпоху изменяется статус знания: «Знание производится и будет производиться для того, чтобы быть проданным, оно потребляется и будет потребляться, чтобы обрести стоимость в новом продукте, и в обоих этих случаях, чтобы быть обмененным. Оно перестает быть самоцелью…» [4, с. 18]. Метарассказы, великие повествования в такую эпоху сменились именно фрагментарными текстами. Человечество более не способно найти себя во всеобъемлющих рассказах, например, об абсолютной свободе.

Канадско-американский философ Стивен Хикс в книге «Объясняя постмодернизм» [5] (*Explaining postmodernism: skepticism and socialism from Rousseau to Foucault, 2004*) пишет, что постмодернизм представлял собой «игру с ограниченным набором предпосылок» [5, с. 312] и отчасти изжил себя. Хикс рассматривает идеи, повлиявшие на постмодернизм, а именно – работы Руссо, Гегеля, Канта и Маркса, противопоставляет постмодернизм эпохе Просвещения и отмечает, что для постмодерна характерен аполитичный пессимизм, мысль о скором конце человека как существа, однако постмодернисты «сталкиваются с миром, в котором доминируют либерализм и капитализм, наука и технологии, люди, которые все еще верят в реальность, в разум и в величие человеческого потенциала» [5, с. 259], живут в мире, который считали невозможным. Так, Хикс обозначает определенный (но не полный) кризис постмодернизма, представители которого оказались вытесненными в академию (академические пространства), в то время как «наследники Просвещения правят миром» [5, с. 259]. Так, Хикс выразил общую усталость от постмодернизма и пришел к выводу, что современным авторам стоит акцентировать больше внимания на позитивных тенденциях, в противовес циничности искусства XX века. Хикс отмечает, что «деструктивность современного искусства связана с общей тенденцией негативности, <…> зародившейся в модернизме» [5, с. 314], и необходимо отойти от этой концепции: «пора двигаться дальше» [5, с. 315]. Художественный прорыв, по Хиксу, способны совершить «только те, чье представление о смелости выходит за рамки экспериментов с отходами» [5, с. 314] (исследователь подразумевает, в частности, «Фонтан» Марселя Дюшана, яркий символ дадаистского нигилизма по отношению к искусству). По Хиксу, необходимо по-новому взглянуть на мир и искусство, «но лишь немногие делают это на высшем уровне» [5, с. 315].

Одной из значимых работ, обозначивших изменения в культуре, считается эссе Дэвида Фостера Уоллеса «E Unibus Pluram: Телевидение и литература США» (*E Unibus Pluram: Television and U.S. Fiction, 1993*) [6], в котором автор рассматривает влияние телевидения на творческий метод американских писателей. Уоллес считает телевидение отражением общественной нормы и отводит ему роль «распространителя и определителя культурной атмосферы» страны [6, с. 155], при этом отмечая его «бессодержательность, поверхностность» [6, с. 156], опасность восприятия происходящих на экране событий как реальности и несерьезного отношения к телевидению среди писателей. Основная мысль Уоллеса – опасность телевидения заключается в том, что, будучи по сути иллюзорным, оно кажется реалистичным. В результате писатели «заменяют художественное изыскание неким подобием художественного потребления» [6, с. 155], вымышленным материалом, основанном на телевидении.

Уоллес также касается вопроса развития иронии. Благодаря двум каналам восприятия (звук и изображение) и широкой возможности телевидения к самоцитированию, оно достигло таких масштабов самоиронии, о каких «предыдущее постмодернистское искусство и мечтать не могло» [6, с. 159]. Связь ТВ и литературы Уоллес находит в «осознанной иронии» [6, с. 161], которая, неся развлекательную функцию, приводит к стагнации культуры. Деконструируя культуру, ирония не привносит в нее ничего нового. Уоллес считает, что революцию в литературе могут устроить «анти-мятежники», которые «посмеют отойти от ироничного взгляда» [6, с. 192]. Такие мятежники будут с почтением относиться к непопулярным людским чувствам и проблемам. Можно сказать, что Уоллес также предсказал появление нового культурного и литературного течения.

Помимо зарубежных исследователей, закат постмодернизма отмечали и отечественные. Советский и немецкий искусствовед и философ Борис Гройс в тексте «Как жить после постмодернизма?» отмечает, что «по всем признакам постмодернизму приходит конец» [7, с. 468]. Гройс кратко обозначает истоки постмодернизма, отмечая в первую очередь кризис доверия к теоретическому новаторству, размышляет над концепцией новизны, анализирует работы Сократа, Платона, Хайдеггера, Дерриды и других философов. Одним из отличий эпохи постмодерна от более современной эпохи Гройс называет проблему индивидуализма – если раньше было трудно найти единство, актуальным был антагонизм «Я – Другой», то сейчас благодаря глобализации и сглаживанию идеологий людям трудно определить самих себя, стать отличными друг от друга, наблюдается универсализация, отход от постмодернистской фрагментарности: «Я не могу серьезно видеть в другом другого <…> ибо вижу его за всеми теми же занятиями, что и себя самого» [7, с. 481]. Изменения также касаются отношения к истории. Если в постмодернизме она «останавливалась», то «после наступления постистории история перестала быть самоочевидностью» [7, с. 482], и вместо того, чтобы пытаться остановить историю, нужно перейти к задаче продолжать ее «внеисторически» [7, с. 482]. Об остановке истории, в частности, говорил вышеупомянутый Джеймисон, полагая «тему исчезновения чувства истории» одной из ключевых в постмодернизме [3].

В «Эстетике постмодернизма» [8] (*2000*) Маньковская Н.Б. дает подробную характеристику таким постмодернистским понятиям, как «симулякры» (отсылающие к Ж. Бодрияйру), «иронизм деконструкции», «шизоанализ искусства» (отсылающий к Лакану и Джеймисону) и др. Как и остальные исследователи, Маньковская называет слияние элитарной и массовой культур одним из основных признаков постмодерна: «Характерная для постмодернистской ситуации диффузия между высоким и массовым искусством, народной культурой, фольклором свидетельствовала о возникновении новой, плюралистической эстетической парадигмы. Граница между высокой и массовой культурой утратила четкие очертания» [8, с. 151]. Перед заключением книги Маньковская посвящает целую главу феномену постпостмодернизма, называя его «новым этапом нон-классики в искусстве и эстетике» [8, с. 307].

Так, проанализировав некоторые из ключевых теоретических работ, посвященных постмодернизму (как отечественных, так и зарубежных), можно сделать вывод, что в конце XX – начале XXI вв. уже обозначился конец постмодернизма или, по крайней мере, несостоятельность некоторых его аспектов в современном мире. В то же время появился термин «постпостмодернизм», подразумевающий новое направление в мысли и культуре. При этом конкретного названия у данного течения не было, под ним понималась совокупность происходящих процессов, разные формы мысли.

Метамодернизм (metamodernism) – неофициальный термин современного состояния культуры, пришедший на смену постмодернизму, один из вариантов постпостмодернизма. Метамодернизм также называют новой искренностью, новой чувственностью, неоромантизмом. Концепция «новой искренности» появилась в связи с творчеством вышеупомянутого Уоллеса в эссе Адама Келли «Дэвид Фостер Уоллес и новая искренность в американской литературе» (*David Foster Wallace and the New Sincerity in American Fiction, 2010*) [9]. Келли отмечает, что в эпоху телевидения уже невозможно представить форму повествования европейского романтизма или, например, Достоевского, несмотря на то, что Уоллес считает его прозу как раз искренней. Келли проводит параллель между подходом Уоллеса и философией Дерриды, анализирует прозу Уоллеса, приводя примеры «новой искренности» («Бесконечная шутка», «Девушка с любопытными волосами»), заключающейся в бережном отношении к «голосу персонажей» [9, с. 142].

Одним из первых Келли заговорил о новой искренности как об отдельном феномене, не противопоставляя ее постмодернизму. Келли акцентирует внимание на писателях, которые предлагают читателям совершить «прыжок веры», т. е. довериться им: «конечной точкой бесконечной шутки сознания может быть только выбор читателя» [9, с. 145]. Так, литература «новой искренности» структурирована и осмыслена этим диалогичным обращением к суждению читателя. Если читатель доверится автору, то будет вознагражден неким «даром», который «вытесняет метафизику, сохраняя при этом любовь к истине» [9, с. 146], т. е. читатель получает смысл, который рушит невидимый барьер иронии между ним и автором. Доверительные отношения писателя и читателя, таким образом, становятся одной из черт литературы «новой искренности» в противовес постмодернистским произведениям, в которых авторы зачастую намеренно обманывали читателей, недоговаривали, вели игру, вводили ненадежных рассказчиков и т. д.

Российский философ и культуролог А. Павлов считает, что Уоллес акцентирует внимание исключительно на негативных сторонах иронии: в эссе «превалирует критика и не предлагается никакой альтернативы» [10, с. 12]. В то же время заслуга Уоллеса в том, что он одним из первых выразил «усталость от иронии постмодерна и раскритиковал американскую культуру за доминировавший в ней сарказм» [10, с. 12]. Павлов также отмечает, что с творчеством Уоллеса в академических кругах тесно связано понятие постиронии, характерное для метамодернизма.

Непосредственно термин «метамодернизм», на который мы опираемся в настоящей статье, в рамках описания текущей структуры чувства ввели европейцы Тимотеус Вермюлен и Робин ван ден Аккер, в 2010 году опубликовав «Заметки о метамодернизме» (*Notes on Metamodernism*) [11] в «Journal of Aesthetics & Culture». Павлов называет эту статью амбициозным текстом, предлагавшим «новый язык описания нашего времени» [10, с. 2] и всерьез выдвигающий идею метамодернизма на обсуждение в академических кругах. Несмотря на некоторую критику положений Вермюлена и Аккера, в частности указание на «содержательную бесплодность» [10, с. 13] течения, его теоретическую необоснованность и «нетотальность» (рассмотрение только некоторых видов искусства, игнорирование диджитализации и проблем эпохи), Павлов называет метамодернизм «мощным интеллектуальным движением» [10, с. 13] с большим потенциалом для

дальнейшего изучения: «на сегодняшний день из всех упомянутых концепций метамодернизм является наиболее успешным “-модернизмом”, претендующим на то, чтобы заменить постмодернизм» [10, с. 3].

В «Заметках о метамодернизме» Вермюлен и Аккер характеризуют метамодернизм как направление, «колеблющееся между <…> самоотдачей модернизма и <…> отстраненностью постмодернизма» [11, с. 2], при этом ключевой составляющей метамодерна является преобладающая чувственность, искренность, вызванная неоромантическим поворотом в современной эстетике. Сама приставка «мета-» интерпретируется так: метамодернизм располагается «эпистемологически «с» (пост)модернизмом, онтологически «между» (пост)модернизмом и исторически «за» (пост)модернизмом» [11, с. 2]. Рассматривая различные варианты нынешнего состояния культуры, авторы не утверждают, что постмодернизм исчез полностью: «Мы же жаждем предположить, что все постмодернистские тенденции мертвы. Однако мы считаем, что многие из них приобретают иную форму, и, что более важно, новое чувство, новый смысл и новое направление» [11, с. 4].

Вермюлен и Аккер анализируют культурологические эссе из разных областей (например, концепцию «перформатизма» Рауля Эшельмана) и даже затрагивают архитектуру, отмечая, что современные здания пытаются балансировать между полярными течениями – именно это отражает ту «напряженность, которая не может быть описана понятиями модернизма или постмодернизма, но должна быть понята как метамодернизм, выраженный посредством неоромантизма» [11, с. 12]. «Судьбой» метамодернизма ученые называют «стремление к вечно удаляющемуся горизонту» [11, с. 12], т. к. пространство и время в метамодерне никогда не определены точно (что контрастирует с остановкой истории в постмодерне).

Уже в 2017 (на русском в 2019) году была опубликована монография, посвященная метамодернизму – «Метамодернизм. Историчность, Аффект и Глубина после постмодернизма» [12]. Верлюмен и Аккер выступили составителями и главными редакторами. Соредактором стала Элисон Гиббонс, она же написала целый раздел монографии, посвященный «возвращению аффекта». Гиббонс заимствует понятие «аффект» у Джеймисона и использует его в связи с жанром автофикшена, сочетающего элементы автобиографии и художественного вымысла, «описывает современный автофикшен через метамодернистский аффект» [12, с. 21]. А. Павлов в предисловии к монографии отмечает, что раздел, посвященный аффекту, «более других соответствует концепции метамодерна» [12, с. 21], и что именно «теория литературы лучше всех подтверждает концепцию метамодерна» [12, с. 21].

Гиббонс считает, что теракт 11 сентября 2001 года и мировой финансовый кризис 2008 года «видоизменили аффективную чувственность <…> потрясли холодную отстранённость [постсовременности]» [12, с. 315]. Пораженный кризисами мир перестал быть настолько холодным и ироничным, авторы произведений стали чаще писать искренне, говорить о действительно волнующих их чувствах вместо того, чтобы скрываться под циничной постмодернистской маской. Подобные мировые, всеобщие потрясения становятся причиной сближения людей, их отношений на фоне общих травм, что в метамодернизме выражается в концепции «совместного аффекта» [12, с. 306]. На примере романов Бегбедера и Крис Краус Гиббонс демонстрирует определенный сдвиг в сторону аффекта и чувствительности «от постмодернистской формулировки фрагментированной, выдуманной, текстуальной идентичности» [12, с. 296]. Оба романа характеризуются «стремлением признать личные чувства и межличностные связи» [12, с. 314].

Так, можно утверждать, что за первые два десятилетия XXI века метамодернизм относительно прочно укрепился среди других вариаций постпостмодернизма и, пожалуй, стал основной из них. У метамодернизма есть относительно четкая концепция и ключевые элементы, которые действительно находят отражение в некоторых современных произведениях. Термин «метамодернизм» уже используется в академических кругах, причем не только в филологических областях науки, а, например, в музыке [13], психологии [14] и кинематографе [15]. Безусловно, концепция «новой искренности» еще далека до совершенства и подлежит дальнейшему развитию, а также она не получила какого-то официального закрепления как метка, пришедшая на смену постмодернизму. Однако стоит учитывать, что даже постмодернизм признавали не все исследователи, и метамодернизм находится в активной стадии становления, формирования.

Среди современных авторов к метамодернистам относят Д.Ф. Уоллеса, Т. Моррисон, А. Смит, И. Макьюэна, Ф. Бегбедера, Д. Барнса, Э.-Э. Шмитта, С. Пласенсию, В. Пелевина, С. Еремееву и других [16–21]. Можно отметить тенденцию обращения все большего внимания к метамодернизму, все большее количество посвященных данному феномену исследований.

Черты метамодернизма можно обнаружить в прозе современного французского писателя Гийома Мюссо, а именно в его романе «Бумажная девушка» [22] (*La fille de papier, 2010* [23]). Несмотря на широкую популярность автора, его романы практически не становились объектом научного анализа. Данное противоречие отмечает Калашникова О.Л. [24, с. 116–118] в статье, посвященной интерсексуальности у Мюссо, – феномену, являющемуся одной из черт метамодернизма (которую тот перенял от постмодернизма). Взятый нами для исследования роман также не рассматривался с позиции принадлежности к метамодернизму.

Мюссо использует интересный прием в прологе произведения – роман начинается с перечисления газетных вырезок, которые перемежаются с электронными письмами поклонников главного героя. В газетах же рассказывается о значимых событиях из его недавней жизни, от успеха на литературном поприще до сложностей в отношениях с избранницей и законом. Данный прием показывает значимость газет, бумаги, Интернета и информации в современном мире – бумажная, электронная и настоящая реальности сливаются, границы размываются. Реальные люди в таком случае предстают перед читателями героями газет, выписанными журналистами образами, часто противоречивыми: возлюбленная главного героя Аврора описывается в удобном для конкретного журналиста свете, то гениальной пианисткой, то всего лишь продуктом маркетинга. Предыстория полностью реализуется в таком формате, автор не прибегает к более традиционным формам повествования, в чем можно увидеть фрагментарность текста. Уже здесь, в самом начале произведения, затрагивается тема бумажных людей.

Электронные письма позволяют узнать, что читатели по всему миру благодарят главного героя за его книги, находят в них внутреннее спокойствие. Романы меняют жизни людей, например, помогают им примириться с утратой близкого. В подобной искренности, чувственности и бережному отношению Мюссо к голосам даже эпизодических героев раскрывается суть метамодернизма. Феномен именно электронного общения особенно интерес, т.к. отсылает к диджимодерну, указывает на стремительно изменяющуюся реальность и обновление форм общения. Это соотносится и с нашим, настоящим миром, в котором «интерактивный диалог писателя с читателем через персональный сайт и систему соцсетей, интервью по радио и телевидению максимально расширяют круг читателей» [24, с. 117], что в очередной раз доказывает идею слияния реальностей.

Главный герой романа – успешный писатель Том Бойд, который переживает затяжной кризис из-за разрыва с возлюбленной, пианисткой Авророй. После ее отказа выйти за Тома замуж герой погрузился в депрессию, нарушал закон, принимал различные таблетки, регулярно выпивал и изолировал себя от общества («последние полгода Том Бойд вообще не выходил из дома» [22, с. 26]). Безусловно, это сильно повлияло на творчество героя, он забросил писательство, не жил, но существовал «без единой эмоции и воли» [22, с. 39] («…vide de toute émotion et de toute volonté» [23, с. 37]).

В одну из ночей в доме Тома появляется девушка, которая представляется второстепенной героиней его последнего романа – Билли Донелли, медсестрой в государственной клинике. Билли утверждает, что она «выпала из строчки посреди незаконченной фразы» [22, с. 73] («…tombée d’une ligne, au milieu d’une phrase inachevée» [23, с. 63]) бракованного издания, в котором «история резко обрывалась на странице 266 на незаконченной фразе» [22, с. 46] («L’histoire s’arrêtait brutalement au milieu de la page 266 sur une phrase elle-même inachevée…» [23, с. 42]). Поначалу Том не верит в происходящее, принимая условную Билли за галлюцинацию или преданную фанатку, однако наутро устраивает девушке допрос, в котором задает вопросы, ответы на которые знает только он сам – в процессе написания книг Том составлял досье на каждого героя и никогда не показывал их другим людям. Билли отвечает на все вопросы верно. Том также отмечает, что у девушки «та самая “образная” речь, как у Билли» [22, с. 72] и со временем признает, что перед ним – героиня его собственной книги.

Выяснилось, Билли оказалась в реальном мире именно из-за бракованного тиража и может вернуться только, когда Том напишет новый роман, заключительную часть «Трилогии ангелов». Однако Том находится в творческом кризисе, и Билли решает помочь ему вернуть Аврору, после чего герои отправляются в путешествие. Вместе они оказываются в различных опасных ситуациях, сближаются, ведут диалоги. Билли упрекает Тома в том, что тот безразлично относится к ее чувствам: «На меня вам наплевать?! Я все потеряла в этой истории…» [22, с. 131], «Возможно, мое невезение успокаивает ваших читательниц, но меня это изматывает, и мне от этого больно» [22, с. 139] («Peut-être que ma malchance rassure vos lectrices, mais moi, elle m’épuise et me fait du mal» [23, с. 120]). В течение романа неоднократно говорится о человеческой и нежной натуре Билли, несмотря на то, что она персонаж из книги: «под ее панцирем скрывается чувствительное и щедрое существо» [22, с. 310], «в ее глазах было так много нежности и человечности» [22, с. 227].

Отчаяние героини книги задело автора, который не задумывался о том, что делает героям больно: «Эта неожиданная атака лишила меня дара речи. Согласен, я не щадил Билли в моих историях, но для меня это не имело никаких последствий. Она была вымышленным персонажем, чистой абстракцией…» [22, с. 140]. Том задается вопросом, почему он перестал обращать внимание на чувства своих персонажей и управляет ими, как марионетками: «Почему я стал таким безразличным к судьбам моих персонажей?» [22, с. 177] («Pourquoi étais-je devenu indifférent au devenir de mes personnages?» [23, с. 148]).

Одним из ярких примеров восприятия героев как живых людей является сага фэнтези-книг «Гарри Поттер». В частности, автор Джоан Роулинг в последней книге серии рассматривала возможность убить главного героя, Гарри. В одном интервью Роулинг призналась: «In some ways, it would have been a <…> neater ending to kill him, but I felt it would have been a betrayal because I wanted my hero – and he’s my hero – to do what I think is the most noble thing…» [25] («В каком-то смысле было бы <…> лучше в конце произведения убить его, однако я чувствовала, что это было бы предательство, потому что я хотела, чтобы мой герой – а он мой герой – сделал то, что я считаю самым благородным поступком», – перевод наш). Роулинг отказалась убивать персонажа, потому что считала это несправедливым по отношению к нему после всех препятствий, которые он преодолел за семь книг.

Так, в романе Мюссо поднимается важная для метамодернизма тема авторского интереса к голосам своих персонажей. Метаморфоза роли автора происходила еще в постмодернизме и структурализме (концепция смерти автора Р. Барта), однако в метамодернизме стала одной из ключевых. Мы подробнее изучали данный феномен на примере постмодернистского романа Джона Фаулза «Любовница французского лейтенанта» [26] и пришли к выводу, что уже в некоторых произведениях постмодернизма автор вставал на один уровень с героями книги, отказывался от роли демиурга. Том Бойд в исследуемом романе озвучивает схожую мысль: «Пусть я был автором книги, Богом я не был. Вымысел живет по своим собственным законам» [22, с. 361] («J'avais beau être l'auteur du livre, je n'étais pas Dieu. La fiction possède ses propres règles» [23, ср. 290]). Том говорит о невозможности полностью изменить характер персонажа, об ограниченной власти романиста.

Важную роль в этом контексте также играет читатель. Мюссо и, соответственно, Том отводят ему практически центральную роль в формировании «бумажного» мира, считают, что без читателей он невозможен: «Книга обретает плоть только во время чтения. Это читатель дает ей жизнь…» [22, с. 307] («Un livre ne prend corps que par la lecture. C'est le lecteur qui lui donne vie…» [23, с. 249]). Здесь можно вспомнить об идее «прыжка веры», которую выводил Келли: читатель становится полноценным участником произведения, пересекает границы воображаемой реальности посредством «прыжка», доверяется писателю. В монографии «Метамодернизм…» одна из глав посвящена глубине как концепции метамодерна и ответственности читателя, способности читателя быть вовлеченным в историю и дать ответ автору произведения [12, с. 356–385].

В целом пересечение границ текста его героиней является ярким, буквальным примером феномена «бумажных людей» в литературе метамодернизма. Горбовская С.Г. называет этот феномен яркой особенностью метапрозы и отмечает, что «в метамодернизме "бумажный человек" хочет вырваться из текста и стать реальным, он не хочет, чтобы его эмоции и грусть продавались, он не хочет быть частью текста, он стремится в реальность» [16, с. 107]. В целом же бунт «бумажных людей» является реакцией на восприятие мира как текста в постмодернизме. В монографии метамодернизма на примере предвыборной компании политиков С. Брауз обозначает обращение к искренности как к мощному и честному инструменту коммуникации [12, с. 390–396]. Как заключает Горбовская, «этот принцип <…> наиважнейший, ключевой в метамодернизме. Автор-герой как бы сам обращается к зрителю/читателю и зазывает его внутрь своего дискурса множеством повисающих в воздухе вопросов» [16, с. 108].

Стоит отметить, что феномен «бумажных людей» действует и в обратную сторону – например, в романе Ф. Бегбедера «Французский роман» автор делает себя героем собственной книги, а также «кристаллизирует» в ней образы родственников и заточает на страницах парижского прокурора, который решает продлить арест автора [18, с. 21]. Упомянутый выше Дэвид Фостер Уоллес также становится героем одного из своих романов [16, с. 107]. Не только персонажи страдают от действий автора, как Билли от бесчувственности Тома, но и Том подвержен влиянию собственных героев: «В процессе создания книги я погружался в странное состояние: реальность мало-помалу уступала место вымыслу, и мои герои порой становились настолько реальными, что сопровождали меня всюду. Их страдания, сомнения, счастье становились моими и продолжали преследовать долгое время после того, как я поставил финальную точку в романе» [22, с. 111]. Данный пример вновь подтверждает мысль об исчезновении, размывании границ между реальностями.

Итак, Билли помогает Тому преодолеть кризис и вернуться к жизни. Например, она показывает Тому, что «в настоящей жизни все вкуснее, насыщеннее» [22, с. 190] («Dans la vraie vie, tout a plus de goût et de chair» [23, с. 158]), обращает внимание писателя на такие детали, как вкус манго, и Том признает, что не может передать чудо настоящего момента в своих произведениях. После того, как Том впервые задумался о том, что причиняет своей героине боль, он в некотором роде переосмыслил творчество, и ему стало легче: «…мне стало лучше. Я снова чувствовал себя живым и приободрившимся» [22, с. 151].

«Бумажность» Билли принимает у Мюссо интересную форму – он рационализирует этот феномен, объясняет его логически, даже прибегая к науке. Появление Билли в реальном мире произошло из-за брака во время печати книги. Впоследствии оказывается, что «Билли физически связана с бракованными экземплярами» [22, с. 295], потому что после их уничтожения ее здоровье резко ухудшается, и она извергает из себя чернила. Химический анализ показывает, что в крови у Билли присутствует целлюлоза и другие элементы, необходимые для книгопечатания: «с точки зрения биологии как науки ваше тело – не тело человека» [22, с. 289]. Жизнь Билли оказывается зависимой от последнего оставшегося экземпляра, поиски которого занимают большую часть романа. После уничтожения экземпляров Билли как бы начинает возвращаться в исходную форму, и именно поэтому не может оставаться в теле живой женщины, «превращается в бумажный персонаж» [22, с. 292] («…en train de redevenir un personnage de papier» [23, с. 236]).

Том Бойд, в свою очередь, за время приключения сблизился с Билли и влюбился в нее. Он решает, что единственный способ спасти бумажную девушку – написать третий роман, чтобы она вернулась в бумажный мир. Том понимает, что «персонажи романа не созданы для реальной жизни» [22, с. 152], что «она просто не может существовать в реальной жизни» [22, с. 293]. Об этом говорит и сама Билли: «Я персонаж романа, Том. Я принадлежу миру вымысла, и в настоящей жизни я не у себя дома» [22, с. 190] («Je suis un personnage de roman, Tom. J'appartiens au monde de la fiction et je ne suis pas chez moi dans la vraie vie» [23, с. 157]).

Так как Билли – его героиня, Том «чувствовал себя в ответе за то, что с ней происходило» [22, с. 152]. Если раньше его не заботила судьба собственных персонажей, то после произошедших событий Том не может оставаться равнодушным. Любовь к Билли помогает ему преодолеть писательский кризис, возвращает вкус жизни: «чувства, которые я испытывал к Билли, сняли с меня проклятие» [22, с. 338] («les sentiments que j'éprouvais pour Billie m'avaient libéré de ma malédiction» [23, с. 272]).

Спасение героини посредством письма поднимает тему чувственности литературы, характерной для метамодернизма. Читатели находили в романах Тома успокоение, моральную поддержку. Книги помогали людям переживать тяжелые моменты в жизни. В течение повествования появляется несколько героев, для каждого из которых книги Тома становятся важными и личными.

Одной из таких героинь становится подруга детства Тома – Кароль. Дружба Тома с Кароль и Мило является магистральной темой романа. Все трое выросли в бедном районе Лос-Анджелеса и выжили только благодаря тому, что помогали друг другу: «без тебя я бы уже давно сидел в тюрьме, а может быть, же умер. Без тебя Кароль никогда бы не стала полицейским…» [22, с. 33]. Сквозь весь роман проходит мысль об особой связи между этими героями: «их соединяла сильная привязанность, уходящая корнями в детство» [22, с. 60] («Ils étaient unis par un attachement très fort, ancré dans l'enfance» [23, с. 272]), «То, что нас связывает, уникально» [22, с. 222].

Именно Мило в начале романа пытается поддержать Тома («твои проблемы – это мои проблемы. Мне казалось, что это и есть дружба» [22, с. 30]), именно Мило и Кароль путешествуют по свету в поисках последнего экземпляра, чтобы Билли не погибла. Кароль не упрекает Тома в том, что тот впал в депрессию, понимает, насколько ему тяжело: «мне это кажется трогательным и в высшей степени человечным» [22, с. 57]. В их отношениях реализуется важная для современности тема обретенной семьи, связь между членами которой определяется не кровным родством, но духовной близостью. Друзья Тома, осознав, насколько для него важна Билли, говорят о том, что она может присоединиться «к [их] "семье", той, которую выбрали [они]» [22, с. 310], буквально озвучивая мысль о выборе своей семьи. На контрасте с семьей главных героев показан определенный кризис между кровной семьей, матерью и сыном: художник Лука «очень любил родных <…> и страдал от того, что не умеет с ними общаться» [22, с. 366], в то время как мать не понимала ни живопись сына, ни его успех. В конечном счете «это непонимание подточило их отношения» [22, с. 366].

Том начал писать «Трилогию ангелов» как раз для того, чтобы поддержать Кароль, помочь ей «сбежать» от ужасов реального мира, найти укрытие в его романе. Герой признается, что «вложил всю свою душу в этот вымысел» [22, с. 223] (…) и таким образом создал романы, в которых каждый нашёл что-то для себя. Кароль отмечает, что книга Тома «помогает читателям осознать себя» [22, с. 232] («Il déclenche une prise de conscience chez les lecteurs» [23, с. 187]). Про Билли говорится, что «многие читательницы узнавали в этой девушке себя» [22, с. 71]. Ассоциация себя с героями книги – распространенная практика в современной литературе.

Итак, литература для Мюссо является чем-то сакральным, спасительным. Нельзя не отметить, что «Бумажная девушка» – это еще и метароман, т. е. роман о романе, произведение, в котором процесс создания, написания романа является центральной темой. Метароман, или метапроза – отдельное обширное явление в литературе модернизма и постмодернизма (а теперь и метамодернизма), требующее специального изучения, поэтому пока стоит лишь упомянуть о нем. Именно написание заключительной части трилогии становится для Тома главной целью. В романе представлены многочисленные размышления героев о сути литературы, роли читателя и писателя, значимости чувств героев. В конце произведения Мило признается Тому, что Билли на самом деле была актрисой, нанятой им специально для того, чтобы помочь другу выйти из депрессии, т. е. никакой героини книги не существовало. Однако до того, как Том об этом узнает, он решает написать книгу под названием «Бумажная девушка», после чего Мюссо и помещает первый абзац своей книги. Так, в пространстве романа все произошедшие события и «бумажность» Билли были полностью настоящими, т. к. являлись частью романа Тома. Ситуацию, в которой в «Бумажной девушке» Мюссо главный герой Том пишет свою «Бумажную девушку», несомненно, можно отнести к метапрозе, к приему «роман в романе», или «роман-шкатулка». Актриса, которая играла Билли, в конце произведения решает, что не может жить без Тома: «Возможно, они прожили лишь первую ее главу, и Лилли была намерена написать вторую главу вместе с Томом!» [22, с. 469]. Жизнь у Мюссо предстает как писательство, творение собственной истории.

Метамодернизм также характеризуется обращением, возвращением к романтизму, иногда его называют неоромантизмом. Главных героев – Тома и Билли – вполне можно рассматривать как романтических героев. Том – тонко чувствующий творец, который не находит места среди знаменитостей, чувствует себя чужим в мире славы. Можно сказать, что он исключительная личность, т. к. его творчество в контексте романа становится особенным для многих героев. Билли – и вовсе героиня из другого, бумажного мира (можно вспомнить роман-

тический принцип двоемирия), и в ее исключительности нет сомнений. Так, читатель имеет ситуацию, в которой два исключительных героя действуют в исключительных обстоятельствах, что является центральным признаком романтизма.

В романтизме важную роль также играл пейзаж, который с приходом модернизма и постмодернизма отошел на вторые роли. В метамодернизме можно говорить о возвращении значимости пейзажа. В «Бумажной девушке» он упоминается неоднократно: Кароль подставляет лицо «ласковому осеннему солнцу» [22, с. 58] («Carole <…> offrit son visage au vent et au soleil de l'été indien» [23, с. 50]), из-за чего влюблённый в Кароль Мило смотрит на нее «с причиняющей боль нежностью» [22, с. 58] («tendresse douloureuse» [23, с. 50]). Пейзаж непосредственно переплетается с чувствами героев. В начале произведения Том признается, что «потерял вкус ко всему <…> даже к лучам солнца, опускавшегося за океан» [22, с. 65] («j'avais perdu le goût de tout <…> et même des rayons du soleil qui se couchait sur l'océan» [23, с. 55]), что захватывающие виды его больше не впечатляют: «Я смотрел на пылающую кайму на горизонте, освещавшую небо <…> Это зрелище, некогда завораживавшее меня, больше не вызывало у меня никакого восхищения» [22, с. 65] («Je fixai jusqu'à l'aveuglement le liseré flamboyant qui effleurait la ligne d'horizon <…> Ce spectacle qui m'avait jadis tant fasciné n'évoquait plus en moi aucun émerveillement» [23, с. 55]). Однако после знакомства с Билли, которая обратила внимание героя на такие детали, как вкус манго, Том стал воспринимать природу иначе, к нему вернулась любовь к жизни и природе: «Мне нравился пейзаж, нравился запах дорожного покрытия и его аромат свободы…» [22, с. 194], «Сан-Диего был прекрасен, залитый розовым и оранжевым светом…» [22, с. 165], «…Тихий океан соединился с морем Кортеса. Доводилось ли ей созерцать настолько пьянящий пейзаж?» [22, с. 194].

Таким образом, метамодернизм является оформляющимся и актуальным течением мысли, литературы и искусства, которое уже получило определенное признание в академических кругах и активно обсуждается учеными и деятелями культуры. Такие мировые кризисы, как теракт 11 сентября 2001 г. и всемирный экономический кризис, а также общая усталость культуры от постмодернизма, открыли путь для новых возможностей осознания современности, для новой структуры чувства. На первое место в метамодернизме вышли чувства, искренность, открытость, доверительные отношения между автором и читателем/зрителем, возвращение «аффекта».

Роман Г. Мюссо «Бумажная девушка» является ярким примером метамодернисткого произведения. Автор бережно относится к голосу каждого героя, считает эмоции главной эстетической силой произведения. Важную роль в романе занимает интертекстуальность и размышления о специфике писательского творчества, значимости литературы в жизни людей. Мюссо продолжает постмодернистскую тенденцию метаморфозы роли автора, встает на одну ступень со своими героями и читателями. В романе сильную текстовую позицию занимает пейзаж, а главных героев можно рассматривать как романтических. Также автор обращается к актуальной теме приобретенной семьи.

Данное исследование может быть идейно продолжено и преобразовано в исследование целого пласта современной литературы на предмет соответствия идеям метамодернизма.

Библиографический список

1. Hutcheon L. *The Politics of Postmodernism*. NewYork; London: Routledge, 2002.
2. Jameson F. *P-ostmodernism, or, the Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham, NC: Duke University Press, 1991.
3. Джеймисон Ф. Постмодернизм и общество потребления. *Логос* Философско-литературный журнал. 2000; № 4: 63–77.
4. Лиотар Ж.-Ф. *Состояние постмодерна*. Перевод Н.А. Шматко. Москва: Институт экспериментальной социологии; Санкт-Петербург: Алетейя, 1998.
5. Хикс С. *Объясняя постмодернизм*. Перевод А.С. Шуваловой. Москва: РИПОЛ классик, 2022.
6. Wallace D.F. "E Unibus Pluram: Television and U.S. Fiction". *Review of Contemporary Fiction*, 1993; № 13: 151–194.
7. Гройс Б. *Ранние тексты: 1976–1990*. Москва: Ад Маргинем Пресс, 2017.
8. Маньковская Н.Б. *Эстетика постмодернизма*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2000.
9. Kelly A. David Foster Wallace and the New Sincerity in American Fiction. *Consider David Foster Wallace: Critical Essays*. Austin, TX, 2010: 131–146.
10. Павлов А. Образы современности в XXI веке: метамодернизм. *Логос:* Философско-литературный журнал. 2018; Т. 28, № 6: 1–19.
11. Vermeulen T., van den Akker R. Notes on Metamodernism. *Journal of Aesthetics & Culture*. 2010; Vol. 2: 1–14.
12. *Метамодернизм. Историчность, Аффект и Глубина после постмодернизма*. Перевод В.М. Липки. Москва: РИПОЛ классик, 2019.
13. Хрущева Н. *Метамодерн в музыке и вокруг нее*. Москва: Рипол-Классик, 2020.
14. Гребенюк А.А. Культурно-исторический анализ переживаний человека эпохи метамодернизма. *АНИ: педагогика и психология*. 2019; № 1 (26): 326–330.
15. Московчук Л.С. Метамодернизм, новая маскулинность и образ отца в киноэстетике Уэса Андерсона. *Парадигма*. 2022; № 36: 129–138.
16. Горбовская С.Г. Признаки «возвращения аффекта» в литературе метамодернизма. Эмпатия, искренность и «радикальная беззащитность» в произведениях Д.Ф. Уоллеса, Ф. Бегбедера и Э.-Э. Шмитта. *Древняя и Новая Романия*, 2021; № 28: 99–114.
17. Горбовская С.Г. Использование приема «нарративных бросков» в литературе метамодернизма на примере произведений Т. Моррисон, Ф. Бегбедера и В. Пелевина. *Русско-зарубежные литературные связи:* коллективная монография. Нижний Новгород, 2021; Глава 3: 27–35.
18. Нужная Т.В., Рустамов Р.Р. Концепция «новой искренности» в романе Ф. Бегбедера «Французский роман». *Романо-германский коллегиум:* сборник научных статей. Санкт-Петербург, 2022: 14–25.
19. Нужная Т.В. Метамодернистские тенденции в романах «Осень» Али Смит и «Парадокс близнецов» Светланы Еремеевой. *Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна.* Серия 2. Искусствоведение. Филологические науки. 2021; № 2: 76–80.
20. Roşcan A. *Rewriting history in the novels of Julian Barnes*. Bucureşti: Editura Centrul Tehnic-Editorial al Armatei, 2016.
21. Хабибуллина Л.Ф. Метамодернизм в романе И. Макьюэна «Невыносимая любовь» ("Enduring love", 1997). *Практики и интерпретации:* журнал филологических, образовательных и культурных исследований., 2023; Т. 8, № 1: 96–107.
22. Мюссо Г. *Бумажная девушка*. Москва: Эксмо-Пресс, 2018.
23. Musso G. *La fille de papier: roman*. Paris: XO editions, 2010.
24. Калашникова О.Л. «Бумажный человек»: претексты Г. Мюссо и феномен читательской популярности. *Литература в контексте культуры:* сборник научных трудов. Киев, 2016; № 27: 115–123.
25. Rustamov R.R., Nuzhnaia T.V. The philosophy of existentialism in John Fowles' "The French Lieutenant`s Woman". Dialogue of cultures: материалы XV Международной научно-практической конференции на английском языке. Санкт-Петербург: ВШТЭ «СПбГУПТД», 2022: 130–134.
26. Willet-Wei M. Why J.K. Rowling didn't kill off this major character at the end of the 'Harry Potter' books. *Insider*. Available at: https://www.businessinsider.com/why-jk-rowling-didnt-kill-off-this-major-character-at-the-end-of-the-harry-potter-books-2016-1

References

1. Hutcheon L. *The Politics of Postmodernism*. NewYork; London: Routledge, 2002.
2. Jameson F. *P-ostmodernism, or, the Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham, NC: Duke University Press, 1991.
3. Dzhejmison F. Postmodernizm i obschestvo potrebleniya. *Logos* Filosofsko-literaturnyj zhurnal. 2000; № 4: 63-77.
4. Liotar Zh.-F. *Sostoyanie postmoderna*. Perevod H.A. Shmatko. Moskva: Institut `eksperimental'noj sociologii; Sankt-Peterburg: Aletejya, 1998.
5. Hiks S. *Ob`yasnyaya postmodernizm*. Perevod A.S. Shuvalovoj. Moskva: RIPOL klassik, 2022.
6. Wallace D.F. "E Unibus Pluram: Television and U.S. Fiction". *Review of Contemporary Fiction*, 1993; № 13: 151-194.
7. Grojs B. *Rannie teksty: 1976-1990*. Moskva: Ad Marginem Press, 2017.
8. Man'kovskaya N.B. *`Estetika postmodernizma*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2000.
9. Kelly A. David Foster Wallace and the New Sincerity in American Fiction. *Consider David Foster Wallace: Critical Essays*. Austin, TX, 2010: 131-146.
10. Pavlov A. Obrazy sovremennosti v XXI veke: metamodernizm. *Logos:* Filosofsko-literaturnyj zhurnal. 2018; T. 28, № 6: 1-19.
11. Vermeulen T., van den Akker R. Notes on Metamodernism. *Journal of Aesthetics & Culture*. 2010; Vol. 2: 1-14.
12. *Metamodernizm. Istorichnost', Affekt i Glubina posle postmodernizma*. Perevod V.M. Lipki. Moskva: RIPOL klassik, 2019.
13. Hruscheva N. *Metamodern v muzyke i vokrug nee*. Moskva: Ripol-Klassik, 2020.
14. Grebenyuk A.A. Kul'turno-istoricheskij analiz perezhivanij cheloveka `epohi metamodernizma. *ANI: pedagogika i psihologiya*. 2019; № 1 (26): 326-330.
15. Moskovchuk L.S. Metamodernizm, novaya maskulinnost' i obraz otca v kino`estetike U`esa Andersona. *Paradigma*. 2022; № 36: 129-138.
16. Gorbovskaya S.G. Priznaki "vozvrascheniya affekta" v literature metamodernizma. `Empatiya, iskrennost' i "radikal'naya bezzaschitnost'" v proizvedeniyah D.F. Uollesa, F. Begbedera i `E.-`E. Shmitta. *Drevnyaya i Novaya Romaniya*, 2021; № 28: 99-114.
17. Gorbovskaya S.G. Ispol'zovanie priema «narrativnyh broskov» v literature metamodernizma na primere proizvedenij T. Morrison, F. Begbedera i V. Pelevina. *Russko-zarubezhnye literaturnye svyazi:* kollektivnaya monografiya. Nizhnij Novgorod, 2021; Glava 3: 27-35.
18. Nuzhnaya T.V., Rustamov R.R. Koncepciya «novoj iskrennosti» v romane F. Begbedera «Francuzskij roman». *Romano-germanskij kollegium:* sbornik nauchnyh statej. Sankt-Peterburg, 2022: 14-25.
19. Nuzhnaya T.V. Metamodernistskie tendencii v romanah «Osen'» Ali Smit i «Paradoks bliznecov» Svetlany Eremeevoj. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta tehnologii i dizajna.* Seriya 2. Iskusstvovedenie. Filologicheskie nauki. 2021; № 2: 76-80.

20. Roşcan A. *Rewriting history in the novels of Julian Barnes*. Bucureşti: Editura Centrul Tehnic-Editorial al Armatei, 2016.
21. Habibullina L.F. Metamodernizm v romane I. Mak'yu`ena «Nevynosimaya lyubov'» ("Enduring love", 1997). *Praktiki i interpretacii:* zhurnal filologicheskih, obrazovatel'nyh i kul'turnyh issledovanij., 2023; T. 8, № 1: 96-107.
22. Myusso G. *Bumazhnaya devushka*. Moskva: `Eksmo-Press, 2018.
23. Musso G. *La fille de papier: roman*. Paris: XO editions, 2010.
24. Kalashnikova O.L. «Bumazhnyj chelovek»: preteksty G. Myusso i fenomen chitatel'skoj populyarnosti. *Literatura v kontekste kul'tury:* sbornik nauchnyh trudov. Kiev, 2016; № 27: 115-123.
25. Rustamov R.R., Nuzhnaia T.V. The philosophy of existentialism in John Fowles' "The French Lieutenant`s Woman". Dialogue of cultures: materialy XV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii na anglijskom yazyke. Sankt-Peterburg: VShT`E «SPbGUPTD», 2022: 130-134.
26. Willet-Wei M. Why J.K. Rowling didn't kill off this major character at the end of the 'Harry Potter' books. *Insider*. Available at: https://www.businessinsider.com/why-jk-rowling-didnt-kill-off-this-major-character-at-the-end-of-the-harry-potter-books-2016-1

Статья поступила в редакцию 03.06.23

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-269-271

Oreshkina A.A., *postgraduate, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia), E-mail: vrtwb@mail.ru*

ABOUT THE RATIO OF THE RADIO TEXT SOUNDING ON THE AIR AND THE TEXT OF A PUBLIC PAGE ON A SOCIAL NETWORK. The article explores the relationship of the text sounding on the radio with the radio text presented on the radio station's page in the social network. To achieve this goal, the following tasks are solved: 1) to analyze the structure of the Radio of Russia broadcast, 2) to study and describe the structure of the Radio of Russia Internet page on the VKontakte social network, 3) compare the nature of the relationship of the analyzed hypertexts. The novelty of the work lies in the proposed research methodology based on a communicative approach to the analysis of radio text: in accessing social networks and analyzing the addressee's Internet comments. The conducted research allows to conclude that the text sounding on the radio and the radio text presented on the radio station's page in the social network are elements of one hyperradiotext. At the same time, the structure of the studied elements of hyperradiotext is different and is determined by the format of the media environment in which they function.

Key words: **radio discourse, hypertext, radio text, convergence, Internet**

А.А. Орешкина, *аспирант, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, E-mail: vrtwb@mail.ru*

О СООТНОШЕНИИ ЗВУЧАЩЕГО В ЭФИРЕ РАДИОТЕКСТА И ТЕКСТА ПУБЛИЧНОЙ СТРАНИЦЫ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ

В статье исследуется взаимосвязь звучащего в радиоэфире текста с радиотекстом, представленным на странице радиостанции в соцсети. Автором анализируется структура эфира «Радио России». Исследуется структура данной интернет-страницы в социальной сети «ВКонтакте». Прослеживается взаимосвязь и выявляется характер взаимосвязи проанализированных гипертекстов. Автором разработана собственная методика исследования, основанная на коммуникативном подходе к анализу радиотекста: в обращении к социальным сетям и анализе интернет-комментариев адресата. Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что звучащий в радиоэфире текст и радиотекст, продемонстрированный на странице радиостанции в соцсети, представляют собой элементы одного гиперрадиотекста. При этом структура исследуемых элементов гиперрадиотекста различна и обусловлена форматом медиасреды, в рамках которой они функционируют.

Ключевые слова: **радиодискурс, гипертекст, радиотекст, конвергентность, Интернет**

В настоящее время наблюдается объединение мономедийных средств массовой информации (радио или телевидение) в полифункциональные медийные комплексы, транслирующие на платформе Интернета [1, с. 8]. Отмеченный факт даёт основание определять современный медиатекст, существующий в конвергентном пространстве радиовещания, как «интегративный многоуровневый знак, объединяющий в единое коммуникативное целое разные семиотические коды (вербальные, невербальные, медийные) и демонстрирующий принципиальную открытость текста на содержательно-смысловом, композиционно-структурном и знаковом уровнях» [2, с. 323].

Под влиянием развивающихся интернет-технологий и появляющихся новых медиа радиодискурс подвергается серьёзным изменениям. Если традиционно эта разновидность медиадискурса характеризовалась дистантностью, опосредованностью, отсутствием визуализации, массовостью аудитории, всеохватностью, скоростью передачи информации, одномоментностью, необратимостью, линейностью, непрерывностью [3, с. 37], то сегодня радиодискурс представляется нелинейным, многоуровневым, полижанровым образованием, представляющим собой совокупность гипертекстов [4 с. 89].

В связи с указанными изменениями актуальным становится вопрос об определении границ радиоречи. В.И. Коньков и Т.И. Сурикова, говоря о подготовке контента для радиоэфира, отмечают, что «текст радиопередачи – это ещё не сама радиопередача, которая только и является готовой речевой продукцией, предназначенной для читателя. Только тогда, когда этот текст будет интонирован, прочитан, то есть осмыслен и пережит диктором, ведущим, автором, когда он будет смонтирован, когда на звучащую речь будут наложены музыка, шумы, звуковые перебивки в качестве смыслообразующих элементов, только тогда мы будем иметь радиопередачу. А текст обретет статус произведения» [5, с. 50]. Печатный текст радиопередачи, её сценарий воспринимается как лексико-грамматический материал, в то время как радиопередача видится исследователям очеловеченной, пережитой говорящим, включённой в жизнь речью [5, с. 51]. От печатного текста радиопередачу в эфире отличает переплетение вербальной и невербальной семиотических систем.

Развитие социальных сетей привело к тому, что практически у каждой радиостанции есть страница в одной или нескольких социальных сетях, в которых дублируются и/или дополняются радиоэфиры. Социальные сети служат как рекламной площадкой радио, так и альтернативным способом восприятия радиопрограмм. Интернет-страница в социальной сети «представлена в виде "стены" (непрерывной ленты записей), на которой звучащий в эфире текст оформляется в виде отдельных постов» [6, с. 31], разных по жанру и контенту: от анонсов программ или новостных сообщений до ежедневных астрологических прогнозов, игр и розыгрышей. Посты содержат также приветствия ведущих и прямое или косвенное побуждение к участию в программе [там же].

Целью данной статьи является изучение взаимосвязи звучащего в радиоэфире текста с радиотекстом, представленным в социальной сети. Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: 1) проанализировать структуру эфира «Радио России», 2) изучить и описать структуру интернет-страницы «Радио России» в социальной сети «ВКонтакте», 3) сравнить характер взаимосвязи проанализированных гипертекстов. Научную новизну исследования и его результатов определяет разработанная и реализованная методика, связанная с коммуникативным подходом к анализу радиотекста, в обращении к контенту радиостанции в социальной сети, в анализе интернет-комментариев адресата. Конвергентный характер современных средств массовой коммуникации обусловил подход к радиотексту как гипертексту. В связи с этим в рамках исследования были применен метод дискурсивного анализа и медиалингвистический метод, позволяющий «изучить медиатекст в единстве всех его составляющих – медийной, вербальной и экстралингвистической» [7, с. 147].

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что данная работа вносит вклад в изучение радиотекстов, так как тема и методология её развития способствуют расширению представлений о современном радиотексте. Практическая значимость полученных результатов связана с возможностью использовать предложенную методику и эмпирический материал при разработке спецкурсов, посвящённых языку масс-медиа**.**

Структура радиоэфира включает восемь компонентов.

Название радиостанции и **радиопрограммы** (1) вербализуется ведущими (*«Разное время» по-прежнему в эфире*), звучит в аудиозаставке (*«Радио России» – главное новогоднее радио страны*), в рекламе (*«Наше время» – каждый будний день*).

Представление авторов и гостей программы (2) осуществляется либо ведущими (*И вот сейчас в нашей дружной компании Борис Петухов, Наталья Срепнева, а теперь ещё и Дмитрий Чернов*), либо включено в аудиозаставку, поскольку является частью названия программы *(«О животных» с Иваном Затевахиным*).

Анонс (3) радиопрограммы артикулируется словами ведущего (*сегодня в эфире…, сегодня предлагаю вам послушать…, далее подробнее*).

Текст программы (4) состоит из заготовленного заранее текста, а также дополняется импровизацией ведущих, живыми неподготовленными диалогами ведущих друг с другом или с гостем программы. Однако наблюдаются случаи, когда заранее заготовлена только тема разговора, а текст полностью импровизируется по ходу эфира ведущими и гостями программы, например, выпуски подкаста «Как это по-русски?» представляют собой импровизированные ответы ведущих на вопросы слушателей, заданные во время звонков в эфир.

Диалог с адресатом (5) осуществляется путём звонков в эфир и написанием/чтением комментариев на других платформах. Роль слушателя в радиоэфире варьируется от незначительного участия (позвонить в эфир и выиграть какой-нибудь приз) до соавторства в создании контента (задать тему общения, рассказать историю из жизни, выразить своё мнение по поводу обсуждаемой темы и т. д.): *У меня такой вопрос: при встрече военнослужащие приветствуют друг друга выражением «Здравия желаю», гражданские лица – либо «Здравствуй», либо «Здравствуйте», а вот откуда появилось слово «Здрасьте», которое так режет ухо, и это слово всё чаще я слышу по радио?*

Аудиальное сопровождение (6) реализуется использованием иллюстрирующих звуков (крик птиц, шум моря, шелест листьев, звуки шагов, горловое пение), музыкальных композиций, а также мелодий, вводящих навигационные элементы.

Навигационные элементы (7) помогают слушателю ориентироваться в пространстве радиоэфира. В число навигационных элементов входят следующие: перебивки («*Радио России» – главное радио страны. Слушайте на «Радио России»*); указание времени (*Московское время – девятнадцать часов*); рекламные вставки («*Барочная практика» – своевременная программа о старинной музыке. По субботам в 11.00*); слова ведущего программы (*Далее у нас Омикрон. Мы вернёмся к вам сразу после новостей. Через пять минут речь пойдёт о мозговых имплантах*).

Ссылки (8) на связанные с «Радио Росссии» интернет-ресурсы (*Заходите в нашу группу ВКонтакте, становитесь её участником и голосуйте за одного из двух участников*). Данный компонент служит одним из примеров конвергентности радио: оно уже давно вышло за пределы сетки радиовещания и функционирует одновременно на платформе Интернета.

В структуре интернет-страницы радио в социальной сети выделено 9 компонентов.

Начинает интернет-страницу (1) **название радио** (которое равно названию группы, публикующей посты) и **название программы** в анонсе (*Настоящее историческое*) или заголовок новости в новостном посте (*На зимние спортплощадки в Казани будут пускать по QR-кодам*).

За названием программы следует **заголовок** (2), чаще всего это цитата гостя/автора программы (*Дмитрий Чуковский: Корней Иванович говорил: «Пишите бескорыстно, за это больше платят»*). Заголовок можно соотнести с анонсом в радиоэфире, поскольку он выполняет информативную функцию и позволяет адресату решить, необходима ли ему дальнейшая информация и стоит ли читать текст.

Основной **текст поста** (3). Его содержание варьируется в зависимости от формата поста. В новостном посте текст содержит подробное изложение новости, в анонсирующем сообщает о теме программы (*Он восемь раз менял свое амплуа – потому что менялась жизнь. О Юрии Анненском и Блоке, Куоккале и Переделкине, выходах «В дети» и литературной премии имени Чуковского*). Объём анонса варьируется от одного предложения до нескольких крупных абзацев.

Указание **авторов или гостей программы** (4) (*Гость программы – Дмитрий Чуковский, правнук Корнея Чуковского. Ведет передачу Наталия Бехтина. В воскресенье 21 ноября в 17:10 по Москве на Радио России – авторская программа Бориса Гребенщикова «Аэростат»*). Сообщения автора или гостя программы, с одной стороны, выполняет информативную функцию (сообщает подробности о радиопрограмме), а с другой – рекламирует радиопрограмму и привлекает новых слушателей в том случае, если личность гостя известна и популярна среди широкой общественности (*В гостях у Дианы Гурцкой – рок-группа «Город 312» – вокалистка – Ая и бэк-вокалист и клавишник группы – Дим*).

За основным текстом и указанием авторов следуют **ссылки** (5) на другие интернет-ресурсы (сайт радиостанции и телеграмм-канал). В данном элементе интернет-страницы часто повторяется название программы («*Этот и другие выпуски программы «Ни пуха, ни пера» вы можете послушать на нашем сайте: https://www.radiorus.ru/brand/57157/episode/2569891*»). Данный элемент интернет-постов вслед за ссылками в радиоэфире служит признаком конвергентности радио, взаимозависимости и взаимодополнения радио и Интернета.

Важным элементом интернет-страниц являются **хэштеги** (6), представляющие собой **средство навигации**. В хэштегах упоминаются СМИ, которое транслирует программу (*#радио*); название радио (*#РадиоРоссии*); название программы (*#ДорогаяПередача_РадиоРоссии*); тип программы (*#Подкаст_РадиоРоссии, #программа*); автор программы (*#НаталияБехтина*); характеристика новости (*#прямоевключение*); характеристика программы (*#Популярныерадиопрограммы, #музыкальный*); тематические маркеры (*#информация, #новости, #регионы, #публицистика, #искусство, #аналитика, #экономика, #политика, #политология*).

Завершает пост **изображение** (7). Это может быть наглядное изображение того, о чём идёт речь в посте (каток, атрибуты учителя географии), фото автора или гостя программы. На фото часто присутствует название радио, название рубрики («анонс», «подкаст», «новость»), а также название программы или заголовок поста.

Дополнительный, встречающийся не во всех постах элемент – это вставленная в пост **ссылка на подкаст** (8), позволяющая прослушать полный эфир подкаста в социальной сети без перехода на сторонние ресурсы.

Последним компонентом интернет-страницы является **диалог с адресатом** (9) (или адресатов друг с другом), который осуществляется посредством комментариев. В комментариях адресат может выразить своё мнение относительно темы поста, содержания программы, пообщаться с другими адресатами программы или же отреагировать на призыв ведущих в прямом эфире.

В структуре радиоэфира и интернет-страниц есть как общие элементы, так и различные. К общим элементам относятся название, анонс, основной текст (радиопрограммы или интернет-поста), представление авторов, ведущих и гостей программы, ссылки на другие ресурсы, невербальные средства наглядности и средства навигации. Правда, последние выполняют разную функцию: в социальной сети функцию навигации реализуют хэштеги, которые служат в первую очередь для поиска конкретной информации среди безграничного речевого потока, а во вторую – для структурирования информации. Навигация в эфире реализуется посредством перебивок, рекламных вставок и слов ведущих и служит, скорее, для понимания того, что адресат слушает сейчас, что будет в эфире дальше. Адресат может понять, нужна ли ему эта информация, стоит ли слушать её дальше или нет.

К элементам, которые указывают на различие радиоэфира и интернет-страниц, относятся следующие. В радиоэфире отсутствуют моментальные ссылки (возможности сиюминутно перейти на другой ресурс или прослушать другой текст). На интернет-страницах нет указания времени (что связано с тем, что время всегда можно увидеть в углу устройства, с которого осуществляется просмотр поста в социальной сети), нет рекламы других программ, включённых в пост о конкретной программе. К постам интернет-страницы «Радио России» не прикреплены музыкальные композиции (хотя платформа позволяет вставить их, такой функцией авторы постов не пользуются).

Анализ структуры радиоэфира и интернет-страницы радио в социальной сети свидетельствует, что последней присущ строгий порядок элементов (название, заголовок, текст, ссылки на сторонние ресурсы, хештеги, фото, ссылки на подкаст, комментарии), тогда как радиоэфир подвижен, не имеет жёстко упорядоченной структуры. Одни элементы радиоэфира могут дробиться другими. Так, посреди/внутри текста программы могут появиться реклама, перебивка, музыкальная композиция и даже другая программа. Если в социальной сети каждый пост представляет собой единое законченное целое, то в радиоэфире нет чётких границ, текст не заканчивается, а перетекает в другой. Различия в структуре исследуемых текстов обусловлены форматом медиасреды, в рамках которой они функционируют: формат радио тяготеет к живой неподготовленной речи, имитирует своей структурой речь устную, сиюминутную. Интернет-страница, напротив, отражает базовые характеристики письменной речи: – бóльшую стандартизацию и нормированность по сравнению с устной речью.

Наличие ссылок на другие ресурсы демонстрирует связь эфирного текста с опубликованным на страницах социальных сетей, что позволяет рассматривать текст радиоэфира и текст интернет-страниц как элементы одного гипер радиотекста.

Библиографический список

1. Ермоленкина Л.И. Дискурсивная интеграция в коммуникативном пространстве конвергентного радио. *Язык и культура.* 2021; № 54: 8–24.
2. Казак М.Ю. Специфика современного медиатекста. *Лингвистика речи. Медиастилистика:* коллективная монография, посвящ. 80-летию проф. Г.Я. Солганика. Москва, 2012: 320–334.
3. Босый П.Н. *Современная радиоречь в аспекте успешности/неуспешности речевого взаимодействия.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Томск, 2006.
4. Нестерова Н.Г. Радиотекст как гипертекст. *Вестник Томского государственного университета. Филология.* 2015; № 5 (37): 89–99.
5. Коньков В.И., Сурикова Т.И. Радиоречь как поликодовое образование: содержание понятия и принципы описания. *Экология языка и коммуникативная практика.* 2018; № 3: 48–56.
6. Нестерова Н.Г., Сабаева Ю.С. Публичная страница радиостанции в социальной сети как текст в структуре радиодискурса (на примере публичной страницы «Радио Сибирь» в социальной сети «ВКонтакте»). *Вестник Томского государственного университета.* 2021; № 465: 29–36.
7. Добросклонская Т.Г. *Медиалингвистика: теория, методы, направления.* Интеллектуальная издательская система Ridero, 2020.

References

1. Ermolenkina L.I. Diskursivnaya integraciya v kommunikativnom prostranstve konvergentnogo radio. *Yazyk i kul'tura.* 2021; № 54: 8-24.
2. Kazak M.Yu. Specifika sovremennogo mediateksta. *Lingvistika rechi. Mediastilistika:* kollektivnaya monografiya, posvyasch. 80-letiyu prof. G.Ya. Solganika. Moskva, 2012: 320-334.
3. Bosyj P.N. *Sovremennaya radiorech' v aspekte uspeshnosti/neuspeshnosti rechevogo vzaimodejstviya.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Tomsk, 2006.
4. Nesterova N.G. Radiotekst kak gipertekst. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya.* 2015; № 5 (37): 89-99.
5. Kon'kov V.I., Surikova T.I. Radiorech' kak polikodovoe obrazovanie: soderzhanie ponyatiya i principy opisaniya. *`Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika*. 2018; № 3: 48-56.
6. Nesterova N.G., Sabaeva Yu.S. Publichnaya stranica radiostancii v social'noj seti kak tekst v strukture radiodiskursa (na primere publichnoj stranicy "Radio Sibir'" v social'noj seti "VKontakte"). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2021; № 465: 29-36.
7. Dobrosklonskaya T.G. *Medialingvistika: teoriya, metody, napravleniya*. Intellektual'naya izdatel'skaya sistema Ridero, 2020.

Статья поступила в редакцию 23.06.23

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-271-273

Ospanova E.M., *postgraduate, Department of History of Russian Literature, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: evelina20.06@mail.ru*

TO THE QUESTION OF THE MOTIVE OF MADNESS IN V.K. KYUKHELBEKER'S NOVEL "THE LAST COLONNA". The article discusses a theme of madness in the novel "The Last Colonna" by V.K. Kyukhelbeker, as well as the dedication of this work to a close friend V. F. Odoevsky. The analysis of this work is connected with the relevance of the theme of madness in both European and Russian literature in the era of romanticism. During this period of time, V.K. Kyukhelbeker wrote his novel "The Last Colonna", which had in its structure the features of the German romantic tradition. At the same time, Prince V.F. Odoevsky wrote his most famous work "Russian Nights", which also featured the theme of madness, which was reflected in Kyukhelbeker's diary entries, where he actively reviewed both the writing of his own novel "The Last Colonna", and continued to zealously follow the work of Odoevsky. These authors were not only close friends, but also published a joint almanac "Mnemosyne", which significantly influenced their literary relationship.

Key words: **novel, V.K. Kyukhelbeker, V. F. Odoevsky, Kolonna, madness, Italian**

Э.М. Оспанова, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: evelina20.06@mail.ru*

О ТЕМЕ БЕЗУМИЯ В РОМАНЕ В.К. КЮХЕЛЬБЕКЕРА «ПОСЛЕДНИЙ КОЛОННА» И ЕГО ПОСВЯЩЕНИИ В.Ф. ОДОЕВСКОМУ

В данной статье рассматривается тема безумия в романе В.К. Кюхельбекера «Последний Колонна», а также посвящение данного произведения близкому другу В.Ф. Одоевскому. Анализ данного произведения связан с актуальностью темы безумия как в европейской, так и в русской литературе в эпоху романтизма. В данный период времени В.К. Кюхельбекер написал свой роман «Последний Колонна», имевший в своей структуре черты немецкой романтической традиции. В это же время князь В.Ф. Одоевский пишет свое известнейшее произведение «Русские ночи», в котором также фигурирует тема безумия, что нашло свое отражение в дневниковых записях Кюхельбекера, где он активно как обозревал написание собственного романа «Последний Колонна», так и продолжал ревностно следить за творчеством Одоевского. Данные авторы являлись не только близкими друзьями, но и издавали совместный альманах «Мнемозина», что значительно повлияло на их литературные взаимоотношения.

Ключевые слова: **роман, В.К. Кюхельбекер, В.Ф. Одоевский, Колонна, безумие, итальянец**

Актуальность данной работы определяется необходимостью рассмотрения темы безумия в современном литературоведении и установления значимости литературных отношений В.К. Кюхельбекера и В.Ф. Одоевского.

Цель исследования заключается в определении роли темы безумия в романе В.К. Кюхельбекера «Последний Колонна», а также в анализе причин посвящения данного произведения именно князю Одоевскому. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи: выявление средств, формирующих тему безумия в романе «Последний Колонна», а также анализ дневниковых записей Кюхельбекера.

Научная новизна состоит в том, что исследование вносит вклад в более детальное изучение литературных отношений В.К. Кюхельбекера и В.Ф. Одоевского посредством анализа романа «Последний Колонна», и его посвящения В.Ф. Одоевскому, так как данная область изучения ранее рассматривалась фрагментарно.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в качестве теоретического и практического материалов при подготовке к занятиям по истории русской литературы первой трети XIX в., в частности при изучении русской романтической прозы данного периода.

Тема безумия гениальной личности появляется впервые в немецкой романтической литературе, а затем в первой половине XIX века становится распространенной и в русской литературе. Так, например, интерпретация данной темы находит свое место в произведениях «Двойник, или Мои вечера в Малороссии» А. Погорельского, «Блаженство безумия» Н.А. Полевого, «Записки сумасшедшего» Н.В. Гоголя, «Русские ночи» В.Ф. Одоевского, «Последний Колонна» В.К. Кюхельбекера, где особенно четко можно увидеть параллели с немецкой традицией изображения данной темы.

Роман в письмах «Последний Колонна» был написан В.К. Кюхельбекером в период ссылки в 1832 году (I часть была окончена в 1832 году, II – в 1846 году), и только лишь в 1937 г. произведение было опубликовано полностью в журнале «Звезда». Изначально в своей дневниковой записи от 8 марта 1832 г., в которой Кюхельбекер писал о начале работы над произведением, автор озаглавил свою «повесть в прозе «Италиянец»» [1, с. 106].

17 марта 1832 г. Кюхельбекер делает запись в своем дневнике, в которой пишет о произведении уже как о романе, а не как о повести и объясняет, с чем связано данное изменение: «Поутру я занимался своим романом (романом, а не повестью, потому что «Италиянец» мой для повести будет слишком длинен)» [1, с. 108]. По мнению Шер Е.Ю., Кюхельбекер сначала намеревался написать именно повесть, а не роман. Исследователь также подчеркивает, что данное жанровое обозначение демонстрирует усложнение изначального замысла произведения. Финальный заголовок «Последний Колонна» появляется уже лишь на беловой рукописи Кюхельбекера [2, с. 62]. 8 декабря 1843 г. Кюхельбекер в письме своей племяннице сообщил, что закончил работу над эпистолярным романом, в котором получилась настолько страшная развязка, что даже сам автор был в ужасе [3, с. 215].

П.Н. Медведев отзывался о данном романе как о центральном прозаическом произведении Кюхельбекера [4, с. 107]. По словам А.В. Щеглова, «Последний Колонна» был назван лучшим произведением в издании «Литературные памятники» [5, с. 12].

Эпистолярный роман «Последний Колонна» Кюхельбекер посвятил своему близкому другу и соиздателю альманаха «Мнемозина» князю В.Ф. Одоевскому. Данный альманах вышел в свет в 4-х книгах, его издатели намеревались продолжать выпуск «Мнемозины», но данную идею не удалось реализовать по ряду причин, одной из которых являлся арест Кюхельбекера. Вильгельм Карлович продолжал свои литературные занятия, находясь в заключении: занимался переводами, писал эпические, драматические произведения, стихотворения, также ему удавалось получать журнальные подшивки за предыдущие годы, хоть и с большим опозданием. Так Кюхельбекер узнавал о новых именах, вышедших произведениях и новых литературных событиях. Следил Кюхельбекер и за творческими успехами своего друга Одоевского, хоть и признавая талант юного князя, но все же активно критикуя его произведения. Так, например, делая дневниковую запись от 19 октября 1834 г. об «Отрывке из записок «Гомозейки»», Кюхельбекер пишет, что это «сочинение человека, который пишет не свое» [1, с. 336]. Чуть позже Кюхельбекер положительно отзовется о повести «Княжна Мими», говоря, что это первое произведение, которым он остался доволен. Стоит отметить, что Кюхельбекер читает тексты Одоевского будто с сочувствием, обращается как старший товарищ к начинающему автору: «Мой Володя, наш Володя».

В.В. Кунин объяснял посвящение эпистолярного романа Одоевскому как «близостью литературных позиций» авторов данных произведений, так и отчаянной попыткой Кюхельбекера заручиться поддержкой одного из старых друзей

[6, с. 620]. Е.Ю. Шер отмечает, что факт «близости литературных позиций» Кюхельбекера и Одоевского является немаловажным, однако не получает должного раскрытия того, в чем именно проявляется данная «близость», и в чем она выражена [2, с. 10–11].

Исследуя дневниковые записи Кюхельбекера, можно сделать вывод, что «Последний Колонна» был тесно связан с произведениями европейских романтиков: Э.Т.А. Гофмана, В. Ирвинга, О. Бальзака. Творчеством Гофмана также активно интересовался и князь Одоевский, которого современники прозвали «Hoffman II» [7, с. 137].

Тема безумия была также затронута и в философском романе В.Ф. Одоевского «Русские ночи», создававшемся в период с середины 30-х гг. по 1843 [8, с. 277] и вышедшем отдельным изданием в 1844 г. С данным произведением Кюхельбекер знакомится на момент завершения «Последнего Колонны». А.В. Щеглов отмечает, что, однако, письма и дневник Кюхельбекера не демонстрируют утверждение, что «Последний Колонна» был написан «с оглядкой» на «Русские ночи», особенно учитывая достаточно широкое распространение темы безумия в романтической прозе первой трети XIX века. Оба этих произведения, с одной стороны, отличаются «охватом материала, кругом поставленных проблем, типом героя, конфликтом и фантастическим элементом, особенностям сюжетно-композиционной организацией, жанром и стилем». С другой же стороны, здесь прослеживаются некоторые сходства: оба этих произведения относятся к периоду последнего этапа русского романтизма 1830–1840-х гг., также оба произведения заключали в своей структуре некоторое «самоотрицание художественного метода», при этом не выходя за рамки самого романтизма. Таким образом, привычный для немецкого и русского романтизма спектр идей, образом и тем смог окончательно сформироваться как в «Русских ночах» Одоевского, так и в «Последнем Колонне» Кюхельбекера [5, с. 198].

Говоря о различиях между произведениями данных авторов, стоит отметить, что Кюхельбекер ставил перед своими персонажами более узкие и конкретные задачи, в отличие от Одоевского, стремившегося разрешить более трудноразрешимые и масштабные вопросы. Кюхельбекер стремился «лишь» продемонстрировать несоответствие личности, оторванной от окружающей действительности и бросающей вызов всему миру, что довольно удачно продемонстрировано в описании персонажа Колонны. Персонажи Кюхельбекера проявляют данное несоответствие разными способами, но всегда с одним одинаковым условием: никто из главных героев не может выдержать данного испытания, не может обрести связи с Богом, обществом и даже с самим собой [там же, с. 202].

Роман «Русские ночи» стал вторым произведением (помимо повести «Княжна Мими»), которым Кюхельбекер остался доволен. 9 апреля 1843 года в своей дневниковой записи Вильгельм Карлович положительно отзывается о данном произведении: «Книга Одоевского «Русские ночи» — одна из умнейших книг на русском языке. Есть и в ней, конечно, то, что я бы назвал Одоевского особенною манерностию, о которой когда-нибудь поговорю подробнее, но все же это одна из умнейших наших книг. Сколько поднимает он вопросов! Конечно, не один почти не разрешен, но спасибо и за то, что они подняты – и в русской книге!» [1, с. 423].

Так, спустя месяц в своем письме 3 мая 1845 г. Кюхельбекер обращается с просьбой к Одоевскому о помощи с переводом в Курган по причине тяжелой болезни. Здесь же Кюхельбекер продолжает выражать восхищение «Русскими ночами»: «Из юноши, почти еще мальчика – ты стал чуть ли не лучшим прозаиком нашего отечества. В твоих Русских Ночах мыслей множество, много глубины, много отрадного и великого, много совершенно истинного и нового, и притом резко и красноречиво высказанного, что в глазах моих не безделица (ты помнишь: я всегда дорожил и формою). Словом, ты тут написал книгу, которую мы смело можем противуставить самым дельным европейским» [9]. Необходимо заметить, что данное письмо не дошло до своего адресата.

Обращаясь к теме безумия в романе «Последний Колонна», необходимо начать с характеристики центрального персонажа произведения. Итальянский живописец Джиованни Колонна – главный герой эпистолярного романа «Последний Колонна», гениальный художник, в жилах которого течет кровь покорителя Карфагена, последний представитель своего рода. Впервые о Джиованни становится известно из письма Юрия Пронского своему другу Владимиру Горичу, где Юрий детально описывает свое недавнее сновидение, в котором увидел «…молодого человека, закутанного в альмавиву, росту небольшого, бледного, а красавца и *с такими черными, пламенными глазами*, каких мне мало случалось видеть» [1, с. 520]. Описание взгляда «молодого человека» является важной деталью, которая будет впоследствии влиять на формирование темы безумия в романе.

Спустя несколько дней после этого сна Пронский повстречал живописца в реальности. Автор продолжает делать акцент на глазах героя: «На прекрасном лице его мелькнуло мгновенное неудовольствие; *глаза засверкали*» [1, с. 524]. Данная деталь формирует образ безумца, раскрывающийся в ходе дальнейшего повествования.

О.В. Третьякова пишет, что Юрий воспринимал Колонну как несчастного человека, но не знал истинной причины его страданий [10, с. 31]. Слуга Пронского, Victor, переживает за своего доброго хозяина, сетует на замкнутость и неразговорчивость итальянца, настороженно относится нему, но при этом ощущает в Колонне способность влиять на людей и подчинять их себе (здесь снова можно увидеть описание взгляда Колонны): «*Глаза* же у него, Теодор, так тебя и *видят насквозь* … как будто выузнает твои сокровеннейшие мысли» [1, с. 525]. Victor также говорит о храбрости и меткости Джиованни, вспоминая, как «Колонь» одним выстрелом убил разбойника, напавшего на Юрия за городом.

Так, сам Джиованни аналогичным образом отзывается о своем темпераменте, говоря, что он «гордый, горячий, мстительный, готовый везде подозревать ковы и козни…» [1, с. 528]. Давний друг Колонны Филиппо Малатеста и священнослужитель Фра Паола выражают крайнее беспокойство душевным состоянием Джиованни, в своих письмах постоянно просят его обратиться к Господу в надежде спастись от всепоглощающего безумия, охватывающего живописца все больше и больше. Наставник Фра Паоло видит самые сокровенные мысли живописца, в которых тому страшно признаться даже самому себе. Рассуждая о своей способности любить, Колонна приходит к мнению, что как только он сможет познать это чувство, и весь его талант «умрет и уничтожится», и сам Джиованни будет считаться погибшим [1, с. 529]. Таким образом, формируется портрет будущего безумца: страстного, гордого, мстительного, но вместе с тем невероятно талантливого и загадочного.

В итоге Колонна влюбляется в невесту Пронского – Надежду – после знакомства с ней. Девушку, однако, что-то явно отталкивает в итальянце. Она отправляет письмо своей воспитаннице, описывая очень выразительный взгляд живописца: «Он поднял на меня *черные, огненные глаза* и потупил их» [1, с. 537]. Как уже отмечалось ранее, описание взгляда Колонны формирует образ безумца, полностью поглощенного своей разрушительной страстью.

Живописца раздирают противорения: он не находит себе места от бушующих в нем чувств, пытается понять их природу, а также изменения, происходящие с ним. В переписке со своим другом Филиппо Малатеста Колонна умоляет ничего не говорить священнику о своих душевных терзаниях и не показывать их переписку. В этой части произведения можно наблюдать реализацию темы безумия также в рассуждениях героя о своей неспособности любить и быть по-настоящему счастливым. Так, Колонна признается, что хоть и по-настоящему любит, но на деле он не способен к данному чувству, к его привычному пониманию, и его суть художника не поменялась даже в текущих обстоятельствах: «…я и в любви не перестаю быть художником, жрецом красоты вечной» [1, с. 540].

Безумие Колонны вкупе с любовью к Надежде становится только сильнее с течением времени. В одной из своих выписок Джиованни пишет о предчувствиях и предзнаменованиях, которые также влияют на формирование темы безумия в произведении. «Сны вещие», о которых подробно рассказывал Юрий Пронский еще в самом первом своем письме, отсылающих к трагической развязке романа, также находят свою реализацию в развитии данной темы: «Вдруг светло-серый плащ превращается в дым, малиновая подкладка в багровый пламень, – и Надинька в огне...» [1, с. 520]. Колонна также сожалеет, что его возлюбленная любит не его, а Пронского. Джиованни погружается в философствования, все быстрее теряя рассудок.

Среди зловещих предзнаменований стоит упомянуть встречу Пронского с прорицателем Грауманном, который испытал все страсти на свете («серым человеком», как все его называли из-за цвета кафтана). «Серый человек» предугадывает неотвратимую печальную участь Джиованни: «На меня он поднял взор свой, уставил в меня свои безжизненные, оловянные, страшные глаза; потом подозвал меня еще ближе и шепнул мне на ухо: «Каин!» [1, с. 533]. Священнослужитель Фра Паоло сравнивает Грауманна с Агасвером (так, в повествовании его называют «наш Агасвер»), который, как известно, ранее отверг Иисуса, а теперь в наказание скитается по свету. Святой отец также говорит, что Колонна только лишь обманывает себя в своих рассуждениях, и его горячность не приведет ни к чему хорошему.

Глафира Ивановна Перепелицына отправляет письмо титулярной советнице Лукерье Петровне Сковроде, где говорится об опасности, исходящей от живописца, а также о обнаруженных картинах Колонны, где изображенный на них Каин «как две капли воды» похож на самого автора, а Авель – вылитый Пронский. На картине также можно увидеть некие «чудовищные хари», одна из которых похожа на ранее упомянутого прорицателя Грауманна.

Так, сам автор произведения подмечает, что для Колонны уже все кончено: «Самому Колонне суждено было перенесть все это не в простое сумасшествие, а в бешенство, превратившее наконец его в совершенное чудовище» [1, с. 564]. В финале романа выписки из дневника становятся все короче и отрывистее – живописца окончательно и бесповоротно охватило всепоглощающее безумие: Колонна сознается Юрию во всем происходящем, меняя настоящие имена в истории на вымышленные, наносит визит к Горичевым, после чего понимает, что не может вынести счастья молодых, размышляет о дуэли, но так не решается на нее, просит прощения у синьора Малатеста, ему везде мерещится Надя, также Колонна пробует молиться, но ничего не выходит – безумие достигло своего пика.

В момент, когда Колонна бросил в огонь свою «гадкую» картину, Джиованни видит нечто похожее на горящий дом и замечает, что «рожа Агасвера испепелилась последняя» [1, с. 565]. Е.Ю. Шер делает вывод, что вместе с картиной Колонна как бы сжигает и себя самого («горение художника оборачивается его

“сгоранием” – разрушением», отвержение идеи спасения, о котором живописец постоянно думал в процессе работы над картиной. Данную мысль демонстрирует один из эскизов Колонны, на котором было изображено «что-то очень похожее на старого капуцина, а с ним призрак прекрасного юноши», которые «оба … хотят схватить Каина за поднятую уже с палицей руку», но они не могли остановить «Колонну-Каина» от совершения ужасного преступления [5, с. 78–79].

Позже в выписке из полицейской газеты был упомянут пожар, в котором трагически погибают Юрий вместе с Надеждой и ее служанкой Настасьей Кравченко. «Иван Колонна», как на русский манер все называли итальянца, был пойман. Итальянец сознается в «страшном преступлении», которое явилось в вещем сне Пронскому еще в самом начале повествования.

В контексте развития темы безумия в романе «Последний Колонна» важно сказать об еще одном персонаже – Анастасии Кравченко, крепостной семьи Пронских. Е.М. Пульхритудова пишет, что Настя является хоть и «эпизодическим», но в то же время «чрезвычайно важным для понимания всего происходящего действующим лицом» [11, с. 130]. Е.Ю. Шер подчеркивает, что Настя выступает носителем иного, специфичного сознания, что объясняется ее юродством. Рассудок Насти не выносит страданий после ссылки любимого в Сибирь за убийство – Настя сходит с ума от любви так же, как и Колонна, но при этом безумие девушки носит иной характер, нежели помешательство итальянца. При очевидном помешательстве девушки в ее душе нет никакого разлада, в душе же Колонны, напротив, царят «мучительные противоречия», свергающие героя в «бездну ада». Настя также связана с предчувствиями, появляющимися в романе. Пророчества девушки были произнесены прилюдно, в отличие от слов Агасвера, предназначенных только Колонне и услышанных только им одним. К сожалению, пророчества юродивой никто, кроме Джиованни, их адресата, не воспринимает всерьез, списывая их на обычное безумие юродивой [12, с. 83–84].

Безумие Колонны, главного героя романа, – это «саморазрушение личности». Жизнь, охваченная безумием, является расплатой за наслаждение «страстями». Так, Настя находит спасение и очищение от безвинных страданий в смерти. В данном разграничении двух типов сумасшествия Е.Ю. Шер делает вывод о проявлении «авторской оценки – осуждении героя-индивидуалиста» [там же, с. 89].

Таким образом, удалось установить, что раскрытие темы безумия нашло свою реализацию в различных предзнаменованиях: вещий сон Юрия Пронского, отсылающий к трагической развязке, образ «серого человека», возникшего в виде «чудовищной хари» на картине рядом с «Каином» Колонной (прорицатель Грауманн ранее назвал Колонну Каином, который также был изображен на картине), образ огня, не раз упомянутый в ходе повествования. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о посвящении Кюхельбекером своего эпистолярного романа «Последний Колонна» своему другу Одоевскому не только в знак глубокой признательности, но и в надежде на дальнейшее сотрудничество и помощь. Литературные отношения данных авторов не ограничиваются только лишь посвящением «Последнего Колонны» Одоевскому, что представляет собой особый интерес для современного литературоведения при изучении данной темы в дальнейших исследованиях.

Библиографический список

1. Кюхельбекер В.К. *Путешествия. Дневник. Статьи*. Ленинград: Наука, 1979: 519–571.
2. Шер Е.Ю. *«Последний Колонна» В. К. Кюхельбекера: реализация замысла романа в письмах*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2007.
3. Тынянов Ю.Н. В. Кюхельбекер. *Литературный современник*. 1938; № 10: 215–216.
4. Медведев П.Н. В.К. Кюхельбекер и его роман. *Последний Колонна*. Ленинград, 1937: 98–119.
5. Щеглов А.В. *Роман Кюхельбекера «Последний Колонна» в контексте литературных традиций*. Диссертация … кандидата филологических наук. Санк-Петербург, 2011.
6. Кунин В.В. Вильгельм Карлович Кюхельбекер. Биографический очерк. *А. Дельвиг. В.К. Кюхельбекер. Избранное*. Москва, Правда, 1987.
7. Кубасов И. Одоевский, князь Владимир Федорович. *Русский биографический словарь*. Санкт-Петербург: Типография Главного Управления Уделов, 1905.
8. Маймин Е.А., Медовой М.И. Примечания. *Одоевский В.Ф. Русские ночи*. Ленинград: Наука 1975.
9. *Письмо В.К. Кюхельбекера к князю В.Ф. Одоевскому*. ОР РНБ, Ф. 539 (архив Одоевского). Оп. 2. Ед хр. № 1745.
10. Третьякова О.В. «Последний Колонна» В.К. Кюхельбекера как романтический роман в письмах. *Уральский филологический вестник.* Серия: Русская классика: динамика художественных систем. 2012; № 6: 28–41.
11. Пульхритудова Е.М. «Лермонтовский элемент» в романе В.К. Кюхельбекера «Последний Колонна». *Филологические науки*. 1960; № 2: 126–138.
12. Шер Е.Ю. *Два типа сумасшествия в романе В.К. Кюхельбекера «Последний Колонна»: к вопросу о выражении авторской позиции*. Серия: Русская классика: динамика художественных систем. 2014; № 1: 77–90.

References

1. Kyuhel’beker V.K. *Puteshestviya. Dnevnik. Stat’i*. Leningrad: Nauka, 1979: 519-571.
2. Sher E.Yu. *«Poslednij Kolonna» V. K. Kyuhel’bekera: realizaciya zamysla romana v pis’mah*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2007.
3. Tynyanov Yu.N. V. Kyuhel’beker. *Literaturnyj sovremennik*. 1938; № 10: 215-216.
4. Medvedev P.N. V.K. Kyuhel’beker i ego roman. *Poslednij Kolonna*. Leningrad, 1937: 98-119.
5. Scheglov A.V. *Roman Kyuhel’bekera «Poslednij Kolonna» v kontekste literaturnyh tradicij*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Sank-Peterburg, 2011.
6. Kunin V.V. Vil’gel’m Karlovich Kyuhel’beker. Biograficheskij ocherk. *A. Del’vig. V.K. Kyuhel’beker. Izbrannoe*. Moskva, Pravda, 1987.
7. Kubasov I. Odoevskij, knyaz’ Vladimir Fedorovich. *Russkij biograficheskij slovar’*. Sankt-Peterburg: Tipografiya Glavnogo Upravleniya Udelov, 1905.
8. Majmin E.A., Medovoj M.I. Primechaniya. *Odoevskij V.F. Russkie nochi*. Leningrad: Nauka 1975.
9. *Pis’mo V.K. Kyuhel’bekera k knyazyu V.F. Odoevskomu*. OR RNB, F. 539 (arhiv Odoevskogo). Op. 2. Ed hr. № 1745.
10. Tret’yakova O.V. «Poslednij Kolonna» V.K. Kyuhel’bekera kak romanticheskij roman v pis’mah. *Ural’skij filologicheskij vestnik*. Seriya: Russkaya klassika: dinamika hudozhestvennyh sistem. 2012; № 6: 28-41.
11. Pul’hritudova E.M. «Lermontovskij `element» v romane V.K. Kyuhel’bekera «Poslednij Kolonna». *Filologicheskie nauki*. 1960; № 2: 126-138.
12. Sher E.Yu. *Dva tipa sumasshestviya v romane V.K. Kyuhel’bekera «Poslednij Kolonna»: k voprosu o vyrazhenii avtorskoj pozicii*. Seriya: Russkaya klassika: dinamika hudozhestvennyh sistem. 2014; № 1: 77-90.

Статья поступила в редакцию 03.07.23

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-273-276

***Panesh U.M.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Literature and Mass Communications, Adyghe State University (Maykop, Russia), E-mail: filfak-agu@mail.ru*

***Sokolova G.V.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Literature and Mass Communications, Adyghe State University (Maykop, Russia), E-mail: galina_s2020@mail.ru*

RUSSIAN LITERATURE OF THE XX CENTURY: THE MAIN FACTORS OF FORMATION AND DEVELOPMENT. The article examines features of how Russian literature of the XX century formed as a multinational unity and an integral part of the world art of the word. Its features are described, boundaries are indicated and the main factors, such as the origins, connections with national self-consciousness and the multinational nature of formation, are characterized. In their analysis, the authors rely on the principle of historicism and use the comparative typological method of research, which makes it possible to reconsider the problem of studying Russian literature as a unique cultural and historical phenomenon that has made an invaluable contribution to world culture. The analyzed material allows concluding that the literary epoch of the XX century needs an unbiased, scientifically based research and an objective assessment.

Key words: **features of literary epoch of XX century, national art of the word as multinational unity, boundaries of macrocycle, typological connections, factors of development, evolution of national self-consciousness**

***У.М. Панеш,** д-р филол. наук, проф., Адыгейский государственный университет, г. Майкоп, E-mail: filfak-agu@mail. ru*

***Г.В. Соколова,** канд. филол. наук, доц., Адыгейский государственный университет, г. Майкоп, E-mail: galina_s2020@mail. ru*

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА XX ВЕКА: ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ

В статье рассматриваются особенности формирования отечественной литературы XX века как многонационального единства и неотъемлемой части мирового искусства слова. Выделяются ее особенности, обозначаются рубежи и характеризуются основные факторы формирования – истоки, связи с общенациональным самосознанием, а также многонациональный характер становления. Авторы опираются в анализе на принцип историзма и используют сравнительно-типологический метод исследования, что позволяет актуализировать поставленные вопросы и заново пересмотреть проблему изучения отечественной литературы как уникального культурно-исторического явления, внесшего неоценимый вклад в мировую культуру. Представленный материал позволяет сделать вывод, что литературная эпоха XX века нуждается в непредвзятом, научно обоснованном исследовании и объективной оценке.

Ключевые слова: **особенности литературной эпохи XX века, отечественное искусство слова как многонациональное единство, границы макроцикла, типологические связи, факторы развития, эволюция национального самосознания**

Литературная эпоха XX века повсеместно характеризуется не просто как явление новое, но и уникальное, внесшее неоценимый вклад в развитие мирового искусства слова. Отечественная многонациональная литература воссоздается, безусловно, как неотъемлемая часть этого сложного и противоречивого процесса. Именно в таком контексте необходимо рассматривать ее значение в художественно-эстетическом пространстве нового века. Такая точка зрения, ставшая определяющей в существующих научных концепциях, в том числе и современных, достаточно аргументировалась и уточнялась.

В работах отечественных ученых в разное время предпринимались попытки целостного исследования отечественной литературы XX века. Они касались проблем истоков, общих границ, периодизации, особенностей каждого этапа, связей с мировым искусством слова, а также общенационального своеобразия [1]. Об этом свидетельствуют труды Ю. Суровцева, А. Овчаренко, М. Пархоменко, Г. Ломидзе, Ч. Гусейнова, Г. Гамзатова, Н. Надъярных, А. Чагина, К. Султанова, Н. Лейдермана, Ю. Борева, М. Голубкова, и др. Такой важнейший фактор, как многонациональный характер формирования отечественной литературы, также оказывался в центре внимания литературоведения и критики.

Анализ между тем показывает, что сегодня, когда литературная эпоха завершилась, снова обострился интерес к этим проблемам. Необходимо отметить в связи с этим, что перестройка 90-х годов прошлого века, повлекшая за собой распад культурно-исторического единства многонационального российского сообщества, привела отчасти к утрате объективного, научно обоснованного толкования характера эволюции общественного самосознания, сложившегося на протяжении десятков лет. Абсолютизация национального начала и игнорирование культурно-исторических связей, вызванные революционными изменениями, определили ревизию концепции многонациональной литературы – нового эстетического единства. Поэтому возникла необходимость пересмотра особенностей историко-литературного цикла, что, в свою очередь, требует уточнения истоков и факторов его формирования. Необходимо в таком контексте обратить особое внимание на такое своеобразие отечественного искусства слова, как многонациональная основа его становления.

Актуальность представленной статьи связана, таким образом, с попыткой переосмысления в новых условиях особенностей отечественной литературы как феноменального художественно-эстетического явления, а также выявления его роли и значения в формировании особенностей литературной эпохи XX века.

Цель и задачи работы определяются актуальностью и значимостью поставленной проблемы. Цель заключается в освещении типологических особенностей и национальных черт отечественной литературы XX века, что реализуется в ходе решения конкретных задач: выявление истоков и характеристика факторов ее становления, попытки обозначения общих границ и периодов внутри макроцикла, обусловленных эволюцией национального самосознания.

Научная новизна статьи определяется исследованием на основе комплексного подхода модели отечественной литературы XX века как нового, уникального многонационального единства, обогатившего мировое искусство слова.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в определении особенностей и уточнении феномена отечественной литературы XX века, что содействует воссозданию более полной картины становления и развития мирового искусства слова.

Практическое значение работы состоит в возможности использования ее результатов при исследовании истории отечественной литературы.

Два десятилетия назад завершилась литературная эпоха XX века. Место и значение отечественного искусства слова в этом уникальном цикле развития мирового культурно-исторического пространства обозначены в работах разных авторов достаточно достоверно. И все же во внимании нуждается, прежде всего, обозначение внешних границ литературного века, а также внутренних его рубежей и выявление как черт каждого периода, так и особенностей российского художественно-эстетического процесса. Следует отметить, что отечественная наука накопила достаточный опыт и в этом отношении.

Варианты, предложенные в советское время, как известно, испытывали на себе влияние политизированных схем. Вместе с тем подходы некоторых авторов и в настоящее время оказываются недостаточно обоснованными в главном в методологической аргументации принципов анализа. Об этом говорят попытки деления истории литературного процесса упрощенно – на десятилетия или формирование литературной эпохи формально, в географических границах века. Поэтому необходимо в этом случае выработать общие принципы градации, основанные на определяющих положениях, и опираться на них в конкретной аргументации. Только так можно уйти от условности в решениях, спорности выводов и найти путь к консолидированным, научно обоснованным заключениям.

В выработке принципов классификационной картины отечественного искусства слова следует, на наш взгляд, обратить внимание, прежде всего, на социально-исторические и теоретические истоки, а также вытекающие из них особенности эволюции национального самосознания. Это может сдвинуть хронологические рамки литературной эпохи в ту или иную сторону. Первые 20 лет нового века, к примеру, окажутся отнесенными при таком подходе к особой литературной эпохе – концу XIX и началу XX века, а отечественная литература XX века может далее датироваться с начала 20-х годов XX века. Подобный взгляд в свое время был предложен в работах Ю. Суровцева и поддержан рядом историков литературы [1: Стлб. 996–1025]. Заслуживает внимания и другой вариант, представленный уже после перестройки группой авторов «Истории русской литературы XX века (20–50-е годы): Литературный процесс», когда рубеж двух веков обозначается как первый этап общего литературного цикла, а первая половина XX века (20-е – середина 50-х гг.) – как второй, вторая половина 50-х – 90-е – как третий [2].

Правомерным представляется выделение в этом случае советского периода культурно-исторического развития в качестве особого, в котором складывается новая модель общенационального самосознания, определяющая становление единой и уникальной литературы многочисленных народов и народностей. Новая эстетическая общность, опирающаяся, с одной стороны, на идеологизированную мифологию, а с другой, на теоретический опыт нового столетия и творческие традиции разных народов представила мировой цивилизации, по общему мнению, ни с чем не сравнимые памятники искусства слова.

Заключительный этап развития отечественной литературы, черты которого так до конца не определены, следует связать с перестройкой 90-х годов. Для него характерен кризис духовного сознания, попытки пересмотра советских ценностей, а в творчестве – «конец социалистического реализма», многообразие поэтических форм и стилей [3, с. 408–414]. Таким образом, особенности отечественной литературной эпохи XX века можно выявить только в их определенности общероссийским национальным самосознанием, формирование которого представляет собой сложный процесс эволюции. Для этого периода характерны, как известно, радикальные социальные и культурно-исторические перемены, раскол общества, разрыв с прежним миром и попытки формирования новой духовности.

Дискуссионный характер этих проблем определяет, таким образом, необходимость их системного анализа, который будет опираться на обновленное представление отечественной литературы XX века с учетом факторов, повлиявших на ее становление и развитие. Один из них – рассмотрение как неотъемлемой части общемирового творческого самосознания, о чем свидетельствует характер развития отечественного литературного процесса, начиная с рубежа эпох. Кризис историзма мышления и гуманитарных ценностей прошлой реальности был вызван, начиная с конца XIX века, общими социально-историческими катаклизмами. Смена культурно-исторических ориентиров в мире оказывает влияние на формирование декадентства как типа сознания и определяет ревизию ориентиров реалистической концепции в российском сообществе.

На отечественном творческом самосознании сказывается также и воздействие новой теоретической мысли, связанной с марксизмом, сформулированной также европейской культурой. Она ведет не просто к обновлению реалистической концепции личности, а к революционному ее переосмыслению. Показательно, что такая тенденция проявляется не только в русской культуре, но и в произведениях писателей, представляющих народы, не имевшие к тому времени своей письменности и приобщившиеся к творчеству на основе неродного языка.

Движение к разномыслию, многообразию форм и стилей, характерное для европейской культуры, становится также свойственным отечественному искусству слова начала литературной эпохи XX века. Такая тенденция проявляется в эволюции реализма, что определяется пересмотром детерминистской концепции героя, усиленной и обновленной за счет влияния философии XX века, а также в результате воздействия поэтики различных модернистских течений. Как известно, в мировой литературе это особенно отразилось в творчестве Т. Манна, Ф. Мориака, Э. Хемингуэя, Б. Шоу и др. Показательно, что такая закономерность просматривается и у писателей разных народов российского общества на всех

этапах развития литературы многонационального единства. Об этом свидетельствует творчество А. Белого, А. Ахматовой, Ч. Айтматова, Л. Леонова, Р. Гамзатова, А. Евтыха и др., чьи произведения отразили такие черты литературной эпохи XX века, как усиление художественной проблемности, углубление концепции личности, интеллектуализация художественного дискурса и т. д.

Типологические особенности мирового художественно-эстетического процесса с большой наглядностью проявляются и в формировании такой новой модификации реализма, как социалистический реализм. Концепция революционного метода не только обогатила эстетическую мысль истории мировой литературы, но и содействовала созданию литературного направления, в рамках которого появляются значительные художественные явления. Показательно, что в общероссийском литературоведении формируется сходная в типологическом плане теоретическая школа нового метода. Она по своему содержанию оказывается сложной и противоречивой в плане ее влияния на творческий процесс. В то же время заложенная в ней идея, направленная на изображение человеческого поведения как творческого деяния, обогащает эстетическое мышление и способствует формированию уникальной литературы, ставшей важнейшей частью мирового искусства слова.

При анализе отечественной литературной эпохи XX века, конечно, необходимо учитывать и национальный фактор. Его влияние сказывается с самого начала формирования искусства нового исторического цикла. Активное противостояние социальных сил, вызвавшее революционный переворот и смену политической системы, обострило в российских условиях кризис во всех сферах общественной и культурной реальности. Литература, как показывает анализ, со временем политизируется, усиливается ее связь с идеологическими установками. Новый культурно-исторический этап российского сообщества, связанный с революционной перестройкой 1917 года и появлением единого социалистического государства, определил создание советской литературы.

Речь идет о понятии сложном, отчасти идеологическом, но и, безусловно, ставшем научным, отражающим черты отечественной литературы как особой эпохи, исторические рамки которой вмещаются в шесть десятков лет развития – с 20-х по 80-е годы. Необходимо признать, что в пределах советского искусства слова в единое идейно-художественное пространство объединялись литературы разных народов, с одной стороны, с большим культурно-историческим опытом и традициями, к примеру, русская, грузинская, украинская и др., а с другой – новописьменные, вставшие на путь формирования послереволюционных событий и получения своей письменности. Потому необходим «вдумчивый, осторожный анализ явления, которое было принято обозначать этими словами» [4, с. 44]. Необходимо отметить, что такой подход учитывает важнейший принцип «преемственности» при исследовании каждой литературы [5, с. 70].

Содержание нового, общесоветского самосознания, безусловно, опиралось на идеологизированную мифологию, что проявилось в основных положениях социалистического реализма – определяющего метода новой литературы. Принцип партийности и пресечение эстетического плюрализма, провозглашенные новым методом, негативно влияют на творческий процесс. Вместе с тем следует признать и то, что государственная политика и идеология нового общества предприняли немало усилий для сближения и объединения культур многочисленных народов и создания условий для формирования связей и взаимодействия литератур, что содействовало формированию оригинальной и уникальной по своей природе идейно-эстетической общности. Обостренное чувство патриотизма и единство народов, сформированное на основе новых революционных идей, содействовали их сближению и творческому развитию.

Важнейшей особенностью революционного мышления становятся попытки включения не только каждого народа, но и отдельного человека в решение общезначимых социальных и культурно-исторических вопросов. Этим определяется то, что литература нового образца все же пошла с самого начала ее становления по пути преодоления номенклатурных схем и политизированных решений, о чем свидетельствует ее поступательная эволюция. Связано это и с тем, что новая советская модель национально-государственного самосознания была ориентирована, в том числе, и на такие концептуальные общечеловеческие ценности, как справедливость, равенство, патриотизм, честность, а также взаимодействие и единство народов и культур.

Заимствование опыта и художественных традиций наполнили отечественную литературу новым содержанием, результатом чего становится формирование новой общности, которая представила мировой культуре ни с чем не сравнимые творческие достижения. Таким образом, советский тип общенационального идейно-эстетического единства, опирающийся на «новую категорию художественного сознания», отразил «интеллектуальный и эстетический потенциал многих наций и народностей» [6, с. 14–15]. С ним была связана вера в определяющие духовные ценности и оптимистическое отношение к реальности, что, в свою очередь, предопределило появление феноменальных по своей значимости художественных явлений.

Анализ отечественного искусства слова XX века показывает, что его опыт был уникальным. История нового литературного цикла оказалась не просто разнообразной, сложной, но и крайне противоречивой. Поэтому непросто уложить этот идейно-художественный процесс в логически выверенную схему, что затрудняет проведение согласованной периодизации и оформление структурно-типологической классификации жанров и стилей. Вобрав в себя достижения теоретической мысли и эстетических направлений XX века, отечественная литература действительно обогатила мировое искусство слова, и это коснулось новой концепции мира и человека. Речь идет не только о вере в возможности личности и идее обретения человеком высокого смысла в борьбе за достижение коллективной свободы, хотя это положение оказало ощутимое влияние на культуру. Потому такой важный тезис необходимо учитывать при анализе особенностей литературы века.

Вместе с тем следует обратить внимание на то, что эволюция художественного процесса определяется постепенным преодолением односторонне истолкованной оптимистической концепции реальности, которая в свое время была продиктована классическим реализмом, а после обновлена теорией социалистического реализма. Такое развитие творческого сознания определило движение от социального анализа к психологически обоснованной, разносторонней мотивировке природы человека, что значительно углубило художественную концепцию личности. Проявилась такая тенденция в обращении к онтологическим, универсальным проблемам бытия, что, в свою очередь, определило движение к многообразию поэтических форм: в доказательство можно назвать имена писателей, принадлежащих к разным этапам развития отечественной литературы, начиная от М. Горького, Л. Леонова, Б. Пастернака, кончая В. Распутиным, Ч. Айтматовым, Р. Гамзатовым, А. Евтыхом и др.

Характер изучения такого исторического художественно-эстетического явления должен определяться, безусловно, его восприятием как единого процесса, опирающегося на логику общего развития множества национальных литератур, своеобразных и необычных, но обладающих типологической близостью, которая объединила их в неповторимое единство. Перспективы дальнейшего исследования поставленной темы должны быть связаны именно с такой постановкой проблемы.

В связи со сказанным необходимо обратить внимание на то, что на анализ отечественной литературы XX века в последние десятилетия оказывает влияние кризис методологических принципов интерпретации творческого процесса. Понятно, что идеологическое раскрепощение и чувство свободы, характерное для российской духовной жизни, порождают возможности непредвзятого анализа, что, в свою очередь, определяет стремление восстановить «настоящую историю искусства слова». Но отсутствие основополагающей концепции в условиях мировоззренческого вакуума может вызвать появление ошибочных моделей истории отечественной литературы, например, анализ, который опирается на «историю больших стилей» [7]. Важно в связи с этим уяснить актуальность сравнительно-типологического подхода, который ориентирован на принцип историзма при исследовании закономерностей и различных факторов формирования литературы.

Библиографический список

1. Суровцев Ю.В. Советская литература. *Краткая литературная энциклопедия*. Москва, 1971; Т. 6.
2. *История русской литературы XX века (20–50-годы): Литературный процесс*. Москва, 2006.
3. Борев Ю. Социалистический реализм: социально-активная личность включена в творение истории насильственными средствами. *Теория литературы. Литературный процесс*. Москва: ИМЛИ РАН: Наследие, 2001; Т. IV.
4. Егиазарян А.К. К понятию «советская литература». *Международные ломидзевские чтения. Изучение литератур и фольклора народов России и СНГ: теория. История. Проблемы современного развития*. Москва: ИМЛИ РАН, 2008: 44–46.
5. Чамоков Т.Н. О преемственности и новаторстве в системе адыгской новописьменной прозы. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия: Филология и искусствоведение. Майкоп, 2011; Выпуск 4 (90): 69–73.
6. Гамзатов Г.Г. Двадцатый век как эпоха национальных литератур и региональных литературных общностей. *Международные ломидзевские чтения. Изучение фольклора и литератур народов России и СНГ: Теория. История. Проблемы современного развития*. Москва: ИМЛИ РАН, 2008: 10–20.
7. Полтавцева Н. Исторична ли история? *Вопросы литературы*. 1997; № 2: 59–66.

Referensces

1. Surovcev Yu.V. Sovetskaya literatura. *Kratkaya literaturnaya `enciklopediya*. Moskva, 1971; T. 6.
2. *Istoriya russkoj literatury XX veka (20-50-gody): Literaturnyj process*. Moskva, 2006.
3. Borev Yu. Socialisticheskij realizm: social'no-aktivnaya lichnost' vklyuchena v tvorenie istorii nasil'stvennymi sredstvami. *Teoriya literatury. Literaturnyj process*. Moskva: IMLI RAN: Nasledie, 2001; T. IV.

4. Egiazaryan A.K. K ponyatiyu «sovetskaya literatura». *Mezhdunarodnye lomidzevskie chteniya. Izuchenie literatur i fol'klora narodov Rossii i SNG: teoriya. Istoriya. Problemy sovremennogo razvitiya*. Moskva: IMLI RAN, 2008: 44-46.
5. Chamokov T.N. O preemstvennosti i novatorstve v sisteme adygskoj novopis'mennoj prozy. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya i iskusstvovedenie. Majkop, 2011; Vypusk 4 (90): 69-73.
6. Gamzatov G.G. Dvadcatyj vek kak `epoha nacional'nyh literatur i regional'nyh literaturnyh obschnostej. *Mezhdunarodnye lomidzevskie chteniya. Izuchenie fol'klora i literatur narodov Rossii i SNG: Teoriya. Istoriya. Problemy sovremennogo razvitiya*. Moskva: IMLI RAN, 2008: 10-20.
7. Poltavceva N. Istorichna li istoriya? *Voprosy literatury*. 1997; № 2: 59-66.

Статья поступила в редакцию 01.06.23

УДК 81'42+811.161.1'06 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-276-282

***Pan Yue**, postgraduate (Philology), Department of General and Russian Linguistics, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia), E-mail: yue.pan@yandex.ru*

STRATEGIES AND TACTICS IN RUSSIAN POLITICAL AND MEDIA DISCOURSE COVID-19: A CASE STUDY OF V.V. PUTIN'S SPEECH AND RUSSIAN NATIONAL CORPUS. The article examines strategies and tactics of political and media discourse on the coronavirus based on the material of President Vladimir V. Putin's speech of 25.03.2020 and statements with the keywords "covid/coron(o)virus" from the Central Media Subcorpus of the Russian National Corpus. By identifying the linguistic strategies and tactics of political and media discourse, the authors attempted to reveal similarities and differences in the techniques of implementing communicative strategies and tactics. In political and media discourse during the 1st wave of the COVID-19 pandemic, such strategies and tactics as informational-interpretive strategy (tactics of acknowledging the existence of the problem, accentuating positive information, indicating the way of solving the problem and attribution), strategy of forming the emotional mood of the addressee (tactics of appealing to the addressee's emotions and considering his value orientations), legitimation strategy (tactics of appealing to authority). Within them, the informational-interpretive strategy and its tactics are fundamental prerequisites for further strategies and tactics to be used in speech.

Key words: **strategies and tactics, political discourse, media discourse, COVID-19, Russian National Corpus**

***Пань Юе**, аспирант, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: yue.pan@yandex.ru*

СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ И МЕДИЙНОМ ДИСКУРСАХ РУССКОГО ЯЗЫКА COVID–19 (НА МАТЕРИАЛЕ РЕЧИ В.В. ПУТИНА И НКРЯ)

В данном статье рассматриваются стратегии и тактики в политическом и медийном дискурсах, содержащих информацию о коронавирусе, на материале речи выступления президента В.В. Путина (25.03.2020 г.) и высказываний, взятых из центральных СМИ подкорпуса Национального корпуса русского языка. Выявляя речевые стратегии и тактики данных в двух рассматриваемых нами текстовых группах, мы сделали попытку раскрыть сходные и отличительные черты в приемах реализации коммуникативных стратегий и тактик. В политическом и медийном дискурсах при 1-й волне пандемии COVID–19 выявлены следующие стратегии и тактики: информационно-интерпретационная стратегия (тактика признания существующей проблемы, акцентирование внимания на позитивной информации, указания на пути решения проблемы и атрибуции), стратегия формирования эмоционального настроя адресата (тактика обращения к эмоциям адресата и учета ценностных ориентиров адресата), стратегия легитимации (тактика апелляции к авторитету). Информационно-интерпретационная стратегия и подлежащие тактики являются фундаментальной предпосылкой дальнейших употребляемых стратегий и тактик в речи.

Ключевые слова: **стратегия и тактика, политический дискурс, медиадискурс, COVID–19, НКРЯ**

Дискурс – это речь, погруженная в жизнь [1, с. 137]. В последнее время во всем мире наблюдается все возрастающий интерес к исследованию дискурса [2, с. 1; 3, с. 7; 4, с. 291]. Дискурс, являющийся когнитивно-коммуникативной деятельностью [5, с. 10], занимает важное место среди иных явлений языка и речи, которое продолжает привлекать значительный интерес филологов. Согласно мнению Т. ван Дейка, существуют «сложные отношения между дискурсом и властью» [6, с. 26–29], любой дискурс показывает властные отношения в диалогичных ситуациях.

Дискурс, понимаемый как текст в ситуации реального общения, допускает различные измерения [7, с. 31]. С точки зрения коммуникативной лингвистики выделяют различные типы институционального дискурса, например, политический, медийный и т. д. Институциональному дискурсу свойственна его системообразующая цель [8, с. 25]. Политический и медийный дискурс, тематически соприкасающийся с жизнью социума, не может не воздействовать на сознание народа. Если речь политиков влияет на сознание народа во многом непосредственно, то стратегии и тактики, характерные для медийного дискурса, оказывают более скрытое и постепенное влияние на изменение образа мыслей, во многом тайное воздействие, которое добавляется к основополагающей, на наш взгляд, информативной функции, свойственной средствам массовой информации.

Рассматривая политический и медийный дискурсы как одни из типов институционального дискурса в аспекте теории коммуникации и дискурса [7, с. 32], легко обнаружить их общность – прагматичность, проявляющуюся в определенных контекстах и ситуациях. Несмотря на то, что наиболее серьезные проявления данного события остались уже позади, на наш взгляд, все еще обладают определенной популярностью исследования о коммуникативном аспекте проблемы COVID–19. Особенно актуальна данная проблема в аспекте политического и медийного дискурсов [9–12], в том числе в сфере массовой информации в цифровую эпоху [13; 14], а также социальных медиа [15]. Сравнение дискурсивных практик выступает основополагающим методом применения в исследовании COVID-дискурса. В русле данного метода осуществляется сравнение разных жанров [16], сравнение дискурсивных практик, основанных на языковых отличиях чаще всего русского и английского языков [17]. Речевые стратегии и тактики в рамках теории речевого воздействия являются важным аспектом исследования политического дискурса [18–21]. В основе взаимосвязи между дискурсивным аспектом и теорией коммуникации лежит прагматичность, выступающая свойством, генерирующим речевые интенции дискурсивной личности.

В последние годы массмедийный дискурс становится объектом целенаправленного научного описания, что служит вполне закономерным следствием активного распространения как концепции дискурса вообще, так и дискурсивного анализа в частности [22, с. 181]. Медиа чаще всего существуют как органы, информирующие население, а также управляющие поведением масс. В соответствии с этим медийный дискурс часто воспринимается в качестве типа институционального дискурса, в качестве одного из представителей власти, по отношению к которому даже используется термин «четвертая власть».

О.Н. Новикова и Ю.В. Калугина отметили, что становление дискурса пандемии COVID–19 происходит за счет взаимодействия множества типов дискурса, что и определяет перспективу исследований черт дискурса, сложившихся в эпоху пандемии: анализ дискурса в ситуации пандемии нового заболевания с особым вниманием к когнитивно-коммуникативному процессу развития новых языковых знаков в дискурсе, особенностям концептуализации профессионально значимых объектов [23, с. 378–379].

Актуальность проводимого исследования обусловлена тем, что в нем осуществляется осмысление темы одного из наиболее серьезных вызовов современному человечеству, имевшему место примерно пять лет назад. Интерпретация дискурса о пандемии имеет большую значимость, поскольку перед данной глобальной катастрофой люди оказались не вполне подготовленными, в том числе и в информационном плане. Дискурс и социум не могут не влиять друг на друга, но влияние дискурса на социум является более структурным и целенаправленным. По мнению ван Дейка, развитие междисциплинарных исследований в рамках дискурс-анализа позволит производить более подробный, систематичный и интересный анализ медиатекстов [24, с. 176], что особенно актуально в связи с темой COVID-дискурса.

Научная новизна исследования заключается в том, что выделяются употребляемые стратегии и тактики 1-й волны распространения COVID-19 в России по аналогичным параметрам интерпретации как в политическом дискурсе, так и в СМИ текстах.

Целью работы является описание особенностей политического дискурса и дискурса СМИ, характерных для 1-й волны COVID-19.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи, отражающие взаимосвязанные этапы работы:

– выделить основные стратегии и тактики, также приемы их реализации, посвященные теме 1-й волны COVID-19 в политическом и медийном дискурсах;

– выявить основные сходные и отличительные черты русскоязычного COVID-дискурса.

В работе используется методология теории дискурса и речевой коммуникации. Методы исследования – сравнительный метод и метод дискурсивного анализа.

Объекты работы – основные речевые стратегии и тактики, представленные в русском политическом и медийном дискурсе в период 1-й волны распространения COVID-19.

Предмет исследования – языковые средства реализации стратегий и тактик в интерпретации пандемического дискурса в СМИ, отличающихся от политического.

Материалом исследования послужили первое выступление В.В. Путина в период COVID-19 – «Обращение к гражданам России» [25] и данные 1-й волны распространении COVID-19 из газетного корпуса НКРЯ (34 отрывков текстов из РИА Новости, Известия, Vesti.ru, Парламентская газета, NEWSru.com с начала 2020 г. по май) [26] для выполнения параллельного анализа стратегий и тактик в политическом дискурсе и СМИ по принципу утверждения абсолютной синхроничности текстов.

Теоретическая значимость определяется тем, что данное исследование вносит вклад в разработку теории дискурса (дискурса-анализа, медиадискурса и политического дискурса). Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования можно использовать в преподавании теории дискурса, лингвокогнитологии; в анализе медийных текстов.

Обращение к стратегиям и тактикам, прозвучавшим в речи президента В.В. Путина (25.03.2020) и СМИ в период 1-й волны

Перейдем к рассмотрению политического и медийного дискурса, связанных с COVID-19. Два рассматриваемых нами типа дискурса можно объединить в рамках единого типа общений, которое мы вслед за В.И. Карасиком будем называть статусно обусловленным [27, с. 62].

Речь В.В. Путина входит в тот же самый круг типов речевой деятельности, к которому можно отнести такие разновидности, как общение между адресантом и адресатами, политиком и избирателями, служащим и обслуживаемым его объектом. Для понимания речевой стратегии и тактики данного типа общения в первую очередь необходимо уточнить его коммуникативную цель.

Следует заметить, что речь В.В. Путина, прозвучавшая 25 марта 2020 года, посвящена проблемам, связанным с коронавирусной пандемией, и отражает три основных аспекта данного события: 1) распространение пандемии; 2) состояние экономики в условиях пандемии; 3) антикризисные меры. Главная мысль речи президента может быть сформулирована в следующих словах: *Наш приоритет – жизнь и здоровье*; *Наша задача – максимально снизить кризис* (здесь и далее отрывки из речи Президента РФ В.В. Путина цитируются по источнику «Обращение к гражданам России» [25]). Рассмотрим далее основные стратегии и тактики, используемые президентом РФ в данном выступлении.

Цель его выступления состоит в апелляции к общему самосознанию граждан РФ, формированию серьезного отношения граждан к предстоящей жесткой COVID-проблеме, потенциально способной оказать влияние на все сферы человеческой жизни, особенно на сферу экономики. Конечным пунктом ситуации, проецируемой в речи В.В. Путина, должна стать цель возвращения людей к нормальной жизни в кратчайшие сроки (цель реализации стабилизации общества). Об этом прямо говорится в некоторых местах речи – например: *Наша важнейшая задача, обращаюсь сейчас ко всем работодателям, – обеспечить стабильность на рынке труда, не допустить всплеска безработицы.*

Принято проводить лингвистический анализ стратегии и тактики в политическом дискурсе в рамках анализа парадигм стратегий и тактик современного русского политического дискурса (О.Н. Паршиной). Она рассматривает информационно-интерпретационную стратегию, используемую руководителями государства в случаях информирования и интерпретация граждан о важнейших событиях экономической, политической и социальной жизни. Данная стратегия в основном представляется через тактики признания существования проблемы, акцентирования позитивной информации, разъяснения и указания на путь решения проблемы [28, с. 15] и играет важнейшую роль в организации структуры текста на медицинскую тему, охватывающую граждан всей страны и рассматриваемую как фундаментальную предпосылку реализации дальнейших стратегий. В данном случае тактика признания существующей проблемы находится в самом начале речи.

Можно отметить в речи В.В. Путина темы, связанные с коронавирусом и его влиянием на экономическую ситуацию. В.В. Путиным используется **тактика признания существующей проблемы** (объективного информирования), реализуемая через перечисление основных угроз и проблем предстоящей ситуации. Главным лексико-грамматическим маркером осуществления данной тактики является использование глаголов с семантикой увеличения, разрастания, предвидения и предчувствия, которые порождают чувство тревоги и служат способом подчеркнуть серьезность проблемы. Например, *Мы видим, как остро развивается ситуация с эпидемией коронавируса в мире. Во многих странах продолжает нарастать число заболевших. Под ударом оказалась вся мировая экономика, уже сейчас прогнозируется её спад*.

Высказывания о распространении коронавирусной инфекции в мире и возможных проблемах обычно прямо выражены языковыми маркерами, обладающими негативной семантикой и значением степени актуальности вопроса. Употребление данных маркеров призвано обращать внимание адресата на имеющийся и потенциальный риски. Данная тактика реализуется как посредством использования устойчивых выражений (*угроза быстрого распространения болезни*), так и посредством использования отдельных лексем, относящихся к тематической группе, связанной с медициной: *больничный, безработица* и др.

1. *Обращаюсь к вам по вопросу, который сейчас волнует всех нас*.

2. *Сейчас крайне важно предотвратить угрозу быстрого распространения болезни*.

3. *Россия* <…> *не может отгородиться от угрозы*.

4. *Экономика России, как и экономики других стран, из-за последствий эпидемии испытывает сильное негативное давление*.

В этих четырех примерах, в которых, на наш взгляд, тактика признания существующей проблемы используется и реализуется комбинированием локативных маркеров с семантикой полного охвата (*по всей стране*, *всех граждан*), темпоральных маркеров (*сейчас*) и маркеров экспрессии, указывающих на крайне высокую степень проблемы (*угроза*, *серьезная*). В соответствии с этим формируется представление о крайне высокой степени актуальность проблемы COVID-19, что также является особенностью как политического дискурса, так и медиадискурса. Между прочим, представлена искренность политика в признании проблемы. Под этим подразумевается, что COVID-19 – проблема, охватывающая все человечество, на которой невозможно не акцентировать внимания по сравнению с другими проблемами (например, социальный кризис маленького масштаба в политическом дискурсе).

В корпусе СМИ того же периода информационно-интерпретационная стратегия, в рамках которой используется **тактика признания существующей проблемы**, остается главным типом речевого воздействия. И она осуществляется в первую очередь посредством использования глаголов настоящего и прошедшего времени с семантикой существования, появления (*выявлен/выявили, обнаружили/обнаружен, диагностировали/диагностирован, подтвержден/подтвердился*) для описания существовавшей ситуации, в чем отличается от политического дискурса:

В конце декабря в китайском городе Ухань выявили коронавирус нового типа [Голикова рассказала о принятых в России мерах из-за коронавируса в Китае. // Ведомости, 2020.01].

Ранее стало известно о том, что у москвича подтвержден коронавирус [Пациент с симптомами коронавируса сбежал из подмосковной больницы. // Vesti.ru, 2020.03].

За пределами КНР коронавирус обнаружен у 151 пациента в 23 странах, в том числе в России [Роспотребнадзор начал профилактику коронавируса в школах. // Парламентская газета, 2020.02].

У троих медики диагностировали коронавирус, протекающий в лёгкой форме [Медики рассказали о состоянии эвакуированных с лайнера Diamond Princess россиян. // Парламентская газета, 2020.02].

По данным Worldometer на 22 марта, в мире коронавирус SARS-CoV-2 обнаружен у более 308 тыс. человек, вылечились более 95 тыс. пациентов, умерли 13 069 человек [Россия ограничит авиасообщение с шестью странами из-за коронавируса. // Известия, 2020.03].

Коронавирус способен провоцировать поражение дыхательной системы [В Китае умер первый заболевший новым типом коронавируса. // РИА Новости, 2020.01.11].

Коронавирус – это инфекция, которая вызывает заболевание верхних дыхательных путей [Эпидемиолог оценил риск распространения нового вируса в Китае. // Парламентская газета, 2020.01].

Сингапурские ученые предупредили о том, что отказ от проведения диагностики на коронавирус несет угрозу здоровью не только конкретного пациента, но и общественному. [Сингапурские ученые выявили схожие симптомы коронавируса и лихорадки денге. // Известия, 2020.03].

<…> в настоящее время корабль находится в карантине на рейде у берегов Японии с несколькими десятками зараженных коронавирусом пассажиров, число которых ежедневно растет, напоминает портал. [Вьетнам запретил вход в порт итальянскому круизному судну. // РИА Новости, 2020.02].

Коронавирус и связанные с ним карантинные меры представляют риски для многих сфер экономики – туризма, торговли, авиаперевозок, в том числе, ситуация может негативно сказаться на спросе на нефть [РИА Новости, 2020.03.05].

В СМИ данная тактика осуществляется, как в политическом дискурсе, посредством использования глаголов с семантикой увеличения, разрастания и предчувствия (*способен провоцировать поражение, вызывает заболевание, несет угрозу здоровью пациента, растет, представляют риски, выросло*), с другой стороны – путем использования устойчивых словосочетаний прилагательных и существительных с негативной оценкой (*биологическая угроза, смертельный коронавирус*), которые отражают высокую степень серьезности проблемы. Также данная тактика осуществляется путем использования выражений, связанных с медициной (*зараженные коронавирусом*):

1. *Коронавирус, который распространяется в Китае, – биологическая угроза для россиян, заявил замминистра здравоохранения РФ Сергей Краевой*

[В Минздраве назвали коронавирус из Китая угрозой для россиян. // Парламентская газета, 2020.01].

2. *17:09 – 21 января 2020 Китайская зараза В мире появился новый смертельный коронавирус* [В России рассказали о вероятности заразиться смертельным китайским вирусом. // Lenta.ru, 2020.01].

В медийном дискурсе негативные единицы, связанные с риском COVID-19, репрезентируются приемом фактического описания настоящей ситуации заболевания. Например,

3. *На Филиппинах скончался от коронавируса житель Уханя* [NEWSru.com, 2020.02].

4. *По сути, власти Сингапура запретили въезд из Китая, <…> поскольку число зараженных коронавирусом достигло максимума за пределами Китая – 58 человек* [Сингапур ожидает серьезного урона из-за вспышки коронавируса. // Vesti.ru, 2020.02].

5. *В Японии число зараженных коронавирусом выросло до 758 человек* [В Японии число зараженных коронавирусом выросло до 758 человек. // РИА Новости, 2020.02].

6. *На настоящий момент количество зараженных коронавирусом достигло отметки почти в 359 тысяч человек* [Из-за коронавируса на Кубе в тяжелом состоянии госпитализирован россиянин. // Vesti.ru, 2020.03].

Примеры со словосочетанием *зараженный коронавирусом*, с одной стороны, репрезентируют тактику признания существующей проблемы с помощью описания фактов социальной ситуации. В нашем случае данная тактика эксплицируется посредством описания числа случаев заболевания и состояния пациентов; с другой стороны, представленные нами примеры доказывают актуальность и серьезность проблемы через отдельные географические маркеры (*Россия, Китай, Филиппины, Япония*). Средством, отличающим воплощение рассматриваемой нами тактики в речи президента от воплощения подобной же тактики в текстах СМИ, является употребление разных глагольных времен: в речи президента используются глаголы настоящего времени, а в СМИ – глаголы прошедшего и настоящего времени.

В аспекте плана содержания тактика признания существующей проблемы в высказываниях из центрального газетного корпуса отличается от той, что представлена в речи лидера нации, прежде всего, фокусом дискурса: СМИ обращают внимание на ситуации по всему миру и осуществляют тактику признания существующей проблемы, опираясь на фактическое описание комплекса отдельных объектов; а фокусом политического дискурса на тему эпидемии является только ситуация только в одной отдельно взятой (своей) стране, т. е. политик отвечает только за своих. Политик подводит итоги всей сложившейся обстановки (макроскопическая характеристика, интеграция), большинство из ситуаций, представленных им, происходят только в своем государстве, а СМИ акцентируют внимание на множестве мелких случаев (микроскопическая характеристика, подразделение) в реализации тактики признания существующей проблемы. Микроскопически-фактические сообщения СМИ более подробно дополняют макроскопическое суждение в политической речи: *В России, Китае, Японии, на Филиппинах* и др.

Тактика акцентирования позитивной информации осуществляется приемами, посвященными сложившейся ситуации. Тактика проявляет себя в использовании языковых маркеров, обладающих позитивной оценочной окраской в контексте, с целью описания управляемости обстановки по сей момент говорения.

Данная тактика представлена мало в обращении В.В. Путина. На наш взгляд, она последовательно отражена только в одной фразе: *Благодаря заранее принятым мерам нам в целом удаётся пока сдерживать и широкое, и стремительное распространение болезни.* Отмечаются темпоральные маркеры (*заранее, пока*) и маркеры экспрессии, указывающие пределы и степень (*удается сдерживать, в целом*), и предлог при помощи (*благодаря*).

В текстах СМИ можно в большей степени обнаружить попытку преподнести информацию о проблеме COVID-19 в положительном аспекте: употребление маркеров экспрессии, указывающих степень проблемы, – управляемость состояния (*невелико, без явных симптомов, не повлияет на взаимоотношения, минимально и медленно*) и темпорального маркера (*в настоящее время*).

1. *В России у более 70% зараженных коронавирусом заболевание проходит без явных симптомов* [Известия, 2020.03].

2. *Распространение коронавируса не повлияет на взаимоотношения РФ со странами – партнёрами в области образования* [В Минобрнауки рассказали, как коронавирус может повлиять на показатели экспорта российского образования. // Парламентская газета, 2020.02].

3. *Глава организации отметил, что благодаря усилиям Пекина число случаев коронавируса 2019-nCoV за пределами Китая невелико. По его словам, эта болезнь распространяется «минимально и медленно». В настоящее время зарегистрирован 151 случай заражения в 23 государствах* [Глава ВОЗ призвал страны воздержаться от принятия мер по ограничению поездок в Китай. // Парламентская газета, 2020.02].

В обоих типах дискурса данная тактика осуществляется посредством употребления предлога, указывающего причину (*благодаря*) и маркеров экспрессии; в политическом дискурсе воплощены темпоральные маркеры, а в медийном дискурсе – мало воплощены, возможно, из-за меньшего размера контекста.

Сравнивая одинаковое средство, репрезентирующее тактику акцентирования позитивной информации в политической и медийной сферах, нам легко предположить, что в политической речи акцентируется внимание на положительных результатах, полученных благодаря предварительной подготовке. Иными словами, тактика в политическом дискурсе осуществляется с использованием модели «причина – состояние – результат», которая движется по концепции хронотопа – от прошлого к настоящему с точки зрения концепции времени, а также от дальнего к ближнему с точки зрения физического пространства. В медийном дискурсе осуществление тактики происходит не только посредством концентрации внимания на предварительных мерах (реакциях правительства), но и на положительных отдельных, более конкретных аспектах в ситуации с COVID-19, таких как наблюдающееся в большинстве случаев бессимптомное течение болезни.

Кроме того, наблюдается смешение политического и медийного дискурсов в текстах СМИ с предлогом *благодаря*, что проявляется в цитатах высказываний политиков, осуществляющих попытку оказания положительного влияния на общественность на ранних стадиях пандемии, когда о ней мало было известно. Возможно, именно тем, что пандемия только началась, обусловлено почти полное отсутствие данной тактики в речи президента РФ.

Тактики указания на пути решения проблемы и атрибуции – средства, употребляющие в коммуникативном акте с целью выявления пути решения насыщенной проблемы с момента говорения. Эта тактика отличается от тактики акцентирования на позитивной информации времени описания: первая основывается на «текущей» ситуации в настоящий момент и используется для предложения (предписания) и разъяснения решения проблем **после** момента высказывания, а вторая используется для раскрытия ситуации **до** момента высказывания. Взаимосвязь показана на рис. 1.



Рис. 1. Временные отношения тактик указания на пути решения проблемы атрибуции и акцентирования на позитивной информации

По нашему мнению, комбинация пары отношений «тактика указания на пути решение проблемы» и «тактика атрибуции» устанавливает связь между объявленными мерами для снижения риски COVID-19 и причинами их принятия.

В политической речи представлены пары комбинационных отношений путем объявления последующих мер на фоне COVID-19. Главная форма употребления представлена как речевая модель «меры принятия + причины объяснения, убеждение» (далее модель «меры – причины»). Модель «меры – причины» включает в себя ситуацию «меры» (далее – позиция 1) и ситуацию «причины» (далее – позиция 2), в каждой из которых отдельно воздействуют тактики указания на пути решения проблемы и атрибуции. Данный процесс осуществляется, во-первых, на текстовом уровне, т. е. в организации структуры текста посредством смены монологических ситуаций политика на ситуацию объявления мер и объяснения их причин. Во-вторых, в этих ситуациях субъект (деятель) предпринимает действие, в основе которого лежит коммуникативный мотив с соответствующими иллокутивными компонентами (см. ниже рис. 2.).

Приведем пример из рассматриваемой нами речи В.В. Путина: *Обращаюсь ко всем гражданам страны. // Давайте не будем поступать, полагаясь на наше русское «авось». Не думайте, пожалуйста, как у нас бывает: «А, меня это не коснется!» Это может коснуться каждого. // Все рекомендации необходимо обязательно соблюдать. Надо поберечь и себя, и своих близких, проявить дисциплину и ответственность. И поверьте, самое безопасное сейчас – побыть дома.*

На текстовом уровне с самого начала использование местоимения *я* для выявления субъекта действия привлекает внимание слушателей (действие). Здесь явный прямой иллокутивный компонент является обращением к гражданам, далее деятель объявляет меры, вследствие чего проявляется скрытный иллокутивный компонент – объявление приказа и меры. Мотивом данных действий является оказание власти политика, его закономерность. Значит, в данном от-

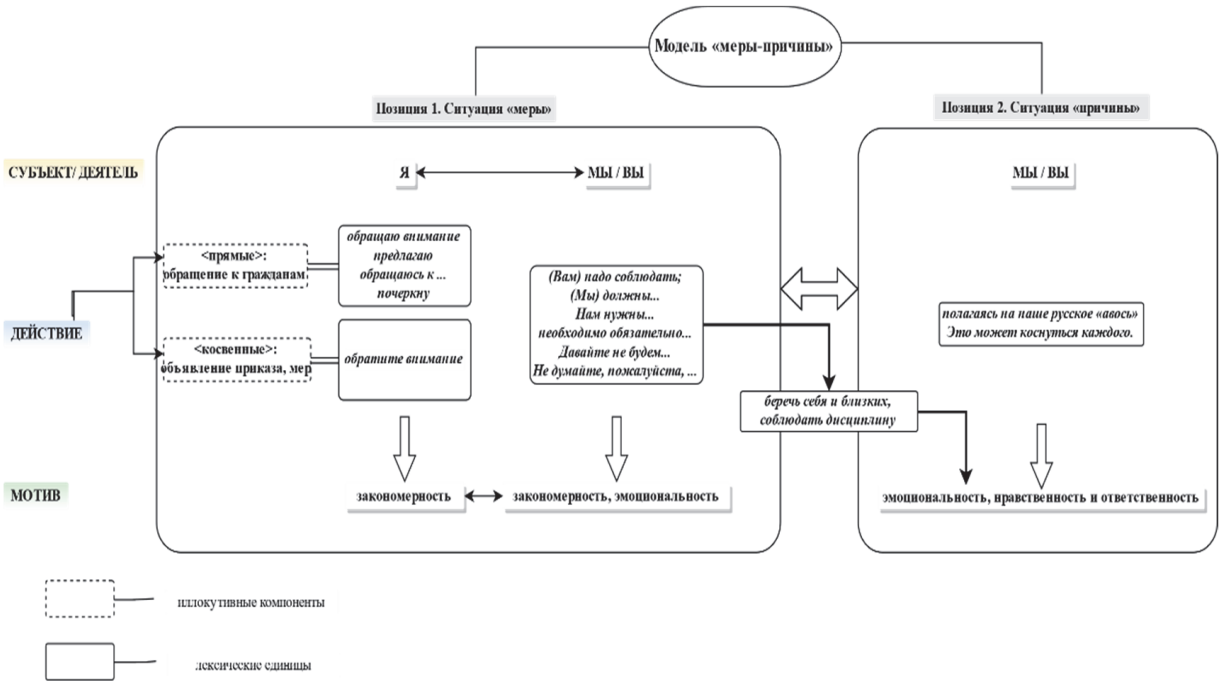


Рис. 2. Модель «меры – причины»

рывке проявляется стремление смягчить ограничение, выдвинутое государством на законодательном уровне (положение о самоизоляции на период пандемии). Президент пытается уговорить граждан, объяснить необходимость введенных правительством беспрецедентных ограничительных мер.

На втором этапе реализации данной тактики в первую очередь представлена смена субъектов (деятелей) «Я» и «Мы/Вы». Прием местоимения «я» и его разновидностей (суб. 1), с одной стороны, оказывает воздействие говорящего как президента страны, т. е. политического лидера на слушателей (всех граждан), в данном случае представлена власть или авторитет политической роли на объект властных полномочий; что способствует осуществлению цели и стремления сблизить политика с гражданами, с другой. Объявляя меры для решения проблемы всем гражданам, говорящий употребляет как большое количество безличных предложений, где скрывается субъект действия (мы или вы), так и императив первого лица множественного числа, где действующий субъект – мы, тем более активно используются конструкции с местоимениями «мы» или «вы», в связи с этим дистанции между политиком и гражданам сокращены. Мотивы данного этапа состоят не только в закономерности, но и эмоциональность человека благодаря представленным в приведенном примере лексическим единицам, касающихся того, как «беречь себя и других» и «соблюдать принципы», которые, между прочим, способствуют трансформации в позиции 2.

В позиции 2 политик употребляет местоимение мы/вы (либо в эксплицитном, либо в имплицитном виде), чтобы показать свою консолидированность с народом, единство с ним.

Как изложено выше, тактики указания на пути решения проблемы и атрибуции реализуются приемом модели «меры – причины», который проявляет себя в двух ситуациях: ситуация объявления мер (позиция 1) и ситуация объяснения причин (позиция 2). В данных ситуациях/позициях проявляется трехмерный фрейм: субъект (деятель), действие и мотив как фундамент. В данном фрейме могут наблюдаться три типа трансформаций. Во-первых, изменяются субъекты в ситуациях сменой местоимений «Я – Мы/Вы», иногда в позиции 2 субъект скрывается. Во-вторых, действия в позиции 1 представлены прямым средством обращения внимания адресата, тем более цель объявления мер, принятых для решения проблемы COVID, отражается косвенно; что касается позиции 2, действие объявлено прямым образом. В позиции 2 акцентируется целостность, единство адресанта и адресата. В-третьих, мотивы в процессах представлены по-разному: закономерность, эмоциональность в позиции 1 переходят к морали (ценностям) и эмоциональности человека в позиции 2. В процессе реализации действия ценности человека как фундамента достижения поставленной цели играют значительную роль. Следует отметить, что тактики существуют не отдельно, а воздействуют друг на друга, комбинация тактик также воздействует на процессы общения. Между прочим, была утверждена второстепенная информация о влиянии пандемии на человечество в целом.

Далее рассмотрим подобные примеры, в которых употребляется тактика указания на пути решения проблемы.

При реализации тактики указания на пути решения проблемы, во-первых, употребляют в политическом дискурсе союзы последовательности, например, *первое, второе, третье, далее, наконец* и т. д., посредством чего выстраивается логическая цепочка, обозначающая последовательность принятия мер и разумность языковой личности политика.

Отдельно остановлюсь на текущей социально-экономической ситуации. // В этой связи будут реализованы следующие первоочередные меры. // Первое. <…> / Второе. <…> / Третье. <…> / Четвёртое. <…> / Пятое. <…> / Далее. <…> / Шестое. <…> // И, наконец, <…> / Первое. <…> / Второе. <…> [из речи В.В. Путина].

Вторым приемом реализации рассматриваемой нами тактики являются определенно-личные предложения, которые используются в жанре политического дискурса, посвященном пандемии COVID-19 с целью осуществления тактики указания на пути решения проблемы: *обращаю внимание, предлагаю, повторю, прошу*.

Обращаюсь ко всем гражданам страны. / Также обращаю внимание: выплаты к 75-летию Великой Победы ветеранам и труженикам./ Обращаю внимание…/обращаюсь сейчас ко всем работодателям… // Предлагаю в ближайшие три месяца…/ предлагаю ещё две меры./ Предлагаю установить норму…/ Предлагаю предусмотреть каникулы как по потребительским, так и по ипотечным кредитам. // Прошу Банк России… / Прошу Правительство и парламент ускорить принятие необходимых изменений в нормативную базу./ прошу относиться к ним с пониманием. // Повторю, эти меры будут распространены…/ Повторю, наша важнейшая задача…/ повторю, не сам вклад, а только проценты…

Кроме того, согласно О.Н. Паршиной, фразы от 1-го лица создают атмосферу достоверности в общении и тем самым влияют на сознание и мысли слушателей [28, с. 34].

Третьим приемом в рамках данной тактики является большая частотность употребления дискурсивов, которая отражает замысел политика как говорящего на адресата.

Понятно, что при резком сокращении доходов выплачивать долг в прежнем режиме трудно или просто невозможно. // И надо, как я уже сказал, поддержать тех, кто может столкнуться с потерей работы. // Разумеется, без всяких штрафных санкций. // Это, конечно, несправедливо. / Это, конечно, мягко говоря, несправедливо. // Естественно, это потребует корректировки наших соглашений об избежании двойного налогообложения с некоторыми странами. / Естественно, возникает вопрос и об организации общероссийского голосования по поправкам в Конституцию.

В-четвертых, повторы условных предложений показывают, что тактика указания на пути решения проблемы реализуется с учетом определенных условий. И каждая отдельная условная часть является основой и предпосылкой для указания на решение следующей проблемы: *человек в сложной ситуации – выплата, зарплата как – решение; иностранные партнеры – решение – Россия*; *мы* (*граждане*) *– решение – государство*.

Если человек попал в сложную жизненную ситуацию, а именно.../ Если выплата долга…, то и в этом случае .../ Если же зарплата будет на уровне МРОТ или почему-то даже ниже, то ставка останется прежней, 30 процентов. / Если же иностранные партнёры не примут наши предложения, то Россия выйдет из этих соглашений в одностороннем порядке. // … если мы

проявим сплочённость, понимание сложности текущей ситуации. Если государство, общество, граждане будут действовать вместе, если сделаем всё, что зависит от каждого из нас.

Далее расскажем о **тактике указания на пути решения проблемы в медиадискурсе**.

За период первой волны COVID–19 СМИ уделили внимание лексическим единицам, входящую в тематическую группу, которую мы охарактеризуем как «меры, связанные с сохранением здоровья» (*карантинные, защита людей, безопасности, обеспечения, вакцина*), «меры поддержки экономики» (*поддержка бизнеса, отменяют рейсы, закрывают границы*), с помощью которых тактика указания на пути решения проблемы и реализуется. Приведем примеры:

1. *Кроме того, в расходной части появится новая статья, связанная с тестированием на коронавирус и обеспечением мер безопасности по новому медицинскому протоколу, направленному на преодоление последствий пандемии* [Коммерсант, 2020.06].

2. *Подробно обо всех мерах поддержки бизнеса можно узнать в специальном разделе сайта ФНС России (www.nalog.ru): «Коронавирус: меры поддержки бизнеса»* [Коммерсант, 2020.07].

3. *31 января 2020 Китайский коронавирус добрался до России Россиян эвакуируют из Китая, отменяют рейсы и закрывают границу* [Россия закрыла авиасообщение с Китаем. // Lenta.ru, 2020.01].

В данных высказываниях обычно нет упоминания правительства или медицинских учреждений как субъектов принятия мер. В рассматриваемых нами медиатекстах, как правило, отсутствует указание на меры, представлена относительно нейтральная позицию, т. е. эмоциональных и оценочных компонентов не наблюдается. Сверх того, тактика атрибуции посредством модели «меры – причины» на текстовом уровне не проявляется, чем отличается дискурс СМИ от политического, т. к. данные из корпуса представлены отрывками, а не в текстовом виде. Приемы осуществления тактик указания на пути разрешения проблемы и атрибуции в политическом дискурсе богаче, чем в СМИ.

Далее рассмотрим эмоциональные способы, т. е. стратегию формирования эмоционального настроя адресата. Она, по парадигме О.Н. Паршиной, разделяется на такие тактики, как тактики единения, солидаризации, обращения к эмоциям адресата и учета ценностных ориентиров адресата [28, с. 17]. О.С. Иссерс выделяет стратегии и тактики уговаривания и убеждения в зависимости от фактора «насилия над волей адресата» [29, с. 145]. Легко предположить, что стратегия уговаривания реализуется тактикой обращения к эмоциям, апелляции к человеческому разуму, а также тактиками просьбы и убеждения. Они в некоторой степени выполняют одну и ту же функцию – воздействие на адресата на психологическом уровне на основе эмоциональных и ценностных элементов (лексических единиц об эмоциях и ценностях). В данном случае **стратегия формирования настроя адресата** на тему COVID-19 выделяется на **тактики обращения к эмоциям человека** и **учета ценностных ориентиров адресата.**

Тактика обращения к эмоциям адресата в речи президента находит свое выражение с помощью прямого эмоционального маркера *волнение в период пандемии*. Например, *… волнует нас всех.*

В медийном дискурсе такие единицы, как *волнение, паники, страх, тревога* и др., употребляются для формирования эмоционального настроя адресата.

1. – Появился новый коронавирус, учёных в Китае и по всему миру волнует то, что он именно новый, что пока непонятны его свойства, патогенность и вирулентность [Парламентская газета, 2020.01].

2. *Коронавирус вверг человечество в панику, а мировую экономику – в рецессию* [Алексей Турчин. Способно ли человечество предотвратить биологическую войну? // Аргументы и факты, 2020.04].

3. И вот все страхи обрели определенность: грянул коронавирус [Коронавирус вместо войны. // Известия, 2020.03].

Общей единицей, репрезентирующей тактику обращения к эмоциям адресата в политическом и медийном дискурсе, является *волнение*. В медийном дискурсе отражаются более сложные и разнообразные эмоции, чем в политическом, даже за период 1-й волны пандемии в СМИ положительная и отрицательная эмоциональные оценки совместно существуют в одном контексте: *«От чувства тревожности мы обретаем свободу» Что придет на смену глобализации и каким станет человечество после пандемии коронавируса Ранее сообщалось, что каждый третий из медиков Великобритании, сдавших тест на коронавирус SARS-CoV-2, оказался им заражен* [Число заразившихся коронавирусом в Британии превысило 100 тысяч. // Lenta.ru, 2020.04].

Тактика учета ценностных ориентиров адресата обращает внимание на ценности, которые «трактуются как приоритеты в организации соответствующего института, выражающиеся в присущей ему системе предписаний, запретов и обыкновений» [27, с. 63], определяет основы и единения и общее понимание на душевном уровне.

Доминантной ценностью, характерной для русской и всей человеческой культуры, приобретающей особую значимость в эпоху пандемии, является ответственность за себя, семью, близких, общество, способы апелляции следующие:

1) по маркерам дистанции (*ответственности за своих близких, рядом*): *Нам нужно помнить о своей личной ответственности за своих близких, за тех, кто живёт рядом, кому нужна наша помощь и поддержка* [из речи В.В. Путина];

2) по физическим маркерам (*«приоритет-ценности: жизнь и здоровье», хронические заболевания*): стремление к здоровью и уважение к жизни, которые играют значительную, решающую роль для проведения тактики обращения к ценностям. Обращению к другим общепонятным и общепринятым нормам поведения в обществе служат ценности защиты слабых людях, представителями которых являются «люди старшего поколения и те, кто страдает хроническими заболеваниями», «дети»: *Надо поддержать семьи с детьми. // Особенно это касается наиболее уязвимых групп населения: людей старшего поколения и тех, кто страдает хроническими заболеваниями* [из речи В.В. Путина];

3) по эмоциональным маркерам (*сплоченность, солидаризация, надежность*): стремление к единству и солидарности адресата, которое осуществляется с помощью совокупности общего государственного, национального восприятия: *сила общества, надежности взаимовыручки* [из речи В.В. Путина].

… если мы проявим сплочённость, понимание сложности текущей ситуации. Если государство, общество, граждане будут действовать вместе, если сделаем всё, что зависит от каждого из нас. // По большому счёту, именно в такой солидарности и заключается сила общества, надёжность взаимовыручки, эффективность нашего ответа на вызов, с которым мы сталкиваемся.

Стремление к единству и солидаризации масс страны выражено лексическими единицами субъектов действия. Например, *государство, общество, граждане; зависит от каждого из нас.* Также использовался концепт русского народа, который можно охарактеризовать как «*русское авось*», употребляемый для обращения внимания людей, акцентирования сплоченности и апелляции к активному действию.

Мы провели поиск данных ценностных элементов в корпусе СМИ, ориентируясь на лемму «ответственность», по локативному маркеру (*Китай*):

«Китай проявил высочайшую степень эффективности и ответственности управления, которое позволило предотвратить распространение эпидемии (коронавирус – прим. ред.). [Гаврилов: в КНР создадут свободную медицинскую зону для российско-китайских исследований. // Парламентская газета, 2020.02]. // *По телевидению он возглавил войну с ковидом, но ответственность с себя переложил – на работодателей, на губернаторов, на самих граждан* [Вирус правды. // Ведомости, 2020.05].

Мы ввели поиск в корпусе эмоциональных маркеров «сплоченность» и «солидаризация» и «корон*вирус», вариантов совместных коллокатов не было. Итак, сходство приема осуществления тактики учета ценностных ориентиров адресата в политическом дискурсе и СМИ заключается только в эмоциональном маркере «ответственность», а основные отличия – в более широком использовании эмоциональных маркеров, таких как солидаризация и сплоченность, физических маркеров и маркеров дистанции в речи президента, чем в однообразном употреблении локативного маркера в СМИ.

Ю.В. Балакина, А.В. Соснин, М.В. Туманова рассмотрели **тактику апелляции к авторитету** одной из форм **стратегии легитимизации** в политическом дискурсе [30].

Реализация данной тактики во взятом нами политическом тексте осуществляется за счет использования лексических единиц в значениях «размышление» и «профессиональный». Например, *Но мы с вами должны понимать, что… Понятно, что <…> только опираясь на профессиональное мнение, рекомендации врачей, специалистов. Все рекомендации необходимо обязательно соблюдать* [из речи В.В. Путина].

Опираясь на аналогичные лексические единицы, можно определить, что тактика апелляции к авторитету в СМИ реализуется приемом единиц социальных ролей, владеющих профессиональными знаниями о пандемии (*эксперт, врач, медики*), и единиц в значении «профессиональное медицинское действие» (*анализ, рекомендации, по данных*). К примеру, *Методические рекомендации по лечению коронавируса готовы с учётом последних данных, полученных от китайских коллег* [Парламентская газета, 2020.01]. *// В четверг 9 января китайские эксперты предварительно установили, что возбудителем заболевания стал новый тип коронавируса* [РИА Новости, 2020.01]. *// Врач-эпидемиолог Центра молекулярной диагностики ЦНИИ эпидемиологии Тимур Пестерев оценил новости о распространении нового типа коронавируса* [Парламентская газета, 2020.01]. *// Однако, по мнению эксперта, определить заражённого коронавирусом без анализов нельзя* [Парламентская газета, 2020.01]. *// Ей сделали анализ на коронавирус, а медики предложили подключить Уорд к аппарату ИВЛ* [Заболевшая COVID–19 медсестра умоляла коллег не дать ей умереть. // РИА Новости, 2020.04].

Из вышеприведенных примеров следует заметить, что перечисление показателей и обращение к профессиональным рекомендациям служат эффективными способами при существовании тактики апелляции к авторитету: *В ситуации с коронавирусом самое главное не поддаваться панике, а также соблюдать все рекомендации, которые устанавливаются компетентными органами* [Парламентская газета, 2020.02]. В русле данной тендеции находится и отмеченное В.И. Карасиком и Г.Г. Слышкиным вхождение в медиаконтент работников медицинских учреждений: «Пандемия коронавируса привела к тому, что регулярные выступления врачей в средствах массовой информации стали существенной частью медийного контента, кроме того, эта тема приобрела политическую зна-

чимость, поскольку противостояние вирусу стало показателем эффективности деятельности страны и региональных властей» [8, с. 26].

Отличие отражения данной тактики в речи В.В. Путина от текстов СМИ зависит от того, какое место занимают профессиональные рекомендации (социальные роли) в дискурсивном пространстве, что обусловливается макроскопической характеристикой политического дискурса и микроскопической характеристикой медиадискурса, о чем было сказано выше.

Подводя итоги нашей работы, можно с достаточной определенностью сказать, что в рамках О.Н. Паршиной и О.С. Иссерса разные стратегии и тактики в политическом дискурсе о COVID-19 подразделяются на следующие виды: информационно-интерпретационная стратегия (тактики признания существующей проблемы, акцентирования позитивной информации, указания на пути решения проблемы и атрибуции), стратегия формирования эмоционального настроя адресата (тактика обращения к эмоциям адресата и учета ценностных ориентиров адресата), стратегия легитимации (тактика апелляции к авторитету), в том числе информационно-интерпретационная стратегия и подлежащие тактики, которые являются фундаментальной предпосылкой дальнейших употребляемых стратегий и тактик в речи.

Большинство стратегий и тактик в медийном дискурсе совпадает с аналогичными стратегиями в речи В.В. Путина, они отличаются от приемов осуществления стратегий и тактик. Уделяя внимание конкретным приемам реализации стратегий и тактик, можно утверждать, что, во-первых, о теме ковида большинство глаголов из политического дискурса используется в форме прошедшего времени для изложения сложившейся обстановки в России в общем, при этом в медиадискурсе заостряется внимание на мелкие события с помощью глаголов в форме прошедшего времени. Итак, характеризуется конструирование пандемического дискурса как макроскопичностью в политическом дискурсе, так и микроскопичностью в СМИ. Во-вторых, цитирование экспертов как дискурсивная стратегия характерно для реализации тактики легитимации. В соответствие с этим и СМИ играет роль «четвертой власти», поскольку позиция медиа в осуществлении стратегий и тактик в большинстве случаев скрывается. Влияние на общество обычно ограничивается «передачей точек зрения», а не прямой характеристикой отношения к сложившейся ситуации.

Стратегия и тактика, воплощенная в масс-медиа во время пандемии, требует дальнейшего исследования, что и является перспективой дальнейших исследований в обозначенной области.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 1990: 136–137.
2. Гнилорыбов С.А. *Структурные детерминанты и категории дискурса в свете представлений о динамической природе языка: на материале системы документов ООН*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2005.
3. Дуглас М. Понтон, Ларина Т.В. Дискурс-анализ в 21 веке: теория и практика (i). *Вестник РУДН.* Серия: Лингвистика. 2016; № 4: 7–25.
4. Казакова О.А., Филиппова Е.М. Дискурс сферы природопользования как институциональный дискурс (на материале российских и американских интернет-ресурсов). *Сибирский филологический журнал.* 2020; № 2: 290–301.
5. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике (Обзор). *Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: сборник обзоров*. Москва: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2000: 5–13.
6. Дейк Т.А. ван Дискурс и воспроизводство социальной власти. *Дискурс и власть: репрезентация доминирования в языке и коммуникации.* Москва, 2013; Глава 1: 26–29.
7. Карасик В.И. Речевая коммуникация: дискурсивный аспект. *Грани познания.* 2013; № 1 (21): 23–33.
8. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Тенденции развития современного дискурса. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики.* 2021; № 1: 14–31.
9. Рябченко Н.А., Малышева О.П., Мирошниченко И.В. Дискурс «конституционные поправки» и «пандемия коронавируса» в цифровой политической повестке дня в 2020 г.: агитация vs сдерживание в официальных СМИ. *Вестник Пермского университета. Политология*. 2021; № 2 (15): 142–155.
10. Han Q., Huang P. A Comparative Study of International Reports on COVID-19—Taking China Daily and the New York Times as Examples. *Open Access Library Journal.* 2021; Т. 8, № 10: 1–11.
11. 刘鼎甲. 新冠肺炎疫情中美国媒体涉华报道的语料库历时分析. *外国语*. 2021; № 44 (6): 52-64. Dingjia LIU. A Corpus-Based Diachronic Analysis of U.S. Media Reports of China During COVID-19 Pandemic. *Journal of Foreign Languages*. 2021; № 44 (6): 52–64.
12. Фэй Ц. Концептуальная метафора в китайском политическом дискурсе о борьбе с эпидемией COVID-19. *Политическая лингвистика.* 2021; № 3 (87): 217–222.
13. Новикова О.Н., Калугина Ю.В. Языковые особенности протестного дискурса как составляющей дискурса о пандемии COVID-19. *Вестник Башкирского университета.* 2021; Т. 26, № 4: 1161–1166.
14. Natalya D. Pavlova, Tina A. Kubrak, Olga M. Kochkina Post-Event Internet Discourse and Its Peculiarities in the Context of COVID-19 Pandemic. *Journal of Psycholinguistics (In Russian)*. 2021; № 1 (47): 62–75.
15. Павлова Н.Д. и др. Дискурс социальных медиа в условиях пандемии COVID-19. *Experimental Psychology (Russia)*. 2021; №3 (14): 152-167.
16. Катаева А.С., Соболева Е.Г. Народ VS власть: смеховой и официальный Covid-дискурсы. *Уральский филологический Вестник.* Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика Креатива. 2022; № 2: 143–155.
17. Чалова О.Н. Лингвопрагматические черты англо- и русскоязычного дискурса COVID-19. *Ученые записки УО ВГУ им. П.М. Машерова.* 2022; Т. 35: 139–142.
18. Данкова Н.С., Крехтунова Е.В. Речевое воздействие в политическом дискурсе в контексте пандемии COVID-19 (на примере выступлений Б. Джонсона и Д. Байдена). *Научный диалог*. 2022; Т. 11, № 4: 203–217.
19. Каменева В.А., Потапова Н.В. Тактика апелляции к авторитету, актуализирующая стратегию (де)легитимизации в англоязычном предвыборном дискурсе. *Вестник НГУ.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021; № 3 (19): 84–97.
20. Гурин В.В. Анализ стратегий и тактик в политическом дискурсе Дэвида Кэмерона. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2017; № 10 (76): 89–92.
21. Эйсфельд Е.А. Речевые стратегии и тактики в ежегодных выступлениях Ангелы Меркель. *Вестник Волгоградского государственного университета.* Серия 2: Языкознание. 2015; № 2 (26): 95–102.
22. Добросклонская Т.Г. Массмедийный дискурс как объект научного описания. *Научные Ведомости Белгородского государственного университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2014; № 13 (184): 181–187.
23. Новикова О.Н., Калугина Ю.В. COVID-19 в контексте современного состояния исследования дискурса о пандемии. *Вестник Башкирского университета.* 2020; Т. 25, № 2: 376–381.
24. Dijk T.A. van *News as Discourse.* London: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.
25. *Обращение к гражданам России.* Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/63061
26. *Национальный корпус русского языка.* 2003–2023. Available at: ruscorpora.ru
27. Карасик В.И. Дискурсивное проявление личности. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Лингвистика. 2016; Т. 20, № 4: 56–77.
28. Паршина О.Н. *Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Саратов, 2005.
29. Иссерс О.С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*. Москва: Издательство ЛКИ, 2008.
30. Балакина Ю.В., Соснин А.В., Туманова М.В. Стратегии легитимации и поддержания имиджа в дискурсе российских губернаторов во время пандемии COVID-19. *Вестник Пермского университета. Политология.* 2022; № 4 (16): 5–16.

References

1. Arutyunova N.D. Diskurs. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1990: 136-137.
2. Gnilorybov S.A. *Strukturnye determinanty i kategorii diskursa v svete predstavlenij o dinamicheskoj prirode yazyka: na materiale sistemy dokumentov OON*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2005.
3. Duglas M. Ponton, Larina T.V. Diskurs-analiz v 21 veke: teoriya i praktika (i). *Vestnik RUDN.* Seriya: Lingvistika. 2016; № 4: 7-25.
4. Kazakova O.A., Filippova E.M. Diskurs sfery prirodopol'zovaniya kak institucional'nyj diskurs (na materiale rossijskih i amerikanskih internet-resursov). *Sibirskij filologicheskij zhurnal.* 2020; № 2: 290-301.
5. Kubryakova E.S. O ponyatiyah diskursa i diskursivnogo analiza v sovremennoj lingvistike (Obzor). *Diskurs, rech', rechevaya deyatel'nost': funkcional'nye i strukturnye aspekty: sbornik obzorov*. Moskva: Institut nauchnoj informacii po obschestvennym naukam RAN, 2000: 5-13.
6. Dejk T.A. van Diskurs i vosproizvodstvo social'noj vlasti. *Diskurs i vlast': reprezentaciya dominirovaniya v yazyke i kommunikacii.* Moskva, 2013; Glava 1: 26-29.
7. Karasik V.I. Rechevaya kommunikaciya: diskursivnyj aspekt. *Grani poznaniya.* 2013; № 1 (21): 23-33.
8. Karasik V.I., Slyshkin G.G. Tendencii razvitiya sovremennogo diskursa. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki.* 2021; № 1: 14-31.
9. Ryabchenko N.A., Malysheva O.P., Miroshnichenko I.V. Diskurs «konstitucionnye popravki» i «pandemiya koronavirusa» v cifrovoj politicheskoj povestke dnya v 2020 g.: agitaciya vs sderzhivanie v oficial'nyh SMI. *Vestnik Permskogo universiteta. Politologiya*. 2021; № 2 (15): 142-155.
10. Han Q., Huang P. A Comparative Study of International Reports on COVID-19-Taking China Daily and the New York Times as Examples. *Open Access Library Journal.* 2021; T. 8, № 10: 1-11.

11. 刘鼎甲. 新冠肺炎疫情中美国媒体涉华报道的语料库历时分析. *外国语*. 2021; № 44 (6): 52-64. Dingjia LIU. A Corpus-Based Diachronic Analysis of U.S. Media Reports of China During COVID-19 Pandemic. *Journal of Foreign Languages*. 2021; № 44 (6): 52-64.
12. F`ej C. Konceptual'naya metafora v kitajskom politicheskom diskurse o bor'be s `epidemiej COVID-19. *Politicheskaya lingvistika.* 2021; № 3 (87): 217-222.
13. Novikova O.N., Kalugina Yu.V. Yazykovye osobennosti protestnogo diskursa kak sostavlyayuschej diskursa o pandemii COVID-19. *Vestnik Bashkirskogo universiteta.* 2021; T. 26, № 4: 1161-1166.
14. Natalya D. Pavlova, Tina A. Kubrak, Olga M. Kochkina Post-Event Internet Discourse and Its Peculiarities in the Context of COVID-19 Pandemic. *Journal of Psycholinguistics (In Russian)*. 2021; № 1 (47): 62-75.
15. Pavlova N.D. i dr. Diskurs social'nyh media v usloviyah pandemii COVID-19. *Experimental Psychology (Russia)*. 2021; №3 (14): 152-167.
16. Kataeva A.S., Soboleva E.G. Narod VS vlast': smehovoj i oficial'nyj Covid-diskursy. *Ural'skij filologicheskij Vestnik.* Seriya: Yazyk. Sistema. Lichnost': Lingvistika Kreativa. 2022; № 2: 143-155.
17. Chalova O.N. Lingvopragmaticheskie cherty anglo- i russkoyazychnogo diskursa COVID-19. *Uchenye zapiski UO VGU im. P.M. Masherova.* 2022; T. 35: 139-142.
18. Dankova N.S., Krehtunova E.V. Rechevoe vozdejstvie v politicheskom diskurse v kontekste pandemii COVID-19 (na primere vystuplenij B. Dzhonsona i D. Bajdena). *Nauchnyj dialog.* 2022; T. 11, № 4: 203-217.
19. Kameneva V.A., Potapova N.V. Taktika apellyacii k avtoritetu, aktualiziruyuschaya strategiyu (de)legitimizacii v angloyazychnom predvybornom diskurse. *Vestnik NGU.* Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2021; № 3 (19): 84-97.
20. Gurin V.V. Analiz strategij i taktik v politicheskom diskurse D`evida K`emerona. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2017; № 10 (76): 89-92.
21. `Ejsfel'd E.A. Rechevye strategii i taktiki v ezhegodnyh vystupleniyah Angely Merkel'. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2: Yazykoznanie. 2015; № 2 (26): 95-102.
22. Dobrosklonskaya T.G. Massmedijnyj diskurs kak ob`ekt nauchnogo opisaniya. *Nauchnye Vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2014; № 13 (184): 181-187.
23. Novikova O.N., Kalugina Yu.V. COVID-19 v kontekste sovremennogo sostoyaniya issledovaniya diskursa o pandemii. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2020; T. 25, № 2: 376-381.
24. Dijk T.A. van *News as Discourse.* London: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.
25. *Obraschenie k grazhdanam Rossii.* Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/63061
26. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka.* 2003-2023. Available at: ruscorpora.ru
27. Karasik V.I. Diskursivnoe proyavlenie lichnosti. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Lingvistika. 2016; T. 20, № 4: 56-77.
28. Parshina O.N. *Strategii i taktiki rechevogo povedeniya sovremennoj politicheskoj `elity Rossii.* Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Saratov, 2005.
29. Issers O.S. *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi.* Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2008.
30. Balakina Yu.V., Sosnin A.V., Tumanova M.V. Strategii legitimacii i podderzhaniya imidzha v diskurse rossijskih gubernatorov vo vremya pandemii COVID-19. *Vestnik Permskogo universiteta. Politologiya.* 2022; № 4 (16): 5-16.

Статья поступила в редакцию 06.06.23

УДК 811.521 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-282-284

***Rufova E.S.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Department, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: rufl2003@yandex.ru*
***Gritz M.V.**, student, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: kvyas@mail.ru*

WHITE COLOUR SYMBOLISM IN JAPANESE MANGA TITLES. The article reveals a problem of studying color symbolism in a creolized text. It is an undoubted fact that color perception is an important part of world perception, which is reflected in the traditional symbolism of colour in different cultures. In works of fiction, colour epithets can take on an additional or figurative meaning. Therefore, the use of colour symbols in manga is an important component reflecting its linguistic and cultural specificity. The objective of the study is to identify the peculiarities of white colour symbolism in the names of Japanese manga. The scientific novelty of the research is that for the first time the paper considers the white colour in the aspect of revealing linguacultural characteristics of Japanese manga. As a result of the study, it can be argued that the white colour in Japanese linguacultural is associated with the symbolism of divine power, magic and purity.

Key words: **white, symbol, colour symbolism, text, character, anime**

***Е.С. Руфова**, канд. филол. наук, зав. каф., Северо-Восточный федеральный университет имени А.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: rufl2003@yandex.ru*
***М.В. Гриц,** студент, Северо-Восточный федеральный университет имени А.К. Аммосова, E-mail: kvyas@mail.ru*

СИМВОЛИКА БЕЛОГО ЦВЕТА В НАЗВАНИЯХ ЯПОНСКИХ МАНГА

В статье раскрывается проблема изучения цветосимволики в креализованном тексте. Несомненным фактом является то, что цветовое восприятие является важной частью восприятия мира, что находит отражение в традиционной символике цвета в разных культурах. В художественных произведениях цветовые эпитеты могут приобретать дополнительное или переносное значение. Поэтому использование цветообозначений в манга является важным компонентом, отражающим его лингвокультурологическую специфику. Цель исследования – выявление особенностей символики белого цвета в названиях японских манга. Научная новизна исследования состоит в том, что в работе впервые рассмотрен белый цвет в аспекте выявления лингвокультурологической характеристики японских манга. В результате проведенного исследования можно утверждать, что белый цвет в японской лингвокультуре связан с символикой божественной силы, волшебства, магии и чистоты.

Ключевые слова: **белый цвет, символ, цветосимволика, текст, персонаж, аниме**

Многие междисциплинарные исследования посвящены изучению манга как вида креализованного текста. Актуальность данного исследования обусловлена информационным феноменом манга, который стал неотъемлемой частью мировой культуры и повлиял на потребление, взаимодействие и производство медиаконтента и субкультуры. Более того, манга рассматривается как глобальное явление, отражающее культурные и социальные изменения в современном обществе. С точки зрения языкознания манга представляется как вид креолизованного текста, в котором сочетаются две взаимодополняющие части – вербальный и невербальный компоненты.

В рамках данной статьи определяется следующая цель научного исследования: выявление особенностей символики белого цвета в названиях японских манга. Научная новизна исследования состоит в том, что в работе впервые рассмотрен белый цвет в аспекте выявления лингвокультурологической характеристики японских манга. В ходе исследования решаются следующие задачи: дать характеристику понятию «цветосимволика»; выявить особенности и определить значение белого цвета в названиях японских аниме.

Для проведения анализа были использованы контекстуальный и текстологический методы научного исследования. Теоретической базой исследования послужили труды ученых, посвященные проблеме символики цветообозначений в художественной литературе: О.Н. Анищевой (1991) [1], Е.П. Багировой, Э.О. Гавриковой (2016) [2], Л.В. Гатауллиной (2005) [3], Л.А. Усмановой (2012) [4], Л.Х. Хараевой (2020) [5]. Кроме того, учитывались работы Л.Л. Габышевой (2012) [6], Е.В. Саввиной (2001) [7], О.А. Мельничук (2019) [8], которые представляют исследования цвета в традиционной этнической культуре якутов.

Практическая значимость работы заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы при изучении теории и практики японского языка.

В лингвистических работах встречается использование нескольких терминов: «цветообозначения», «цветонаименования», «колоративная лексика» и т. п., и выделяется языковое разнообразие в культурологическом, психолингвистическом, когнитивном и историко-культурном аспектах [3; 7]. В литературоведческих работах исследование цветообозначений происходит как на уровне семантики

слова, так и на уровне текста как одного из художественных приемов, содержательного элемента авторского текста [1–5].

В рамках функционального подхода цветообозначения рассматриваются как «интенсификаторы выразительности и изобразительности речи, соотносятся с рядом тропов и стилистических фигур, являющихся актуализаторами прагматики высказывания» [9]. Использование цвета обусловлено желанием автора создать определенный эмоциональный настрой, вещный мир, образ и чувства персонажей. Сопоставительный подход позволяет получить сведения о специфических лингвокультурных особенностях цветообозначений, определяющих модели мироощущения и мировидения.

Цветообозначающая лексика наряду с другими языковыми средствами художественной речи отражает ценности и культурные стереотипы, присущие обществу определенного временного периода, а также изменение этих стереотипов, изменение значений цвета в индивидуальной авторской цветовой картине художественного образа. Изучение лексической составляющей идиостиля писателя предполагает анализ отбора и употребления определенных групп слов в его произведениях, при изучении авторского своеобразия писателя внимание уделяется и использованию цветообозначающей лексики как его важной составляющей [9].

Цвета имеют большое значение в японской культуре и литературе, могут помочь понять эмоции и мотивы персонажей, а также смысл истории. Однако цвета также могут быть открыты для различных интерпретаций, основанных на собственном опыте читателя и культурном происхождении. Название цвета – это процесс описания и передачи цвета. Это важная часть различных областей, включая дизайн, маркетинг, психологию и искусство. Цвет играет важную роль в восприятии и влияет на эмоциональное состояние человека. Современные исследования в области цветонаименования направлены на понимание влияния цвета на человека и разработку новых подходов к использованию цвета в различных контекстах.

Изучение цвета в литературе имеет важные последствия для теории литературы и других областей, таких как маркетинг и реклама. Цвета можно использовать для создания индивидуальности бренда и привлечения внимания потребителей. Цвета являются неотъемлемой частью нашей жизни и играют важную роль в литературе, используются цвета для создания настроения, атмосферы и символизма. Изучение цвета в литературе – увлекательная область исследований, привлекающая внимание ученых со всего мира. В Японии существует множество исследовательских групп и проектов, изучающих цвет в литературе и смежных областях, таких как искусство и дизайн.

Таким образом, цветообозначение – это важный аспект коммуникации и восприятия в различных областях. Следует отметить, что понимание значения цветовой символики в креолизованный текст имеет решающее значение для более глубокого понимания этих произведений. Цветовые символы могут представлять идентичность, власть, социальный статус и многое другое. Они также могут дать представление о культурном и историческом контексте, в котором происходит действие рассказа. Понимая значение цветовых символов в креолизованном тексте, мы можем оценить глубину и сложность этих произведений и глубже понять культуры, которые они представляют.

В литературе цвет способен передавать широкий спектр символических значений и эмоций, которые могут улучшить понимание и вовлеченность читателя в текст. В креолизованном тексте использование цвета приобретает еще большее значение, поскольку отражает сложную культурную смесь, характерную для этих произведений. Уникальное значение, которое может обогатить повествование и углубить наше понимание персонажей и их мира. В этом глубоком погружении в силу цвета в креолизованном тексте мы изучим, как авторы используют цвет в качестве инструмента повествования, исследуя его роль в развитии персонажей, создании настроения и представлении культуры. Вникая в нюансы цветовой символики, мы получим более глубокое понимание богатства и сложности этих произведений, а также культурных традиций, на которых они основаны.

Белый цвет, являясь основой цветовой палитры, встречается во всех культурах. В Японии белый цвет символизирует свет и чистоту, встречается при описании божеств и духов, но в то же время белый цвет является цветом печали и траура [8].

Белый цвет является наиболее продуктивным цветом, который встречается в названиях японских манга:

「最近入った**白**魔導士がパーティークラッシャーで、俺の異世界冒険者生活が崩壊の危機な件について」(Saikin haitta **shiro** madoushi ga party crusher de, ore no isekai bouken-sha seikatsu ga houkai no kiki na kudan ni tsuite) – «О том, как моя жизнь авантюриста в другом мире находится на грани краха, поскольку **белый** маг, который недавно присоединился, является сокрушителем партии» (здесь и далее перевод *М. Гриц*).

В данном названии белый цвет представлен лексемой «しろ» (shiro), что соответствует иероглифическому написанию 白 (белый). Примечательно, что в названии данного манга белый цвет используется со словом 魔導士 (madoushi), что на русский язык можно перевести как «маг, волшебник». В этом значении белый цвет используется для передачи магической силы, отображает положительную характеристику главного персонажа, символизирует значение священной, духовной силы. На примере данного названия можно подчеркнуть традиционную символику белого цвета в японской лингвокультуре.

Очень интересным показался пример использования белого цвета в другом названии манга:

Dr. キリコ **~白い**死神**~** (Dr. Kirico – **shiroi** shinigami) – «Доктор Кирико, **белый** бог смерти».

В данном названии манга белый цвет используется со словом 死神 (shinigami), что на русский язык можно перевести как «бог смерти». Казалось бы, данный пример является прямой противоположностью предыдущего, однако в этом и кроется символика использования белого цвета. По сюжету данного манга речь идет о докторе, но не простом, а о том, который дарует естественную смерть безнадёжно больным пациентам. В этом значении белый цвет характеризует не только цвет халата доктора, идентификацию его профессиональной деятельности, но и его благую цель – дать облегчение своим пациентам через принятие смерти. В этом примере использование цветообозначения «белый» несет в себе несколько функций: дает отсылку на профессию главного героя, а также используется в традиционном для японской культуры значении – цвета божественной силы, духовной чистоты, благости с одной стороны и символа смерти и сакрального мира с другой стороны. Так, использование данного эпитета со словом «бог смерти» несет положительную характеристику главного героя, к тому же белый цвет в японской культуре имеет глубокое значение трагичности и боли.

Белый цвет в названиях японских манга также встречается для характеристики женских персонажей. В манга 「白いバラの乙女」 (shiroi bara no otome) – «Дева белой розы» речь идет о Мико Хамагучи, ученице третьего класса в девичьей школе Миссион. Она чувствует себя одинокой и ей скучно среди девушек, которые интересуются только слухами и интригами в своей группе. В целом сюжет представляет драматическую и отчасти грустную историю подростков, переживающих сложный период взросления в своей жизни. В данном примере белый цвет используется с обозначением цвета розы, которая символизирует девичью чистоту, даже женское сообщество, их школу девочек. И весь сюжет манга построен на поиске своих главных желаний или задач главной героиней, которая является обычной девочкой и в конце концов будет верна чистоте своих намерений.

Еще одним примером использования белого цвета в названиях манга можно отнести 「捨てられ白魔法使いの紅茶生活」 (Suterare shiromahoutsukai no kouchaseikatsu) – «Чайная жизнь брошенной белой ведьмы». В данном манга речь идет о белой волшебнице, которая путешествовала в компании друзей. Но им не удалось убить дракона, за что друзья высмеяли Амалию как «бесполезную и старую», оставив умирать на горе дракона. Но золотой дракон спасает ее, забрав в мир демонов, в котором Амалия живет, практикуя свою белую магию. В данном примере белым цветом подчеркивается добрая и волшебная сила главной героини, которая с помощью приготовления обычного чая раскрывает свои волшебные силы доброй ведьмы.

Белый цвет в названиях манга фигурирует и в описании животных:

「復讐を誓った**白**猫は竜王の膝の上で惰眠をむさぼる」 (Fukushuu wo chikatta shironeko wa ryuuou no hiza no jou de damin wo musaboru) – (Месть белой кошки, планируемая на коленях у короля драконов).

В данном манга главная героиня Рури, брошенная людьми в лес, с помощью волшебной силы отправляется в мир драконов в образе белой кошки. В данном примере белый цвет как цвет волос героини и впоследствии кошки символизируют ее волшебные качества, влияние святых сил, которые ей помогают противостоять злым силам по ходу сюжета манга.

Таким образом, мы рассмотрели функционирование белого цвета в названиях манга и пришли к выводу, что белый цвет представляет собой неотъемлемую часть вербальной составляющей названий японских манга, значение которых обусловливается культурными и этническими факторами.

Анализ цветосимволики названий манга позволяет сделать следующие выводы: белый цвет в японской лингвокультуре связан с символикой божественной силы, волшебства, магии и чистоты.

В целом цветовая символика сыграла важнейшую роль в развитии креолизованного текста, она помогает передать сложные культурные и исторические послания в форме, доступной для читателей из разных слоев общества. Цветовая символика также помогает читателям глубже понять культуру и традиции для создания произведений, которые являются одновременно красивыми и значимыми. Использование цветовых символов в креолизованном тексте может многое рассказать об историческом и культурном контексте, в котором было написано любое произведение.

Таким образом, исследования семиотики цвета в японской культуре являются очень важной темой, которая помогает лучше понять японскую культуру и традиции. Понимание символики цвета может помочь не только в чтении японской литературы, но и в общении с японскими людьми и понимании их культуры и традиций.

В качестве перспективы дальнейших исследований мы рассматриваем изучение особенностей символики других цветов, что позволит выявить лингвокультурологические особенности системы цветов японского креализованного текста.

Библиографический список

1. Анищева О.Н. Семантика прилагательного «белый» в поэзии А. Ахматовой. *Языковые единицы в системе языка и тексте*. Воронеж, 1991.
2. Багирова Е.П., Гаврикова Э.О. Колорема «золотой» в контексте русской символистской поэзии. *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования.* 2016; Т. 2, № 4.
3. Гатауллина Л.В. *Роль цветообозначений в концептуализации мира*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Уфа, 2005.
4. Дьячковский К. *Этносемиотика культуры и образования: постановка проблемы, методология*. Якутск, 2000.
5. Усманова Л.А. Цветосемантика поэзии О.Э. Мандельштама. *Филология и культура. Philology and Culture*. 2012; № 1 (27).
6. Хараева Л.Х. Цветосимволизм в поэзии Артюра Рембо. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2020; № 1.
7. Габышева Л.Л. Белый цвет в культуре якутов и других тюркских народов. *Этносоциум и межнациональная культура.* 201; № 8 (50).
8. Саввина Е.В. *Цвет в традиционной этнической культуре якутов*. Диссертация … кандидата исторических наук. Якутск, 2001.
9. Мельничук О.А., Руфова Е.С. Символика цветового эпитета «белый» в японских и якутских художественных произведениях (на материале поэзии Такамуры Котаро и Ивана Гоголева). *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова*. 2019; № 5 (73).
10. Соколова Е.Н. Лексика цветообозначения в романе Р. Брэдбери «451° по Фаренгейту» и его русском переводе. *Известия Уральского федерального университета*. Серия 2: Гуманитарные науки. 2018; Т. 20, № 4 (181).

References

1. Anischeva O.N. Semantika prilagatel'nogo «belyj» v po`ezii A. Ahmatovoj. *Yazykovye edinicy v sisteme yazyka i tekste*. Voronezh, 1991.
2. Bagirova E.P., Gavrikova `E.O. Kolorema «zolotoj» v kontekste russkoj simvolistskoj po`ezii. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya.* 2016; T. 2, № 4.
3. Gataullina L.V. *Rol' cvetooboznachenij v konceptualizacii mira*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2005.
4. D'yachkovskij K. *`Etnosemiotika kul'tury i obrazovaniya: postanovka problemy, metodologiya*. Yakutsk, 2000.
5. Usmanova L.A. Cvetosemantika po`ezii O.`E. Mandel'shtama. *Filologiya i kul'tura. Philology and Culture*. 2012; № 1 (27).
6. Haraeva L.H. Cvetosimvolizm v po`ezii Artyura Rembo. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki*. 2020; № 1.
7. Gabysheva L.L. Belyj cvet v kul'ture yakutov i drugih tyurkskih narodov. *`Etnosocium i mezhnacional'naya kul'tura*. 201; № 8 (50).
8. Savvina E.V. *Cvet v tradicionnoj `etnicheskoj kul'ture yakutov*. Dissertaciya … kandidata istoricheskih nauk. Yakutsk, 2001.
9. Mel'nichuk O.A., Rufova E.S. Simvolika cvetovogo `epiteta «belyj» v yaponskih i yakutskih hudozhestvennyh proizvedeniyah (na materiale po`ezii Takamury Kotaro i Ivana Gogoleva). *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova*. 2019; № 5 (73).
10. Sokolova E.N. Leksika cvetooboznacheniya v romane R. Br`edberi «451° po Farengejtu» i ego russkom perevode. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta.* Seriya 2: Gumanitarnye nauki. 2018; T. 20, № 4 (181).

Статья поступила в редакцию 24.06.23

УДК 811.11'38'367:659.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-284-287

***Svistunova N.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Khakas State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: nata.swi@yandex.ru*
***Mishutkina I.I.,** Cand. Sciences (Philology), senior lecturer, Khakas State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: irmish@mail.ru*

STYLISTIC AND SYNTACTIC PECULIARITIES OF AUTOMOBILE ADVERTISEMENT (BASED ON THE MATERIALS OF ENGLISH AND GERMAN ADVERTISING). The article deals with an analysis of syntactical peculiarities of automobile advertising slogan in terms of stylistics based on the materials of English and German languages. It is found out that there are nominative and elliptical constructions, summarizing the main message and meeting the requirements of brevity of advertising slogan. Besides, there are complete sentences such as compound and complex sentences. Their main peculiarity is the use of the verb in Present and Future tenses. Rhetorical questions and exclamatory sentences have an emotional effect attracting the attention of the potential customer. The use of parallel constructions and parenthesis produce an effect of rhythmicality and facilitates the perception of advertising by the target audience. The choice of lexical means depends on the interests, status and mental features of the target audience.

Key words: **advertisement, slogan, syntax, stylistics**

***Н.И. Свистунова**, канд. филол. наук, Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: nata.swi@yandex.ru*
***И.И. Мишуткина,** канд. филол. наук, Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: irmish@mail.ru*

СТИЛИСТИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АВТОМОБИЛЬНЫХ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ АНГЛИЙСКОЙ И НЕМЕЦКОЙ АВТОРЕКЛАМЫ)

Статья посвящена анализу синтаксических особенностей автомобильных рекламных слоганов с точки зрения стилистики на материале английского и немецкого языков. В результате анализа в обоих языках были выявлены номинативные и эллиптические конструкции, максимально кратко излагающие основную мысль и отвечающие требованиям лаконичности рекламного слогана. Зафиксированы также полные предложения, среди которых встречаются распространенные, нераспространенные и сложноподчиненные предложения. Их особенностью является употребление глагола в настоящем и будущем времени. Риторические вопросы и восклицательные предложения придают слоганам эмоциональность, что привлекает внимание потенциального потребителя, а использование парцелляции и параллельных конструкций способствует созданию ритмичности, что облегчает восприятие рекламы целевой аудиторией. Выбор языковых средств зависит от интересов, статуса и особенностей менталитета аудитории.

Ключевые слова: **реклама, слоган, синтаксис, стилистика, автореклама, английский язык, немецкий язык**

Рекламные слоганы транспортных средств не раз становились объектом исследования лингвистов [1–5]. Выбор языковых средств во многом зависит от интересов, желаний, статуса и особенностей менталитета аудитории. В связи с этим актуальность настоящего исследования обусловлена ростом интереса лингвистов к языковым особенностям автомобильной рекламы на материале разных языков, а именно – к особенностям стилистики синтаксиса рекламных слоганов.

Целью исследования является выявление особенностей рекламных автомобильных слоганов на материале английского и немецкого языков.

Достижению данной цели служат следующие задачи: 1) собрать примеры автомобильных рекламных слоганов; 2) проанализировать и сравнить рекламные слоганы на английском и немецком языках.

Научная новизна исследования заключается в сравнении автомобильных рекламных слоганов на английском и немецком языках.

Теоретическая значимость исследования в возможности внести вклад в изучение особенностей рекламных слоганов на материале разных языков.

Анализ автомобильных рекламных слоганов позволил выделить следующие типы предложений, которые позволяют создателям данного рекламного текста оказывать на читателя эмоциональное, эстетическое воздействие и управлять потенциальным покупателем.

1. Эллиптические предложения. Создатель рекламного слогана прибегает к использованию эллиптических предложений, что сближает рекламу автомобиля с заголовком газетной статьи и позволяет привлечь внимание потребителя. Краткость слогана способствует тому, что он воспринимается определенной целевой аудиторией, разбирающейся в тонкостях специальной технической терминологии, как в следующем примере:

GV60 SUV: «Introducing the first ever electric CV60» [6].

Данный слоган является эллиптическим предложением без подлежащего и части сказуемого, что делает слоган более экспрессивным и кратким. Слоган содержит название аккумулятора GV60 SUV, являющееся специальной технической терминологией и адресованное опре-

делённой аудитории, которая разбирается в тонкостях автомобильной продукции.

В рекламном тексте модели Der neue Golf GTD марки Volkswagen использованы два эллиптических предложения:

Setzt Endorphine frei. Auch beim Tanken [7].

Они отсылают к наслаждению, гедонизму: «Высвобождает эндорфины. Также при заправке». Эндорфины – это гормоны, вызывающие чувство счастья. Счастье – это то, что испытает любой, севший за руль данного автомобиля, и наслаждается им сполна, даже когда будет стоять на заправочной станции.

В эллиптическом предложении опущена ненужная, лишняя информация, внимание фокусируется на самом важном для производителя и интересном для потребителя. Отсутствие подлежащего, чаще всего номинативной группы, придает предложению динамику, втягивает читателя в некий процесс.

Другой тип эллиптических предложений – это предложение, в котором отсутствует сказуемое. И в английском, и в немецком тексте подобное предложение выполняет номинативную функцию, акцентируя внимание на сильной технической стороне данного автомобиля. В рекламе на английском языке подчёркивается наличие современной трансмиссии, от которой зависят высокие скоростные качества машины, простота и легкость управления, что исключает быструю утомляемость водителя, а также надёжность работы в течение длительного периода эксплуатации:

Hyundai: «Powertrain of the year» [8].

В немецкой рекламе сделан акцент на эксплуатации двигателя V8 с турбонадувом:

Eine Kante *in einer Welt voller Stromlinien. Leistung ohne Kompromosse. Der neue G63 AMG mit V8 Biturbo* [9].

Все технологии направлены на уменьшение расхода топлива, снижение вредных выбросов углекислого газа, увеличение мощности и крутящего момента.

В следующем номинативном предложении производитель марки автомобилей Audi подчеркивает новаторство, революционность инженерной мысли, нестандартность мышления, примененную для создания автомобиля Audi Q5, без лишних слов, употребив лишь одно существительное: *Querdenker* [10].

2. Полное предложение. Данный тип предложений широко распространен в слоганах автомобильной рекламы. Конструкции полного предложения, как правило, просты, лаконичны и понятны. Их особенностью является использование глагола в различных временных формах.

Глагол, употребленный в настоящем времени, указывает на какое-либо новшество и фокусирует внимание на данной характеристике, например, на уменьшении веса автомобиля:

Ford F-150 «An iconic pickup loses weight» [11].

В примере на материале немецкого языка сделан акцент на увеличении мощности:

Werkstuning macht den Jetta zur Frontantriebs-Rakete [12].

Электрокары становятся все более популярными, особенно в небольших странах с тёплым климатом, и данная компания не стала исключением. Следующий рекламный слоган сообщает потребителю информацию о появлении обновленной версии пикапа с электроприводом. Употребление глагола «*go*» в Present Simple в значении «становится» акцентирует внимание потребителя на экологичности данного автомобиля.

Ford 150-lightining «An iconic pickup goes electric» [13].

Глагол «stechen» в форме 3 л. ед. ч. настоящего времени «sticht» – «колет, жалит» – указывает на новую характеристику автомобиля Abarth – он становится полностью электромобилем. Несмотря на то, что данное событие произойдет в 2024 году, глагол стоит не в будущем, а в настоящем времени, что свидетельствует о твердой уверенности производителей в реальности данного события.

ABARTH 595 EVDer Skorpion sticht elektrisch [14].

Следующий пример рекламного слогана представляет собой два полных предложения, главной особенностью которых становится сказуемое в Present Continuous. В первом предложении сказуемое «*is racing*» (бешено колотиться) передает эмоцию волнения. Во втором предложении сказуемое «*are not moving*» дополняет выраженную ранее мысль, убеждая потребителя, что учащенное сердцебиение вызвано именно эмоциями, а не физической активностью.

Maserati: your heart is racing. And you're not even moving yet [15].

Present Continuous – явление, характерное для английского языка, поэтому подобные примеры на немецком языке отсутствуют.

3. Сложное предложение. Несмотря на то, что язык рекламы стремится к краткости и простоте, сложные предложения в нем можно обнаружить. Это могут быть сложносочиненные предложения, бессоюзные предложения, обособленные придаточные предложения, в конце концов, сложноподчиненные предложения, построенные по всем законам грамматики. Использование подобных конструкций можно объяснить стремлением вместить в одном предложении как можно больше информации.

Следующий рекламный слоган представляет собой сложное бессоюзное предложение. В целом предложение отражает настоящее время. Первое составное сказуемое «*can go*» выражает разрешение маркам «*Hellcats and Zlls*» уйти с рынка востребованных автомобилей, так как это место уже заняла марка «*the Dodge Demon*». Второе сказуемое не зря находится в Present Perfect, потому что именно данная временная форма привязана к результату в настоящем времени.

Dodge: Hellcats and Zlls can go home, the Dodge Demon has arrived [16].

Следующий пример рекламного слогана представляет собой сложноподчиненное предложение с союзом «*than*». Автомобиль новой, 5-й серии отличается большей компактностью салона, но при этом, как отмечают в слогане производители, водитель даже не почувствует изменение размера. Придаточная часть предложения дополняет высказанный факт, сравнивая с действительностью с помощью неопределенного глагола «*is*».

BMW 5 series: It feels a third lighter and quarter shorter than it really is [17].

В немецком рекламном тексте можно наблюдать сложноподчиненные предложения, в которых главное предложение – эллипсис, а придаточное – обособление, что сделано, по всей видимости, для разгрузки текста и облегчения восприятия:

Effizient dank serienmäßiger ECO Start-Stopp-Funktion (главное предложение без подлежащего и сказуемого). *Falls Sie mal etwas länger stehen* (придаточное предложение) [18].

Следующий пример – сложноподчиненное предложение, построенное по грамматическим правилам:

Jedes Jaguar kann etwas, (главное предложение)*, das Maschienen nicht können* (придаточное определительное) (Каждый ягуар может то, что не умеют машины (механизмы)) [19].

Если в данном случае речь идет о максимально сокращенном сложном предложении, в котором после модальных глаголов не использованы смысловые глаголы, то в следующем примере можно наблюдать максимально распространенное сложное предложение:

Wenn Sie Ihren Edamer selbst aus Holland nach Hause rollen (придаточное условия), fahre ich nie wieder vor Ihnen (главное предложение) [20]. Есть возможность сократить данное предложение на одно слово, присоединив придаточное особым порядком слов, без союза, но создатели рекламы не воспользовались ею.

4. Восклицательные предложения

С помощью данного типа предложения автор выражает определённое эмоциональное отношение к рекламируемому продукту (гнев, иронию, радость, восхищение). Использование данного грамматического средства можно заметить в слоганах компании Chevrolet:

Chevrolet 57: «Eye it – try it – buy it!» [21].

Данный рекламный слоган содержит призыв к действию, а именно – к покупке автомобиля. А в следующих примерах выражено восхищение внешним видом и мотором модели Audi RS 3:

Chevrolet 57: «Sweet, Smooth and Sussy!» [22].

Druck ohne Ende! Erste Fahrt mit dem 500 PS starken ABT RS3-R [23].

5. Риторический вопрос

Любая реклама должна быть запоминаемой и привлекать внимание целевой аудитории к товару, который она представляет. Риторический вопрос является синтаксическим средством выразительности, который представляет собой логическое стимулирование, легко запоминающееся в подходящий для этого момент. Монолог автора при помощи риторического вопроса превращается в диалог с читателем, а эмоциональность является дополнительным маркером.

Audi Ciavena Imports: "What do you want in a car? Design? Comfort? Safety? Sportness? In one car only? [24].

В данном случае риторический вопрос сам по себе носит личный характер обращения к потребителю. Задача рекламы – подтолкнуть покупателя на мысль о наличии всех качеств, которые ему необходимы, в данной автомобильной марке.

Honda: «Is it not nice, when things just work? Honda. The power of dreams» [25].

Риторический вопрос в данном слогане побуждает потребителя дать ответ самому, дочитав рекламу до конца. В вопросе содержится намек на то, что приобретение автомобиля марки Honda избавит покупателя от любых сложностей.

Darf ein günstiges Auto so viel bieten? [26].

Поскольку ответ на риторический вопрос не требуется вследствие его очевидности, то в данном случае читателю также становится очевидным, что автомобиль Opel Karl, имеющий приемлемую цену, может предложить многое своему владельцу.

6. Парцелляция

Данный приём создаёт эффект дополнительной экспрессивной окраски. Как известно, эмоциональность и экспрессивность являются неотъемлемыми составляющими любой рекламы, что предполагает использование конкретных линейно-синтагматических речевых последовательностей. Особенно ярко данные категории представлены в парцеллированных конструкциях.

В рекламном слогане автомобиля Subaru рекламодатель разделяет рекламный слоган на 3 неполных предложения, нарушая при этом правила построения. Таким образом, реклама автомобиля характеризуется динамичностью и привлекает внимание потребителя.

Subaru: «Think. Feel. Drive» [27].

В следующем примере автор прибегает к парцелляции существительных, что создаёт яркий образ автомобиля.

Aston Martin: «Power. Beauty. Soul» [28].

В рекламе Audi, представляющей новые четыре модели автомобилей этой марки, использована парцелляция:

Vier Modelle. Eine Familie [29].

В данном случае применение этого стилистического приема оправдано, поскольку рекламодателю нужно было обратить внимание на 2 важных момента: в первом предложении подчеркнуто количество новых моделей, во втором предложении – их причастность к лучшим традициям данного автопроизводителя.

7. Параллельные конструкции

Рекламные слоганы с параллельными конструкциями характеризуются простой организацией и ритмичностью, что способствует лёгкости восприятия у потребителя. В то же время повторение в конструкциях, характерное для параллелизма, создает эффект убеждения в том, что рекламируемый товар действительно хорош и заслуживает внимания.

Анализ данного слогана позволил выявить однотипное построение двух предложений. Параллельные конструкции в рекламе компании Mercedes-Benz создают комический эффект. Ритмичность фразы позволяет сосредоточить внимание покупателя на товаре и определиться с выбором, что и является конечной целью рекламного слогана.

Mercedes-Benz: «Men talk about women, sport and cars. Women talk about men inside sport cars» [30].

И еще реклама от Mercedes-Benz по-немецки:

Es ist nass. Es ist kelt. Es ist egal. Mit 4MATIC von Mercedes-Benz [31].

Сочетание с анафорой усиливает выразительный эффект, нагнетает смысл («Сыро. Холодно») и подобной же конструкцией это нагнетание обрывается («Сыро. Холодно. Все равно. С 4MATIC от Mercedes-Benz»).

Таким образом, основными синтаксическими особенностями рекламных слоганов автомобильной рекламы является употребление номинативных и эллиптических односоставных конструкций, которые отличаются краткостью изложения главной мысли. Также можно встретить множество рекламных слоганов, представляющих собой полное предложение. Среди полных конструкций встречаются распространенные, нераспространенные и сложноподчиненные. Особенностью данных слоганов является использование глагола в различных временных формах. Чаще всего производитель стремится передать эмоцию в настоящем или будущем времени, так как приобретение рекламируемого автомобиля в прошлом сложно представить. Риторический вопрос и восклицание в рекламных слоганах автомобилей придают эмоциональности, которая является важнейшим механизмом привлечения внимания потребителя. Парцелляция и параллельные конструкции придают рекламе ритмичность и простоту восприятия потребителем.

Библиографический список

1. Гаврилова О.А. Лексические особенности рекламы автомобилей на примере англоязычных текстов. *Молодой ученый*. 2010; Т. 2, № 11 (22): 180–183.
2. Ефимова Е.А. *К вопросу о структурных особенностях автомобильной рекламы*. 2012. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-strukturnyh-osobennostyah-avtomobilnoy-reklamy
3. Морозова И. *Слагая слоганы*. Москва: РИП-холдинг, 2006.
4. Шхумишхова А.Р., Хабекирова З.С. *Речевые маркеры адресата в слоганах автомобильной рекламы*. 2018. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rechevye-markery-adresata-v-sloganah-avtomobilnoy-reklamy
5. Нин В. *Слоган русской автомобильной рекламы в структурно-содержательном аспекте: на фоне китайской рекламы*. 2015. Available at: https://www.dissercat.com/content/
6. *Advertisement of Honda*. Available at: http://www.youtube.com/watch?v=v5rlhEkmbc4
7. *Advertisement of Volkswagen*. Available at: https://www.horizont.net/marketing/nachrichten/-VW-Kampagne-Warum-man-im-Golf-GTD-besser-kein-Eis-essen-sollte-115550
8. *Advertisement of Hyundai*. Available at: https://www.hyundai.news/eu/articles/press-releases/hyundai-celebrates-leading-range-of-awards-in-2022.html
9. *Advertisement of Audi Q5*. Available at: https://yandex.ru/images/search?from=tabbar&text=mercedes
10. *Advertisement of Audi Q5*. Available at: https://cargocollective.com/MarcBieri/Audi
11. *Advertisement of Ford*. Available at: https://investvlg.ru/800/600/https/d3nuqriibqh3vw.cloudfront.net/imag es/ford-summer-rollercoaster-2012.jpg
12. *Advertisement of Ford*. Available at: https://www.autozeitung.de/vw-jetta-gli-performance-concept-tuning-202831.html
13. *Advertisement of Ford*. Available at: https://investvlg.ru/800/600/https/d3nuqriibqh3vw.cloudfront.net/imag es/ford-summer-rollercoaster-2012.jpg
14. *Advertisement of Abarth*. Available at: https://www.auto-motor-und-sport.de/elektroauto/abarth-595-ev-elektrokleinwagen-ab-2024/
15. *Advertisement of Maserati*. Available at: https://www.maserati.com/global/en/models/ghibli/ghibli-trofeo
16. *Advertisement of Dodge*. Available at: https://www.hotcars.com/dodge-hellcat-vs-demon-costs-facts-performance/
17. *Advertisement of BMW*. Available at: https://i.redd.it/7v3va54cu5j31.jpg
18. *Advertisement of Mercedes-Benz*. Available at: https://yandex.ru/images/search?from=tabbar&text=mercedes
19. *Advertisement of Jaguar*. Available at: https://www.horizont.net/agenturen/nachrichten/-Alive-Jaguar-und-Spark-44-setzen-mit-globaler-Kampagne-zum-Sprung-an--106009
20. *Advertisement of Jaguar*. https://yandex.ru/images/search?from=tabbar&text=mercedes%20werbung&p=1&pos=65&rpt=simage&img
21. *Advertisement of Chevrolet*. Available at: https://psyfactor.org/news/i/bmw_joy.jpg
22. *Advertisement of Chevrolet*. Available at: https://psyfactor.org/news/i/bmw_joy.jpg
23. *Advertisement of Audi RS*. Available at: https://www.autobild.de/news/
24. *Advertisement of Audi Ciavena Imports*. Available at: http://www.youtube.com/watch?v=a_EGg4ToVeY
25. *Advertisement of Honda*. Available at: https://www.theguardian.com/media/2003/may/09/2
26. *Advertisement of Opel Karl*. Available at: https://www.autobild.de/news/
27. *Advertisement of Subaru*. Available at: https://www.subarumoscow.ru/about/history/i/popups/year-200 3-2_pic.jpg
28. *Advertisement of Aston Martin. Text: electronic*. Available at: https://www.auto-brochures.com/makes/Aston_Martin/Aston%20Martin_int%20Model%20Range_2016.pdf
29. *Advertisement of Audi*. Available at: https://cargocollective.com/MarcBieri/Audi
30. *Advertisement of Mercedez-Benz*. Available at: https://i.pinimg.com/originals/fa/a0/a1/faa0a15220084a05b26f 919e72fd9097.jpg
31. *Advertisement of Mercedes-Benz*. Available at: https://www.behance.net/gallery/991611/Mercedes-Benz-4MATIC?locale=it_IT

References

1. Gavrilova O.A. Leksicheskie osobennosti reklamy avtomobilej na primere angloyazychnyh tekstov. *Molodoj uchenyj*. 2010; T. 2, № 11 (22): 180-183.
2. Efimova E.A. *K voprosu o strukturnyh osobennostyah avtomobil'noj reklamy*. 2012. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-strukturnyh-osobennostyah-avtomobilnoy-reklamy
3. Morozova I. *Slagaya slogany*. Moskva: RIP-holding, 2006.
4. Shhumishhova A.R., Habekirova Z.S. *Rechevye markery adresata v sloganah avtomobil'noj reklamy*. 2018. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rechevye-markery-adresata-v-sloganah-avtomobilnoy-reklamy
5. Nin V. *Slogan russkoj avtomobil'noj reklamy v strukturno-soderzhatel'nom aspekte: na fone kitajskoj reklamy*. 2015. Available at: https://www.dissercat.com/content/
6. *Advertisement of Honda*. Available at: http://www.youtube.com/watch?v=v5rlhEkmbc4
7. *Advertisement of Volkswagen*. Available at: https://www.horizont.net/marketing/nachrichten/-VW-Kampagne-Warum-man-im-Golf-GTD-besser-kein-Eis-essen-sollte-115550
8. *Advertisement of Hyundai*. Available at: https://www.hyundai.news/eu/articles/press-releases/hyundai-celebrates-leading-range-of-awards-in-2022.html
9. *Advertisement of Audi Q5*. Available at: https://yandex.ru/images/search?from=tabbar&text=mercedes
10. *Advertisement of Audi Q5*. Available at: https://cargocollective.com/MarcBieri/Audi
11. *Advertisement of Ford*. Available at: https://investvlg.ru/800/600/https/d3nuqriibqh3vw.cloudfront.net/imag es/ford-summer-rollercoaster-2012.jpg
12. *Advertisement of Ford*. Available at: https://www.autozeitung.de/vw-jetta-gli-performance-concept-tuning-202831.html
13. *Advertisement of Ford*. Available at: https://investvlg.ru/800/600/https/d3nuqriibqh3vw.cloudfront.net/imag es/ford-summer-rollercoaster-2012.jpg
14. *Advertisement of Abarth*. Available at: https://www.auto-motor-und-sport.de/elektroauto/abarth-595-ev-elektrokleinwagen-ab-2024/
15. *Advertisement of Maserati*. Available at: https://www.maserati.com/global/en/models/ghibli/ghibli-trofeo
16. *Advertisement of Dodge*. Available at: https://www.hotcars.com/dodge-hellcat-vs-demon-costs-facts-performance/
17. *Advertisement of BMW*. Available at: https://i.redd.it/7v3va54cu5j31.jpg
18. *Advertisement of Mercedes-Benz*. Available at: https://yandex.ru/images/search?from=tabbar&text=mercedes%20werbung&pos=22&img_url=http%3A%2F%2Fi.ytimg.com%2Fvi%2FHtARnGAp5Ww%2Fmaxresdefault.jpg&rpt=simage&lr=1095
19. *Advertisement of Jaguar*. Available at: https://www.horizont.net/agenturen/nachrichten/-Alive-Jaguar-und-Spark-44-setzen-mit-globaler-Kampagne-zum-Sprung-an--106009
20. *Advertisement of Jaguar*. https://yandex.ru/images/search?from=tabbar&text=mercedes%20werbung&p=1&pos=65&rpt=simage&img
21. *Advertisement of Chevrolet*. Available at: https://psyfactor.org/news/i/bmw_joy.jpg
22. *Advertisement of Chevrolet*. Available at: https://psyfactor.org/news/i/bmw_joy.jpg
23. *Advertisement of Audi RS*. Available at: https://www.autobild.de/news/
24. *Advertisement of Audi Ciavena Imports*. Available at: http://www.youtube.com/watch?v=a_EGg4ToVeY

25. *Advertisement of Honda*. Available at: https://www.theguardian.com/media/2003/may/09/2
26. *Advertisement of Opel Karl*. Available at: https://www.autobild.de/news/
27. *Advertisement of Subaru*. Available at: https://www.subarumoscow.ru/about/history/i/popups/year-200 3-2_pic.jpg
28. *Advertisement of Aston Martin. Text: electronic*. Available at: https://www.auto-brochures.com/makes/Aston_Martin/Aston%20Martin_int%20Model%20Range_2016.pdf
29. *Advertisement of Audi*. Available at: https://cargocollective.com/MarcBieri/Audi
30. *Advertisement of Mercedez-Benz*. Available at: https://i.pinimg.com/originals/fa/a0/a1/faa0a15220084a05b26f 919e72fd9097.jpg
31. *Advertisement of Mercedes-Benz*. Available at: https://www.behance.net/gallery/991611/Mercedes-Benz-4MATIC?locale=it_IT

Статья поступила в редакцию 16.06.23

УДК 81-139 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-287-289

***Riyanova A.E.**, BA student, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: dearlikas2315@yahoo.com*
***Somikova T.Yu.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: t_somikova@ugrasu.ru*

TRANSLATION OF SIMILE IN MODERN BRITISH POETRY INTO RUSSIAN. The article reviews the concept of comparison as a tool for creating images in poetic works, ways of its expression in the text and its translation. The material for the quantitative and qualitative analysis of simile was the poetic works of contemporary British authors and their literary translations into Russian. The article attempts to classify the results of the translation of similes into Russian in accordance with the level of consistency of the translation with the original. It is shown that only 11% of similes are preserved in translation structurally and semantically as a result of literal translation, 19% are saved in a modified form due to transformations, 23% of similes turn into metaphors fully or partially preserving the original image. In 47% of the cases considered, the images of the original texts are abandoned with the loss of comparative constructions expressing them, which, among other things, may indicate differences in artistic and figurative thinking and a significant difference in the cultural code of our countries.

Key words: **comparison, simile, translation, typology of comparisons in linguistics, poetry, means of expression**

***А.Э. Риянова**, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: dearlikas2315@yahoo.com*
***Т.Ю. Сомикова,** канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: t_somikova@ugrasu.ru*

ПЕРЕВОД ОБРАЗНЫХ СРАВНЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ БРИТАНСКОЙ ПОЭЗИИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В статье рассматривается понятие «сравнение» как средство создания образности в поэтических текстах, способы его выражения в тексте и передачи при переводе. Материалом для количественного и качественного анализа образных сравнений послужили поэтические произведения современных британских авторов и их художественные переводы на русский язык. В статье предпринимается попытка классифицировать результаты перевода образных сравнений на русский язык по степени соответствия перевода оригиналу. Показано, что только 11% образных сравнений сохраняется в переводе структурно и семантически в результате буквального перевода, 19% удалось сохранить благодаря трансформациям в измененном виде, 23% сравнений переходят в метафору с сохранением первоначального образа или некоторым его преобразованиям. В 47% рассмотренных случаев происходит отказ от образов оригинальных текстов с потерей выражающих их сравнительных конструкций, что среди прочего может свидетельствовать об отличиях художественно-образного мышления и значительной разнице в культурном коде наших стран.

Ключевые слова: **сравнение, образное сравнение, перевод, типология сравнений в лингвистике, поэзия, средства выразительности**

Изучение образной составляющей речи на протяжении нескольких последних десятилетий в большей степени сосредоточено на анализе метафор [например, 1; 2; 3], в то время как образное сравнение не получает должного внимания ученых, что обусловливает актуальность направления данного исследования. Особенно важным в этом плане видится переводческий аспект анализа, основанный на сопоставлении способов создания образа с помощью сравнения в оригинальном художественном тексте и в его переводе.

Целью данной работы является анализ способов передачи образных сравнений в поэтических переводах стихотворений современных британских авторов. В задачи исследования входит отбор сравнительных конструкций в англоязычных текстах, выявление способов передачи отобранных конструкций на русский язык и оценка качества переводческих преобразований с точки зрения сохранения образа и его воздействия на читателя.

Исследовательским материалом послужили произведения современных британских поэтов, таких как Уистан Хью Оден, Рональд Стюарт Томас, Дилан Томас, Филип Ларкин, Элизабет Дженнингс, Тед Хьюз, Питер Леви, Чарльз Косли, Джеймс Фентон, Паскаль Пети, Дуглас Данн, Дэвид Константайн и Кэрол Энн Даффи, а также тексты их переводов на русский язык. Малая изученность привлекаемого для анализа материала обуславливает новизну исследования. Теоретическая ценность результатов работы заключается в возможности обозначить современные тенденции поэтического перевода в рамках выделенного аспекта научного поиска. Практическая значимость определяется тем, что результаты исследования могут быть полезны в практике вузовского преподавания переводческих дисциплин, стилистики английского языка.

Существуют различные трактовки сравнения как филологического явления. Некоторые ученые определяют его как особую синтаксическую конструкцию [4, с. 8], другие – как стилистический прием, троп [5, с. 167], третьи – как фразеологическую единицу [6]. Такое понимание сравнения характерно для структурно-семантического подхода к его описанию. В последнее время в связи с развитием когнитивного подхода в лингвистике сравнение стали рассматривать как вид метафоры, как ментальную модель, связывающую одну понятийную сферу с другой [1]. В данной работе сравнение рассматривается как языковая конструкция, используемая для создания образа в художественном тексте благодаря уподоблению одного объекта другому на основании какого-либо общего признака.

Сравнение, таким образом, образовано из трех составляющих: двух объектов, подвергнутых сравнению, и их общего признака [7, с. 13]. Средства оформления сравнения в тексте выделяются современными лингвистами как четвёртый элемент [8, с. 5]. Несмотря на лаконичную формулу, как в английском, так и в русском языках наблюдается огромное разнообразие сравнительных конструкций, различающихся как по характеру общего признака, так и по средствам оформления.

С точки зрения целей и задач, выполняемых сравнением в тексте, принято делить все сравнения на две группы. И.Р. Гальперин в своих трудах называет эти группы образными и безóбразными сравнениями [5, с. 167]. Разница между этими понятиями заключается в том, что безóбразные сравнения являются «обычными», «логическими» и, как правило, подчеркивают сходство между двумя априори смежными понятиями и выполняют конкретизирующую функцию, в то время как образные сравнения функционируют как художественный приём, имеют стилистическую, эмоциональную окраску, индивидуальный характер выражения и восприятия [9].

В английском языке образные и безóбразные сравнения обозначаются терминами “simile” и “comparison” соответственно. Разграничение этих понятий происходит по тому же принципу, что и в лингвистике русского языка.

Сравнение может выражаться на трёх языковых уровнях: морфологическом, лексическом и синтаксическом. В английском языке морфологически сравнения выражаются степенями сравнения прилагательных и использованием ряда других суффиксов (-ish, -like, -some) [10]. На лексическом уровне сравнение происходит с помощью конструкций со словами “like” и “as”, а также некоторых специальных глаголов, например, “seem to” или “resemble”. Сравнения на синтаксическом уровне, как правило, представляют собой сложные конструкции, такие как словосочетания или целые придаточные предложения.

В русском языке для сравнений в художественных текстах характерны конструкции с использованием специальных союзов «как», «словно», «будто», «точно», «что», наречий с приставкой «по-», слов «подобный», «похожий» и других. Также распространены формы сравнительных степеней прилагательных и наречий, творительного падежа у существительных и использование сложноподчиненных развернутых предложений аналогично английскому языку. Все эти и другие формы выражения сравнений могут быть использованы переводчиками в их работе.

В художественных произведениях образные сравнения почти всегда носят индивидуальный характер. При переводе таких сравнений важно учитывать множественные стилистические, языковые и культурные особенности, чтобы воссоздать в переводе тот же эффект, который по задумке автора должен быть оказан на читателя. В процессе переноса произведения с языка оригинала на

язык перевода переводчикам как соавторам приходится прибегать к разного рода трансформациям, чтобы отразить авторский посыл, а также сохранить форму оригинала или схожесть с ней. Особенно остро вопрос сохранения формы стоит в контексте перевода поэзии, так как для достижения благозвучия произведения на языке перевода необходимо соблюдать ритм и следить за наличием рифмы.

В результате принятия переводчиком ряда решений, которые также носят индивидуальный характер и являются отражением его личного и профессионального опыта, с любыми средствами создания образности происходят изменения разной степени значимости.

В ходе исследования было рассмотрено несколько ситуаций:

– в результате буквального, дословного перевода смысл сравнения не искажается;

– эффект от сравнения из оригинала в переводе достигается или частично достигается с помощью разного рода переводческих трансформаций (сравнение передаётся с некоторыми смысловыми или оттеночными искажениями);

– сравнение полностью отсутствует в переводе;

– происходит преобразование сравнения в метафору.

Методом сплошной выборки в процессе исследования был проведен анализ сравнительных оборотов из сборника «В двух измерениях: современная британская поэзия в русских переводах» [11]. По результатам количественного подсчета между группами выведено следующее процентное соотношение:

1. Дословный перевод – 11%. Breathing so rarely it seems like a volcano. − Но так медленно, что кажется: это вулкан. Few rivers running like darkness under willowtrees. − Извилистые реки бегут, как чернота под ивняком. I am confused by furious shadows as hard as ice. − Я в замешательстве – неистовые тени, как льды тверды. Still as a brooch. − Неподвижная, словно брошь.

2. Переводческие трансформации и замены – 19%. Windows <…> flexing like the lens of a mad eye. – Стекла <…> дрожали, как расширенные зрачки в глазах безумца. Her own bed is a tree, the sheets are rough as bark. – Ее кровать тоже дерево, простыни жестче коры. That the red pre – Cambrian light Is gone like Imperial Rome Or myself at seventeen. – Чьи фары докембрийский свет прольют И канут в Лету, как мои семнадцать, Как Рим времен Овидия и Флакка. And children swarmed to him like settlers. – А дети столпились на нём, как на пирсе. Time <…> like a county man. – Время <…>, как эсквайр; The house Rang like some fine green goblet in the note That any second would shatter it. – Как хрупкая чаша, дом на сквозном ветру Вдребезги мог разбиться.

3. Сравнение исчезает при переводе – 47%. Like a bundle of old rope and iron Sleeps till blue dusk. – Поэтому спит до заката кот; His wounds were black as ice. – Весь шрамами покрыт; She posed me as a blue vignette. – Она хотела позы покартинней; «But in that child the rhetorician's lie Burst like a pipe» – И лживый пастор, и сырой подвал.

4. Сравнение было преобразовано в метафору – 23%. The roses have voices like human love. – Любовь имеет голос нежных роз. Encased in talent like a uniform, the rank of every poet is well known. – Печать таланта на челе поэта Дано любому зрячему узреть. His eyes, green as ringstones. – Глаза-изумруды; They Were so many and big like dogs. – Они Его окружали собачьей сворой молвы. No canyons where the pterodactyl's wing Falls like a shadow. – Нет и ущелий, где бы птеродактиль Летящей тенью распахнул крыла. Then love comes, like a sudden flight of birds. – И вдруг – любовь, безумна и чиста, Взметнется к небу; Like a tree she has no legs, no arms. – И девочка становится чащей, Теперь – ни ног, ни рук, ни языка. The frost Rasped like a cat's tongue at the windowpanes. – А мороз Шершавым языком кошачьим лижет окна.

Соотношение сравнительных конструкций разного уровня в оригинальных текстах отражено на рис. 1, их представленность в переводе – на рис. 2.

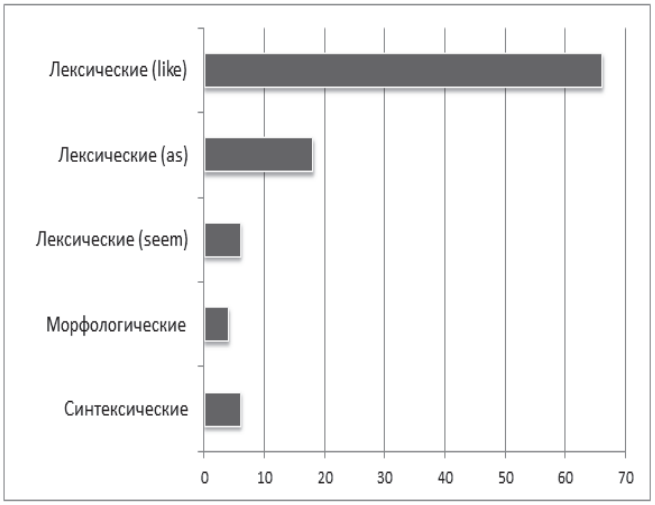


Рис. 1. Соотношение видов образных сравнений в англоязычных текстах (в % от общего количества сравнительных конструкций в оригинальных текстах)

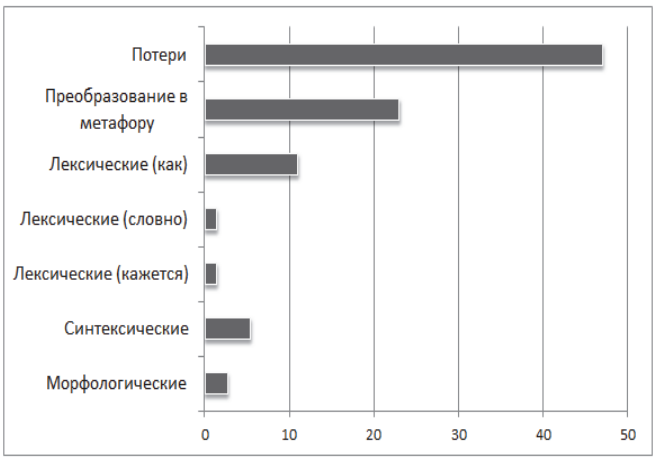


Рис. 2. Передача образных сравнений на русский язык в поэтических переводах (в % от общего количества сравнительных конструкций в оригинальных текстах)

Большинство сравнений в оригинальных произведениях выражено с помощью лексических средств. Их процент от общего числа проанализированных сравнений составляет 90%, в то время как на морфологическом и синтаксическом уровнях представлены только 4% и 6% соответственно. На лексическом уровне сравнения чаще выражаются с помощью союзов «like» (73% лексических сравнений, 66% от общего числа всех сравнений) и «as» (20% и 18% соответственно). Остальные 7% (6% от общего числа сравнений всех уровней) с помощью вспомогательных глаголов (seem) и других сравнительных конструкций. Можно заключить, что для создания образного сравнения в английской поэзии лексические пути выражения наиболее распространены, преобладает конструкция с «like».

В тех случаях, когда сравнение в каком-либо виде сохраняется при переводе (сравнения первой и второй групп, составляющие 30% от общего числа), уровень языка, на котором представлено сравнение, может отличаться от оригинала. Совпадение происходит лишь в 45% случаев, в 55% сравнение выражено на другом уровне.

В 73% случаев от общего числа сохраненных конструкций в русских переводах сравнение выражается лексически, что соответствует 21,9% от числа сравнений оригинала. При этом с помощью союзов «как» образованы 75% лексических сравнений (27% от всех сохраненных в переводе конструкций, что составляет 11% от общего числа всех сравнений в оригинальных текстах), с элементом «словно» и «кажется» – по 12,5% (4,5% от конструкций всех уровней в переводе и 1,4% от числа сравнений в оригинальных текстах). Морфологически было выражено 9% (2,7% от числа сравнений оригинала), а синтаксически – с помощью придаточных предложений, развернутых сравнений и иных средств – 18% (5,4% от числа сравнений оригинала).

Успешный дословный перевод, как можно заметить, редко может привести к полному сохранению образа. Чаще всего такая тактика перевода применима при достаточно буквальном и четком сравнении, которое не является чисто авторским или развернутым. В примерах «shadows as hard as ice», «still as a brooch», «like darkness under willowtrees» хорошо прослеживается, как при переводе сравнения используется буквальный перевод: ice – лёд, brooch – брошь, willowtrees – ивовые деревья. При переводе строки «Breathing so rarely it seems like a volcano» переводчику удалось сохранить не только буквальное значение «volcano» – «вулкан», но и дословно перевести конструкцию «seems like» как «кажется».

Чаще образ претерпевает некоторые изменения, его яркость и эффект частично меняются. В некоторых случаях переводчику достаточно провести ряд замен грамматических категорий и/или перестановок, чтобы передать сравнение. Например, в переводе сравнения «the sheets are rough as bark» переводчик изменил степень сравнения прилагательного, сделав «жесткие, как кора простыни» (дословный перевод) «простынями, которые жестче, чем кора». Это оттеночное искажение не влияет на смысл произведения, однако воздействует на яркость тропа, которая значительно усилилась.

При переводе двустишия «the red pre-Cambrian light Is gone like Imperial Rome Or myself at seventeen» переводчиком было произведено разделение сравнения и замена одного из компонентов. Дословный перевод «красный докембрийский свет исчез, как имперский Рим или я в семнадцать лет» почти совпадает с художественным переводом «Чьи фары докембрийский свет прольют / И канут в Лету, как мои семнадцать, Как Рим времен Овидия и Флакка» за исключением того, что «имперский Рим» был заменен на «Рим времен Овидия и Флакка». Сравнение расширяется, так как оно было разделено на две части, начинающиеся с «как».

Замены на новое сравнение тоже возможны. В примере «And children swarmed to him like settlers» можно видеть, как при переводе сравнение детей с поселенцами (settlers) было заменено на сравнение главного героя с пирсом:

«А дети столпились на нём, как на пирсе». Сопоставление главного героя с землей или островом при этом остается (как на пирсе), а глагол «столпились» отражает количество детей и характер их действий. Можно заключить, что такая замена не вредит смыслу произведения.

Доля потерь образных сравнений в переводе составляет 47%, что почти в полтора раза больше, чем частичная или полная передача тропа на язык перевода. Это может быть обусловлено тем, что при буквальном переводе сравнение не было бы понятным, так как не используется в языке перевода («Like a bundle of old rope and iron sleeps». Дословно: Спит, как связка старой веревки и железа. «She posed me as a blue vignette». – Она ставила меня, как синюю виньетку; «packed with meaning like a van» – наполненный смыслом, как фургон).

Очень часто исчезновение сравнения ведет к тому, что образность стихотворения уменьшается, и в переводе не остается важных для сюжета элементов. Например, можно видеть, как в стихотворении У.Х. Одена «Артюр Рембо» [11, с. 68]. сравнение «лопнувшая, как труба, ложь ритора внутри ребенка» (in that child the rhetorician's lie Burst like a pipe: the cold had made the poet) полностью исчезло при переводе: «Как стать поэтом? Нужен <…> лживый пастор, и сырой подвал – А не лилея, дева и свирель». Оригинальное произведение проводит параллель между взрывающейся от мороза трубой и осознанием человеком всей лжи, в которую он верил. Переводчик никак не обозначил этот момент в своем переводе. Ни резкость, ни значимость этого события не переданы. Нельзя говорить, что сравнение было сохранено в какой-либо форме.

В большинстве случаев полное исчезновение сравнения наблюдается в тех переводах, которые значительно отходят по своему значению и структуре от оригинального произведения. В переводе стихотворения Кэрол Энн Даффи «Энн Хэтэуэй» нет ни одного элемента, даже частично напоминающего двустишие «My lover's words were shooting stars which fell to earth as kisses on these lips» [11, с. 393]. Соответственно и сравнение «shooting stars which fell to earth as kisses» – «звезды, падающие на землю, словно поцелуи» отсутствует. То же иногда происходит со сравнениями, которые могут быть переведены буквально и не являются сложными для адаптации: «big like dogs» – «большие, как собаки», «the cold streets tangled like old string» – «холодные улицы, запутанные, как старая веревка», «black as ice» – «черный как лёд». Такое преобразование является результатом сотворчества переводчика. Переведенное произведение должно быть эстетически привлекательным и понятным для читателя. Однако это может привести к потере образности из оригинального произведения и ставит под вопрос соответствие перевода оригиналу.

Преобразование сравнения в метафору при переводе является результатом творческой деятельности переводчика. В этом случае на основе образа из оригинала создается новый образ, который либо может быть связан с оригиналом каким-либо компонентом, прямо или косвенно, либо же может быть вообще с ним не связан. В примере «Encased in talent like a uniform» («Печать таланта на челе поэта») можно видеть, что замена на метафору произошла на основе сопоставления униформы или мундира с печатью по признаку формальной отметки, указания на принадлежность к какой-то группе.

В переводе строки «They Were so many and big like dogs» («Они Его окружали собачьей сворой молвы») переводчик создал метафору «собачья свора молвы» на основе больших собак и их количества из оригинального сравнения. То же произошло и с «крылом птеродактиля, падающим как тень» из строки «No canyons where the pterodactyl's wing Falls like a shadow» («Нет и ущелий, где бы птеродактиль Летящей тенью распахнул крыла»). Вместо крыла, которое отбрасывает тень, переводчик выдвинул образ всего животного, распахивающего крылья, словно тень, на передний план.

Полностью образ зачастую меняется тогда, когда в языке перевода уже есть традиционное сравнение или какой-либо другой элемент с таким же смыслом. Например, в переводе «His eyes, green as ringstones» – «Глаза-изумруды». В этом случае сам признак предмета «зеленый» сохранился и был выражен с помощью распространенной метафоры.

Обобщая результаты исследования, можно заключить, что образные сравнения в англоязычной поэзии довольно сложны для перевода на русский язык, что подтверждает большой процент их потерь. Проведенный анализ позволил выполнить все поставленные задачи и показал, что в исследуемом материале в большинстве случаев цель создания эстетически привлекательного произведения для переводчика является приоритетнее цели сохранения особенностей авторского стиля, в частности авторских образных сравнений, во всех деталях. При этом почти в половине рассмотренных случаев происходит отказ от образов оригинальных текстов с потерей выражающих их сравнительных конструкций, что среди прочего может свидетельствовать о значительной разнице в культурном коде наших стран и определенных отличиях художественно-образного мышления.

Библиографический список

1. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
2. Чудинов А.П. *Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры:* учебное пособие. Екатеринбург: Издательство УрГПУ, 2001.
3. Abdyzhaparova M.I., Somikova T.Y., Baranova I.V. Types of anthropomorphic metaphor in it discourse. *Astra Salvensis.* 2020; № 8 (S1): 561–574.
4. Прияткина А.Ф. *Русский синтаксис в грамматическом аспекте (синтаксические связи и конструкции):* избранные труды. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2007.
5. Гальперин И.Р. *Очерки по стилистике английского языка: опыт систематизации выразительных средств*. Москва: URSS, 2011.
6. *Устойчивые сравнения в системе фразеологии:* коллективная монография. Санкт-Петербург – Грайфсвальд: Санкт-Петербургский государственный университет, 2016.
7. Рыженкова А.А. *Авторские преобразования устойчивых сравнений как объект перевода*. Диссертация … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2009.
8. Огольцев В.М. *Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии.* Ленинград: Издательство ЛГУ, 1978.
9. Искандерова И.З. *Семантико-структурная характеристика сравнительных конструкций*. Москва, 1982.
10. Арнольд И.В. *Стилистика. Современный английский язык:* учебник для вузов. Москва: 2002.
11. *В двух измерениях: современная британская поэзия в русских переводах*. Москва: Новое литературное обозрение, 2009.

References

1. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafory, kotorymi my zhivem*. Moskva: Editorial URSS, 2004.
2. Chudinov A.P. *Rossiya v metaforicheskom zerkale: Kognitivnoe issledovanie politicheskoj metafory:* uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Izdatel'stvo UrGPU, 2001.
3. Abdyzhaparova M.I., Somikova T.Y., Baranova I.V. Types of anthropomorphic metaphor in it discourse. *Astra Salvensis.* 2020; № 8 (S1): 561-574.
4. Priyatkina A.F. *Russkij sintaksis v grammaticheskom aspekte (sintaksicheskie svyazi i konstrukcii):* izbrannye trudy. Vladivostok: Dal'nevostochnyj federal'nyj universitet, 2007.
5. Gal'perin I.R. *Ocherki po stilistike anglijskogo yazyka: opyt sistematizacii vyrazitel'nyh sredstv*. Moskva: URSS, 2011.
6. *Ustojchivye sravneniya v sisteme frazeologii:* kollektivnaya monografiya. Sankt-Peterburg – Grajfsval'd: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet, 2016.
7. Ryzhenkova A.A. *Avtorskie preobrazovaniya ustojchivyh sravnenij kak ob`ekt perevoda*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2009.
8. Ogol'cev V.M. *Ustojchivye sravneniya v sisteme russkoj frazeologii.* Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1978.
9. Iskanderova I.Z. *Semantiko-strukturnaya harakteristika sravnitel'nyh konstrukcij*. Moskva, 1982.
10. Arnol'd I.V. *Stilistika. Sovremennyj anglijskij yazyk:* uchebnik dlya vuzov. Moskva: 2002.
11. *V dvuh izmereniyah: sovremennaya britanskaya po`eziya v russkih perevodah*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2009.

Статья поступила в редакцию 09.06.23

УДК 811.512.141 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-289-293

Sultanbaeva Kh.V., *Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: sultanxv@mail.ru*
Bakhtyarova A.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: alfira-b1@yandex.ru*
Abdullina L.B., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: abdullina_lb@mail.ru*

ETHNOLINGUISTIC FEATURES OF THE LEXEME "TOƵ" ("SALT") IN THE BASHKIR LANGUAGE. The article examines the ethnolinguistic features of the lexeme "salt" based on the material of Bashkir folk art (proverbs and sayings, riddles, fairy tales), mythology, toponymy and phraseology. The special significance of this lexeme for the Bashkir people and its unexplored nature from the point of view of ethnolinguistics determined the relevance of the study. The study of the Bashkir language in the ethnolinguistic aspect is not possible without taking into account the data of ethnography, the history of the people, dialectology and folklore studies. Interest in the problems of the correlation of language and culture, language and ethnicity does not lose its relevance at the present time. As a result of the analysis, it

is proved that the ethnolexeme “salt” is used in the Bashkir language as part of phraseological units, toponyms in both positive and negative meanings. The semantics of the lexeme in the meaning of “value” is revealed in proverbs and sayings. Bashkir fairy tales characterize salt in a comparative and contrastive way, and mythology – from the point of view of the magical, protective function.

Key words: **Bashkir language, ethnolinguistics, folklore, lexeme, salt**

***Х.В. Султанбаева**, д-р филол. наук, доц., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: sultanxv@mail.ru*
***А.Н. Бахтиярова,** канд. филол. наук, доц., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: alfira-b1@yandex.ru*
***Л.Б. Абдуллина,** канд. филол. наук, доц., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: abdullina_lb@mail.ru*

ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСЕМЫ «ТОҘ» («СОЛЬ») В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассмотрены этнолингвистические особенности лексемы «тоҙ» («соль») на материале башкирского народного творчества (пословиц и поговорок, загадок, сказок), мифологии, топонимии и фразеологии. Особая значимость данной лексемы для башкирского народа и ее неизученность с точки зрения этнолингвистики определили актуальность исследования. В результате анализа доказано, что этнолексема «соль» используется в башкирском языке в составе фразеологизмов, топонимов как в положительном, так и в отрицательном значениях. В пословицах и поговорках раскрыта семантика лексемы «соль» в значении «ценность». Башкирские сказки характеризуют соль в сопоставительном и противопоставительном ключе, а мифология – с точки зрения магической, обережной функции.

Ключевые слова: **башкирский язык, этнолингвистика, фольклор, лексема, соль**

Изучение башкирского языка в этнолингвистическом аспекте не представляется возможным без учета данных этнографии, истории народа, диалектологии и фольклористики. Интерес к проблемам соотношения языка и культуры, языка и этноса не теряет своей актуальности и в настоящее время.

Актуальность исследования лексемы «тоҙ» («соль») в башкирском языке связана с ее функциональными, этнолингвистическими, межъязыковыми особенностями и особой национально-культурной значимостью для башкирского народа.

Цель настоящей статьи – рассмотреть этнолингвистические особенности лексемы «тоҙ» («соль») на материале башкирского фольклора, мифологии, топонимии и фразеологии.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи: 1) определить степень изученности этнолингвистики в башкирском языкознании; 2) рассмотреть этнолингвистические особенности лексемы «тоҙ» («соль») на примере пословиц и поговорок, загадок, сказок, мифологии, топонимов и фразеологизмов.

Научная новизна исследования состоит в том, что нами делается попытка проанализировать лексему «соль» в башкирском языке с учетом ее этнолингвистической, национально-культурной специфики.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что данная статья вносит значительный вклад в лексикологию, этнолингвистику башкирского языка.

Практическая ценность состоит в том, что её результаты могут быть использованы для преподавания дисциплин по этнолингвистике, лингвокультурологии, лингвофольклористике.

Этнолингвистика, или лингвистическая антропология – это отрасль лингвистики, изучающая отношения между языком и культурой, а также особенности восприятия мира разными этническими группами [1].

Этнолингвистика изучает язык в тесной связи с другими науками и предполагает фиксацию, группировку, изучение слов, относящихся к обрядам, обычаям, быту и отражающих сознание народа, древние представления. Следовательно, эта область языкознания уходит корнями в область народного мышления, мировоззрения, философии жизни и характеризуется общекультурным значением.

В башкирском языкознании проблемам этнолингвистики, в частности вопросам этносемантики, посвящены исследования З.Г. Ураксина, Ф.Г. Хисамитдиновой [2–5]. Языковая картина мира, культурологические истоки, экстралингвистические и языковые механизмы формирования устойчивых оборотов рассматриваются в трудах Р.Х. Хайруллиной, З.М. Раемгужиной [6; 7]. В исследованиях М.В. Зайнуллина и Л.Х. Самситовой подробно характеризуются понятия «национальный образ мира», «культурно окрашенная лексика», «национально-культурный компонент» [8; 9]. В этнолингвистическом плане представляют интерес работы Г.Д. Зайнуллиной (терминологическая лексика), М.И. Багаутдиновой (этнографическая лексика), Ф.Г. Хисамитдиновой (мифологическая лексика), А.А. Камалова, З.Ф. Шайхисламовой (топонимическая лексика), Г.Х. Бухаровой (мифотопонимическая лексика) и др., посвященные изучению тематических групп лексики башкирского языка [10–14]. Г.Г. Кульсариной выявлены лингвистические особенности фольклорного текста [15]. Подробный анализ этнокультурных значений башкирской лексики представлен в работах Р.Н. Хадыевой [16; 17].

Таким образом, по справедливому замечанию Ф.Г. Хисамитдиновой, в башкирском языкознании исследования по этнолингвистике носят больше фрагментарный характер [5, с. 89].

Как отмечает Ф.С. Аминева, в последние годы бытовые термины нашли отражение в культурно-историческом и этнографическом контекстах, то есть в этнолингвистике [18].

Этнолингвистический аспект лексемы «соль» является семантически разнообразным и включает в себя этнокультурное содержание: этнолексема заложена в сознании каждого представителя языка и передается из поколения в поколение, поэтому из всех продуктов питания в мире соль издавна имеет огромное значение, а в некоторых странах в древности использовалась и как денежный эквивалент.

Согласно “Академическому словарю башкирского языка”, лексема «соль» имеет следующие значения: ***тоҙ** – аш-һыуҙы тәмләй торған әсе кристаллик есем* ‘соль – кристаллическое вещество, придающее блюду особый вкус’ // соляной; солевой; солеварный’*;* ***ата (или таш) тоҙ*** ‘каменная соль’; ***аш тоҙо*** ‘поваренная соль’, ***глаубер тоҙо*** *хим.* ‘глауберова соль’; ***калий тоҙо*** ‘калийная соль’; ***тоҙ иретмәһе*** ‘солевой раствор’; ***тоҙ заводы*** ‘солеварный завод’*,* ***тоҙ иретеүсе*** ‘солевар’; ***тоҙ һауыты*** ‘солонка’; ***тоҙ иретеү*** ‘выпаривать соль’*;* ***тоҙо еңел*** ‘недосоленный’; ***тоҙон әсе итеү*** ‘пересолить’*;* ***тоҙ күҙ*** ‘бессмысленные глаза’*;* ***тоҙ һипкән тиерһең*** ‘притягательный’; ***яраға тоҙ һалыу*** ‘бередить раны чьи-то, сыпать соль на раны кому-то’ [19, с. 345].

В «Этнолингвистическом словаре» Р.Н. Хадыевой даются следующие определения лексемы «тоҙ» («соль»):

Тоҙ әсе булғанлыҡтан, кешегә әсе, кире тәьсир итеүсе мәғәнәгә эйә. Тоҙҙо ҡулланыуҙа һаҡлыҡ талап ителә. Тыйыу: тоҙ түгергә ярамай, тапалып ятҡас, иҙелеп бөткәнсе әсенә, рәнйей. Тоҙ түкһәң, ҡырҡ көн ҡаргап ятыр, ти. Утескә алынған тоҙҙо кире ҡайтарырға ярамай. – ‘Поскольку соль кислая, горькая, то она содержит в себе значение негативного воздействия на человека. При использовании соли требуется осторожность. Существуют также следующие запреты, связанные с солью: нельзя рассыпать соль, если ее растоптать, она обидется. Если рассыпать соль, то она будет проклинать в течение сорока дней. Нельзя возвращать соль, которую одолжили’ [16, с. 98]. Итак, соль, как мифологизированный предмет, имеет обережную функцию.

Лексема «тоҙ» («соль») чаще всего функционирует в составе башкирского народного творчества. Башкирские паремии являются одним из основных источников отражения культуры и менталитета народа. В пословицах и поговорках в лаконичной форме содержатся воспитательные каноны, передаваемые из поколения в поколение, а также представлен самобытный микромир башкирского народа. Так, существует много пословиц, указывающих на ценность соли. Пословицы и поговорки с лексемой «соль» могут иметь различные значения:

1. Пословицы и поговорки, отражающие любовные чувства или отношения юноши и девушки: *Ат **тоҙ** тип ҡартайыр, егет ҡыҙ тип ҡартайыр* – досл.: ‘Конь состарится, сохнув по **соли**, джигит состарится, сохнув по девушке’; *Ат **тоҙға** килә, егет ҡыҙға килә* – досл.: ‘Конь приходит на **соль**, джигит – к девушке’; *Икмәк тәмле **тоҙ** менән, йоҡо рәхәт ҡыҙ менән* – досл.: ‘Хлеб вкусен с **солью**, сон приятен с девушкой’*; Кейәүгә бирәһе ҡыҙ түгел, ашҡа һалаһы **тоҙ** түгел* – досл. ‘Не девушка на выданье, не **соль** для супа’; *Кәзә “тоҙ” тип, ирҙәр “ҡыҙ” тип ҡартайыр* – досл.: ‘Козел состарится, сохнув по **соли,** мужчины состарятся с “девушкой” на устах’ и др. В данных примерах лексема “тоҙ” (“соль”) сопоставляется с лексемой “ҡыҙ” (“девушка”). Ценность девушки приравнивается к ценности соли, что указывает на этнокультурные черты башкирского народа. В некоторых случаях соль считается более ценной, чем девушка: *Ҡыҙ һаҡлағансы, **тоҙ** һаҡла* досл. ‘Лучше хранить соль, нежели девушку’.

2. Пословицы и поговорки, связанные с понятиями “дом”, “жилище”: *Аштың тәме **тоҙ** менән, өйҙәң йәме ҡыҙ менән* – досл.: ‘Вкус супа зависит от **соли,** уют в доме – от девушки’; *Ике килен бешергән аш йә егел **тоҙ** булыр, йә егел **тоҙһоҙ** булыр* – досл.: ‘Суп, сваренный двумя невестками, будет всегда **пересоленным** либо **недосоленным**’; *Икмәк тәме **тоҙ** менән, өйҙәң йәме ҡыҙ менән* – досл.: ‘Хлеб вкусен с **солью,** дом уютен с девушкой’. В этих примерах лексема “соль” отражает судьбу женщины, ее жизнь, связанную с домом, уютом. Это явление также характерно для башкирского народа.

3. Пословицы и поговорки, в которых лексема “соль” обозначает не только дорогую пищу, но и некоторые ценные жизненные явления и вещи: *Аштың тәме*

тоҙ *менән* – досл.: ‘Вкус еды с солью’; *Донъя көткәс, семтем* ***тоҙ*** *ҙа кәрәк* – досл.: ‘В хозяйстве всегда пригодится **соль**’; *Кайын йәме туҙ менән, икмәк тәме* ***тоҙ*** *менән* – досл.*:* ‘Береза берестой прекрасна, хлеб хорош с **солью**’; *Икмәк-****тоҙ*** *– яҡты йөҙ* – досл.: ‘Хлеб да **соль** – радостное привествие’; *Донъя баҫһа,* ***тоҙ*** *ҙа алтынға әйләнә* – досл.: ‘В быту и **соль** на вес золота’ и др. В ряде случаев башкирские пословицы и поговорки имеют русские эквиваленты. Использование лексемы “соль” в значении “ценного предмета” свидетельствует об ее общекультурном характере.

4. Пословицы и поговорки, в которых лексема “соль” противопоставляется тому или иному явлению или вещи: ***Тоҙ*** *менән боҙ дуҫ булмай* – досл.: ‘Соль и лед не дружат’; ***Тоҙҙай*** *әсе булма, балдай татлы булма* – досл.: ‘Как соль не будь горькой, как мед не будь сладок’; *Ит ҫләнһә,* ***тоҙ*** *төҙәтер,* ***тоҙ*** *ҫләнһә ни төҙәтер?* – досл.: ‘ Если мясо протухнет, **соль** исправит, если **соль** протухнет – что исправит?’; *Ҡолаҡҡа кергән һалҡын һүҙ,йөрәккә етһә, боҙ булыр, маңлайҙан аҡҡан әсе тир, табанға төшһә,* ***тоҙ*** *булыр* – досл.: ‘Холодное слово, попавшее в уши, дойдя до сердца, станет льдом, горький пот, стекающий со лба, дойдя до пят, станет солью’ и др. Таким образом, противопоставление рассматриваемой лексемы тому или иному явлению является общей чертой как башкирского, так и русского народа [20].

Семантические группы лексики с этнокультурным содержанием ярко представлены и в загадках. Например: 1) загадки, связанные с происхождением лексемы «тоҙ» («соль»): *Аҡ ҡына нәмә, һыуға һалһаҡ, юҡ була* – досл.: ‘Такая белая, как на воду пала, так и пропала’. *Һыуҙан тыуа, һыуҙан ҡурҡа* – досл.: ‘В воде родится, да воды боится’. *Ерҙән табыла, утҡа табына, һыуҙан ҡурҡа* – досл.: ‘В воде родилась, в огне крестилась, как на воду пала, так и пропала’;

2) загадки, в которых соль фигурирует как пища человека: *Яңғыҙ мине ашамайҙар, минән башҡа йәшәмәйҙәр* – ‘Отдельно – я не так вкусна, но в пище – каждому нужна’. *Аҡ көсөгөм аштан ҡалмай. Бәләкәй генә аҡ көсөк, сәп иткәндән ҡоро ҡалмай* – досл. *‘Маленький белый щенок от еды не отказывается. Этот слон белоголовый, на столе живёт в столовой’. Үҙе генә ашалмай, унан башҡа аш бармай* – ‘Одну меня не едят, а без меня редко едят’. *Үҙем асы булһам да, ризыҡты тәмләндерәм* – ‘Сама если и горька, зато красива, солона, и в пище – каждому нужна’. *Үҙе өҫтәлдән төшмәй, тышҡа ҡуйһаң, эт теймәҫ* – ‘Сама со стола не уходит, собаке дашь – не ест’. *Әсе була, татлы була, үҙе туҙан саҡлы була* – ‘Сама как пылинка, да вкусна и солона’; *Үҙе аҡлы, тәме татлы, тышҡа ҡуйһаң, эт теймәй* – ‘Белая, вкусная, а собака не ест’ и др. [21]. Рассмотренные примеры башкирских загадок в большинстве случаев имеют русские эквиваленты, что говорит о значимости и особой ценности лексемы «соль» для обоих народов.

Лексема «тоҙ» («соль») находит отражение и в башкирских сказках. К примеру, башкирские сказки «*Атаһын* ***тоҙ*** *кеүек яратҡан ҡыҙ*” (‘Девушка, любящая отца, как **соль**’) и “*Алдар менән Шайтан”* (‘Алдар и Шайтан’) построены на сравнении и противопоставлении лексемы «тоҙ» («соль»): в первой сказке соль сравнивается с самым близким и любимым человеком (как невозможно употреблять пищу без соли, так и не представляется жизнь дочери без отца), а во второй – соль противопоставляется льду (если соль для коровы является полезной, то для шайтана – пагубной).

Примеры из сказки “Атаһын тоҙ кеүек яратҡан ҡыҙ” (‘Девушка, любящая отца, как **соль**’): 1. *Баташаның өс ҡыҙы булған. Бер ваҡыт баташа ҡыҙҙарын саҡырып алған да һорай икән:*

– Һеҙ мине нисек яратаһығыҙ?

Иң оло ҡыҙы әйткән:

– Атай, мин һине балдан да татлы итеп яратам .

Икенсеһе:

– Шәкәрҙән дә татлы итеп яратам, – тигән, ти.

Иң кесе ҡыҙы:

– Мин һине ***тоҙ*** *кеүек яратам, – тигән.*

Баташа өлкән ҡыҙҙарының яуабына һөйөнгән. Ул мине ***тоҙ*** *кеүек* ***әсе*** *итеп ярата икән, тип кесеһенең һүҙенә бик көйөнгән. Шуның үсен алмаҡсы булып, баташа ике ҡыҙын ике баташаға кейәүгә биргән, иң кесеһен иң насар кешегә бирергә ниәтләнгән.*

‘У царя было три дочери. Однажды он пригласил их и спросил:

– Как вы меня любите?

Старшая дочь ответила:

– Отец, я люблю тебя слаще меда.

Вторая дочь:

– Отец, я люблю тебя слаще сахара.

Самая младшая дочь ответила:

– Отец, я люблю тебя, как **соль.**

Царь обрадовался ответу старших дочерей. А на слова младшей дочери – обиделся. Желая отомстить за это, царь выдал двух своих дочерей замуж за двух царей, а младшую решил выдать за самого плохого’.

2. *Ҡунаҡтар өҫтәл тирәләй ултырышҡандар. Улар тәмләп-тәмләп ашай башлағандар. Кешеләр ашай, ҡыҙҙың атаһы ашамай тик ултыра, ти. Баҡһаң, теге ҡыҙ үҙ атаһына бөтә нәмәне лә* ***тоҙһоҙ*** *итеп әҙерләгән икән, ти. Шунда баташа үҙенең хатаһын аңлаған.*

– Эй, ҡыҙым, мин яңылышҡанмын. Ысынлап та, тоҙһоҙ бөтә нәмә лә тәмһеҙ була икән, – тип үҙенең элекке хаталары өсөн ҡыҙынан ғәфү үтенгән дә күп итеп байлыҡ бүлеп биргән, ти.

‘Гости расселись вокруг стола и стали есть с удовольствием. Люди едят, а отец девушки не ест, просто сидит. Оказалось, девушка приготовила для своего отца все **без соли**. Тогда царь осознал свою ошибку.

– Эх, доченька, я ошибался. И действительно, **без соли** все **безвкусно**, – сказал царь, извинившись перед дочерью за свои прежние ошибки, и щедро одарил ее богатством’ [22].

Характер бережного отношения к соли описывается и в башкирской мифологии. Так, в “Мифологическом словаре башкирского языка” Ф.Г. Хисамитдиновой соль характеризуется как “мифологизированное, олицетворенное вещество, имеющее обережную и отгонную силу” [4, с. 75]. Исследователем выделяется несколько семантических групп в зависимости от использования лексемы «тоҙ» («соль»):

1) использование соли в лечебных целях: *Ауырыу баланы* ***өшкөртөлгән тоҙ*** *менән саялар. Шул һыу менән ауырыу китә, тиҙәр* – ‘Больного ребенка обливают водой с **заговоренной солью.** С этой водой, говорят, уходит болезнь’. Слово восходит к общетюркскому tuz – соль. Примеры: а) *Ул үлән менән дауалау серҙәрен белгән,* ***тоҙ менән өшкөргән****, быуын ултыртҡан, имләгән* – ‘Он знал секреты лечения травами, **заговоренной солью,** лечил суставы’;

б) *Ҡайтыу менән* ***өшкөрөлгән тоҙ*** *һалынған һыуҙа улыңды сайындыр. Аҙаҡтан әҙләп эсереп йөрө. Улыңдың аяғы йүнәлер, башҡа ауырымаҫ* – ‘Как вернешься домой, искупай своего сына в воде **с заговоренной солью.** Затем следует его поить **заговоренной соленой водой** понемногу. Нога твоего сына больше не будет беспокоить’;

в) *Илек тоҙон сығарған дала башҡорттарының һәм ҡаҙаҡтарҙың бейек тоҙ тауы “изге” һанала. Ул* ***тоҙҙо өшкөрөүҙә*** *лә ҡулланғандар* – ‘У степных башкир и казахов, добывающих илецкую соль, большая соляная гора считается священной. Эту **соль** использовали и **для заговаривания**’;

2) использование соли в обрядах гадания: ***Тоҙ ташлау*** –‘способ гадания с помощью **кидания соли** в огонь’. *Борон күрәҙәселәр утҡа* ***тоҙ ташлап,*** *һөйәк яндырып күрәҙәлек иткән* – ‘Раньше ворожеи при гадании **бросали** в огонь **соль,** жгли кости’;

3) суеверия и советы по хранению соли: а) ***тоҙҙо ҡалдырыу*** – ‘оставление рассыпанной соли’: ***Тоҙҙо*** *урманда* ***түгеп ҡалдырырға*** *ярамай, иреп бөткәнсе илай, ти* – ‘Говорят, нельзя **оставлять** в лесу **рассыпанную соль,** оказывается, соль плачет’;

б) ***тоҙ түгеү*** ‘рассыпание соли’: ***Тоҙ түгеү*** *яманға* – **‘Рассыпать соль** – не к добру’. В приметах рассыпание соли имеет отрицательную семантику;

в) т***оҙ ябыу*** ‘закрывание соли’: ***Тоҙ*** *– пәйғәмбәрҙең күҙ йәше, өҫтән* ***ябырға кәрәк*** – ‘**Соль** – слезы пророка, **соль** надо **держать** всегда **закрытой**’;

г) ***тоҙ һаҡлау*** ‘хранение соли’: *Ҡайындың туҙынан яһалған һауытта* ***тоҙҙо һаҡлаһаң,*** *кешенең ғүмеренә бәрәкәт килә* – ‘Если **хранить соль** в посуде из бересты, то жизнь человека будет счастливой и благодатной’ [4, с. 75].

Изучение этнотопонимов в башкирском языке способствует пониманию уровня мышления древнего и современного башкирского народа. В топонимах находят отражение религиозно-мифологические воззрения людей, их жизненный уровень, верования. Большинство башкирских топонимов с компонентом «тоҙ» («соль») относится к гидронимам. Например:

Тоҙҙоғул (Тузлу-куль) – озеро в Абзелиловском районе. Образовано путем сложения слов *Тоҙло* ‘соленый’ и *күл* ‘озеро’. Другое название озера – *Мулдаҡ күле* ‘Мулдаккуль’;

Тоҙйылға (Усолка) – река в Гафурийском районе, правый приток Агидели. Гидроним образован путем сложения слов *Тоҙ* ‘соль’ и йылға ‘река’;

Тоҙлокүл (Тузлу-куль) – озера в Куюргазинском и Аскинском районах. Образованы путем сложения слов *Тоҙ* ‘соль’ и *күл* ‘озеро’;

Тоҙһоҙкүл (Тузсуз-куль) – озеро в Мечетлинском районе. Образовано путем сложения слов *Тоҙһоҙ* ‘несоленый’ и *күл* ‘озеро’.

Среди башкирских топонимов встречаются названия и со значением “курган”: *Тоҙлуба* (Тузлубино) – село в Балтачевском районе. Образовано путем сложения слов *Тоҙло* ‘соленый’ и *уба* (*ҡурған*) ‘курган’ [12].

Фразеологизмы являются своеобразной сокровищницей исторического, эстетического и этического опыта народа. В основе классификации фразеологических единиц лежит лексико-семантический принцип [23], однако не вызывает сомнения и национально-культурная, этническая специфика устойчивых словосочетаний.

Лексема «тоҙ» («соль») выражает индивидуальные этнические черты башкирского народа, его менталитет и как компонент фразеологизмов употребляется в следующих значениях:

1) связь лексемы «тоҙ» («соль») с душевным состоянием, внутренним миром человека. В прямом значении, когда соль кладут на рану, она причиняет страдания человеку. Это явление переносится и на душу человека. Необходимо отметить, что в башкирской фразеологии этнолексема “соль” часто употребляется наряду с внутренними органами или кровью для обозначения душевного состояния человека. Например: *яраға тоҙ һибеү* (‘сыпать соль на рану’), *ҡанға тоҙ һалыу* (‘сыпать соль на кровь’), *бәғерҙә тоҙ һалыу* (‘сыпать соль на печень’), *йөрәккә тоҙ һалыу* (‘сыпать соль на сердце’) и т. д. Примеры: *Тағы ла теге*нең ***бәғеренә тоҙ һалам*** *– ‘Я снова* ***сыплю соль*** *на его* ***печень’*** (С. Агиш). *Нисек кенә әйтһәң дә, был бисә* ***бәғергә тоҙ һалды...*** ‘Что ни говори, а эта женщина **сыплет соль на печень**’ (А. Бикчентеев) [23, с. 82]. *Зинһар,* ***йөрәгемә тоҙ һал-***

ма**, минең унан башҡа ла йөрәк иттәрем телгеләнеп бөткән* – ‘Прошу, не сыпь соль мне на сердце, и без этого оно страдает’ (М. Гафури) [2, с. 128]. *Тимергәленең сабырлығы бөттө. Тоҙ тураһында көн дә йырланған бер йыр комсомолдар башлығының **ҡанына тоҙ һалды – ‘У Тимергали закончилось терпение. Песня о соли, исполняемая ежедневно, сыпала соль на кровь главы комсомольцев’ (И. Гиззатуллин) [2, с. 174]. *Этмәһә, һин, ти, миңә бисә итеп кенә ҡарайһың, тиргәй бит был, **яраға тоҙ һала*** – ‘Говорит, ты смотришь на меня только как на женщину, упрекает, сыплет соль на рану’ (Ф. Исянгулов) [2, с. 287]. Лексема “соль” в данных примерах используется для усиления не только физических, но и душевных страданий, тоски, грусти, печали. Следует отметить, что это явление характерно для фразеологизмов многих народов. Так, в русском языке активно используется эквивалентное “не сыпь мне соль на раны”;

2) сопоставление лексемы “соль” с лексемой “хлеб”: а) *икмәк-тоҙлоҡ белеү* – ‘немного понимать чужой язык, уметь обмениваться парой фраз’: *Элек **икмәк-тоҙлоҡ та** русса **белмәгән** ... крәҫтиән балалары өсөн был нәмәне аңлау, белеү сикһеҙ ауыр булды* – ‘Для крестьянских детей, не знающих русский язык даже на уровне **хлеб-соль**, понимание и восприятие этого понятия было трудным’ (М. Гафури);

б) *икмәк-тоҙ менән ҡаршы алыу* – ‘встреча с большим уважением и гостеприимством’: *Ауылдың байҙары ақтарҙы **икмәк-тоҙ** менән ҡаршы алдылар* – ‘Сельские богачи встретили белых с **хлебом-солью**’ (С. Ханов);

в) *икмәк-тоҙом – яҡты йөҙөм* – досл.: ‘Хлеб да соль – радушная встреча’. Используется при радушном приеме даже при отсутствии угощений [2, с. 100];

3) сопоставление лексемы “соль” с лексемой “глаза”: *күҙ тоҙ булыу* в значении ‘устать в ожидании кого-то’: *Мулла һаман юҡ та юҡ. Иртә-кис урамға сығып ҡарай торғас, Вәлиҙең **күҙҙәре тоҙ була** башланы – ‘Муллы все еще нет. Вали устал его ждать с утра до вечера’* (Б. Бикбай) [2, с. 156]. *Күҙ тоҙ(ай) булыу* в значении ‘обезуметь’: *Күҙҙәр урынынан ҡуба, урынынан ҡуба, тоҙҙай була, шашҡан кеүек* – ‘Глаза выходят с орбит, словно обезумившие’ (Ш. Бабич) [2, с. 159]. ***Тоҙ күҙ*** – досл.: ‘бессмысленные глаза’ в значении ‘не видит дальше своего носа’. ***Тоҙһоҙҙо күҙһеҙ*** *ҙә тоя* в значении ‘и ежу понятно’: *Уҙ баланды мактау шәп кәсеп түгел түгеллеген, шулай ҙа **тоҙһоҙҙо күҙһеҙ ҙә тоя** тигәндәй, матурлыҡты саҡ ҡына булһа ла, мин дә аңлайым* – ‘Я понимаю, что хвалить своего ребенка – не самое лучшее занятие, но, как говорится, и слепой чувствует недосоленность, и я понимаю красоту’ (Д. Исламов) [2, с. 162];

4) связь лексемы “тоҙ” (“соль”) с другими лексемами в составе фразеологических единиц: *тоҙло һыу һипкәндәрме ни; тоҙ һалып ҡуйғанмы ни (кеүек)* ‘соленой водой полито; солью намазано’ в значении ‘чрезвычайно привлекательное место; медом намазано (повадился ходить)’. Например: *Шул фермаңа барһаң, батаһың да ҡуяһың, әллә шунда тоҙло һыу һипкәндәр инде* – ‘Как уходишь на ферму, забываешь обо всем, словно там соленой водой полито’(Б. Бикбай) и др. [2, с. 165]. В башкирском языке данное значение фразеологизмов (соленой водой полито) выражает явления, характерные только для башкирского народа.

Необходимо отметить, что лексема “соль” в башкирской фразеологии может использоваться как в положительном или нейтральном (*икмәк-тоҙ менән ҡаршы алыу* ‘встретить с хлебом-солью’), так и отрицательном (*ҡанға тоҙ һалыу* ‘сыпать соль на кровь’, *бәғерәгә тоҙ һибеү* ‘сыпать соль на печень’) значении.

Таким образом, такие фразеологизмы, как *яраға тоҙ һалыу* (‘сыпать соль на рану’), *икмәк-тоҙ* (‘хлеб-соль’), носят общеэтнокультурный характер и, прежде всего, присущи русскому народу. Для башкирского этноса характерно употребление в речи фразеологизмов *күҙ тоҙ булыу* в значениях ‘ожидать’ и ‘обезуметь’, *тоҙло һыу һибеү* (‘полить соленой водой’в значении ‘повадиться ходить’).

Подводя итог, следует подчеркнуть, что исследование лексемы «тоҙ» («соль») в башкирском языке связано с ее функциональными, этнолингвистическими и общеязыковыми особенностями. Рассматриваемая этнолексема функционирует в составе башкирского народного творчества, мифологической лексики, топонимов и фразеологизмов. Пословицы и поговорки с лексемой «соль» указывают на ценность соли и имеют различные значения: 1) отражение любовных чувств или отношений юноши и девушки; 2) связь с понятиями «дом», «жилище»; 3) отражение жизненных ценностей; 4) противопоставление явлениям жизни. Лексема «тоҙ» («соль») с этнокультурным содержанием ярко представлена и в загадках, связанных с происхождением лексемы и с незаменимостью соли как пищевой ценности для человека. Большинство башкирских загадок имеют русские эквиваленты, что говорит о значимости лексемы «соль» для обоих народов. Этнолексема «тоҙ» («соль») находит отражение и в башкирских сказках (*Аташын тоҙ кеүек яратҡан ҡыҙ* – ‘Девушка, любящая отца, как соль’; *Алдар менән Шайтан* ‘Алдар и Шайтан’), построенных на сравнительных и противопоставительных значениях лексемы. Мифологическая лексика с компонентом “соль” выполняет магическую, обережную функцию и подразделяется на следующие семантические группы: 1) лечение солью; 2) использование в гаданиях; 3) суеверия, связанные с солью. Большинство башкирских топонимов с компонентом «тоҙ» («соль») относится к гидронимам (*Тоҙҙоғул* (Тузлу-куль), *Тоҙйылға* (Усолка), *Тоҙлоҡул* (Тузлу-куль), *Тоҙһоҙкүл* (Тузсуз-куль), также среди них встречаются названия и со значением “курган”: *Тоҙлуба* (Тузлубино). Наиболее часто лексема «тоҙ» («соль») используется в составе фразеологических единиц, которые различны по семантике: а) лексема «тоҙ» («соль») связана с душевным состоянием, внутренним миром человека; б) лексема «соль» сопоставляется с лексемой «хлеб»; в) лексема «соль» сопоставляется с лексемой «глаза»; г) лексема «тоҙ» («соль») связана с другими лексемами. Этнолексема «соль» в башкирской фразеологии используется в положительном, нейтральном и отрицательном ключе. Многие башкирские фразеологизмы носят общеэтнокультурный характер (*яраға тоҙ һалыу* ‘сыпать соль на рану’, *икмәк-тоҙ* ‘хлеб-соль’), однако существуют и те, которые имеют башкирскую этноспецифику (*күҙ тоҙ булыу* в значениях ‘ожидать’ и ‘обезуметь’, *тоҙло һыу һибеү* ‘полить соленой водой’в значении ‘повадиться ходить’). Таким образом, лексема «тоҙ» («соль») в башкирском языке имеет особую этнокультурную ценность и функционирует в составе башкирского фольклора, мифологии, топонимии и фразеологии.

Библиографический список

1. Толстой Н.И. Язык и народная культура. *Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике.* Москва, 1995.
2. Ураксин З.Г. *Фразеологический словарь башкирского языка.* Уфа: Китап, 2006.
3. Ураксин З.Г. *Русско-башкирский словарь.* Уфа: Китап, 2007.
4. Хисамитдинова Ф.Г. *Мифологический словарь башкирского языка.* Москва: Наука, 2010.
5. Хисамитдинова Ф.Г. *Мифологическая лексика башкирского языка (в этнолингвистическом освещении)*. Уфа: ИИЯЛ УНЦ РАН, 2016.
6. Хайруллина Р.Х. *Фразеологическая картина мира: от мировидения к миропониманию.* Уфа: Издательство БГПУ, 2008.
7. Раемгужина З.М. *Языковая картина мира в башкирской фразеологии.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2000.
8. Зайнуллина М.В. *Общие проблемы лингвокультурологии.* Уфа, 2007.
9. Самситова Л.Х. *Культурные концепты в башкирской языковой картине мира.* Уфа: БГПУ, 2014.
10. Зайнуллина Г.Д. *Формирование и развитие башкирской лингвистической терминологии.* Уфа: Гилем, 2002.
11. Багаутдинова М.И. *Башкирско-русский словарь этнокультуроведческой лексики.* Уфа: Китап, 2012.
12. Камалов А.А. *Башкирская топонимия.* Уфа, 1994.
13. Бухарова Г.Х. *Башкирская мифотопонимия.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 1998.
14. Шайхисламова З.Ф., Кульсарина Г.Г., Асмондьяров В.Н., Султанбаева Х.В. *Язык – дом бытия духа (опыт этнолингвокультурологического изучения национального мировосприятия, мировидения в этноонтологическом аспекте).* Уфа: РИЦ БашГУ, 2015.
15. Кульсарина Г.Г. *Этноязыковая картина мира в текстах башкирского фольклора.* Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Казань, 2018.
16. Хадыева Р.Н. *Этнолингвистический словарь башкирского языка.* Уфа: Китап, 2002.
17. Хадыева Р.Н. *Башкирская этнокультура и язык: опыт воссоздания языковой картины мира.* Москва: Наука, 2005.
18. Аминева Ф.С. *Лексика продуктов питания в башкирском языке: этнолингвистическое исследование.* Уфа: БИРО, 2003.
19. *Академический словарь башкирского языка:* в 10 т. Уфа: Китап, 2016; Т. 8.
20. Ахтямов М.Х. *Словарь башкирских народных пословиц и поговорок.* Уфа, 2008.
21. *Башкирское народное творчество: загадки.* Уфа: Башкирское книжное издательство, 1979.
22. *Башкирское народное творчество: сказки.* Уфа: Башкирское книжное издательство, 1981.
23. Киекбаев Ж.Г. *Лексика и фразеология современного башкирского языка.* Уфа: РИЦ БашГУ, 2002.

References

1. Tolstoj N.I. Yazyk i narodnaya kul'tura. *Ocherki po slavyanskoj mifologii i `etnolingvistike.* Moskva, 1995.
2. Uraksin Z.G. *Frazeologicheskij slovar' bashkirskogo yazyka.* Ufa: Kitap, 2006.
3. Uraksin Z.G. *Russko-bashkirskij slovar'.* Ufa: Kitap, 2007.
4. Hisamitdinova F.G. *Mifologicheskij slovar' bashkirskogo yazyka.* Moskva: Nauka, 2010.
5. Hisamitdinova F.G. *Mifologicheskaya leksika bashkirskogo yazyka (v `etnolingvisticheskom osveschenii).* Ufa: IIYaL UNC RAN, 2016.
6. Hajrullina R.H. *Frazeologicheskaya kartina mira: ot mirovideniya k miroponimaniyu.* Ufa: Izdatel'stvo BGPU, 2008.
7. Raemguzhina Z.M. *Yazykovaya kartina mira v bashkirskoj frazeologii.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2000.
8. Zajnullina M.V. *Obschie ppoblemy lingvokul'typologii.* Ufa, 2007.

9. Samsitova L.H. *Kul'turnye koncepty v bashkirskoj yazykovoj kartine mira.* Ufa: BGPU, 2014.
10. Zajnullina G.D. *Formirovanie i razvitie bashkirskoj lingvisticheskoj terminologii.* Ufa: Gilem, 2002.
11. Bagautdinova M.I. *Bashkirsko-russkij slovar' `etnokul'turovedcheskoj leksiki.* Ufa: Kitap, 2012.
12. Kamalov A.A. *Bashkirskaya toponimiya.* Ufa, 1994.
13. Buharova G.H. *Bashkirskaya mifotoponimiya.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 1998.
14. Shajhislamova Z.F., Kul'sarina G.G., Asmond'yarov V.N., Sultanbaeva H.V. *Yazyk – dom bytiya duha (opyt `etnolingvokul'turologicheskogo izucheniya nacional'nogo mirovospriyatiya, mirovideniya v `etnoontologicheskom aspekte).* Ufa: RIC BashGU, 2015.
15. Kul'sarina G.G. *`Etnoyazykovaya kartina mira v tekstah bashkirskogo fol'klora.* Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Kazan', 2018.
16. Hadyeva R.N. *`Etnolingvisticheskij slovar' bashkirskogo yazyka.* Ufa: Kitap, 2002.
17. Hadyeva R.N. *Bashkirskaya `etnokul'tura i yazyk: opyt vossozdaniya yazykovoj kartiny mira.* Moskva: Nauka, 2005.
18. Amineva F.S. *Leksika produktov pitaniya v bashkirskom yazyke: `etnolingvisticheskoe issledovanie.* Ufa: BIRO, 2003.
19. *Akademicheskij slovar' bashkirskogo yazyka:* v 10 t. Ufa: Kitap, 2016; T. 8.
20. Ahtyamov M.H. *Slovar' bashkirskih narodnyh poslovic i pogovorok.* Ufa, 2008.
21. *Bashkirskoe narodnoe tvorchestvo: zagadki.* Ufa: Bashkirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1979.
22. *Bashkirskoe narodnoe tvorchestvo: skazki.* Ufa: Bashkirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1981.
23. Kiekbaev Zh.G. *Leksika i frazeologiya sovremennogo bashkirskogo yazyka.* Ufa: RIC BashGU, 2002.

Статья поступила в редакцию 04.07.23

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-293-295

Chamsedinova G.Sh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: chamsedinova@yandex.ru*

THE NATIONAL IMAGE OF THE WORLD IN M. ATABAYEV'S POETRY. The article is devoted to the study of the poetry of the national poet of Dagestan M. Atabayev from the point of view of reflecting the national picture of the world in it. To determine the poet's innovation in the thematic aspect, the article examines the features of the use of folklore images in the works, which, in turn, reveals the deep recesses of national identity, ethnic mentality and expresses a certain ethnic picture of the world. The author of the article claims that the formation of the culture of any ethnic group is influenced by factors such as history, habitat, traditions, etc. For the first time in Kumyk poetry, the poet subtly and soulfully sang about his native nature – not abstractly, not detached, but in a state of indissolubility and fusion with personality. The heartfelt poems dedicated to the Yakhsaysuv and Terek rivers are defined in the article as a major aesthetic and philosophical discovery. M. Atabayev, through his work, was able to most fully present the peculiarity of the worldview, the way of thinking of the Kumyk people, who keep ethnic memory in their minds.

Key words: **creativity, ethnicity, worldview, category of memory, cycle, theme, factor, philosophical depth, nationality, traditions**

Г.Ш. Чамсединова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: chamsedinova@yandex.ru*

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ОБРАЗ МИРА В ПОЭЗИИ М. АТАБАЕВА

Статья посвящена исследованию особенностей поэтического наследия народного поэта Дагестана М. Атабаева с точки зрения отражения в ней национальной картины мира. Для определения новаторства поэта в тематическом аспекте в статье рассмотрены особенности использования в произведениях фольклорных образов, что позволяет раскрыть тайники национального самосознания, этнической ментальности и способствует созданию неповторимой этнической картины. Автор статьи утверждает, что на формирование культуры любого этноса влияют такие факторы, как история, среда обитания, традиции, дошедшие из глубины веков и т. д. Лирик тонко и проникновенно воспел родную природу – не отвлеченно, не отстраненно, а в состоянии нерасторжимости и слиянии с личностью. Лирические стихотворения, посвященные рекам Терек и Яхсайсув, определены в статье как крупное эстетическое и философское открытие. М. Атабаев своим творчеством сумел наиболее полно представить особенность мировосприятия, образа мышления кумыкского народа, хранящего в своем сознании этническую память.

Ключевые слова: **творчество, этнос, мировосприятие, категория памяти, тема, фактор, философская глубина, духовность, этнос**

Актуальность исследования обусловлена тем, что творчество дагестанского поэта М. Атабаева малоизучено. Многие аспекты его поэтического наследия остаются неосвещенными. В частности, этнокультурное своеобразие, основанное на глубоком философском постижении бытия через историю и современность. В его творчестве представлена кумыкская ветвь в аспекте истории развития многонациональной дагестанской литературы 2-й половины XX века. Он, автор более 30 книг, опубликованных на русском и родном (кумыкском) языках, внес большой и самобытный вклад в развитие кумыкской поэзии, расширил ее тематические берега, обновил арсенал средств изобразительности.

Важная заслуга М. Атабаева в том, что он сумел резко отойти от традиции, связанной с декларативностью, излишней словесной слащавостью, и выйти на тропу конкретной, жизненно достоверной образности. Своим творчеством он обогатил кумыкскую поэзию и литературу в целом философским осмыслением бытия, художественным проникновением во внутренний смысл фактов и явлений в их соотнесении с миром человека, его забот, переживаний, перепадом настроений. Новаторство М. Атабаева наиболее отчетливо проявилось в художественной разработке темы любви. Отличительной особенностью любовной лирики является трепетное и возвышенное отношение лирического героя к женщине: ни укора, ни упреков в ее адрес, наоборот – благодарность и преклонение «за то, что была» и благословение на счастье («Юлдузум»/ «Моя звезда», «Янгурлу гече»/ «Дождливая ночь»).

Научная новизна заключается в том, что в статье посредством анализа произведений автора, особенностей его мировидения сделана попытка определить глубину постижения национальной картины мира, предстающей в единстве с фольклорными образами и современным мышлением.

Практическая ценность определяется тем, что материалы работы могут быть использованы в преподавании дагестанской литературы в вузе и школе. Результаты работы могут быть использованы также при изучении дисциплины «Литература народов России» в высших и средних специальных образовательных учреждениях, составлении спецкурсов и спецсеминаров по творчеству М. Атабаева.

Целью данной работы является определение национальной колоритности, особенностей философского содержания лирики Атабаева, позволяющих определить значимость таких концептов, как вода, земля, воздух, что, в свою очередь, поможет представить национальную картину мира кумыков.

По утверждению литературоведа и философа Г. Гачева, «каждый народ видит мир особым образом. Зависит это от того участка мирового бытия, который достался, доверен на жизнь каждому народу: от особого сочетания первостихий – земли, воды, воздуха, огня, – которое отлилось и в составе человека (этническом и духовном), и в быту, и в слове» [1, с. 8]. На формирование культуры любого этноса влияют такие факторы, как история, среда обитания, традиции и т. д. Поэт впервые в кумыкской поэзии тонко и проникновенно воспел родную природу – не отвлеченно, не отстранено, а в состоянии нерасторжимости и слияния с личностью. Природа у М. Атабаева олицетворена, она – мыслящее и чувствующее существо, которому можно излить душу и попросить покровительства. Циклы, посвященные родной речушке Яхсайсув и буйному Тереку, на берегах которых началось творчество поэта, – крупное эстетическое и философское открытие.

Г. Гачев рассматривал любой этнос как особый «Космо-Психо-Логос», как слитное явление местной культуры, особенностей характера и мышления. Он пытался понять, как «данный народ улавливает мир и, соответственно, какой космос (в древнем смысле слова: как строй мира, миропорядок) выстраивается перед его очами и реализуется в его стиле существования» [2, с. 14]. Своим творчеством поэт сумел наиболее полно представить особенность мировосприятия, образа мышления кумыкского народа, хранящего в своем сознании этническую память.

Следует отметить и такую особенность его поэзии, как близость к народному фольклору. Поэт магически вкрапливает в художественную ткань своих

произведений различные элементы устно-поэтического творчества. Выражается это, как правило, в реминисценциях, перифразах, использовании пословиц и поговорок, емких образов-символов, стилистических, языковых и сюжетных особенностей («Алтын къутукъ» /«Золотая шкатулка»/и др.). Классик кумыкской поэзии Йирчи Казак открыл Магомеду Атабаеву неисчерпанные ресурсы кумыкского языка, преподал бесценные уроки формирования образной системы, настоянной на народной жизни, народном мышлении» [3, с. 172].

Представление о национальном образе мира связано с категорией народности. «Климат, образ правления, вера дают каждому народу особенную физиономию, которая более или менее отражается в зеркале поэзии, – указывает А. Пушкин, – есть образ мыслей и чувствований, есть тьма обычаев, поверий и привычек, принадлежащих исключительно какому-нибудь народу» [4, с. 109]. По высказыванию Пушкина, народность литературы и как ее составляющая – народность писателя основываются на особенностях национальной жизни. Это обстоятельство приводит к мысли о том, что категория «народность» – субстанция непостоянная, содержание и грани ее меняются соответственно смене эпох и обстоятельств, социально-политическим и нравственным переменам в общественной жизни. Это процесс подвижный, обновляющийся. В статье «Литературные мечтания» (1834) великий критик «народность» непосредственно выводит из характера и размера вклада любого народа (или народов) в созидательную деятельность мирового сообщества.

На наш взгляд, важно и теоретическое положение Белинского о том, что народность творцов имеет как бы и сферы, и градации. «Нет нужды, – был убежден В. Белинский, – доказывать, что между народностью поэзии Крылова и народностью поэзии Пушкина – огромная разница. В поэзии Пушкина отразилась вся Русь, со всеми ее субстанциональными стихиями, все разнообразие, вся многосторонность ее национального духа. Крылов выразил и, следует отметить, выразил широко одну только сторону русского духа – его здравый, практический смысл, опытную житейскую мудрость, простодушную и злую иронию...» [5, с. 89].

Важнейшее достоинство поэзии Магомеда Атабаева именно в том, что в ней отчетливо вырисовывается национальный образ мира кумыков, «сетка координат», которой поэт «улавливает мир», выявляет отношение народа к родной Природе, Любви и Дружбе. Эти понятия определяют суть категории «общечеловеческие ценности». Природа, Любовь, Дружба, Добродетель и есть те извечные субстанты, отношение к которым определяет суть и духовность человека. Все это и есть «особый «поворот», в котором представляется бытие данному народу, и составляет национальный образ мира» [6, с. 17].

М. Атабаев – поэт, впитавший мировую культуру, отлично знающий поэзию, в том числе и творчество Лермонтова, Тютчева, Фета, Баратынского, лирическую прозу Тургенева и Чехова, в эстетике которых Природа занимает особое – знаковое место, он, на наш взгляд, в своем мироощущении ближе к С. Есенину. Это проявляется в специфике исповедальности, лиризма.

Любовь С. Есенина к крестьянской Руси по своей многомерности и чувственным масштабам перерастает в безмерную любовь к Родине, олицетворяющую не только державу, но и близкую душе родимую природу. Его стихи, начиная с ранних, полны звуков, запахов, красок: «звенит девичий смех», раздается «белый перезвон» берез, вызванивают ивы, звенят удила, «со звоном плачут глухари», заливаются бубенцы, слышится «древняя песня» рыбаков, шумят тростники, Спас пахнет яблоками и медом. Кругом зелень полей, алый свет зари. Полыхают зори, рощи кроют синим криком, на воде – желтые поводья месяца. Синее, голубое, алое, зеленое, рыжее, золотое брызжет и переливается в стихах поэта. Но за бросающейся в глаза красочностью в стихах С. Есенина – глубинная печаль и грусть. За радостным настроением, чувством ликования и трепетным восторгом земным бытием сквозят какая-то неясная тревога, беспричинное (внешне невидимое) беспокойство, порожденные зрелым сознанием хрупкости человеческого бытия. Это сыновнее чувство боли и душевной смятенности по уходящей Руси, по невозвратной потере того, что казалось извечным, незыблемым.

Эволюция перемен в мироощущении кумыкского поэта М. Атабаева сродни есенинскому надлому: от восторга – к печали и отчаянию. В начале своего творческого пути М. Атабаев очарован, упоен лесами, реками, лугами, снегом, ветрами – всем земным. Поэт чувствует себя в стихии природы, как сын в объятьях матери. Его состояние заключает и восторг, и трепет, и желание беречь эту земную благодать.

Стихотворение «Терикде къыш» («Зима на Тереке») по жанру напоминает этюд, живописную зарисовку.

Мунда танглар къызыл увуп ормангъа
Акъ куржува тиге къарлы елинден...
Мунда агъач, бойларын гёз бойламас,
Къалынында къабан адап къалардай [7, с. 7].

Здесь рассветы красным подкрашивают дубравы (заросли, терновник),
Белые кружева плетут снежные ветры...
Здесь леса, что глазом не объять,
Чащобы, в которых даже кабаны заблуждаются (здесь и далее – подстрочный перевод).

На родном для поэта кумыкском языке мозаика зимы, а именно – зимы на Тереке, наполнена олицетворенными деталями в подробном описании отдельных явлений. Здесь Атабаев предстает импрессионистом с тонким чувствованием и умением проникнуться в состояние природы. От картины этой веет настроением вечности, нескончаемости земного бытия. Но в последних строках душу охватывает тревога, перерастающая в страх. И тому есть причина: мощная техника выворачивает белую, спящую под снегом землю, образовывая черный вал. И «Терек в судорогах бьется меж берегов, оплакивая разорванную извечную тишину». В стихотворении важно именно сочетание точного, акварельного описания умиротворенной природы с авторской болью по грозящей ей гибели.

В этой тревоге отчетливо проступает есенинское «Как в смирительную рубашку// Мы природу берем в бетон» («Я усталым таким еще не был…»). Да не только это – великий русский поэт печалится и по поводу того, что «что-то всеми навек утрачено» и зародилось «что-то злое во взорах безумных» («Снова пьют здесь, дерутся и плачут…»), и эта озлобленность ослепляет и огрубляет людей, и им не до боли яблони, которая теряет «своих листьев медь».

В отношении М. Атабаева к родной природе есть нечто загадочное: пейзажи олицетворены: они мыслят, но про себя – молча, величаво и мудро. Состояние слитности с природой мы наблюдаем и в поэзии выдающегося балкарского поэта Кайсына Кулиева, творчеством которого восторгался Магомед Атабаев. «У Кайсына есть интересный дар делать стихи вроде бы «из ничего», из настроения, например, – размышляет В. Дементьев, – идет, скажем, снег. И Кулиев может писать, что идет снег, повторить, что идет снег. У другого поэта ничего и не ощущалось бы за этой картиной, вернее, за этими словами, а у него?... За простеньким, казалось бы, наблюдением природы открывается нечто сокровенное...» [8, с. 9–10].

Был чист, как младенческие сновиденья,
Как мысли желающих людям добра,
Нетронутый снег...
(К. Кулиев «Зимняя тетрадь», пер. Л. Шерешевского).

Для Кайсына Кулиева ценно само ощущение личной родственности земле, природе, небесам. Вот откуда в его стихах и поэмах такая поразительная нежность, как «слезы раненого камня», «шепот снега», «улыбки цветов». Очеловечивая природу, поэт как бы приобщает ее и к своим, и к народным радостям и бедам.

Картины зимы и лета, ливня и зноя описаны в поэзии М. Атабаева столь же многокрасочно, как это находим в стихах К. Кулиева.

Балкар Кайсын Кулиев и кумык М. Атабаев – поэты не только одного языкового гнезда, но и родственного духовного статуса, родственного мировосприятия. Вместе с тем Магомед Атабаев в изображении пейзажей и явлений природы, как нам представляется, идет дальше своего кумира. В частности, в лиро-философской поэме «Биринчи къар» («Первый снег») М. Атабаев не ограничивается блистательным описанием тихого, задушевного снегопада, но в этой белой тишине внутренним голосом воспроизводит всю свою жизнь – от мальчишества до седых, как снег, волос.

И какой грустно-элегический финал:
Къар ява акъ чечекдей,
Къар чечек ява кёкден.
Яшлыгъымны гьизларын
Къар басып битген кёпден [9, с. 76].

Идет снег, как белые лепестки,
Цветочный поток льется с небес,
Следы моего детства
Снег заметал давным-давно...

О Дагестане написано немало стихов, поэм, песен. Однако по-настоящему поэтический, литературно-философский памятник Стране гор воздвиг в своем творчестве Расул Гамзатов. Его книга «Мой Дагестан» – это и сага, и эпос, и лиро-эпический трактат о родимом крае. Край этот воспет многими, и все-таки у каждого дагестанца он свой. «И у меня есть свой собственный Дагестан. Таким вижу его только я, таким знаю его только я» (Расул Гамзатов. «Мой Дагестан»). Поэт наделяет родную землю емкими эпитетами: «былинный» – древний, овеянный славой, мудрый; «журавлиный» – гордый, высокий, вечный, всегда находящийся в полете. Магомед Атабаев более лиричен. «Гнездовье души» Магомеда Атабаева – аул Яхсай, у которого древняя история. Это святость и духовная твердыня.

Стихотворение «Тувгъан ягъым, тувгъан ерим» («Край родимый, место, где родился») основано на чувстве безмерной благодарности судьбе за возможность родиться на этой земле, познать радость вдыхания родного воздуха, наполненного запахом сена, вспаханной земли, вкусом пшеничного хлеба, испеченного матерью. Мысленно лирический герой обращается в свое босоногое детство и вспоминает, как промокли ноги во время утренней росы, как, подобно бабочке, бегал по цветочному полю, которое казалось целой вселенной. Вся жизнь проходит перед глазами: первые чувства любви, обиды и разочарование, мудрые советы старожилов…

Таким образом, проанализировав тексты произведений М. Атабаева, мы пришли к выводу, что, пытаясь осмыслить свое предназначение на земле и судьбу народа, поэт создает в своем творчестве неповторимые национальные образы, высвечивая все богатство родного языка. Опираясь на народный фольклор, традиции и древнюю историю, поэт пытается закрепить в народном сознании вековечные ценности общечеловеческого существования на земле. М. Атабаев

подошел к художественному осмыслению таких категорий, как «малая родина» (родной аул, река, земля) через опыт восприятия классических традиций русской поэзии, опыт непосредственного общения со многими известными русскими поэтами 2-й половины XX века. Он вглядывается в окружающий мир тонким художественным взглядом, проникается до глубины души ее состоянием и выражает мысли посредством накопленного веками национального самосознания. И, таким образом, создается в его творениях неповторимый национальный образ мира с его особым колоритом.

Библиографический список

1. Гачев Г. *Национальные образы мира. Евразия*. Москва: Институт Ди-Дик, 1999.
2. Гачев Г. *Национальные образы мира*: курс лекций. Москва: Академия, 1998.
3. Чамсединова Г.Ш. Фольклорные традиции в поэзии М. Атабаева. *Общественные науки*. Москва, 2016: 172–176.
4. Пушкин – критик. Составитель Н.В. Богословский. Москва: ГИХЛ, 1950.
5. Белинский В. *Полное собрание сочинений*: в 3 т. Москва: ГИХЛ. 1948, Т. 2. Available at: vk.com›wall-61771654_9936
6. Гачев Г. *Национальные образы мира*: курс лекций. Москва: Академия, 1998.
7. Атабаев М. *Елдаман* (*В пути*). Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1966.
8. Дементьев В. *Размышления о жизни и творчестве*. Москва: Эльбрус, 1988.
9. Атабаев М. *Юлдузлу берк* (*Папаха со звездой*). Махачкала, 1984.

References

1. Gachev G. *Nacional'nye obrazy mira. Evraziya*. Moskva: Institut Di-Dik, 1999.
2. Gachev G. *Nacional'nye obrazy mira*: kurs lekcij. Moskva: Akademiya, 1998.
3. Chamsedinova G.Sh. Fol'klornye tradicii v po`ezii M. Atabaeva. *Obschestvennye nauki*. Moskva, 2016: 172-176.
4. Pushkin – kritik. Sostavitel' N.V. Bogoslovskij. Moskva: GIHL, 1950.
5. Belinskij V. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 3 t. Moskva: GIHL. 1948, T. 2. Available at: vk.com›wall-61771654_9936
6. Gachev G. *Nacional'nye obrazy mira*: kurs lekcij. Moskva: Akademiya, 1998.
7. Atabaev M. *Eldaman* (*V puti*). Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1966.
8. Dement'ev V. *Razmyshleniya o zhizni i tvorchestve*. Moskva: `El'brus, 1988.
9. Atabaev M. *Yulduzlu berk* (*Papaha so zvezdoj*). Mahachkala, 1984.

Статья поступила в редакцию 29.06.23

УДК 81'373.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-295-297

Yakimov P.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University, doctoral postgraduate (Philology), Kazan (Volga) Federal University (Orenburg, Russia), E-mail: pyakimov@mail.ru*

GOD'S NUCLEAR NOMINATIONS IN RUSSIAN: LEXICOGRAPHIC ASPECT. The article considers the features of a lexicographic description of the vocabulary calling the Almighty in Russian. Based on the body of sensible dictionaries, the author of the article reveals a set of nuclear nominations that have been used to nominate God for a long time. Analysis of the composition of nominations, interpretations, stylistic droppings, illustrative material allows us to talk about several stages of representations of God in the Russian language picture of the world. The modern presentation is close to how the image of God was characterized in the Russian language consciousness of the 19th century and earlier. The author of the article introduces the concept of "God's nuclear nominations" into scientific circulation, which characterizes a constant set of lexemes that has been preserved for a long time. The identified lexeme corpus will help in the analysis of God's nomination methods in various types of texts in the synchronous and diachronic aspects.

Key words: **God's nominations, explanatory dictionaries, nuclear nominations, language picture of the world**

П.А. Якимов*, канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, докторант Казанского (Приволжского) федерального университета, E-mail: pyakimov@mail.ru*

ЯДЕРНЫЕ НОМИНАЦИИ БОГА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматриваются особенности лексикографического описания лексики, называющей Всевышнего в русском языке. С опорой на корпус толковых словарей автор статьи выявляется набор ядерных номинаций, которые использовались для назывании Бога на протяжении длительного времени. Анализ состава номинаций, толкований, стилистических помет, иллюстративного материала позволяет говорить о нескольких этапах представлений понятия Бога в русской языковой картине мира. Современное представление близко тому, как характеризовался образ Бога в русском языковом сознании XIX века и ранее. В научный оборот автором статьи вводится понятие «ядерные номинации Бога», которое характеризует постоянный набор лексем, сохраняющийся на протяжении длительного времени. Выявленный корпус лексем поможет при анализе способов номинации Бога в различных типах текстов в синхроническом и диахроническом аспектах.

Ключевые слова: **номинации Бога, толковые словари, ядерные номинации, языковая картина мира**

Актуальность статьи определяется тем, что языковые воплощения представлений о Боге рассматриваются сквозь призму важных для современной лингвистики проблем: определение универсального (узуального) в языковой картине мира – ядерные номинации; изучение постоянного и изменяющегося (константы и трансформации) в семантике языковых единиц.

Цель статьи – выявить набор ядерных (наиболее употребительных) номинаций Бога в русской языковой картине мира на разных этапах её развития. Задачи исследования: анализ корпуса словарей и выявление ядра номинаций Бога в русском языке на протяжении XIX–XX веков; описание динамики представлений о Боге в русском языке, зависящих от экстралингвистических фактов.

Научная новизна исследования – анализ номинаций Бога в языковой картине мира в диахроническом аспекте, который показал наличие константных номинаций, называющих Бога. Теоретическая значимость – введение в научный оборот понятия «ядерные номинации Бога». Практическая значимость – возможность использования полученных выводов при стилистическом и лексическом исследовании способов номинации Бога в художественной литературе.

Анализ способов лексического воплощения представлений о Боге необходимо начинать с поиска наиболее общих представлений о верховном духовном существе в русском языке, безотносительно его представлений в разных религиях и конфессиях. Для выявления перечня номинаций Бога обратимся к лексикографическим источникам.

В современном идеографическом словаре русского языка в составе большого класса «Религиозные, мифологические, сказочные, фантастические человекоподобные существа» выделяется группа номинаций Бога (следует отметить, что до сих пор остаётся спорным вопрос о квалификации названных номинаций в качестве теонимов. В данном исследовании будем использовать нейтральный термин номинации Бога, хотя в «Большом толковом словаре русского языка» в дефинициях большинства лексем указывается «одно из имён Бога») в религиозной картине мира (не берём во внимание религиозную мифологию, поскольку в своей работе мы различаем мифологическую и религиозную картины мира); в ряде дефиниций (в виде комментария-пояснения) подчёркивается отнесённость денотата к определённой системе религиозных представлений [1, с. 386–391]: *Аллах, Бог, Владыка (Царь) Небесный, Всевышний, Вседержитель, Господь, Миссия, Создатель, Спаситель, Сын Божий, Творец, Троица, Христос.*

Представленные в словаре дефиниции подчеркивают реальность существования денотата, большинство номинаций определяет первичность Бога, основу всего мира в Боге. Наиболее общее представление о субъекте религиозной картины мира выражает лексема *Бог*. Весьма значимо указание на графическое

оформление лексемы, отличающей христианское представление от языческого (политеистического). В словаре чётко разграничиваются ипостаси Бога в христианстве. Одна лексема относится к номинациям Бога в исламе – Аллах.

Однако данный словарь не даёт полного перечня номинаций Бога как субъекта и/или объекта религиозной картины мира (анализируя представления о Боге в религиоведении автор энциклопедического словаря «Религиоведение» указывает, что в христианстве Бог, с одной стороны, субъект, воспринимаемый непосредственно, при помощи религиозной интуиции и веры, с другой – объект любви и веры [2, с. 42]).

Наиболее полный диахронический анализ лексикографических источников на предмет представления в них номинаций Бога дан в монографии Е.В. Сергеевой «Бог и человек в русском религиозно-философском дискурсе» [3, с. 38–43]. Широкий охват толковых, исторических и энциклопедических словарей в исследовании позволил сделать следующие выводы:

– в словарях, хронологически отнесённых к XIX веку (Словарь В.И. Даля, «Словарь Академии Российской», «Словарь церковнославянского и русского языка» и др.), отмечается сравнительно стабильный набор номинаций Бога, в составе дефиниций которых демонстрируется реальность существования денотата. Следует отметить, что некоторые отсутствующие в качестве заголовочных слов номинации Бога используются в составе определяющих элементов в дефинициях других лексем-номинаций (например, в словаре В.И. Даля отсутствует словарная статья номинации Всевышний, однако она даётся в качестве определяющего элемента в дефиниции лексемы Господь [4, Т. 1, с. 341]) или в составе словообразовательного гнезда (например, в словаре В.И. Даля номинации Владыка, Творец и Создатель даны в словарных статьях, посвящённых глаголам владеть [4, Т. 1, с. 188], творить [4, Т. 4, с. 361] и создавать [4, Т. 4, с 237]);

– в словарях, составленных в XX веке («Большой академический словарь», «Малый академический словарь», «Словарь русского языка XVIII века»), отмечается сохранение ядра номинаций, в составе дефиниций которых демонстрируется представление об ирреальности денотата (в первую очередь за счёт ориентации толкований на философско-идеалистическое, атеистическое мировосприятие) – дефиниции включают идеологический комментарий, лексические элементы со значением предположительности или неопределённости (стоящее *будто* бы над миром, *некая* высшая сила и проч.), в структуру словарной статьи включены пометы – *устар., книжн.*;

– в словарях конца XX – начала XXI века даётся наиболее полный перечень номинаций субъекта религиозной картины мира.

Эти же выводы подтверждаются и в других исследованиях. Вполне убедительно выглядит динамическая модель лексикографического представления номинаций Бога на протяжении двух столетий в исследовании Ю.Н. Михайловой: первый этап – «народное представление», исключающее идеологическое давление со стороны государственной языковой политики (словарь В.И. Даля), второй этап – «атеистическое представление о Боге», возникшее под давлением государственной идеологии (словари Д.Н. Ушакова, БАС, МАС), третий этап – «непредвзятое представление о Боге», связанное с ослаблением идеологического давления со стороны государственной политики, четвёртый этап – «исконно русское представление о Боге» [5, с. 190–191]. Однако последний этап можно выделить лишь условно, поскольку к нему отнесён «Словарь специальной лексики», определяемый как лингвокультурологический [6, с. 355].

Наиболее полным источником номинаций Бога после почти векового перерыва представляется «Большой толковый словарь русского языка» (в сравнении с перечнем «Русского семантического словаря»). В «Большом толковом словаре русского языка» даётся обширный круг номинаций Бога, свободный от идеологизации: в перечень включены непосредственные и опосредованные номинации, представленные отдельными лексемами или сверхсловными номинациями. В дефинициях всех лексем чётко дифференцируются ипостаси Бога (даже сама лексема ипостась в словаре определяется как «церковный термин для обозначения одного из лиц христианской троицы» [7, с. 389]). При этом в дефиниции лексемы *Бог* христианское понимание вынесено на первое место [7, с. 86]. Такое представление Бога близко библейско-богословскому пониманию (см. «Словарь православной церковной культуры» Г.Н. Скляревской [8, с. 61] и «Библейский богословский словарь» В. Михайловского [9, с. 38–41]). Сравним с дефиницией этой же лексемы, представленной в «Малом академическом словаре», авторы-составители которого вплоть до издания 1999 года давали в составе одной дефиниции моно- и политеистическое понимание: «По религиозному представлению: верховное существо, сотворившее мир и управляющее им, или (при многобожии) одно из таких существ» [10, с. 100–101]. Политеистическое понимание о субъекте (субъектах) религиозной картины мира в «Большом толковом словаре» дано отдельной дефиницией в составе словарной статьи под заголовочным словом Бог, а в «Новом словаре русского языка. Толково-словообразовательном» Т.Ф. Ефремовой лексемы Бог и бог даны в разных словарных статьях [11].

Сделанные выводы об изменениях отношения общества к ядру фрагмента языковой картины мира конца XX века, в котором воплощены представления о Боге, подтверждает «Толковый словарь конца XX века. Языковые изменения» (см. лексемы *Бог, Господь, Дух, Спаситель* и др.).

Итак, к номинациям Бога, согласно данным «Большого толкового словаря русского языка», можно отнести лексемы, которые определены как одно из имён Бога: *Аллах, Бог, Богочеловек, Боженька, Вседлагой, Всевышний, Вседержитель, Господь* (в том числе двойная номинация *Господь Бог*), *Иисус, Пресвятой, Судия, Троица, Христос* (в том числе двойная номинация *Иисус Христос*), *Царь*, лексемы, в дефинициях которых наряду с общеязыковым указывается религиозное значением (в христианстве: одно из имён Бога): *Абсолют, Батюшка, Всеведущий, Всевидящий, Всевластный, Всемилостивый, Всесильный*, *Вышний, Создатель, Спаситель, Творец*, а также словосочетания *Всесущий Бог, Владыка Небесный, Высший Разум, Отец Небесный, Святой Дух, Святая Троица, Царь Небесный*.

Таким образом, в БТС через номинации Бога даётся представление о Всевышнем, наиболее близкое к церковно-богословскому пониманию, при этом сами номинации рассматриваются как составная часть современного русского языка. Это доказывают исследования в области религиозного дискурса [12, с. 127], а также данные «Русского ассоциативного словаря» (среди реакций к стимулу Бог респонденты указали следующие номинации Всевышнего: *Господь, Иисус Христос, отец, всемогущий, Аллах, Всевышний, Христос, всемилостивый, высшая сила, высший, святой, создатель, триединый, Троица*; к стимулу Христос: *Бог, Иисус, Спаситель, Всевышний, Господь, Иисус Христос*), который моделирует языковое сознание «усреднённого» носителя русского языка и, что весьма важно для нашего исследования, отражает культурно-лингвистическую память молодого поколения последних лет существования СССР.

Определённый нами по современным толковым словарям перечень номинаций значительно шире, чем в советских словарях, например в МАС это номинации *Аллах, Бог, Божество, Вседержитель, Всевышний* (как эпитет, а не номинация), *Вышний, Господь, Дух, Создатель, Спаситель, Творец, Троица, Христос*, большая часть из которых имеет помету *устар.* В «Словаре синонимов русского языка» под ред. А.П. Евгеньевой (1970) ряд номинаций Бога также относится к устаревшим: «*Бог, Господь, создатель (устар.), творец (устар.)* <…>» [13, с. 75].

Перечень приведённых номинаций может быть дополнен номинациями, представленными в «Полном православном богословском энциклопедическом словаре», изданном в 1913 году. Номинации Бога, встречающиеся в Священном Писании: *Елоаг* и *Елогим* (‘достопоклоняемый Бог неба и земли, всего видимого и невидимого’), *Иавва* и *Иегова* (‘Существо самобытное, независимое, неизменяемое, безусловное, вечное’, «употребляется постоянно об истинном Боге, Боге народа Израильского»), *Ел* (‘сильный, крепкий’), *Елеон* (‘Вышний’), *Шаддай* (‘всесильный, всемогущий, Вседержитель’), *Аноной* (‘Владыка’) [14, с. 378–381]. Однако эти имена, восходящие к древнееврейскому языку, ограничены в употреблении специальными богословскими текстами и могут быть неактуальны при анализе поэтических текстов, следовательно, не входить в состав ядра лексем.

Подводя предварительный итог рассуждениям, отметим: словари объективно отражают представления общества о том или ином фрагменте картины мира в определённую эпоху, поэтому анализ лексикографических источников позволяет определить ядро фрагмента языковой картины мира, воплощающей представления о Боге, а именно – перечень номинаций, актуальных в разные периоды существования русского языка, в нашем случае – на протяжении XIX – начале XX века.

Выделенные на основе анализа словарей номинации триединого Бога можно отнести к ядерным, поскольку они не были опущены даже в словарях советской эпохи, хотя и имели специфические толкования и/или включали идеологические комментарии. Большая часть лексем сохранила в своей структуре семы, указывающие на субъектное начало Бога, например, ‘творение мира’, ‘спасение человечества’, ‘искупление грехов человеческих’.

Вполне очевидно, что лексикографический анализ показал необходимость учёта экстралингвистических фактов при описании способов воплощения религиозной картины мира, в частности способов номинации субъекта религиозной картины мира в ту или иную эпоху.

Библиографический список

1. *Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений*. Москва, 2002; Т. I.
2. Бачинин В.А. *Религиоведение*. Энциклопедический словарь. Санкт-Петербург: Издательство В.А. Михайлова, 2005.
3. Сергеева Е.В. *Бог и человек в русском религиозно-философском дискурсе*. Санкт-Петербург: Наука, САГА, 2002.
4. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 т. Москва: Типография А. Семена, 1863–1865; Т. 1, Т. 4.
5. Михайлова Ю.Н. Об эволюции лексикографического представления концепта Бог. *Известия Уральского государственного университета*. 2003; № 28: 181–191.
6. Козырев В.А., Черняк В.Д. *Лексикография русского языка: век нынешний и век минувший*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2015.
7. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург: НОРИНТ, 2000.
8. Скляревская Г.Н. *Словарь православной церковной культуры*. Москва: Астрель, АСТ, 2008.
9. *Библейский богословский словарь*. Под редакцией В. Михайловского. Москва: Издательство Свято-Владимирского Братства, 1995.

10. *Словарь русского языка*: в 4-х т. Москва: Русский язык, 1985–1988; Т. 1.
11. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Available at: https://lexicography.online/explanatory/efremova/
12. Бобырева Е.В. *Религиозный дискурс: ценности, жанры, языковые характеристики*. Волгоград: Перемена, 2007.
13. *Словарь синонимов русского языка*: в 2 т. Ленинград: Наука, Ленинградское отделение, 1970; Т. 1.
14. *Полный православный богословский энциклопедический словарь*: 2 т. Санкт-Петербург: Издательство П.П. Сойкина, 1913; Т 1.

References

1. *Russkij semanticheskij slovar'. Tolkovyj slovar', sistematizirovannyj po klassam slov i znachenij*. Moskva, 2002; T. I.
2. Bachinin V.A. *Religiovedenie*. `Enciklopedicheskij slovar'. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo V.A. Mihajlova, 2005.
3. Sergeeva E.V. *Bog i chelovek v russkom religiozno-filosofskom diskurse*. Sankt-Peterburg: Nauka, SAGA, 2002.
4. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Tipografiya A. Semena, 1863-1865; T. 1, T. 4.
5. Mihajlova Yu.N. Ob `evolyucii leksikograficheskogo predstavleniya koncepta Bog. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2003; № 28: 181-191.
6. Kozyrev V.A., Chernyak V.D. *Leksikografiya russkogo yazyka: vek nyneshnij i vek minuvshij*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2015.
7. Kuznecov S.A. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg: NORINT, 2000.
8. Sklyarevskaya G.N. *Slovar' pravoslavnoj cerkovnoj kul'tury*. Moskva: Astrel', AST, 2008.
9. *Biblejskij bogoslovskij slovar'*. Pod redakciej V. Mihajlovskogo. Moskva: Izdatel'stvo Svyato-Vladimirskogo Bratstva, 1995.
10. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4-h t. Moskva: Russkij yazyk, 1985-1988; T. 1.
11. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj*. Available at: https://lexicography.online/explanatory/efremova/
12. Bobyreva E.V. *Religioznyj diskurs: cennosti, zhanry, yazykovye harakteristiki*. Volgograd: Peremena, 2007.
13. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka*: v 2 t. Leningrad: Nauka, Leningradskoe otdelenie, 1970; T. 1.
14. *Polnyj pravoslavnyj bogoslovskij `enciklopedicheskij slovar'*: 2 t. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo P.P. Sojkina, 1913; T 1.

Статья поступила в редакцию 21.06.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-297-299

Blokhina T.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Synergy University (Moscow, Russia), E-mail: tk-10421@mail.ru*
Zhigalova M.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Synergy University (Moscow, Russia), E-mail: tk-10421@mail.ru*

TYPES AND CHARACTERISTICS OF THE SPEECH GENRE "EMAIL ADVERTISMENT". The article focuses on the digital genre theory of the computermediated communication, the development of new trends. It is applied to the communicative space of the Internet world which is considered as an extension of the offline genres theory. The research is devoted to the discourse characteristics of such a speech genre as "email advertising", which functions within the framework of advertising, business and virtual discourse and has the characteristics of all these three types. In the article we discuss the description of the genre, its structural and pragmatic elements. Communicative strategies and tactics play an important role in forming and implementing both the main intention of an advertising via email and additional functions (informative, argumentative, educational, emotive). The study attempts to classify email advertisement based on four criteria. As a research material, email advertisement in Russian and English was analyzed.

Key words: **speech genre, business communication, advertising discourse, email advertisement, communication impact, communicative strategies and tactics**

Т.Р. Блохина*, канд. филол. наук, доц., Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: tk-10421@mail.ru*
М.Р. Жигалова*, канд. филол. наук, доц., Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: tk-10421@mail.ru*

ТИПЫ И ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕЧЕВОГО ЖАНРА «РЕКЛАМНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ РАССЫЛКА»

Основные аспекты, рассматриваемые в статье, посвящены развитию нового направления в интернет-лингвистике виртуального жанроведения, которое является продолжением реального жанроведения, но уже в коммуникативном интернет-пространстве. Исследования направлены на анализ дискурсивных характеристик такого речевого жанра, как «рекламная электронная рассылка», функционирующего в рамках рекламного, делового и виртуального дискурса и обладающего характеристиками всех этих трех типов. В статье обращается внимание на описание жанровых, структурных и прагматических элементов речевого жанра. Коммуникативные стратегии и тактики играют важную роль в формировании и реализации как основной интенции рекламного письма-рассылки, так и дополнительных функций (информативной, аргументативной, обучающей, эмотивной). В исследовании впервые предпринята попытка классифицировать рекламные электронные письма на основе нескольких критериев. В качестве материала исследования анализировалась рекламная рассылка на русском и английском языках.

Ключевые слова: **речевой жанр, деловая коммуникация, рекламный дискурс, рекламная электронная рассылка, коммуникативное воздействие, коммуникативные стратегии и тактики**

Актуальность исследования и его результатов обусловлена постоянными изменениями современного коммуникативного пространства, в котором реклама занимает значительное место. Принимая во внимание тот факт, что реклама характеризуется междисциплинарным характером, можно четко обозначить две основные группы:

– к первой группе относятся специалисты по рекламе и исследователи, развивающие рекламную практику, усилия которых направлены на развитие рынка с помощью эффективной рекламы;

– вторая группа включает в себя социологов, психологов, философов, историков, которые фиксируют и анализируют любые изменения в социуме, связанные с феноменом рекламы.

Таким образом, представители первого направления рассматривают различные формы массовой коммуникации, воздействующей на требования и интересы потребителей, второе направление ориентировано на исследования рекламы на основе интервьюирования потребителей и социологических опросов.

Эффективная реклама охватывает обе части сознания (сознательное и бессознательно), воздействует на мысли, чувства, отношения, поведение человека с первостепенной целью манипулирования поведением реципиента. Таким образом, в нашей статье мы будем говорить о речевом жанре рекламной электронной рассылки, ее типах и характеристиках, помогающих эффективно воздействовать на получателей, что бесспорно, приобретает большую популярность и требует дальнейшего исследования [1–10].

Цель данной статьи заключается в исследовании жанровых особенностей и лингвистических характеристик речевого жанра рекламной электронной рассылки, определения основных критериев, на основе которых можно классифицировать письма электронной рассылки для понимания эффективности ее использования, учитывая определенные экстралингвистические и ситуативные факторы.

Основные задачи статьи следующие:

– проанализировать рекламные письма электронной рассылки на предмет жанровых и структурных характеристик за последние пять лет на русском и английском языках;

– предложить классификации рекламных писем электронной рассылки на основе выявленных критериев, наиболее часто используемых при создании определенного рекламного сообщения.

Методы исследования способствуют раскрытию теоретических аспектов (анализ научной литературы) и практических аспектов (интервьюирование). Для исследования в качестве объекта были рассмотрены рекламные письма-рассылки на английском и русском языках, применялись метод сплошной выборки, контент-анализ, описательный метод, метод компонентного анализа.

Научная новизна статьи определяется выявлением основных характеристик речевого жанра рекламной рассылки и созданием современной классификации электронных рекламных писем.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний об особенностях и видах речевого рекламного жанра в условиях постоянных экономических изменений и развитии современных интернет-технологий.

Практическая значимость представлена через формирование понимания способов воздействия в процессе рекламной деловой коммуникации, что способствует эффективному развитию и взаимодействию участников коммуникации и адекватному восприятию информации в процессе делового общения в эпоху быстрого развития технологий.

Жанры речи давно исследуются в отечественной и зарубежной лингвистики, но описанный в статье речевой жанр «рекламной электронной рассылки» представляется достаточно интересным, так как его функционирование разворачивается в рамках нескольких дискурсов – рекламного, делового и виртуального. Виртуальная коммуникация развивается с огромной скоростью, порождая новые речевые жанры, которые требуют постоянного исследования.

Существуют несколько определений рекламной электронной рассылки, но в нашем исследовании под рекламной электронной рассылкой мы понимаем электронное письмо, содержащее коммерческую информацию о товаре или услуге или предложение или даже запрос, отправленное конкретному адресату, который согласился на его получение, посредством интерактивного или письменного подтверждения. В работе мы разводим понятия «электронная рекламная рассылка» и «спам» (это автоматическая рассылка со скрытым или фальсифицированным обратным адресом, включающая понятие нежелательности данной корреспонденции), и исключаем второе в качестве объекта нашего исследования.

Важные жанрообразующие аспекты обусловлены существованием речевого жанра на пересечении всех трех типов дискурса и несут в себе характеристики рекламного дискурса как основного, передавая его главную интенцию, делового и виртуального в качестве фоновых характеристик.

Таким образом, вслед за А.В. Оляничем считаем, что «рекламный дискурс выполняет несравненно большее число функций в современном информационном пространстве, чем функции информирования и воздействия. Он влияет на изменение системы доминантных ценностей современного социума» [1, с. 32]. Здесь мы говорим о важнейшей интенции любого электронного письма-рассылки – воздействие на реципиента с целью трансформации его определенной ситуативной картины мира и выполнения определенных действий: совершение действия покупки или обращения за услугой, выполнение запроса или распространения коммерческой информации, повышения интереса к товару или услуге.

Деловой дискурс, являясь статусно-ориентированным, предполагает определенные образцы вербального поведения, сложившиеся в обществе применительно к закрепленным за сферами профессионального общения. Среди регламентированных аспектов рекламной электронной рассылки, которые составляют основу (50–100% текста), можно выделить официальность общения, тенденцию к стандартизации речевых средств, стремление создать благоприятный фон общения, логичность и аргументированность построения речи. Также применяются и нерегламентированные элементы: свободная структура и неполные предложения, вольность стиля, авторские юмористические ремарки и шутки, высокая степень эмотивности, что больше определяется особенностями рекламного дискурса, подвижность текстовой структуры, вариативность синтаксических конструкций.

К числу особо значимых стилевых черт интернет-дискурса можно отнести субъективность, оценочность и использование как стандартизированных, так и нестандартизированных элементов в одном письме рассылки.

Трехуровневая модель жанра включает в себя следующие составляющие:

– коммуникативная цель – предоставить определенную информацию о товарах или услугах с целью воздействия на реципиента и выполнения определенных действий;

– структура функционирования (условная внутренняя структура, с помощью которой конкретный текстовый жанр раскрывается) – адрес отправителя и получателя, заголовок письма, название бренда, описание продукта или услуги, его достоинства (вербально и невербально), стоимость, преимущества быстрого ответа и реакции или информация об акциях;

– реализуемая при помощи коммуникативных стратегий (вербальных и визуальных), за основу берем известные классификации стратегий, предложенных в работах А.А. Горячева [2, с. 71–140], И.Г. Катеневой [3, с. 3–5], Ю.К. Пироговой [4]: *стратегия управления критичностью восприятия* (*тактика создания доверия к субъекту воздействия*, *тактика провоцирования эмоций*,) *фрустрационная стратегия, мнемоническая стратегия, фиксация внимания*, *управление последовательностью восприятия элементов текста*.

Рассмотренный и исследованный материал рекламной электронной рассылки позволил выделить четыре основных критерия: новизна, тема, цель, информативный вектор, на основе которых представлены следующие классификации.

1. По новизне рассылки могут быть новыми и единоразовыми, т. е. рекламная рассылка отправлена впервые получателю, содержит новую основную информацию о товаре и услуге, триггерная рекламная рассылка, которая направлена на поддержание или повышение интереса к товару или услуге или поздравительная (открытки с днем рождения или другими праздничными событиями).

2. Тематический критерий определяет стилистическое и лингвистическое наполнение рекламного текста, например, спортивная реклама может содержать глагольные формы или слоганы, побуждающие к активному действию, и использует большее количество восклицательных знаков, рекламная рассылка развлекательной направленности характеризуется большей эмотивностью и наличием смайликов и других привлекательных символов, книжная тематика предполагает развернутые предложения и сложные структуры, поэтические и стилистические элементы (здесь важно обращать внимание на характеристики дополнительного дискурса, в рамках которого разворачивается рекламное общение, что также определяет использование или неиспользование определенных лингвистических характеристик).

3. По цели рекламного сообщения выделяем информационные (основная интенция которых – передать сообщение, пример рассылки от Tinder) и обучающие (отправленные с целью научить реципиента или поделиться определенными знаниями, например, обучающая рассылка для сервиса улучшения текста Главред) [5].

4. Информативный вектор предполагает два типа рекламных рассылок: направленные на реципиента (предоставление информации с целью совершение определенного коммерческого действия, например, письмо-рассылка от Tiffany&Co) или направленные на владельца рекламной рассылки с целью запроса и получения определенной информации от реципиента (сбор обратной связи от сервиса e-mail маркетинга и автоматизации Campaign Monitor) [5].

Таким образом, рассмотренный речевой жанр представляет собой разновидность уникального дискурсообразующего жанра рекламного электронного письма, реализуемого в рамках рекламного, делового и виртуального дискурса, заключается в адресной рассылке корреспонденции адресатам, подтвердившим желание получать информацию. Рекламное письмо-рассылка предполагает вербальную и/или невербальную реакцию адресата, имея своей целью продвижение тех или иных товаров или услуг, и характеризуется высокой степенью динамизма и креативности.

Библиографический список

1. Оляничˊ А.В. *Презентационная теория дискурса*. Москва: Гнозис, 2007.
2. Горячев А.А. *Моделирование речевого воздействия в рекламной коммуникации*. Диссертация … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2010.
3. Катенева И.Г. *Механизмы и языковые средства манипуляции в текстах СМИ*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Новосибирск, 2010.
4. Пирогова Ю.К. Стратегии коммуникативного воздействия в рекламе: опыт типологизации. *Диалог:* труды Международного семинара. Available at: http://www.dialog-21.ru/digest/2001/articles/pirogova
5. *Carrot quest блог.* Available at: https://www.carrotquest.io/blog/40-email-newsletters/
6. Антонова Л.Г. Интегрированный подход к описанию текстовых продуктов в контексте требований современной коммуникативистики. *Актуальные процессы современной социальной и массовой коммуникации*: сборник научных трудов. Ярославль: Издательство ЯГПУ, 2008; Выпуск 1: 80–84.
7. Арнольд И.В. *Стилистика. Современный английский язык*. Москва: Флинта; Наука, 2002.
8. Дементьев В.В., Фенина В.В. Когнитивная генристика: внутрикультурные речежанровые ценности. *Жанры речи*: сборник научных статей. Саратов, 2005; Выпуск 4: 5–34.
9. Овезова У.А., Вагнер М.Н.Л. Использование СМИ в рамках когнитивно-коммуникативного подхода к преподаванию иностранного языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 3 (94): 124–126.
10. Ахмадова Т.Х., Мусаева Л.С., Мамиева З.М. Интернет-мем как современный жанр социальной и межкультурной коммуникации. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 3 (94): 449–451.

References

1. Olyanich A.V. *Prezentacionnaya teoriya diskursa*. Moskva: Gnozis, 2007.
2. Goryachev A.A. *Modelirovanie rechevogo vozdejstviya v reklamnoj kommunikacii*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2010.
3. Kateneva I.G. *Mehanizmy i yazykovye sredstva manipulyacii v tekstah SMI*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Novosibirsk, 2010.
4. Pirogova Yu.K. Strategii kommunikativnogo vozdejstviya v reklame: opyt tipologizacii. *Dialog:* trudy Mezhdunarodnogo seminara. Available at: http://www.dialog-21.ru/digest/2001/articles/pirogova
5. *Carrot quest blog.* Available at: https://www.carrotquest.io/blog/40-email-newsletters/

6. Antonova L.G. Integrirovannyj podhod k opisaniyu tekstovyh produktov v kontekste trebovanij sovremennoj kommunikativistiki. *Aktual'nye processy sovremennoj social'noj i massovoj kommunikacii*: sbornik nauchnyh trudov. Yaroslavl': Izdatel'stvo YaGPU, 2008; Vypusk 1: 80-84.
7. Arnol'd I.V. *Stilistika. Sovremennyj anglijskij yazyk*. Moskva: Flinta; Nauka, 2002.
8. Dement'ev V.V., Fenina V.V. Kognitivnaya genristika: vnutrikul'turnye rechezhanrovye cennosti. *Zhanry rechi*: sbornik nauchnyh statej. Saratov, 2005; Vypusk 4: 5-34.
9. Ovezova U.A., Vagner M.N.L. Ispol'zovanie SMI v ramkah kognitivno-kommunikativnogo podhoda k prepodavaniyu inostrannogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 3 (94): 124-126.
10. Ahmadova T.H., Musaeva L.S., Mamieva Z.M. Internet-mem kak sovremennyj zhanr social'noj i mezhkul'turnoj kommunikacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 3 (94): 449-451.

Статья поступила в редакцию 01.06.23

УДК 821.411.21 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-299-301

Gadzhimuradova T.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: taiba1970@mail.ru*
Shamsudinova Kh.A.*, student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: khavaakcmedova@mail.ru*

ARTISTIC SOLUTION OF THE THEME OF NATIONAL REVIVAL IN THE NOVEL OF TAUFIQ AL-KHAKIM "RETURN OF THE SPIRIT". The article deals with artistic embodiment of the theme of revival of national self-consciousness of the people, returning it to the spirit of unity in a novel "Return of the Spirit" by an Egyptian writer Taufik al-Hakim. The storylines of the narrative are conditioned by the love of all the characters of the novel for the beautiful girl Sannia. The acting characters are connected in one knot by moral and psychological collisions and a chain of historical events. Modernity with its contradictions, complex conflicts of interests of man and society reveals the true essence of the characters of the novel. The story of young people in love with Sannia can be interpreted as a story of the trials of the human soul (spirit). And at the same time, the forward movement that all the heroes of the novel carried out took place through the return of the spirit to the originals and primary sources. The circular structure used by the writer (the initial and final scenes framing the novel) serves as an allegory of the unity of the people (Fellahs) – the true bearers of the spirit of the nation.

Key words: **Egyptian literature, worldview, artistic embodiment of theme, idea, imagery, hero, problematics, features of plot construction**

Т.Э. Гаджимурадова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: taiba1970@mail.ru*
Х.А. Шамсудинова*, студентка, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: khavaakcmedova@mail.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ РЕШЕНИЕ ТЕМЫ НАЦИОНАЛЬНОГО ВОЗРОЖДЕНИЯ В РОМАНЕ ТАУФИКА АЛЬ-ХАКИМА «ВОЗВРАЩЕНИЕ ДУХА»

В статье рассматривается художественное воплощение темы возрождения национального самосознания народа, возвращения его к духу единства в романе египетского писателя Тауфика аль-Хакима «Возвращение духа». Сюжетные линии повествования обусловлены любовью всех героев романа к прекрасной девушке Санние. Действующие персонажи связаны в один узел нравственно-психологическими коллизиями и цепью исторических событий. Современность с её противоречиями, сложными столкновениями интересов человека и общества обнажает подлинную сущность героев романа. Повествование о влюбленных в Саннию молодых людях может быть истолковано как история испытаний человеческой души (духа). И в то же время движение вперед, которое осуществили все герои романа, произошло через возвращение духа к первоначалам и первоистокам. Используемая писателем круговая структура (обрамляющие роман начальная и заключительная сцены) служит аллегорией единства народа (феллахов) – истинных носителей духа нации.

Ключевые слова: **египетская литература, мировоззрение, художественное воплощение темы, идея, образность, герой, проблематика, особенности сюжетостроения**

Актуальность темы исследования определяется значимостью художественного наследия египетского писателя как неотъемлемой части процесса становления и развития в целом жанра романа в арабской литературе 30–40-х годов XX века, в частности и его социально-политической разновидности. Проблема художественного воплощения темы национального возрождения в романе Тауфика аль-Хакима «Возвращение духа» относится к числу малоизученных аспектов исследования [1–7].

Цель данной статьи – рассмотреть роман «Возвращение духа» египетского писателя Тауфика аль-Хакима в контексте художественного воплощения в нём идеи национального возрождения.

Задачи статьи: 1) провести анализ сюжетно-композиционных особенностей романа «Возвращение духа», его эмоционально-смысловых линий, нравственно-психологических коллизий на фоне исторических событий – антианглийского восстания 1919 года; 2) рассмотреть смысловые и символические аспекты художественного воплощения темы национального возрождения в романе «Возвращение духа».

Материалом исследования послужили научно-критические статьи о творчестве Тауфика аль-Хакима, роман «Возвращение духа».

Научная новизна проведённого исследования заключается в предложенном нами аспекте рассмотрения особенностей художественного воплощения темы национального возрождения в романе Тауфика аль-Хакима «Возвращение духа». Теоретическая значимость материала заключается в комплексном анализе социально-политического романа Тауфика аль-Хакима «Возвращение духа», в рассмотрении особенностей художественного выражения национальной идеи в романе, эмоционально-смысловых линий, нравственно-психологических коллизий на фоне исторических событий – антианглийского восстания 1919 года. Практическое значение результатов исследования состоит в том, что материал статьи может быть использован при подготовке общих курсов по литературе стран изучаемого языка (арабского). Результаты исследования будут полезны при изучении творчества Тауфика аль-Хакима, его романов разной жанровой природы.

Исследуемое произведение [1] посвящено возрождению национального самосознания народа, возвращению к духу единства, в котором писатель видит залог будущей независимости родины. Действие «Возвращения духа» развертывается накануне антианглийского восстания 1919 года в Египте. «В годы первой мировой войны Англия окончательно закабалила Египет, превратив его в свой военный лагерь, подчинив себе экономическую и политическую жизнь страны. Египетское правительство было превращено в придаток оккупационных властей, египетская армия и флот ликвидированы, законодательное собрание распущено, печать подчинена цензуре, собрания и митинги запрещены, в стране царили террор и произвол» [2, с. 285]. Сюжет романа достаточно прост. Пятнадцатилетний Мухсин влюблен в прекрасную соседку Саннию. Его чувства разделяют и другие его родичи (дядья) – студент Абда и отставной полицейский Селим. Эти же чувства питает к ней сосед Мустафа-бек. В конце концов Санния делает выбор, отдав предпочтение Мустафе. Сложная любовная интрига обусловлена чувствами всех героев романа («народа») к Санние. В этих смысловых точках повествования удивительным образом фокусируются все эмоционально-смысловые линии романа. В то же время действующие персонажи связаны в один узел психологические коллизии и цепь исторических событий. Действительность изображается путем «пропускания» её через сознание героев. Благодаря этому приёму автору удается их охарактеризовать одновременно, сообщить сюжету динамику, изобразить действительность многослойной и многозначной. Мухсин, узнав, что Санния обратила свой взор на Мустафу, пережил настоящее потрясение. «Мальчик побледнел, осунулся, стал очень молчаливым» [1, с. 244]. Абда, Селим и Мухсин близко к сердцу приняли это известие. Любовь к Санние стала причиной поэтического вдохновения для Мухсина. Каждый в отношении к девушке, пройдя через страдания от безответного чувства, стал лучше, изменился. Любовь заставляет Мустафу задуматься о будущем, деле, которому посвятил свою жизнь его отец. Образ героини вырастает в многозначный и выразительный символ чистоты и духовности, противостоящий неуправляемому и неудержимому потоку жизни. Она сумела пробудить в каждом его лучшие чувства, оттенить их. Через отношение к героине рельефнее передаются их настроение, состояние души. Разрушительная сила зла, старые, отжившие своё традиции предстают в образе Зинии, которая верит колдунам, пытается через заговоры и откровенную клевету нанести вред прекрасной Санние. Но «народ» не уступает поле боя силам разрушения. Сыны жизнестойкого и жизнелюбивого народа не могут прервать извечный круговорот жизни, верят в торжество разума, чести и духа.

Интересным представляется высказывание авторов «Истории египетской литературы XIX–XX веков»: «В бытописательном плане «Возвращение духа» близко традиции европейского семейного романа, но его образная система пронизана аллегориями, выражающими авторскую идею национального воз-

рождения. Родственники отца, три брата, незамужняя сестра и их слуга, в семье которых живет Мухсин, шутливо именуют себя «народом» (шааб). Мужчины семьи, как и подросток Мухсин, влюблены в Саннию и видят в девушке, как бы олицетворяющей юность нации, своего кумира. Все готовы, радостно принеся в жертву личное, объединиться вокруг «вождя нации» Саада Заглула, как объединялись древние египтяне на строительстве пирамиды, увековечивающей славу фараона» [3, с. 315].

Эпиграф к роману: «Когда время перейдёт в вечность, мы снова тебя увидим, ибо ты направляешься туда, где всё сливается воедино» («Гимн мёртвых». Заупокойная молитва древних египтян). Свет, который присутствовал в жизни древних египтян, их вера в фараона, наместника бога на земле, обязательно вернётся к народу снова. В прологе рассказывается о посещении врачом пятерых одновременно заболевших пациентов, проживающих в одной квартире. Так как врача встретили пять пациентов на пяти кроватях, выстроившихся в ряд, ему показалось, что он попал в казарму. Затем он подобрал другое слово, более подходящее для места, где лежат больные: «настоящий лазарет» [1, с. 7]. Врач удивлен, что все эти люди, имея возможность «болеть» в разных комнатах, предпочли существование в одной комнате. На вопрос врача «Что заставляет их так жить?» – Они отвечали: «Нам и так хорошо!» [1, с. 7]. И сказано это было настолько «просто, правдиво, очень искренне», что не вызывало никаких сомнений – они все чувствуют «глубокое удовлетворение такой совместной жизнью» [1, с. 7]. «Бледные лица этих людей словно светились радостью от того, что они вместе болеют, подчиняются одному режиму, принимают те же лекарства, получают одинаковую пищу, что у них общая судьба» [1, с. 8]. Пролог задаёт определённый эмоциональный настрой – речь идёт о людях одной общей судьбы, у которых и радость, и горе на всех одно. Доктор, правда, сыронизировал: «В его воображении возник образ феллаха. Ведь только феллах может выносить такую жизнь. Сколько бы у него в доме ни было места, феллах обязательно ляжет спать в одном помещении со всей семьёй, телёнком и ослёнком!» [1, с. 8]. Мухсин, самый молодой из жильцов, 15-летний юноша, просто называет всех домочадцев – «народ». Показательно, что в начале и в конце романа присутствует тема лазарета, в котором оказались все «жильцы». Врач, когда-то навестивший «народ» на улице Селяме, когда все одновременно заболели испанкой, был очень удивлен, посетив тюремный лазарет и вновь обнаружив всех лежащими в одной палате. «Вглядевшись в лица арестантов, он узнал их и припомнил спальню в их доме. – Так это вы! И здесь вы тоже лежите рядом, один возле другого! – удивленно воскликнул доктор и улыбнулся» [1, с. 282]. Используемый писателем кольцевой принцип, на наш взгляд, становится важным способом воплощения авторской идеи. Жизненные испытания, в том числе испытания чувствами, не разделили народ. Он показан сложным, живым организмом, не лишенным внутренних противоречий, но сплоченным, готовым взять на себя инициативу, ответственность перед временем и людьми. «Обрамляющие роман начальная и заключительная сцены служат аллегорией единства нации. А вся история Египта представляется писателю продолжением и сохранением его древней сути, того, что составляет «память сердца» египетских феллахов, истинных носителей духа нации» [3, с. 315]. Тема Египта, его истории, будущего неоднократно поднимается в романе. В диалоге ирригатора-англичанина и археолога-француза выражается суть авторской концепции национальной истории. Многие свои идеи писатель вкладывает в уста француза-археолога, который, живя прошлым, «видит будущее Египта лучше, чем кто-либо другой» [1, с. 270]. Март, ознаменовав собой «пору созидания и воскресения», сопровождался большими переменами. Спавший много веков Египет «в один день поднялся во весь свой могучий рост. Он ждал…, чтобы воскрес его сын и божество, символ его тайных страданий и надежд. И это божество ожило и появилось из среды феллахов» [1, с. 271]. Сначала студенты, потом школьники, ремесленники – все, объятые одним чувством единения, вышли на улицы Каира 9 марта 1919 года. Мирные демонстранты требовали прекращения оккупации и уничтожения английского протектората. Объятые «пламенем гнева» двадцать четыре миллиона людей «думали лишь о том, что человек, выражающий их чувства и восставший, чтобы защитить их право на свободу и жизнь, схвачен, заключен в тюрьму и сослан на остров далеко в море» [1, с. 272]. Волнение, поднявшееся в Каире, перекинулось на другие города и деревни. И началось восстание, поддержанное всем народом, в том числе феллахами и рабочими. «Феллахи упорнее горожан», поэтому недовольство и протест в их рядах зреет дольше, но потом выливается в длительное противостояние власти. «Они нарушили железнодорожное сообщение, чтобы помещать прибытию поездов с войсками, и сожгли полицейские участки» [1, с. 272]. Демонстранты, представители самых разных слоев общества – мясники, приказчики, булочники, торговцы апельсинами и др., строили баррикады, «с отчаянной отвагой бросались на вооруженных солдат» [1, с. 273]. Многие районы города становились ареной кровопролитных боёв.

«Народ» тоже не может оставаться в стороне. Каждый из них является участником вооруженного сопротивления. Они валят газовые фонари, вооружаются кольями, дубинами, ножами, роют окопы и строят баррикады. Все охвачены чувством единения и жаждой борьбы. Каждый готов принести себя в жертву во имя Родины и свободы. «Народ» противостоит конкретной среде, с которой он связан, но уже «перерос» её, готовый к изменениям и преобразованиям, соответствующим «общему состоянию мира» [4].

Их действия определяет социально-нравственная атмосфера общественного сознания и исторически назревшая необходимость перемен. Писателю близки идеалы свободы Родины и нации. Отсюда и выработанный им идеал гражданской героики, жажда гражданского подвига общенационального звучания. Каждый из «народа» олицетворяет собой героическую личность, борющуюся за сверхличные, общенародные цели и ценности. «Абда, Селим, Мухсин с головой окунулись в революцию… Эти трое ещё недавно безмолвствовали, снедаемые печалью и тоской… Они были в плену у своих чувств и не видели спасения. Но как только разразилась революция, они вырвались из этого плена и закружились в водовороте новых волнующих событий. Не осталось и следа от их угрюмой подавленности. Они полны увлечения, воодушевления» [1, с. 273]. Жажда борьбы таит в себе наивысшую полноту человеческого существования. «Место любви, которая принесла ему (Мухсину – *Т.Г., Х.Ш.*) такое жестокое разочарование, заняло в его сердце чувство пылкого патриотизма. Потребность пожертвовать собой ради богини своего сердца сменилась жаждой принести себя в жертву другому божеству – Родине» [1, с. 273]. Мухсин, как символ народа, его нравственной стойкости, свободолюбия, неодолимости, «пылал любовью к родине. Она овладела всем его существом, не оставив и мысли о чём-нибудь другом, даже о собственной безопасности» [1, с. 274].

Тауфик аль-Хаким испытывает неизменный интерес к проблеме героизма, что диктовалось борьбой во имя защиты национальной независимости, во имя пробуждения в каждой личности, во всех слоях народа духа национального самосознания, борьбы за свободу родины. Писатель понимает, что независимая, самостоятельная государственность – условие развития гражданского сознания его соотечественников, их просвещения, способности сознательного участия во всех процессах, происходящих в стране. Состояние «рабства в цепях» неприемлемо для его героев. Поэтому чердак квартиры «народа» быстро превратился в склад революционных прокламаций. «Каждый вечер у дверей дома № 35 по улице Селяме останавливалась подвода, запряженная мулом. На подводе стоял большой деревянный сундук. Возчик с помощью Мабрука и под наблюдением Абды втаскивал его на чердак. Выложив из сундука огромные пачки листовок, он возвращался к своей подводе. Никто не знал, откуда он приезжает и куда деваются листовки. Это было тайной, и братья скорее умерли бы, чем выдали её» [1, с. 275]. Именно листовки стали причиной ареста всей семьи («народа»). «В карманах Абды и Мухсина нашли множество листовок. Их отвели домой, произвели обыск в квартире и побывали на чердаке, где пачки листовок лежали целыми кипами. Этого было вполне достаточно, чтобы арестовать всех в доме…» [1, с. 275].

Писатель показывает причастность каждого к происходящему, сложную, опосредованную и одновременно неразрывную связь человека со своим временем и историей. Тауфик аль-Хаким в начале творческого пути был среди тех, кто не считал открытое противостояние правильным. Однако в романе «Возвращение духа», написанном в 1933 году, он уже связывает свои надежды с кардинальными реформами, с изменениями в структуре власти, революционными преобразованиями, смело указывает на путь активной вооруженной борьбы как на единственный выход из положения. Политика покорения народа, насаждения чуждой местному населению культуры, насильственные методы не могли не вызвать взрыва национально-освободительного движения. И борьба с централизованной властью уже не кажется обреченной на провал.

Писатель убежден, что египтянин по сути своей является и будет являться носителем того самого духа, которым были преисполнены его предки, победившие гиксосов – варваров, пытавшихся уничтожить древнюю культуру Египта. Египтяне не раз доказывали, что умеют сражаться, хотя часто и оказывались в роли побежденных. Те, кто пытался завоевать Египет, не смогли принять его историю как свою, органично связать своё прошлое, культуру с местными традициями. С самого начала пришлый народ (завоеватель) повел себя без должного уважения к духу египтян. Не случилось общности судеб, общего мировоззрения и психологии людей. Египтяне сумели сохранить свой духовный опыт, закрепившийся в коллективной памяти народа, передающийся из поколения в поколение как животворящий символ. «…Египет видится автору как страна древней культуры, возрождающаяся после многих веков летаргии к новой жизни подобно богу древних египтян Осирису» [3, с. 315].

Надежды на светлое будущее Египта писатель связывает с самыми юными персонажами романа – пятнадцатилетним Мухсином и красавицей Саннией. «Возраст прорастания подростка в юношу всегда окрашен цветами поиска смысла жизни» [5]. Он уже многое понимает. И здесь ему помог «народ», с которым он делит крышу над головой, и мудрая духовность феллахов, накапливаемая веками, как сгусток энергии. Именно они помогли молодому, ещё неискушенному жизнью человеку не заплутать в лабиринтах судьбы, выйти достойно из первой несчастной влюбленности, безответного чувства. Возвращение духа – возрождение общенационального чувства, сознания, когда сначала «мы» и только потом «я», когда забота о личном благосостоянии игнорируется, и остаются только неуклонное стремление к высокому идеалу, самоотверженность, стихийно рожденный героизм. Показательно, что писатель сводит к минимуму описание завоевателей. Они, как темная сила, знак насилия над свободным духом, возникают в роли носителей (исполнителей) зла, лишенных лица и выражения, стремящихся к собственному возвеличиванию, властвованию над другими, порабощению. Но назвать их безмолвными нельзя. В романе звучит голос англичанина, приглашенного в гости родителями Мухсина, который называет феллахов «каким-то сбродом в синих халатах», невеждами, которые «даже спят в одном помещении с животными» [1, с. 177], скептически относится к культурному опыту народа.

Народ, изображаемый в романе, – сыны земли, которые пришли на ней трудиться. Как бы ни было тяжко (а пришлось перенести много бед и несчастий), надо жить, надо сохранить свою страну, надо преодолеть зло, ведь оно не может быть всесильно и вечно.

Пройдя через множество испытаний, народ остался стойким, физические страдания не сломили его духа. И палачи оказались бессильны, так как нравственная сила несокрушима. Революционные события в романе изображаются и как сегодняшнее, сиюминутное, и как момент общего, многолетнего движения событий. Философские идеи Тауфика аль-Хакима, связанные с прошлым, настоящим и будущим Египта, звучат из уст француза-археолога – «говорящего от имени автора» персонажа с четко выраженными функциональными характеристиками [6]: «В сердце каждого феллаха вы найдете пласты опыта и знаний, которые легли друг на друга за десять тысяч лет… в трудные минуты многовековой опыт и знания, накопленные его предками, являются феллаху на помощь…» [1, с. 178]. И ещё одно точное наблюдение француза-археолога: «Эти феллахи, поющие так, будто поёт одно сердце, эти люди, связанные одним чувством и одной верой, помнят, сами того не ведая, слова, которые произносили их предки, оплакивая мертвых при погребении: «Когда время перейдёт в вечность, мы снова тебя увидим, ибо ты направляешься туда, где всё сливается воедино». И вот их потомки, феллахи, снова ощущают в глубине сердца, что всё сливается воедино»! [1, с. 182]. Эти слова Тауфик аль-Хаким поставил эпиграфом к роману. «Человек, считали древние египтяне, уходя из жизни, попадал не в абстрактные, никому неведомые райские кущи, где должен был влачить безмятежно-стерильное существование. Нет, человек возвращался к прежней жизни, в Египет, который … был столь дорог сердцу египтян. И именно там, на египетской земле, а не где-то на небе, человек сливался с ближними своими, со своим народом, сливался «воедино», как гласит древний «Гимн мёртвых»» [2, с. 286]. Предположения француза-археолога оправдались: «Им недостает человека из их же народа, в котором воплотились бы все их чувства и чаяния, который стал бы символом их цели. Не удивляйтесь же, если этот народ, столь спаянный и единый, снова совершит чудо, подобное пирамидам» [1, с. 270]. Египет, «спавший много веков, в один день поднялся во весь свой могучий рост» [1, с. 271]. В романе выражается апология действия, борьбы за национальную культуру, демократию и гуманизм. Оноре де Бальзак отмечал: недостаточно показать, что настоящее лучше прошлого, необходимо пробудить в человеке предчувствие будущего, которое будет прекраснее настоящего [7]. В романе «Возвращение духа» настоящее, возможно, хуже прошлого, но исполненное борьбы, рождает в сердцах героев ощущение скорых перемен. Трудные дни испытаний по-новому высветили удивительную духовную красоту египтян, которых горе и несчастье сплотило и каждый самоотверженно боролся за спасение ближнего.

Таким образом, можно сделать вывод, что современность с её противоречиями, сложными столкновениями интересов человека и общества, обнажает подлинную сущность героев романа. Повествование о влюбленных в Саннию молодых людях может быть истолковано как история испытаний человеческой души (духа). И в то же время движение вперед, которое осуществили все герои романа, произошло через возвращение духа к первоначалам и первоистокам.

Библиографический список

1. Тауфик аль-Хаким. *Возвращение духа*: роман. Перевод с арабского М.А. Салье. Москва: Госуддарственное издательство художественной литературы, 1962.
2. Словесный А. Предисловие. Тауфик аль-Хаким. *Возвращение духа*: Роман. Перевод с арабского М.А. Салье. Москва: Государственное издательство художественной литературы, 1962: 283–287.
3. Кирпиченко В.Н., Сафронов В.В. История египетской литературы XIX–XX веков: в 2 т. *Литература XIX – первой половины XX в*. Москва: Восточная литература, 2002; Т. 1.
4. Гамезардашвили Зураб. Где вы, герои нашего времени? *Литературная Грузия*. 1989; № 10: 144.
5. Миронов Г. Бессмертная свирель Дато. *Литературная Грузия*. 1989; № 7: 192.
6. Бадран Ахмад. Роман Тауфика аль-Хакима «Возвращение духа» (1933) в оценке египетской литературной критики второй половины XX века. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Литературоведение, журналистика. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/roman-taufika-al-hakima-vozvraschenie-duha-1933-i-otsenke-egipetskoy-litera
7. *Цитаты известных личностей. Оноре де Бальзак*. Available at: https://ru.citaty.net/tsitaty/450449-onore-de-balzak-ne-dostatochno-pokazat-

References

1. Taufik al'-Hakim. *Vozvraschenie duha*: roman. Perevod s arabskogo M.A. Sal'e. Moskva: Gosuddarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1962.
2. Slovesnyj A. Predislovie. Taufik al'-Hakim. *Vozvraschenie duha*: Roman. Perevod s arabskogo M.A. Sal'e. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1962: 283-287.
3. Kirpichenko V.N., Safronov V.V. Istoriya egipetskoj literatury XIX-XX vekov: v 2 t. *Literatura XIX – pervoj poloviny XX v.* Moskva: Vostochnaya literatura, 2002; T. 1.
4. Gamezardashvili Zurab. Gde vy, geroi nashego vremeni? *Literaturnaya Gruziya*. 1989; № 10: 144.
5. Mironov G. Bessmertnaya svirel' Dato. *Literaturnaya Gruziya*. 1989; № 7: 192.
6. Badran Ahmad. Roman Taufika al'-Hakima «Vozvraschenie duha» (1933) v ocenke egipetskoj literaturnoj kritiki vtoroj poloviny XX veka. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Literaturovedenie, zhurnalistika. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/roman-taufika-al-hakima-vozvraschenie-duha-1933-i-otsenke-egipetskoy-litera
7. *Citaty izvestnyh lichnostej. Onore de Bal'zak*. Available at: https://ru.citaty.net/tsitaty/450449-onore-de-balzak-ne-dostatochno-pokazat-

Статья поступила в редакцию 09.06.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-301-304

Gadzhimuradova T.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: taiba1970@mail.ru*
Yahyaeva A.M., *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: pushkintau76@mail.ru*

THE MOTIVE OF SILENCE IN AHMEDKHAN ABU-BAKAR'S NOVEL "MANANA". The article considers silence as one of the leading motifs of Ahmedkhan Abu-Bakar's historical novel "Manana". Silence seems to be a multifaceted phenomenon, having different semantic content depending on the context. In a special way, silence is realized in the polytomy (multidimensional opposition) used by the writer of the paradise life of some and the harsh life of others, which creates a complex, contradictory, sometimes tragic picture. The writer gives a detailed explanation of the semantic content of the phenomenon of the silence of the people, the causes of its occurrence, including grief, loss of loved ones and relatives. In relation to the main character of Manana, external silence is often realized as the antithesis of an internal monologue. The motive of silence in the novel becomes a characteristic of the situation, a key theme, is organized by a number of semantically related topics, such as "loneliness", "prohibition", "oblivion", "protest", etc., explains the situations in which the characters find themselves, gives them special characteristics and traits.

Key words: **modern Dagestan literature, novel, historical narrative, worldview, idea, motive of silence, imagery, hero, problematics**

Т.Э. Гаджимурадова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: taiba1970@mail.ru*
А.М. Яхьяева, *магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: pushkintau76@mail.ru*

МОТИВ МОЛЧАНИЯ В РОМАНЕ АХМЕДХАНА АБУ-БАКАРА «МАНАНА»

В статье рассматривается молчание как один из ведущих мотивов исторического романа Ахмедхана Абу-Бакара «Манана». Молчание представляется многоаспектным явлением, имеющим в зависимости от контекста различное смысловое наполнение. Особым образом молчание реализуется в используемой писателем политомии (многомерном противопоставлении) райского бытия одних и суровой жизни других, что создает сложную, противоречивую, временами трагическую картину. Писатель даёт развернутое объяснение смыслового содержания феномена молчания народа, причин его возникновения, среди которых скорбь, утрата, потеря близких, родных. В отношении главной героини Мананы часто реализуется внешнее молчание как антитеза внутреннему монологу. Мотив молчания в романе становится характеристикой ситуации, ключевой темой, организуется рядом семантически связанных тем, таких как «одиночество», «запрет», «забвение», «протест» и др., объясняет ситуации, в которых оказываются герои, придаёт им особые характеристики и черты.

Ключевые слова: **современная дагестанская литература, роман, историческое повествование, мировоззрение, идея, мотив молчания, образность, герой, проблематика**

Актуальность темы исследования определяется необходимостью рассмотрения различных аспектов творческой индивидуальности дагестанского писателя Ахмедхана Абу-Бакара. Предложенный нами аспект исследования – феномен молчания в контексте исторического романа «Манана» – относится к малоизученным [1–6].

Цель данной статьи – выявить смысловое содержание феномена молчания в историческом романе Ахмедхана Абу-Бакара «Манана».

Задачи статьи:

1) выявить специфику функционирования мотива молчания в романе А. Абу-Бакара «Манана»;

2) рассмотреть мотив молчания как ключевую тему, как характеристику ситуации и коммуникативно-поведенческую стратегию героев романа «Манана».

Материалом исследования послужили научно-критические статьи о творчестве дагестанского писателя Ахмедхана Абу-Бакара, исторический роман «Манана».

Научная новизна проведённого исследования заключается в предложенном нами аспекте рассмотрения смыслового содержания феномена молчания в историческом романе Ахмедхана Абу-Бакара «Манана».

Теоретическая значимость материала заключается в анализе природы молчания, скрепляющего различные сферы повествования романа Ахмедхана Абу-Бакара «Манана». Молчание осмысливается через способы его художественного выражения как многоплановый феномен.

Практическое значение результатов исследования состоит в том, что материал статьи может быть использован при подготовке общих курсов по дагестанской литературе. Результаты исследования будут полезны при изучении творчества Ахмедхана Абу-Бакара, его исторических романов.

Роман «Манана» Ахмедхана Абу-Бакара [1] – многоплановое произведение, сложное по структуре, поднимаемым проблемам, насыщенное событиями исторической важности. При этом не остаются без внимания внутренний мир героев, их переживания, душевные терзания, драматические коллизии, которые приходится испытать конкретным персонажам и народам в целом. Сложностью, реалистичностью и убедительностью отличаются герои произведения. У них есть прошлое, часто трагическое, настоящее, полное тревог и беспокойства, и будущее, с которым связаны надежды на лучшую жизнь.

Мотив молчания в романе «Манана» представляется многоаспектным явлением, имеющим в зависимости от контекста различное смысловое наполнение. Молчание приобретает особую значимость в онтологическом и религиозном прочтении, когда становится символом «предбытия» и познания истины, даруемой Всевышним. Эти смыслы молчания остаются нереализованными в романе. Зато молчание в человеческой коммуникации приобретает расширенное толкование, позволяя изображать мир героев во всей многомерности их существования. Особым образом молчание реализуется в используемой писателем политомии (многомерном противопоставлении) райского бытия одних и суровой жизни других, что создает сложную, противоречивую, временами трагическую картину.

Показательно, что пространство в романе дискретное, неоднородное, с многочисленными преградами. Самая главная реально существующая преграда – Кавказские горы как граница, восходящая к оппозиции «своё – чужое». И человек в этом пространстве воспринимается как часть земли, земли как владения. В то же время писателем выстраиваются внутренние оппозиции даже в рае. «Эти благодатные земли щедры к людям. Притягивают взор сливы с сизым налетом, подобно кувшинам, висят краснощекие груши, тяжелый гранат обременяет ветку, ахтынские яблоки – гордость садов. Весело садам и плодам, дорогам и берегам, но невесело людям…» [1, с. 267]. Всё, что добывается тяжелым трудом, достается богачам. Не у кого искать помощи, некому пожаловаться. В старинной песне поётся: «Горы величавы в мудром молчании…// Лес могуч, и могучи корни его, но лес молчит… // Река утоляет жажду земли, но и река молчит… // И люди молчат… [1, с. 268]. В каждом молчании своя боль, внутреннее неприятие обстоятельств, скорбь, страх и одновременно признак недовольства, непризнания того, о чём говорят [2].

Молчание приобретает особую выразительность в противопоставлении громкому звуку голоса – крику эмира, больше похожему «на рычание» [1, с. 268]: «Ну погодите у меня, лодыри! Завертитесь, собачьи хвосты! Я вам покажу, ишачьи дети!» Словно нет в человеческой речи других слов. Горько стало людям» (с. 268) от этих слов, и молчание было нарушено. Они поделились своим горем с горами, лесами, реками. «И могучие горы в гневе заворчали, обрушили в долины потоки камней… и лес гневно взбудоражил воздух космами могучих деревьев… и вспенились, забурлили речные воды…» [1, с. 268], будто пытаясь что-то сказать.

Народ продолжает молчать, и здесь молчание как знак (выражение) внимательного слушания (прислушивания). В то же время в молчании уже присутствует ожидание перемен – «ещё не выплеснулась радость». Горы, леса и реки говорили об одном: «Вас много, а он один. Глядите, как он дрожит в страхе, когда мы разбрасываем камни… рушим стволы деревьев», заставляем трусливо бежать «от гневных потоков … воды» [1, с. 268–269]. Но народ продолжает молчать, только стоном выражая свою боль и страдания: «Скрипели колеса, стонал бедняк». Молчание становится знаком для выражения гнева и страха одновременно. «Люди слышали, люди видели, люди понимали… Еще страшен был эмир, ещё боялись люди его гнева, велик ещё был веками копившийся в них страх» [1, с. 269].

Терпению народа пришел конец. И он нарушил молчание, которое, как «затишье перед бурей» (тоже определенный тип молчания). Ситуацию выхода из молчания С.В. Валиулина называет переломной, так как субъекты молчания меняются при этом внутренне и внешне [3]. Всегда сильные духом, отважные люди вставали на защиту свободы, чести, гордости своего народа. «Крепкие телом и сильные духом» они первыми прервали молчание.

Писатель даёт развернутое объяснение природы молчания народа, причин его возникновения. Надо отметить, что смысл молчания, его зависимость от ситуации и контекста не раз становятся объектом изучения для писателя. Причиной молчания в романе часто выступают скорбь, утрата, потеря близких, родных. Приведем пример контекста, содержащего молчание как запрет. Приемные родители главной героини романа Мананы – Зейнаб и Алибек – не хотели посвящать свою дочь в тайну её рождения. «Алибек не был жестоким человеком, который строит свое счастье на горе родителей, у которых похитили девочку. Долгими ночами с опаской, настороженно он говорил с Багадуром. Что делать? Не отдавать же светлую радость отцовства, которую он впервые испытал, в те края, где он никого не знает? Да и неизвестно, чем такое дело для него кончится» [1, с. 124]. А Зураб и Вардо, настоящие родители Мананы, только и жили надеждой встретить свою дочь. «Поймите вы сердце матери, сердце отца, у которых была драгоценность, счастье семьи, единственная дочь… Думали, не будет жизни без неё… Живем, но разве это жизнь! Горе и печали. Весна не радует, солнце не греет» [1, с. 150].

Родители так и не осмелились сказать дочери, что она приемная. И когда спустя двенадцать лет в аул Варачан приехал Зураб, чтобы забрать свою дочь, он услышал от Алибека:

– Мне нечего скрывать!.. Правда не правда – лучше об этом позабыть… Никаких родителей! Она выросла здесь и любит нас, а о нашей любви к ней и говорить нечего, мы души в ней не чаем! Мы и есть её родители! Так что… Нет смысла продолжать этот разговор» [1, с. 186]. Зураб никак не мог смириться с мыслью, что он вернется домой без дочери. Что он скажет жене? Как посмотрит в её уставшие, полные боли и страдания глаза? Молчание здесь как акт не-говорения, как невозможность коммуникации. Алибек не считает нужным рассказать дочери правду о её рождении и в этом смысле продолжает хранить молчание. А Зураб – «подавленный и притихший» – реализует идею молчания как протеста. Он понимает, что придется вновь вернуться в Варачан за дочерью.

Манана рассказала отцу о странном человеке, что встретил её у родника, упал на колени и, обратившись к ней на чужом языке, плакал так, что «слёзы градом текли по щекам» [1, с. 183]. «Алибек побледнел, но не *вымолвил* и слова» (курсив здесь и далее наш – *Т.Г., А.Я.*) [1, с. 183]. Он не может говорить. Возможно, здесь молчание связано с чувством вины и одновременно с предчувствием «недоброго, которое с годами притупилось», но охватило его вновь. Молчание семантически связано с забвением тайны.

Выстраиваемая писателем оппозиция «душевная жизнь человека / мир природы» делает ещё более ощутимыми унижение и горькое разочарование, которые пришлось пережить семье Зураба. Вардо и Зураб не могут говорить друг с другом: «… долгое горе отняло у них, кажется, и любовь, и чувство ласки, будто зачерствели, огрубели их души» [1, с. 192]. Тишина в природе, и молчание двух людей. «Луна на небе словно красавица, снявшая вуаль. Вселенная *в тишине*… Тепло. Легкий ветерок нежен и ласков… Особенно тревожно на душе, грустные мысли ощутимее теребят человека» [1, с. 191] в тихие лунные ночи.

Полон дум и переживаний приемный отец Алибек. «Он словно попал в капкан» [1, с. 199]. За Мананой пришли сваты от хана. «Отказать хану невозможно, его рука дотягивается до самых отдаленных аулов, но как он (Алибек) может дать согласие после того, как объявились её истинные родители? Совершив такую гнусность, он разгневает Аллаха, который всё видит и слышит» [1, с. 199]. «Никогда в своей жизни он не был таким удрученным. Черным стал для него белый свет… Выбежал со двора, даже *не ответил* на приветствие соседа. И ушёл в сторону башни, чтобы в одиночестве посидеть на скале и всё обдумать» [1, с. 200]. Здесь мотив молчания семантически связан с темой одиночества. Внешнее молчание и внутренний монолог, который герой ведёт с самим собой.

Слуги хана предприняли попытку украсть Манану. «Бедняжка билась в грубых мужских руках, но не могла позвать на помощь: рот ей заткнули тряпкой, завернули в бурку и быстро понесли к лошадям» [1, с. 209]. Люди Зураба сразу оценили ситуацию и кинулись в погоню, приняв решение перерезать похитителям дорогу. Расположившись под нависшей над дорогой скалой, они стали ждать. В тягостном и долгом молчании ожидается встреча с похитителями. Каждый думает о своем. «Людям, напряженно прислушивающимся, шум реки казался страшным грохотом» [1, с. 211]. Вновь противопоставление: безмолвие людей – звуки природы (шум реки, вытье шакала, крик ночной птицы). Хитростью завладев людьми хана, преследователи их обезоружили, связали и оставили до утра ждать спасения. Манана спасена, долго пришлось ей объяснять, «что грузины не хотят ей зла, что они спасли её от негодяев, и что теперь надо скрыться…» [1, с. 212].

В отношении Мананы часто реализуется внешнее молчание как антитеза внутреннему монологу. Ещё по дороге в Грузию она много размышляет. Охваченная тревогой и неизвестностью, задается вопросами: «Что с матерью и отцом? Кто эти люди, что освободили, и куда везут?» [1, с. 219]. Извелась в ожидании встречи с дочерью Вардо. Бросившись к Манане с распростёртыми объятиями, она «встретила непроницаемый, холодный и даже враждебный взгляд. Девуш-

ка отстранилась, не разделяя ни её восторга, ни радости и не понимая слов» [1, с. 222]. Молчание здесь имеет под собой уже другое основание – нежелание продолжать коммуникацию («провал коммуникации»). «Враждебность во взгляде Мананы сменилась крайним недоумением: что эти люди хотят от неё, почему так странно себя ведут? Отпрянув, она вновь залезла на повозку, словно та поедет обратно, и застыла на ней, готовая сорваться с места, если кто посмеет приблизиться» [1, с. 222]. Надежда на общение угасла. Пройдя в комнату, Манана села в углу, «съежившись, прижавшись к стене, будто хотела стать маленькой и незаметной, сидела безучастная ко всему и думая бог знает что» [1, с. 223]. «Но всё в Манане было насторожено, холодно и непроницаемо. <…> глаза её сверкали, как у зверька в клетке» [1, с. 224]. Родители не переставали переживать: «Неужели она останется чужой для нас, неужели не признает своих родных и близких, не вспомнит своё детство, такое ясное и беззаботное?..» [1, с. 225].

Манана вспоминает о молчании приёмных родителей. «Есть сердце, – говорила мать, – но доброе сердце слишком велико, в нём, доченька, есть ещё сердцевина, а в ней – тайник. В нём хранится тайна, а в этой тайне – тайна тайн» [1, с. 227]. «Тайна тайн» (метафорическое выражение молчания) запечатала уста матери, не дав ей возможности рассказать о том, как когда-то кем-то похищенная Манана оказалась в далеком дагестанском ауле. Как могла, Вардо пыталась разговорить дочь. Приводила к ней прежних подруг. «Но дочь была холодна и безответна. Она словно не желала понимать их, замечать внимание и увещевания» [1, с. 233]. Молчание, обусловленное нежеланием начинать разговор, семантически связано с темой одиночества и протеста одновременно. Ждет не дождется Вардо, когда же дочь признает её. «Горе ты моё! – сказала Вардо дочери, держа в руках обновки. – Не будь такой каменной. У камня и то сжалилась бы душа…» [1, с. 232]. И Вардо старается разрушить эту стену молчания. Усилия оказались не напрасными. То ли Манана стала припоминать родную речь, то ли боль матери тронула её сердце: «… вдруг мать заметила мгновенье, когда дочь стала прислушиваться к её голосу. Это было едва уловимое, но всё-таки внимание» [1, с. 233]. Молчание как акт не-говорения, как невозможность коммуникации обусловлено прежде всего незнанием языка матери («Дочь-то моя, а вот язык чужой и норов…»). В то же время содержательная структура мотива молчания обусловлена «провалом коммуникации»: «Она словно не желала понимать их, замечать внимание и увещевания» [1, с. 233]. Вардо всё же отмечает перемены в дочери. И хотя общения всё так же нет, но что-то изменилось: «Знаешь, мне кажется, что она уже прислушивается к тому, что мы говорим…». И хоть раньше она тоже прислушивалась, но сейчас как-то иначе – «… с желанием понять разговор что ли, с вниманием» [1, с. 243]. «Девушка была ещё пуглива, но Вардо уже подмечала в дочери и добросердечность, и щедрость, и желание быть полезной другим» [1, с. 244]. Припоминание мучительно для героини. «Когда Манана впадала в воспоминания, душа её ещё страдала, а глаза становились невидящими – чужими» [1, с. 244]. И возможность коммуникации опять откладывается надолго. Переживания стали причиной её болезни. Не слова, а стоны слышит Вардо: «Что делать? Сердце разрывается… Она же умирает… – Что, доченька? Родная моя, скажи, что мне делать?.. Умру за тебя» [1, с. 246]. Тяжело даются прощение и возможность общения с родными: «… глаза её от высокой температуры затуманились, взор стал невидящим, а глубокие стоны перебивали частое дыхание» [1, с. 246]. Наблюдая за дочерью, видя её страдания, мать готова вернуть её приёмным родителям. Зураб всё не может понять: «Просто удивляюсь, удивляюсь тому, как эти совершенно чужие ей люди могли так расположить к себе чужого ребёнка, до такой степени заполонить душу…» [1, с. 246]. Ни на шаг не отходили родители от дочери, которая находилась между жизнью и смертью, будто между прошлым в воспоминаниях и днем нынешним. Обрывки воспоминаний, как пазлы, сложились в единое целое благодаря Вардо, которая, устав после долгих ночей ухода за дочерью, присела рядом с люлькой, в которой когда-то спала Манана, качнула её, пустую и тихо запела. «… и так славно у неё получалось, будто пела сама душа». А Манане показалось, что эта песня «словно рождалась в ней самой, и слёзы вдруг побежали по её щекам двумя блестящими дорожками, она подняла голову и посмотрела на Вардо так, как не смотрела никогда» [1, с. 248]. Песня пробудила в матери и дочери то, что долго и мучительно сдерживалось. Колыбельная в исполнении Вардо заставила Манану плакать, очищая её от прежних горестных мыслей. Молчание, безмолвие, неизреченность мысли героини сменяется особым словом, сокровенным, дорогим: «… и вдруг она… произнесла сначала что-то про себя, потом едва слышно, полувопросительно: – Дэдико?». Радостью наполнилось сердце Вардо: – Она заговорила! Ну-ка, доченька, скажи ещё раз, скажи…Манана улыбнулась и просто сказала: – Чемо читуния… Дэдико [1, с. 248].

Стрельбой из ружья Зураб сообщил односельчанам о счастливом событии: «Она заговорила! Понимаешь, сосед, наша дочь вернулась к нам!.. Нынче она стала нашей! Счастье вернулось в наш дом!» [1, с. 249]. Простые слова из воспоминаний о счастливом и беззаботном детстве в окружении близких и родных прерывают молчание, которое длилось долгие месяцы. Вернувшаяся домой Манана ещё по-настоящему не вернулась, пока не стала говорить с родителями на понятном для них языке. «Нет, та еще не наша была. Нынче она стала нашей! – радуется Зураб» [1, с. 249]. Он же объясняет соседям что произошло. «Как травинке нужно тепло весеннего солнца, чтоб пробиться из земли, так и для нашей дочери таким теплом оказался голос матери… Это как зов родной земли, родного крова!» [1, с. 250]. И хотя сначала трудно было подбирать слова на родном языке, общение уже состоялось. Но грусть не покидает Манану: Отец, у меня два имени: Манана – по-грузински и Манаба – по-дагестански… Ты Манана была и есть, нечего придумывать! – Вардо решительно предъявила свои материнские права… Мамочка, а как же с Манабой? Ведь и она сидит во мне, – вздохнула девушка. – Вы простите меня, но я не могу забыть и тех… Отец, нельзя ли послать привет в Дагестан, сообщить, что я жива и здорова? Разве их не жаль? Наверняка, переживают неизвестность… Если бы не они, кто знает, что бы со мной было… [1, с. 252]. Молчание как состояние сознания, в котором замкнутость, одиночество, отрешённость, наконец исчезает и сменяется новой коммуникативно-поведенческой стратегией, в которой уже нет недосказанности, сокрытия тайны, умалчивания обстоятельств и др. Зураб сдержал своё слово. Через Дауда он передал новости и гостинцы от Мананы её приёмному отцу. Таким образом, устанавливаются связи с Дагестаном у семьи Зураба с Ахал-Цкаро с семьёй Алибека из дагестанского аула Варачан. Приёмные родители отправились в путь, как только услышали о дочери. И Вардо, снедаемая ревностью, понимала, что должна поддержать Манану, достойно встретить её приёмных родителей. Интуитивно она ощущала: «… те родители, если их не принять, погубят их отношения с дочерью. И, наоборот, чем ближе они с этими леками станут, тем больше их собственная дочь будет принадлежать им с Зурабом» [1, с. 261]. И ещё на одну деталь обратила внимание проницательная Вардо: за любовью к приёмным родителям «стоит любовь ещё одна, более пылкая – к джигиту. Багадур его, кажется, зовут…» [1, с. 261]. Не признается Манана даже самой себе в чувствах к Багадуру. Но она ждет его появления, представляя себе всякий раз, как это произойдет. И вновь умалчивание – теперь о любви к Багадуру. Она ведёт с ним внутренний диалог. Ей казалось, «словно было уже всё это: она подбежала к нему счастливая и лёгкая, как ветер, но на шею, конечно, не бросилась, нахмурила брови и даже ножкой топнула…» [1, с. 262].

«В некоторых случаях молчание является потенциальным говорением, поскольку читатель чаще имеет возможность «услышать» внутреннюю речь героини, в этом случае молчание несёт в себе дополнительный смысл» [4]. Слово здесь особое, сокровенное, неизрекаемое. Не принято было горянкам во всеуслышание говорить о своих чувствах. Только с самой собой героиня ведёт диалог, да и по каким-то деталям Вардо и Зайнаб, чуткие к переживаниям дочери, понимают, что у неё на душе. Встреча с приёмными родителями тоже вначале сопровождалась тягостным молчанием. «Зурабу и Алибеку поначалу было неловко, и они топтались друг перед другом словно виноватые, кряхтели, … но на то они и мужчины, чтобы достойно преодолеть своё смущение и пожать с открытым сердцем друг другу руки. И дальше, уже за столом: «Ни слова не было сказано о происшедшем – и так всё было ясно». Молчание (умолчание), его причина в данном случае – нежелание ворошить прошлое. [1, с. 424].

В горах часто молодых и смелых джигитов сравнивают с волками. «Для горца такое сравнение не зазорно: волк в темную ночь бродит вокруг отары, аула, откуда ежеминутно грозит ему смерть. А попав в безысходную беду, волк умирает *молча*, не выражая ни страха, ни боли, как подобает настоящему герою» [1, с. 230]. Также погибают горцы – молча, без стонов и криков. «Суровый край, суровые люди» [1, с. 226]. Здесь молчание как метафора. Люди, уставшие от войны, хотели покоя и уединения. «… все ждали, когда же окончатся эти мытарства, эта игра со смертью, когда же наступят дни покоя, чтобы вдоволь насладиться расцветающей весной и заняться привычным делом под мирным небом?» [1, с. 439]. «Молчание отличается от тишины, поскольку тишина не имеет темы и не имеет автора, она, в отличие от молчания, есть состояние бытия, а не действие, производимое субъектом и относящееся к объекту» [5]. Мирное время – время тишины от выстрелов (молчания), но оно имеет свою особую наполненность через другие звуки, семантическая значимость которых реализуется в простых житейских делах, жанровыми зарисовками: «Где-то прокричал петух, заорал осёл, тявкнула собака. Одни, постарше, задумчиво сидят на гудекане, другие возвращаются из лесу с хворостом и свежесрубленными бревнами, третьи утрамбовывают глиняные крыши» [1, с. 428]. Это простые человеческие радости, значимость которых становится более весомой после кровопролитного противостояния.

Таким образом, можно сделать вывод, что молчание становится многоплановым феноменом, который «никогда нельзя считать понятным до конца, поскольку всякий раз в каждой новой ситуации оно приобретает новые характеристики и черты» [6]. Молчание в романе Ахмедхана Абу-Бакара «Манана», скрепляя различные сферы повествования, становится ключевым мотивом, характеризует ситуации, в которых оказываются герои, придаёт им особые характеристики и черты.

Библиографический список

1. Ахмедхан Абу-Бакар. *Манана*: Роман. Махачкала, 2004.
2. Юсифова П.Т. Молчание как средство невербальной коммуникации. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 1 (74): 472–474.
3. Валиулина С.В. Средства репрезентации ситуации молчания и выхода из неё. Вестник Кемеровского государственного университета. 2015; Т. 2: № 1 (61): 180.

4. Шастина Е.М. Мотив молчания в романе Э. Рейхарт «Тени февраля». *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота, 2020; Т. 13, Выпуск 2: 79–84.
5. Эпштейн М. Слово и молчание в русской культуре. *Звезда*. 2005; № 10: 203.
6. Корнилова Н.Б. *Онтология молчания: на примере ранней прозы Леонида Андреева*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ярославль, 2002.

References

1. Ahmedhan Abu-Bakar. *Manana*: Roman. Mahachkala, 2004.
2. Yusifova P.T. Molchanie kak sredstvo neverbal'noj kommunikacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 1 (74): 472-474.
3. Valiulina S.V. Sredstva reprezentacii situacii molchaniya i vyhoda iz nee. Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2015; T. 2: № 1 (61): 180.
4. Shastina E.M. Motiv molchaniya v romane `E. Rejhart «Teni fevralya». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* Tambov: Gramota, 2020; T. 13, Vypusk 2: 79-84.
5. `Epshtejn M. Slovo i molchanie v russkoj kul'ture. *Zvezda*. 2005; № 10: 203.
6. Kornilova N.B. *Ontologiya molchaniya: na primere rannej prozy Leonida Andreeva*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Yaroslavl', 2002.

Статья поступила в редакцию 09.06.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-304-306

Gafarova A.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: a.gafarova@my.mgimo.ru*

NEOLOGISMS IN THE GERMAN VOCABULARY: THE NATURE, FUNCTIONING AND FEATURES OF TRANSLATION. Against the background of the rapid development of international cooperation and globalization actions, the role of translation activities is significantly increasing. Thanks to perfect command of foreign languages, communicative barriers between peoples are overcome, their mutual understanding is achieved, and the world's scientific and cultural heritage is made publicly available. The purpose of the study is to analyze the nature, functioning and features of the translation of neologisms in the German vocabulary. The article analyzes the nature of neologisms in modern German as a historical and cultural phenomenon. The processes of their integration into the normative language are considered. The functioning of language and speech in the context of translation activity is compared.

Key words: **language, speech, vocabulary, neologisms, interpretation**

А.С. Гафарова*, канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: a.gafarova@my.mgimo.ru*

НОВООБРАЗОВАНИЯ В НЕМЕЦКОЙ ЛЕКСИКЕ: ПРИРОДА, ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА

На фоне бурного развития интернационального сотрудничества, глобализационных действий значительно возрастает роль переводческой деятельности. Благодаря совершенному владению иностранными языками преодолеваются коммуникативные преграды между народами, достигается их взаимопонимание, обеспечивается общедоступность достояний мировой науки и культуры. Цель исследования – проанализировать природу, функционирование и особенности перевода неологизмов в немецкой лексике. В статье осуществляется анализ природы неологизмов в современном немецком языке как историко-культурного феномена. Рассмотрены процессы их интеграции в нормативный язык. Сопоставляется функционирование языка и речи в контексте переводческой деятельности.

Ключевые слова: **язык, речь, лексика, неологизмы, интерпретация**

Овладение специальностью переводчика предполагает владение не только литературным языком, но и «живым» народным словом, способностью точной передачи значения и значимости каждого слова говорящего и его эмоциональной нагрузки. Ведущее место в речи занимают неологизмы – новообразования, формирующие лексико-семантическое поле речи и составляющие особые трудности, обусловленные словосочетаемостью разных языковых культур. В настоящее время актуализируются исследования функционирования речевых конструкций разных языков в переводческой деятельности. К сожалению, отечественные исследователи проблем лексикологии, неологии не слишком озабочены анализом такого феномена, как лексические новообразования в немецком языке, что существенно сказывается на теоретико-методологическом обеспечении подготовки переводчиков и обусловливает актуальность исследования.

Поэтому, учитывая этот факт, цель исследования – проанализировать природу, функционирование и особенности перевода неологизмов в немецкой лексике.

Задачи исследования: проанализировать коммуникативную роль неологизмов и рассмотреть факторы, которые обусловливают образование неологизмов; исследовать влияние неологизмов на развитие немецкого языка; определить особенности перевода неологизмов.

Для решения поставленных задач были использованы общенаучные методы анализа, синтеза, обобщения при изучении научных источников по проблеме особенностей функционирования и перевода неологизмов в немецкой лексике.

Новизна исследования состоит в выводе о том, что сложность перевода неологизмов кроется в том, что неологизмы, как правило, составляют достояние только говорящего или определенной социальной группы, и лишь со временем некоторые из них приобретают предикативность, доступную для формализации перевода. Теоретическая значимость исследования состоит в определении факторов, которые обусловливают образование неологизмов. Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы в процессе обучения переводу с немецкого языка. Ретроспективный взгляд на становление языка свидетельствует, что каждая историческая эпоха или социальная трансформация отражается в речевых лексических новообразованиях, которые впоследствии интегрируются в нормативный язык [1]. Поэтому обновление словарного состава любого языка, как, в частности, и немецкого, является непрерывным процессом. Указанное говорит о том, что переводческая деятельность также составляет непрерывный процесс овладения диалектами, лексическими новообразованиями, обогащающими не только речь, но и язык. При этом переводческая деятельность должна опираться как на знание индивидуальных этнонациональных особенностей говорящего, так и на знание культурного и исторического опыта нации. Что касается источников лексических новообразований, то следует говорить о внутриязыковых и внешнеязычных факторах, таких как заимствование, калькирование, а также о явных (очевидных) и латентных (скрытых) [2]. На протяжении истории своего становления немецкий язык приобрел признаки регионализации, отражая разнообразные влияния других культур, языков и т. д. Согласно утверждению Kinne M. [3], около трети всех заимствований, которые приобрели статус нормативной лексики, являются заимствованиями из латыни. Скажем, даже само название «Германия» в древненемецком языке возникло еще в античные времена под влиянием столкновений германцев с римлянами. Исследования свидетельствуют, что этимология der Germane происходит от воинственных возгласов воинов и своими корнями уходит в латынь [3]. Также имеем кальку из латинского языка таких слов, как *die Lektion, die Natur, die Schule* и др. Однако подавляющее большинство заимствований из латыни, вошедших в древнегерманский язык, осовременились, трансформировались в нормативную лексику, а остальные приобрели статус архаизмов и вышли из употребления. Таким образом, речь постоянно меняется, отражая все сферы человеческого бытия. Впрочем, наполнение вокабуляра происходит не только за счет разного рода заимствований, но и главным образом за счет внутренних ресурсов языковой системы – словообразовательных процессов и переосмысления уже существующих значений (вторичной номинации) [4].

Особенно интенсивно лексические новшества распространились в последнее время с развитием средств коммуникации. Быстрое течение социальных, культурных, научных, политических трансформации настоящего дает нам новые факты, заставляющие каждый раз обращаться к теме природы лексических новообразований, их функционированию и интеграции в нормативный язык, без чего о профессиональном переводе говорить не приходится. Уровень овладения речевым вокабуляром говорящего является неоспоримым свидетельством наследования всех достижений национальной культуры говорящего.

Итак, обратим внимание на происхождение и функционально-семантическое поле современных неологизмов, насколько лексические новообразования одного языка имеют соответствия в системе другого языка. Для этого очертим

прежде всего круг определений неологизмов, факторов и источников наполнения современной лексики немецкого языка. Исследователи описывают неологизмы (Neuworter – нем.) как «новое слово, языковое новшество (оборот речи), грамматическую особенность, возникающую в языке» [5]. В современной научной литературе встречаем и другие определения. Впрочем, каждое из известных на сегодня определений в существенном совпадают, лишь акцентируют внимание на различных способах функционирования, роли в речи и вхождении в обращение нормативного языка. Поэтому в дальнейшем согласимся с Несветайло Ю.Н. [6], что неологизм – это вновь созданный термин, находящийся в речевом обращении общего употребления, однако еще не включенный в литературный, нормативный язык, индивидуально-авторские новации, слово или фраза, актуализация которых обусловлена социальными и территориальными факторами. На наш взгляд, в контексте переводческой деятельности следует говорить обо всем спектре лексических новаций, сложившихся и функционирующих в историческом и географическом срезах речевых различий. Исследуя процесс неологизации речи, вполне оправданным будет отнести к неологизмам лексико-семантические новообразования – слова, словосочетания, фразеологизмы, сленгизмы, жаргонизмы, которыми насыщено просторечие определенных социальных групп, авторские новации (окказионализмы) и т. п., которые употребляет говорящий вне нормативного языка их происхождения и времени функционирования.

Речевые новообразования, возникающие в то или иное время, иногда называют словами-однодневками, или словами без будущего. Впрочем, трудно с этим согласиться, так как значительная их часть интегрируется в нормативный язык. Если в прошлом на немецком языке сказывалось влияние латыни, религии, то на современное словообразование существенное влияние оказывает англо-американский язык, культура. Согласно Буренковой С.В. [7], 70% заимствований немецкого языка составляют англицизмы. В современных условиях глобализации и коммуникации английский получил статус языка международного общения, поэтому закономерно, что его влияние чрезвычайно велико. Речь идет как о непосредственном заимствовании, так и о морфологической ассимиляции. Англо-американское влияние сказалось настолько, что английские слова даже стали вытеснять из немецкого языка слова, взятые из соседского французского. Например, используется *Style* вместо *Stil*, *Set* вместо *Ensemble*. Но это не является свидетельством преимущества, скажем, английского языка, культуры над немецким или любым другим. Происходит закономерный процесс обогащения лексики новыми значениями, интеграции неологизмов в язык. Англоамериканизмы, развивая лексический фонд немецкого языка, переплетаются с внутренними особенностями словарного состава и подвергаются морфологической ассимиляции в языке, то есть иностранное слово подстраивается под правила немецкого правописания [7]. Так, существительным присваивается род, они пишутся с прописной буквы, к примеру, *die Floppy, der Soundtempel, das Trasb*.

Буквальный перевод англо-американских выражений часто приводит к семантическому сдвигу значений лексических единиц, например: *nicht wirklich* употребляется вместо немецкого *eigentlich nicht*, или *einmal mehr* вместо *noch einmal* и т. д. Как правило, неологизмы отражают характеристики определенных возрастов, особенности их психологии и поведения. Активным социальным слоем, наиболее склонным к потреблению американской культуры, является молодежь. В молодежной среде употребление англицизмов даже считается признаком современности. Исследователи видят в англицизмах не только объективную необходимость, но и воспроизведение субъективного отношения личности к социокультурной действительности. Англицизмы несут в себе не столько содержательную нагрузку, сколько оценочную и психоэмоциональную [8]. Например, сленгизмы *das Gescbreibsel, der Scblappi, die Scbickse* в неявном виде отражают отношение носителя языка к предмету. Среди сленгизмов существенный процент занимают так называемые «модные прилагательные». В частности, такие из них, которые выражают чувство восхищения, удовольствие и т. д.: *allerliebst, grell, famos, fett, kolossal, krass, super*.

Отдельной строкой следует отметить неологизмы, порожденные модой одежды (*Blouson, Glenchek, Jeans*), музыкальной модой, вроде образований от джазового ритма *der Beat*: *Beat-Gruppe, Beatkonzert* и т. д. В молодежной среде в обращении встречается прилагательное *beatig* и причастие *angebietet*. Указанное налагает на переводчика дополнительные требования к знанию молодежной культуры, последней моды. Для верной и точной передачи мнения вещателя переводчик должен не только найти в языке перевода наиболее подходящие слова, что в случае употребления сленгизмов крайне сложно, но и придать им оригинальную оценочную и психоэмоциональную окраску, передать примененную говорящим логическую форму [8]. Кроме того, переводчик должен учитывать тот факт, что для выражения своего мнения говорящий может употреблять те или иные неологизмы, может ненамеренно или же, наоборот, сознательно, демонстративно нарушать языковые нормы, выражаясь иронически, саркастически придавать словам необычные значения. В большинстве случаев к этому еще добавляются стилистические факторы (способы организации лексических элементов в смысловую и композиционную форму), которые нельзя не учитывать. Говорящий может использовать модные речевые штампы, не всегда корректно, даже фривольно, вплоть до вульгаризации, применять слова, выражения, известные в просторечии, но не отраженные в нормативном языке. Например, в немецком языке некорректно выражение *Mehr ist nicht drin*, верно *Mehr kann mann nicht herausholen*. Следовательно, речь является субъективной как по содержанию, так и по форме образования.

Существенный вклад в формирование новообразований так называемых авторских индивидуально-стилистических неологизмов (окказионализмов) принадлежит писателям, поэтам, журналистам и другим представителям средств массовой информации, создаваемых для придания образности художественному тексту. Так, Г. Гегелю мы обязаны термином «das Selbst» (самость) – производным от местоимения «selbst». Образования этого типа сначала функционируют только в определенном авторском контексте, а со временем становятся достоянием свободного потребления. Однако не все из них легитимируются в нормативном языке, многие из окказионализмов так и остаются в сфере авторского потребления. Окказионализмы составляют специфику субъективного отражения действительности, поэтому переводчик должен разбираться в литературных, публицистических новообразованиях. [9] Вместе с тем окказионализмы являются отражением творческого процесса мышления, применяемой художником образности, так что вербализировать их в лексике другого языка достаточно сложно. Существенное пополнение вокабуляра по литературной тематике составляют библейские темы или выражения античной мифологии, которые довольно распространены в художественном литературном творчестве, например, *Achillesferse* (ахиллесовая пята), *Damoklesschwert* (дамоклов меч), *Sisyp-husarbeit* (сизифов труд).

Довольно массивна прослойка новообразований, призванных к жизни ИКТ-технологиями, Интернетом. Это слова иноязычного происхождения, в большинстве англоязычного: *computer*, *login*, лексические единицы, непосредственно связанные с компьютеризацией: *computerman, computerize, liveware* и множество других [10]. И, наконец, не можем обойти вниманием объем новообразований, вошедших в речевую практику, а затем и в язык в качестве сокращения типа *Zoo* вместо *Zoologischen*, *Auto* вместо *das Automobil* и т. д. Можно было бы говорить и о жаргонизмах, которыми так насыщено просторечие определенных социальных групп, образованных в основном на профессиональной основе. Однако уже приведенного материала достаточно для определенных обобщений относительно теоретико-философского анализа содержания переводческой деятельности. Овладение языково-речевым мастерством переводчика – это способность к выражению мнения говорящего благодаря безупречному владению всем спектром средств вербализованной и невербализованной репрезентации. Это ориентирует переводчика, с одной стороны, на семантическую точность перевода настолько, насколько это передает субъективное отражение языковой действительности, его мнение и не искажает содержания информации, а с другой – на коммуникативную приближенность к эмоциональному наполнению автором неологизма в общем контексте его сообщения. Особое внимание требует перевод неологизмов, так как они, в отличие от нормированного языка, далеко не всегда употребляются в одинаковом смысле. Поэтому в переводческой деятельности недопустимо формально сосредотачиваться только на слове безотносительно к реконструкции всего комплекса факторов – вербализованного и невербализованного в речи. Слова говорящего и переводчика представляют различные психолингвистические черты, различные языково-коммуникативные культуры, поэтому могут не совпадать в значении, поскольку отражают в речи национальную ментальность, особенности способа постижения действительности и индивидуальные характеристики каждого из них, особенности фонетической структуры, логических форм, используемых говорящим. Следовательно, перевод (как интерпретация в его широком смысле) составляет своего рода рефлексию. Поэтому переводческая деятельность предполагает глубокое понимание национальной культуры вещателя, его социального статуса и мировоззренческих ориентаций, без чего соответствующая интерпретация различных новообразований невозможна. Более того, сегодня от переводчика требуется знание социально-политической ситуации в стране говорящего, а возможно, и его идеологической и политической принадлежности, чтобы избегать применения неоправданных лексических единиц, вызывающих нежелательные ассоциации у реципиента. Скажем, в современной немецкой лексике наблюдается попытка отмежеваться от неологизмов и языковых конструкций, связанных с социалистическим, тем более – национал-социалистическим прошлым Германии.

Ключом к анализу языка должно стать видение лексических новообразований как возбудителя флуктуации – случайного вмешательства в становление закономерностей и развитие языка. Неологизмы составляют те случайности, которые обусловливают обогащение языка – отмирание старых и рождение новых лексических единиц нормативного языка. Сложность перевода неологизмов кроется в том, что неологизмы производны от многих факторов, динамичны, изменяются и, как правило, составляют достояние только говорящего или определенной социальной группы, и лишь со временем некоторые из них могут войти в обращение общеупотребительного литературного языка, теряя статус неологизмов, а значит – приобретают предикативность, доступную для формализации перевода. Неологизмы обладают социокультурной природой, их возникновение является закономерным процессом субъективного отражения действительности в процессе общественного бытия. Поэтому переводчику предстоит охватить

психолингвистические особенности репрезентации говорящим действительности, насыщенность речи новообразованиями. Профессионализм переводчика, его лексическая компетентность определяется не только знанием нормативного языка, но и владением просторечием, бытовым языком, знанием возможных значений слова в разных контекстах, способностью предусматривать возможное психоэмоциональное восприятие перевода, а то и возможные ассоциации. Лексическое содержание слова означает не только закрепленное в сознании его соотнесение с определенным явлением действительности, но и согласование с другими элементами, прежде национально-культурными особенностями языка или диалекта говорящего.

Библиографический список

1. Попова Т.В., Рацибурская Л.В., Гугунава Д.В. *Неология и неография современного русского языка*. Москва, 2005.
2. Бутакова Л.О. *Морфемика и словообразование*. Москва, 2012.
3. Kinne M. Neologismus und Neologismenlexikographie im Deutschen. Zur Forschungsgeschichte und zur Terminologie, über Vorbilder und Aufgaben. *Deutsche Sprache*. 1996; № 4: 327–358.
4. Розен Е.В. *На пороге 21 века. Новые слова и словосочетания в немецком языке*. Москва, 2000.
5. Innerwinkler S. *Neologismen.* Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2015.
6. Несветайло Ю.Н. Трактовка понятий «неологизм» и «окказионализм» в современной научной парадигме. *Наука. Инновации. Технологии*. 2008; № 2: 144–148.
7. Буренкова С.В. Неологизмы немецкого языка: тематика, лингвистические особенности, перевод. *Гуманитарные исследования*. 2020; № 1 (26): 59–63.
8. Никитина О.А. Неологическая лексика и внутрисистемные отношения в словарном составе немецкого языка (на материале семантических неологизмов конца XX – начала XXI в.). *Вестник ТГУ*. 2011; № 1 (13): 40–54.
9. Скороходова Е.Ю., Щеголева М.М. Роль и употребление неологизмов в современных СМИ. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2016; № 5: 73–78.
10. Сидорова Л.А. Экстралингвистические и лингвистические факторы появления неологизмов в интернет-ресурсах. *Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации*: сборник научных статей. Чебоксары, 2015: 272–275.

References

1. Popova T.V., Raciburskaya L.V., Gugunava D.V. *Neologiya i neografiya sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva, 2005.
2. Butakova L.O. *Morfemika i slovoobrazovanie*. Moskva, 2012.
3. Kinne M. Neologismus und Neologismenlexikographie im Deutschen. Zur Forschungsgeschichte und zur Terminologie, über Vorbilder und Aufgaben. *Deutsche Sprache*. 1996; № 4: 327-358.
4. Rozen E.V. *Na poroge 21 veka. Novye slova i slovosochetaniya v nemeckom yazyke*. Moskva, 2000.
5. Innerwinkler S. *Neologismen.* Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2015.
6. Nesvetajlo Yu.N. Traktovka ponyatij «neologizm» i «okkazionalizm» v sovremennoj nauchnoj paradigme. *Nauka. Innovacii. Tehnologii*. 2008; № 2: 144-148.
7. Burenkova S.V. Neologizmy nemeckogo yazyka: tematika, lingvisticheskie osobennosti, perevod. *Gumanitarnye issledovaniya*. 2020; № 1 (26): 59-63.
8. Nikitina O.A. Neologicheskaya leksika i vnutrisistemnye otnosheniya v slovarnom sostave nemeckogo yazyka (na materiale semanticheskih neologizmov konca XX – nachala XXI v.). *Vestnik TGU*. 2011; № 1 (13): 40-54.
9. Skorohodova E.Yu., Schegoleva M.M. Rol' i upotreblenie neologizmov v sovremennyh SMI. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2016; № 5: 73-78.
10. Sidorova L.A. `Ekstralingvisticheskie i lingvisticheskie faktory poyavleniya neologizmov v internet-resursah. *Voprosy lingvodidaktiki i mezhkul'turnoj kommunikacii*: sbornik nauchnyh statej. Cheboksary, 2015: 272-275.

Статья поступила в редакцию 14.06.23

УДК 372.811.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-306-309

Savankova E.V., *Cand. of Sciences (Philology, 10.02.04 – Germanic languages), senior lecturer, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: e.savankova@my.mgimo.ru*
Saklakova N.N., *Cand. of Sciences (Philology, 10.02.04 – Germanic languages), senior lecturer, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: n.saklakova@my.mgimo.ru*

VERBALISATION OF THE LEGAL CATEGORY "DIGITAL RIGHTS" IN GERMAN-LANGUAGE LEGAL DISCOURSE. In the paper the authors examine the verbalisation of the legal category "digital rights" in German-language legal discourse. The verbalisation of the above-mentioned legal category is the result of the reflection of conceptual knowledge about the new legal institution of German civil law in the linguistic picture of the world. The study is conducted from the perspective of the linguistic and cognitive approach, namely the description of the legal category "digital rights" on the material of those linguistic means that objectify, verbalize and represent a systematized form of expression of legal knowledge in a certain period of its formation and further development. The analysis of the linguistic means of verbalisation of the category of "digital rights" characterises this category as a dynamic unit of thought due to the fact that the legal institution of "digital rights" is in its formative stage in the German legal system.

Key words: **German-language legal discourse, digital rights, verbalisation, legal category**

Е.В. Саванкова, *канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: e.savankova@my.mgimo.ru*
Н.Н. Саклакова, *канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: n.saklakova@my.mgimo.ru*

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ПРАВОВОЙ КАТЕГОРИИ «ЦИФРОВЫЕ ПРАВА» В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ ЮРИДИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В настоящей работе авторы рассматривают вербализацию правовой категории «цифровые права» в немецкоязычном юридическом дискурсе. Вербализация вышеназванной правовой категории является результатом отражения концептуального знания о новом правовом институте гражданского права Германии в языковой картине мира. Исследование проводится с позиций лингвокогнитивного подхода, а именно – описания правовой категории «цифровые права» на материале тех языковых средств, которые объективируют, вербализируют и репрезентируют систематизированную форму выражения правового знания в определенный период его становления и дальнейшего развития. Анализ языковых средств вербализации категории «цифровые права» характеризует данную категорию как динамическую единицу мышления в силу того, что правовой институт «цифровые права» находится на этапе своего становления в правовой системе Германии.

Ключевые слова: **немецкоязычный юридический дискурс, цифровые права, вербализация, юридическая категория**

Актуальность настоящего исследования обусловлена повсеместными процессами цифровизации в различных сферах общества, что является ключевым фактором в рамках «Цифровой стратегии 2025» Германии [1, с. 105]. Данный фактор оказывает значительное влияние на становление, а также последующее развитие такого нового института гражданского права Германии, как цифровые права. С развитием нового института права и дальнейшими процессами цифровизации и использования цифровых технологий происходит количественное увеличение способов вербализации правовой категории «цифровые права» в немецкоязычном юридическом дискурсе [2].

Целью настоящей работы является выявление и анализ языковых средств номинации (прямой, производной, а также вторичной номинации, свободные словосочетания), которые служат вербализации правовой категории «цифровые права» в немецкоязычных правовых источниках. Интерес для исследования представляет вербализация моментов объективной реальности, параметры и характеристики объектов, процессов и явлений, связанных с правовым регули-

рованием института «цифровые права» в гражданском праве Германии в период его становления.

Указанная цель достигается в ходе решения следующих задач: отобрать и проанализировать немецкоязычные правовые источники на предмет наличия примеров вербализации правовой категории «цифровые права»;

– на основе отобранных источников выявить и проанализировать способы вербализации правовой категории «цифровые права»;

– систематизировать примеры вербализации и представить полученные результаты в виде тематико-предметных групп, которые отражают фрагменты правовой действительности языковыми средствами.

Для достижения поставленной цели при подготовке данной статьи использованы следующие методы исследования:

– анализ научной, правовой литературы, а также источников правового регулирования на предмет выявления примеров и способов вербализации правовой категории «цифровые права»,

– сплошная выборка комплексных языковых знаков, которые служат целям вербализации категории «цифровые права»,

– дефиниционный анализ, а также метод толкования терминов, вербализующих категорию «цифровые права».

Научная новизна исследования заключается в опыте систематизации способов вербализации правовой категории «цифровые права» в немецкоязычном юридическом дискурсе в период становления данного правового института в праве Германии.

Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении и систематизации тех объектов и явлений правовой действительности, которые становятся предметом регулирования отношений в период развития процессов цифровизации, что способствует системному описанию способов вербализации новых правовых институтов и категорий.

Практическая значимость состоит в использовании результатов работы на занятиях по речевой практике студентов бакалавриата и магистратуры международно-правового факультета МГИМО МИД России при реферировании на немецком языке статей СМИ и на занятиях по обучению языку профессии.

Авторы настоящей статьи не ставят себе цель привести исчерпывающий перечень правовых источников, регулирующих процессы цифровизации в Германии и, как следствие, обусловливающих развитие института цифровых прав в Германии. Мы лишь обращаем внимание на то, что процессам цифровизации оказывается всесторонняя поддержка со стороны правительства, что находит закрепление в законных и подзаконных актах и расширяет корпус юридических текстов для дальнейших лингвистических исследований.

В рамках настоящей работы вся совокупность правовых источников, регулирующих процессы цифровизации в Германии, рассматривается как источник концептуального знания. Последнее находит отражение (с позиций лингвокогнитивного подхода в когнитивной лингвистике) в языковой системе посредством языковой объективации правовой категории «цифровые права», а именно – при помощи обозначения, т. е. присвоения фрагменту осмысляемой действительности наименования, специального языкового знака [3, с. 47–48]. В статье авторы рассматривают такой вид представления концептуального знания об объекте или явлении правовой действительности, как «понятие», поскольку для юридического дискурса наиболее важным представляется описание юридического понятия или правового явления через его существенные признаки, что является результатом рационального отражения и осмысления этих признаков в номинативном поле концепта. Существенными признаками цифровых прав, исходя из их внешнего оформления (т. е. формы), а не содержания (т. е. контента), являются:

– их формат (*digital; digitales Kodeformat*),

– возникновение только в цифровом пространстве (*cyber-physische Systeme (CPS), die die Basis für das Internet der Dinge bilden*),

– наличие программного алгоритма для их закрепления (*softwarebasiert sein; ein IT-Sicherheitskonzept lieg vor*; *genaue Produktbeschreibung (insb. Verfügbarkeit der Dienste, IT-Sicherheit); Daten aufbereiten und kodieren*),

– прямая система учета (*Daten durch das neue Geschäftsgeheimnisgesetz („GeschGehG") schützen; immer autonomer agierende Systeme; eine automatisierte Entscheidungsfindung im Sinne von Art. 22 DSGVO; eine Blockchain (die Blockkette)),*

– цифровые права собственника могут быть реализованы в случае наличия доступа к сети Интернет при использовании ключа в виде логина (*rechtskonform einsetzen; ein „Dateneigentum" ist nicht gesetzlich geregelt; als Urheber der neu entstandenen Werke gelten; eine gesetzliche Regelung des Eigentums an Daten ist vorerst nicht geboten*) [4, с. 245–256].

В рамках международного права к цифровым правам относятся доступ в Интернет, право на создание и опубликование цифровых произведений, наличие у пользователей права на использование электронных устройств и самой сети Интернет. Реализация цифровых прав как доступа к сети и создания и опубликования цифровых произведений с позиций пользователя происходит в следующих формах:

– общения (*Ziel des Internet der Dinge ist die Verbesserung der Interaktion sowohl zwischen Mensch und Maschine als auch zwischen Menschen; über das Internet kommunizieren und Daten austauschen*),

– деловой переписки (*geschäftliche E-Mails schreiben*),

– пользования электронными сервисами (*staatliche Online-Dienste nutzen),*

– участия в электронном голосовании (*online wählen; im Online-Verfahren wählen*),

– проведения переписи населения (*elektronische Auskunftserteilung laut Zensusgesetz 2022*),

– подачи налоговых деклараций (*Steuererklärung online beim Finanzamt einreichen*),

– обучения (*Onlinelernen; Distanzbeschulung*),

– оплаты услуг (*Anbieten, Nutzen und Abrechnen von IT-Dienstleistungen über das Internet; Senkung der Transaktionskosten*),

– ведения бизнеса (*erfolgreich Digitalisierungsprojekte abschließen*),

– доставки продуктов, лекарств и необходимых вещей и проч. (*Aktionsplan für elektronische Gesundheitsdienste 2012–2020*).

Все вышесказанное свидетельствует о том, что совокупность вербализаций правовой категории «цифровые права» рассматривается в настоящем исследовании как динамическая единица мышления. В силу того, что правовой институт «цифровые права» находится на этапе своего становления, по мере формирования и дальнейшего развития последнего будет меняться и его правовое содержание. И, безусловно, это неизбежно повлечет изменение смысла, наполняемости и отношения к концепту «цифровые права» в немецкоязычном юридическом дискурсе.

В качестве материала для исследования послужили правовые источники регулирования института «цифровые права» гражданского права Германии [5–10]. Общий корпус текстового материала составил более 300 страниц, из которого методом сплошной выборки для целей настоящей статьи было отобрано более 100 единиц средств языковой номинации для вербализации правовой категории «цифровые права». В ходе проведенного анализа была выявлена вербализация следующих структурных составляющих концептуального знания, объективирующих и вербализующих номинативное поле концепта «цифровые права», что позволяет построить его ядерно-периферийную модель:

1. Ядро номинативного поля концепта «цифровые права» содержит прямые номинации концепта непосредственно:

– доступ к сети Интернет – ***Zugriffsrechte***; ***Registrierungs- und Meldepflichten; Nutzungsvereinbarung*** *mit den Mitarbeitern treffen (z.B. zur Installation von Apps, zu Meldepflichten bei Datenpannen oder zur Regelung der Arbeitszeitvorschriften);* ***Verstöße gegen das AGG*** *(Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz) verhindern*. Здесь помимо доступа к сети Интернет вербализируются также такие когнитивные признаки, как обязанность регистрации и уведомления, заключение пользовательского соглашения, а также избежание случаев нарушения закона о равном (с юридической точки зрения) обращении с лицами*;*

– создание и публикация цифровых произведений – ***Datenerfassung***; ***Daten*** *generieren;* ***Daten*** *in der neuen Software verarbeiten; ein* ***Software-Update*** *bereitstellen;* ***Generierung von Informationen*** *zur Unterstützung der Entscheidungsfindung;* ***Auslagerung der Datenanalyse*** *in die Cloud;* ***KI-basierte Systeme***; ***digitalisierte Produkte***. В ситуации с цифровыми произведениями в номинативном поле концепта «цифровые права» вербализированы все те действия, которые лицо совершает с ними: важно не только создать, но и переработать/обработать, подготовить, «выложить» цифровое произведение в «облако» и проч.;

– удаление из сети Интернет цифровых произведений – ***die Löschpflicht*** *nach Art. 17 DSGVO bei Wegfall der Notwendigkeit einer Verarbeitung beachten;* ***Rohdaten löschen.*** Обязанность по удалению из сети Интернет цифровых произведений следует из Общего регламента о защите персональных данных (***Datenschutzgrundverordnung***)*;*

– использование электронных устройств и сети Интернет – *drei Millionen registrierte* ***IoT-Geräte***; ***Anwendungen*** *aus dem Bereich des Internet der Dinge; Smartphones und Tablets sind* ***mobile Endgeräte***; ***mobile Endgeräte*** *zur privaten Nutzung und zu Unternehmenszwecken*. Здесь речь идет о более чем 3 млн зарегистрированных пользовательских устройств (компьютеров, смартфонов и планшетов), которые используются в частных и коммерческих целях*;*

– номинация отраслей права Германии, которые непосредственно регулируют цифровые права – ***das IT-Vertragsrecht***, ***das Urheberrecht***, ***das Markenrecht*** *und auch* ***das IT-Strafrecht***. В силу многообразия правовых отношений, в которые прямо или косвенно включены цифровые права, перечень отраслей права в настоящий момент достаточно обширен – гражданское право, уголовное право, авторское право, договорное право, законодательство о товарных знаках и т. д.;

– номинация личных прав, которые существуют и являются значимыми для лица в киберфизическом пространстве: достоинство человека (***Würde eines Menschen***), право на защиту личных данных (***Datenschutz von personenbezogenen Daten***), право на изображение (***Recht am eigenen Bild***) и др.;

– номинация вещных прав (***Rechte an Daten – „Eigentum" an Daten; gesetzliche Regelung des Eigentums an Daten*** *ist vorerst nicht geboten;* ***Datennutzung***). В современной экономике всевозможные данные (в том числе цифровые) уже продолжительное время являются центральным экономическим благом. В цифровой экономике и в цифровом обществе данные создаются по экспоненте и становятся новым значимым сырьевым материалом народного хозяйства. Однако всеобъемлющее правовое регулирование вещных прав (в частности права собственности) на цифровые произведения в настоящее время

в праве Германии отсутствует, и этот пробел в законодательстве должен быть восполнен;

– номинация обязательственных прав (***Haftungs- und Produkthaftungsrecht***);

– номинация обязанностей, возникающих в связи с цифровыми правами (***Geheimnisschutz)***. Обязательственные права и обязанности зачастую возникают в обязательственном правоотношении на основе договора, поэтому в номинативном поле концепта «цифровые права» присутствует общепринятая для обязательственного и договорного права терминология;

– номинация цифровых объектов (***digitalisierte Produkte***). В современной правовой доктрине Германии преждевременно говорить о единообразно выработанном для целей законодательства понятии цифровых объектов. Некоторые правоведы определяют правовой статус цифровых объектов через их исключительное виртуальное существование и совершение сделок с ними в сети Интернет: ***Kryptowährung***, ***digitales Benutzerkonto***, ***digitale Ware***, ***Plattform***, ***Domäne.***

В ядре номинативного поля концепта «цифровые права» превалируют языковые средства прямой номинации (имена существительные), а также сложные слова и глагольно-именные словосочетания. С одной стороны, это полностью соответствует такому виду концепта, как «понятие», и описание такового через его существенные признаки. С другой стороны, здесь находит подтверждение такая особенность юридического дискурса, как номинальный стиль, благодаря которому достигается экономия языковых средств, смысловая компрессия при передаче информации, а также большая терминологичность [2]. Исходной языковой единицей номинации является имя существительное, которое способно участвовать в образовании целой серии свободных глагольных словосочетаний (***eine Sicherheitslücke*** *aufweisen, ~ aufdecken;* ***über eine Sicherheitslücke informieren*** и др.).

Выявленные нами в результате анализа языковые средства прямой номинации верифицируют концептуальное знание о цифровых правах, объективируют те правовые сферы, которые нуждаются в регламентации и регулировании в первую очередь, а именно – совокупность прав на данные (***Datenrecht***), защита данных (***Datenschutz:*** *Datenschutzgrundverordnung*), безопасность данных и IT-безопасность (***Daten-/ IT-Sicherheit***), права на данные (***Rechte an Daten***), договорное право (***Vertragsrecht***), институт правовой ответственности (***Haftungsrecht:*** *ein hohes Maß an Eigenverantwortung der Unternehmen; Weiterentwicklung des Haftpflichtgesetzes*), а также IP-право (***IP-Recht***). Доктринальная правовая позиция законодательных органов Германии включает в поле концептуального знания о цифровых правах также такие правовые сферы, как процессуальное право (***Prozessrecht***), картельное право (***Kartellrecht***), право экспортного контроля (***Exportkontrollrecht***), право в сфере информационных технологий в Германии (***Telekommunikationsrecht und Strafrecht***).

2. Периферия номинативного поля концепта «цифровые права» представляет номинацию когнитивных признаков концепта, раскрывающих энциклопедическое содержание концепта и включающих три компонента: понятийный (*mit den geeigneten* ***rechtlichen Instrumenten*** *steuernd eingreifen*), образный (*eine Sicherheits****lücke*** *aufdecken*) и оценочный (*für* ***unzulässige*** *Zwecke einsetzen; strategische Entscheidungen* ***schneller, besser und genauer*** *treffen und Ressourcen* ***effizient und effektiv*** *einsetzen)*. Данные компоненты были выделены нами на основе текстов правовых источников регулирования института «цифровые права» в гражданском праве Германии. Рассмотрим более подробно каждый из вышеназванных компонентов:

– понятийный, т. е. вербализующий такой когнитивный признак цифровых прав, как «составляющая правовой системы Германии». Цифровые права осмысливаются как правовой инструмент регулирования (***mit den geeigneten rechtlichen Instrumenten steuernd eingreifen***), правовое полномочие субъекта права (***kein dem Eigentum vergleichbares Recht mit absoluter (dinglicher) Wirkung gegenüber jedermann entstehen kann***);

– образный, т. е. вербализующий наделение цифровых прав свойствами «живого существа», в данном случае робота (***Im Falle dieser vollständig autonomen Systeme, wie z.B. selbstlernender Industrieroboter in einer intelligenten Fabrik gerät man an die Grenzen des bestehenden Rechtssystems***), человека (*Standards und Verträge – wie die Unternehmen* ***ihr Schicksal selbst in die Hand nehmen, die mangelnde Sympathie*** *für Selbstverpflichtungen*), объекта неязыковой картины мира (***das Recht als Bremse der Digitalisierung, digitale Welt,*** *In der digitalisierten Wirtschaft und Gesellschaft werden Daten exponentiell produziert. Sie werden* ***ein neuer, volkswirtschaftlich relevanter Rohstoff***). Также образный компонент имеет место в случае вторичной (метафорической) номинации субъектов цифровых прав и их характеристик (***Großunternehmen sind digitale Vorreiter, digitale Reife der Unternehmensjuristen)***. Согласно тексту стратегии «Индустрия 4.0», именно малые и крупные предприятия позиционируют себя как «цифровых лидеров», корпоративные юристы которых обладают достаточной «цифровой зрелостью»;

– оценочный, т. е. вербализующий положительное (***das Recht als Chance, abstrakt formulierte Bestimmungen, eine stärkere Harmonisierung bestehender nationaler Regulierung)*** и отрицательное отношение к цифровым правам (***die mangelnde Sympathie für Selbstverpflichtungen; eine ambitionierte Reform des EU-Datenschutzes; Daten werden exponentiell produziert).*** При этом языковые средства номинации служат актуализации наиболее значимых правовых сфер и контекстов (***Betriebsgeheimnisse***; ***IT-Sicherheit ist ein Kernthema*** *der digitalisierten Wirtschaft,* ***die vertraglichen Gestaltungsmöglichkeiten*** *im Hinblick auf die Herausforderungen der Digitalisierung* ***vergrößern***).

Цифровые права нуждаются в наличии системного правового регулирования, но если таковое отсутствует, то пробелы законодательства неотвратимо влекут за собой правовою неопределенность или объективную невозможность применения права и реализации правовых предписаний (*Eine Verantwortungszuordnung nach überkommenen Kausalitäts- und Zurechnungsprinzipien ist dann unmöglich*), злоупотребление правом (*Durch die fortschreitende Digitalisierung und Vernetzung* ***werden die Risiken des Verlustes von Betriebsgeheimnissen weiter zunehmen.***). Как показал анализ, актуализация положительного оценочного компонента в юридических текстах носит, скорее, декларативный, постулирующий характер и служит целям позитивной оценки тех организаций и ведомств Германии, которые непосредственно вовлечены в разработку правовой базы для регулирования цифровых прав и процессов цифровизации экономики Германии в целом (*Wir sind* ***Akteur im demokratischen Prozess****, Wir sind* ***Mittler zwischen Wirtschaft und Politik****, Wir sind* ***Mittler zwischen Wirtschaft und Gesellschaft****, Wir* ***sind für Internationale Wettbewerbsfähigkeit****, Wir* ***setzen uns für höheres und nachhaltigeres Wachstum ein****, Wir* ***sind für die soziale Marktwirtschaft****, Wir* ***treiben Industrie 4.0 und Digitalisierung voran***).

Авторы статьи приходят к выводам о том, что экстралингвистические факторы, а именно – повсеместная цифровизация экономики и общества и развитие института цифровых прав в Германии, с одной стороны, и лингвистические факторы, такие как готовность языковой системы немецкого языка к объективации ментального знания средствами прямой и производной, а также вторичной номинации и свободных глагольных и субстантивных словосочетаний, с другой стороны, способствовали развитию вербализации правовой категории «цифровые права» и становлению номинативного поля концепта «цифровые права» в немецкоязычном юридическом дискурсе. В настоящий момент представляется возможным проведение исследований в данной области лишь в синхронии, поскольку институт цифровых прав является новеллой германского права, что исключает саму возможность системного диахронического исследования. Общим для алгоритма исследования в синхронии и диахронии является описание цифровых прав в рамках лингвокогнитивного подхода с воссозданием ядерно-периферийной структуры номинативного поля концепта. Тематику дальнейших научных исследований по данной проблематике с большей вероятностью определяет ядро номинативного поля концепта «цифровые права», которое являет собой достаточно структурированную динамическую категорию, основными характеристиками которой являются качественные (изменение содержательной составляющей) и количественные изменения (увеличение числа номинаций концепта «цифровые права»).

Библиографический список

1. Вороненкова Г.Ф., Гапонова Е.М., Маслина М.Г., Юдов М.А. Цифровизация в Германии: вызовы и перспективы. *МедиаАльманах*. 2021; № 3: 104–115.
2. Евтеев С.В. *Немецкий язык. Практика перевода*. Москва: МГИМО-Университет, 2016.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. *Истоки*. 2006: 46–53.
4. Кириллова Е.А., Зульфагарзаде Т.Э., Метелёв С.Е. Институт цифровых прав в гражданском праве России. *Правоприменение*. 2022; Т. 6, № 1: 245–256.
5. *Bundesdatenschutzgesetz*. Availavble at: ttps://www.gesetze-im-internet.de/bdsg_2018/BJNR209710017.html
6. *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. Availavble at: https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html
7. *Regulatory Sandboxes – Testing Environments for Innovation and Regulation*. Availavble at: https://www.bmwi.de/Redaktion/EN/Dossier/regulatory-test-beds-testingenvironments-for-innovation-and-regulation.html
8. *Telekommunikationsgesetz*. Availavble at: https://www.gesetze-im-internet.de/ br_gsaarg/BR%C3%BCG-Saar.pdf
9. *Recht Digital: Maschinenverständlich und automatisierbar – Impuls zur digitalen Vollzugstauglichkeit von Gesetzen*. Availavble at: https:// www.researchgate.net/ publication/335928687_Recht_Digital_Maschinenverstandlich_und_automatisierbar_Impuls_zur_digitalen_Vollzugstauglichkeit_von_Gesetzen
10. *Rechtliche Aspekte der Digitalisierung*. Availavble at: Leitfaden_Rechtliche_Aspekte_der_Digitalisierung.pdf (kompetenzzentrum-hamburg.digital)

References

1. Voronenkova G.F., Gaponova E.M., Maslina M.G., Yudov M.A. Cifrovizaciya v Germanii: vyzovy i perspektivy. *MediaAl'manah*. 2021; № 3: 104-115.
2. Evteev S.V. *Nemeckij yazyk. Praktika perevoda*. Moskva: MGIMO-Universitet, 2016.

3. Popova Z.D., Sternin I.A. Semantiko-kognitivnyj analiz yazyka. *Istoki*. 2006: 46-53.
4. Kirillova E.A., Zul'fagarzade T.`E., Metelev S.E. Institut cifrovyh prav v grazhdanskom prave Rossii. *Pravoprimenenie*. 2022; T. 6, № 1: 245-256.
5. *Bundesdatenschutzgesetz*. Availavble at: ttps://www.gesetze-im-internet.de/bdsg_2018/BJNR209710017.html
6. *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. Availavble at: https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html
7. *Regulatory Sandboxes – Testing Environments for Innovation and Regulation.* Availavble at: https://www.bmwi.de/Redaktion/EN/Dossier/regulatory-test-beds-testingenvironments-for-innovation-and-regulation.html
8. *Telekommunikationsgesetz*. Availavble at: https://www.gesetze-im-internet.de/ br_gsaarg/BR%C3%BCG-Saar.pdf
9. *Recht Digital: Maschinenverständlich und automatisierbar – Impuls zur digitalen Vollzugstauglichkeit von Gesetzen*. Availavble at: https:// www.researchgate.net/publication/335928687_Recht_Digital_Maschinenverstandlich_und_automatisierbar_Impuls_zur_digitalen_Vollzugstauglichkeit_von_Gesetzen
10. *Rechtliche Aspekte der Digitalisierung*. Availavble at: Leitfaden_Rechtliche_Aspekte_der_Digitalisierung.pdf (kompetenzzentrum-hamburg.digital)

Статья поступила в редакцию 10.06.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-309-311

***Magomedov M.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Grammar Studies, IYAL FERC RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: dun2@mail.ru*
***Baytimirova A.A.**, student, Faculty of Oriental Studies, Dagestan State Universit (Makhachkala, Russia), E-mail: baytimirova18@bk.ru*

STRUCTURAL-SEMANTIC ANALYSIS OF THE ARABIC ACTIVE PARTICIPLES AND THEIR COMPLIANCE IN THE AVAR LANGUAGE. The article is dedicated to a comparative analysis of the active participles of the Arabic language and their correspondence in the Avar language. The work reveals distinct and similar features of the participles of the Arabic and Avar languages. In the course of the study, a comparative analysis of the linguistic phenomena of the Arabic language was carried out, which, according to the traditional classification, is among the Semitic languages, and the Avar language, which is part of the North Caucasian family of languages. The studied languages are both genetically and structurally different, therefore the process of word formation of participles in languages occurs in completely different ways.

Key words: **Arabic language, Avar language, participle, category of time, transitivity-intransitivity, comparison**

***М.А. Магомедов**, канд. филол. наук, зав. отделом грамматических исследований ИЯЛИ ДФИЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: dun2@mail.ru*
***А.А. Байтимирова**, студентка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: baytimirova18@bk.ru*

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРИЧАСТИЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОГО ЗАЛОГА АРАБСКОГО ЯЗЫКА И ИХ СООТВЕТСТВИЯ В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена сопоставительному анализу причастий действительного залога арабского языка и их соответствий в аварском языке. В работе выявлены отличительные и схожие черты причастий арабского и аварского языков. В процессе исследования был проведён сравнительный анализ языковых явлений арабского языка, что по традиционной классификации относится к числу семитских языков, и аварского языка, входящего в северно-кавказскую семью языков. Исследуемые языки являются как генетически, так и структурно различными, поэтому процесс словоизменения данного отглагольного образования в языках происходит совершенно по-разному.

Ключевые слова: **арабский язык, аварский язык, причастие категория времени, переходность-непереходность, сопоставление**

Актуальность темы исследования заключается в необходимости сопоставительного анализа структурно-семантических особенностей причастий арабского и аварского языков, что позволит провести параллели между данными языками. Сравнительный анализ актуален тем, что позволяет исследовать причастия обоих языков, а также выявить их общие и отличительные черты.

Целью данной работы является структурно-семантический анализ причастий арабского и аварского языков и их сопоставление. В соответствии с целью в работе поставлены следующие задачи:

1. Осуществить анализ причастий действительного залога в арабском языке.
2. Провести анализ причастия в аварском языке.
3. Провести сравнительный анализ причастий в обоих языках.

Объект исследования – причастие арабского и аварского языков.

Научная новизна работы состоит в том, что сопоставительный анализ причастий в арабском и аварском языках не проводился до настоящего времени.

В ходе выполнения исследовательской работы использовались описательный и сопоставительный методы.

Причастие в арабском языке

Причастие – это нефинитная форма глагола, обозначающая признак имени, связанный с действием. В языкознании нет единого мнения о лексико-грамматическом статусе причастия [1].

Следует отметить, что причастие в арабском языке является отглагольной формой. Отглагольные образования, в том числе и причастия, довольно широко распространены во всех диалектах разговорного арабского языка.

В современном арабском языке активное причастие может образоваться почти от всех глаголов. По своей семантике активные причастия можно разделить на две группы: продолжительные причастия и производные причастия. Продолжительные причастия обозначают продолжающееся действие (قادر «способен», رايح «идущий»). Их значения близки к значению настоящего времени. В отличие от них результативные причастия обозначают состояние, возникающее в результате действия глагола «сделав» (كاتب «написав», متخرج 'окончив обучение'). Значение причастия можно определить по причастию.

Страдательные причастия ограничиваются двумя падежами:

– дефектные глаголы, где наблюдается звукосоответствие mə//-ma- в сирийском и ливанском языках в отличие от иорданского и палестинского.

Что касается действительных причастий, то мы имеем два основных образца для форм I действительных причастий:

– хамза в глаголах типа (например, بائع), т. е. в полых глаголах предсказуемо чередуется со следующим вариантом (بايع);

– причастия удвоенных глаголов упорядочены (مدّ);

– начальный хамза в двух хамзатированных глаголах أخذ 'возьми' и съешь يأكل «есть» заменяется на m- в иорданском и палестинском языках (maakhed, maakel).

Можно выделить особо:

– причастия пустых глаголов (например, غريان завернутый) или (جوعان сложенный) – в зависимости от того, как проявляется гласная в корне *w* или *y*;

– причастия дефектных глаголов (например, غليان ghalyaan), без изменений в зависимости от последней основной буквы.

Как и прилагательные, причастия могут иметь формы женского рода и формы множественного числа. В отличие от некоторых прилагательных, причастия женского рода и множественного числа образуются исключительно с помощью приведенных выше вариантов.

В арабском языке имеют место два вида причастия: действительные и страдательные [2, с. 167]. По своей сути активное причастие в арабском языке выполняет функцию имени существительного, которое образовано от глагола, объясняющего, кто выполняет действие. Семантику активного причастия арабского языка можно объяснить посредством указательного слова, которое обозначает обстоятельство времени. Причастия арабского языка имеют общие признаки с другими отглагольными прилагательными при словообразовании действительного причастия:

а) категорию времени (на категорию время указывает наречие غدا, глагол كان, частицы سوف);

б) категорию числа (единственное, двойственное и множественное);

в) категорию переходности – непереходности;

г) категорию падежа [3, с. 589].

Причастие, образованное от трёхконсонантного глагола типа فاع называется *вазном*. Например, لع«играть», لعب«играющий». Обозначение актанта действия происходит от так называемых «пустых» глаголов чередованием второго корня с буквой «ا‌алиф» с «ئ‌хамзой». Например, قال «говорить, сказать», – قائل «говорящий» [4, с. 763]. Активное причастие от трёхконсонантного недостаточного глагола образуется следующим образом:

1. Третья фонема в (ي‌йа) опускается, а вторая огласуется удвоенной кясрой. Например, رضي «довольствоваться», راض «довольствующийся».

2. Третья коренная фонема ا‌و усекается, а вторая огласуется удвоенной кясрой. Например, دعا «вызывать», داع «вызывающий», при этом причастие

действительного залога также может быть образовано от основы настоящего или будущего времени нетрёхконсонантного глагола. В подобных формах суффикс настоящего времени представлен в виде элемента م «мим», который огласован «даммой», при этом предпоследняя буква получает огласовку при помощи кясра. Приведем примеры: قَاتَلَ «воевать», يُقَاتِلُ«он воюет», مُقَاتِلٌ «воюющий». Как видно, в данном случае происходит слияние второй и третьей букв [4, с. 764].

Можно сделать вывод о том, что причастию, как отглагольному образованию, в арабском языке характерны как именные, так и прилагательные, а также отглагольные свойства. При этом причастие имеет две формы грамматического рода (мужской и женский), две формы залога (активный и пассивный), три формы падежа (именительный, родительный и винительный), три формы грамматического числа (единственный, двойственный и множественный). Кроме того, причастие обладает и категорией определенности/неопределенности. Активная форма причастия в арабском языке может иметь категорию времени.

Причастие в аварском языке. Причастие в аварском языке – нефинитная форма глагола, обозначающая признак субстанции по характеру его действия. Причастие отвечает на вопросы прилагательного какой? какая? какие? который? которые?: *ахIараб кечI* (кинаб?) «спетая песня», *ячIарай яс* (кинай?) «пришедшая девочка», *унтарав АхIмад* (кинав?) «заболевший Ахмед».

Причастие в аварском языке, как и в других кавказских языках, объединяет в себе свойства как глагола, так и прилагательного. Одной из морфологических особенностей причастия аварского языка является его единство с прилагательным, которое характеризуется тем, что причастие, как и прилагательное, в аварском языке обладает двумя формами и образуется при помощи двух суффиксов: *-еб, -аб.* Кроме того, единство причастия с прилагательным прослеживается в том, что причастие согласуется с определяемым в числе и классе, как и прилагательное. Например: *квaнарав вас* «поевший мальчик» (согласование в классе мужчины и единственном числе); *квaнарай яс* «поевшая девочка» (согласование в классе женщины и единственном числе).

Аварское причастие вместе с глагольной основой унаследовало все основные категории глагола.

1. Причастие имеет три формы времени (прошедшее, общее и будущее).

2. Причастие обладает категорией переходности – непереходности. Причастие, образованное от основы переходного глагола, является переходным, а от основы непереходного глагола – непереходным, ср.: *ГIалицца нижее тIехь цIцIалараб* «Али нам книгу прочитал». *Асма росулIе арай* «Асма в аул ушла».

3. Причастие, как и глагол, имеет отрицательную и положительную формы: *Дун лълъикI хIалтIилев* «Я буду хорошо работать». *Мун лълъикI щай хIалтIичIев?* «Ты почему хорошо не поработал?».

4. Причастие, изменяется по классам и числам: *ГIалицца вас рокъове вачарав* (I кл.) «Али мальчика домой привел». *ГIалицца яс рокъое ячарай* (II кл.) «Али дочь домой привел». *ГIалицца бече рокъобе бачараб* (III кл.) «Али теленка домой привел». *ГIалицца бачал рокъоре рачарал* (мн. ч.) «Али телят домой привел».

5. В свою очередь, субстантивированные причастия могут выступать в предложении в роли субъекта, объекта, косвенного дополнения и других членов предложения: *БахIарал* (субъект) *рокъор руго* «Молодожены в саду». *Хинлъарассда квачарав* (объект) *лъаларо* «Кто в тепле, того, кому холодно, не понимает». *АхIмад лIукъарассде* (косвенное дополнение) *тIаде къулана* «Ахмед над раненым наклонился» [5].

По своей форме причастие в аварском языке идентично прилагательному, так как образуется посредством одних и тех же суффиксов. Общность причастий с прилагательными заключается и в наличии у причастий согласовательных категорий класса и числа: *цIалулев вас* «учащийся мальчик» (I гр. кл.), *цIалулей йас* «учащаяся девочка» (II гр. кл.), *цIалулеб тIехь* «читаемая книга» (III гр. кл.), *цIалулел лъимал* «учащиеся дети» (мн. ч.) [6].

В аварском языке образование причастия происходит по модели от корня или основы определенной временной формы при помощи суффикса причастия *-е -кп* или *-а -кп*, где *кп* – классный показатель.

1. Форма причастия прошедшего времени в аварском литературном языке образуется от корня или основы глагола при помощи суффикса *-ра-* и чередующегося классного показателя *-б (-в, -й, -л): хIалтIа-ра-в* «работавший», *гьабурав* «делавший».

В аварском языке имеет место синтетическое выражение отрицания. В причастиях прошедшего законченного времени негативная форма образуется от корня или основы самой отрицательной формы прошедшего времени глагола при помощи суффикса *-е* и чередующегося классного показателя: *кьечI-о* «не дал» > *кьечI-е-б* «который не дал»

2. Причастие настоящего (общего) времени образуется от основы соответствующей формы глагола при помощи суффикса *-е* и чередующегося классного показателя показателя грамматического класса*:* хъвал-*а* «пишу» – *хъвал-е-б* «пишущий».

Отрицательная форма причастия общего времени также образуется от основы при помощи суффикса *-е* и чередующегося классного показателя.

3. Причастие будущего времени образуется при помощи суффикса *-е* и чередующегося классного показателя*: босил-а* «возьму» – *босил -е-б, бачIина* «придет» *–бачIин-е-б (-в, -й, -л).*

Форма, выражающая отрицание у причастия будущего простого времени, образуется от корня или основы самой отрицательной формы глагола при помощи суффикса *-ро,* при этом в данных формах показатель грамматического класса имеет чередующий классного характера*: кьелар-о* «не дам» – *кьелар-е-б (-в, -й, -л); бачIина-ро* «не придет» – *бачIинар-е-б (-в, -й, -л).*

Причастие будущего времени может также выражать модальную семантику – *гьабизессеб* «предстоящий сделать», «то, что предстоит сделать», *буклинессеб* «то, чему предстоит быть, будущий», *цIализессеб* «предстоящий читать», «долженствующий читать». Причастные формы, образованные посредством суффикса -ссе-кп, выражают значение будущего времени с оттенком долженствования. Иногда происходит и субстантивация данных форм, например, *буклинессеб* означает не только «то, чему предстоит быть, будущий», но и «будущее вообще».

Таблица 1

Образование причастия в аварском языке

	Прошедшее время	Настоящее (общее) время	Будущее время
Утвердительная форма	суффикс *-ра-* + кл. показатель *-б, -в, -й, -л: цIалана* «прочитал» – *цIцIала-ра-б* «прочитанный»	суффикс *-е: кун-а* «ест» – *кун-е-б (-й, -в, -л)*	суффикс *-е* + кл. показатель *-б (-й, -в, -л): гьабила* «сделаю» – *гьабил-е-б*
Отрицательная форма	суффикс *-е* + кл. показатель: *тIагIинчI-о* «не исчез» – *тIагIинчI-е-б* «не пропавший».	основа отриц. формы глагола + суффикс *-е* + кл. показатель: *цIалулар-о* «не читает» – *цIалулар-е-б* «не читающий, не учащийся».	основа отриц. формы глагола суффикс *-е: цIалила-р-о* «не прочитаю» – *цIалилар-е-б*

По мнению Г.И. Мадиевой, форма настоящего времени в аварском литературном языке образуется от формы причастия общего времени и вспомогательного глагола *бугo* «есть»: *ахIулеб бугo* «поет»; *бачIунеб бугo* «идет» [7, с. 114]. Следует отметить, что причастие в аварском языке выступает в роли определения в зависимости от его местоположения относительно существительного, к которому оно относится.

Как отмечает И.И. Мещанинов, причастие «весьма древняя языковая форма, развившаяся, по-видимому, параллельно глагольной, а может быть и даже предшествующая ей» [8, с. 286]. Это косвенно подтверждается материалом произведений фольклора, где причастие часто выступает в функции сказуемого. Вопрос относительно особенностей образования причастий в аварском языке остаётся открытым.

Проведённый сравнительно-сопоставительный анализ причастий арабского и аварского языков выявил некоторые общие, универсальные и уникальные функции. Подводя итоги, мы можем сделать следующие выводы:

– в каждом из сравниваемых языков причастие является сложной отглагольной формой, сочетающей в себе признаки глагола и прилагательного (в арабском языке и существительного);

– причастия в арабском языке образуются по установленным моделям, в то время как в аварском с помощью определенных элементов и комбинаций (суффиксов и аффиксов);

– свойством переходности – непереходности обладает каждый из исследованных языков;

– причастия обладают грамматическими формами числа; в отличие от аварского языка в арабском языке причастие имеет и форму и двойственного числа;

– в арабском языке причастие может иметь как мужской, так и женский род (в аварском языке – класс).

Полученные нами результаты могут быть использованы в изучении как арабского, так и аварского языков. Сравнительно-сопоставительный анализ причастий в данных языках проведён впервые, что делает его результаты уникальными для изучающих структурно-семантические отношения этих языков. Владение данной системой знаний способствует стилистически грамотному выражению мыслей.

Библиографический список

1. Маллаева З.М. *Глагол аварского языка: структура, семантика, функции*. Махачкала: Дагестанский научный центр РАН, 2007.
2. Чернов П.В. *Справочник по грамматике арабского литературного языка*. Москва: Восточная литература РАН, 1995.
3. Гранде Б.М. *Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении*. Москва: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1998.
4. Ковалев А.А., Шарбатов Г.Ш. *Учебник арабского языка*. Москва: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2008.
5. Алексеев М.Е., Алиханов С.З., Атаев Б.М. и др. Современный аварский язык. Махачкала: Типография АЛЕФ, 2014.
6. Маллаева З.М. *Глагол аварского языка: структура, семантика, функции*. Махачкала: Дагестанский научный центр РАН, 2007.
7. Мадиева Г.И. *Морфология аварского литературного языка*. Махачкала,1980.
8. Мещанинов И.И. *Члены предложения и части речи*. Москва: Академия наук СССР, 1978.

References

1. Mallaeva Z.M. *Glagol avarskogo yazyka: struktura, semantika, funkcii*. Mahachkala: Dagestanskij nauchnyj centr RAN, 2007.
2. Chernov P.V. *Spravochnik po grammatike arabskogo literaturnogo yazyka*. Moskva: Vostochnaya literatura RAN, 1995.
3. Grande B.M. *Kurs arabskoj grammatiki v sravnitel'no-istoricheskom osveschenii*. Moskva: Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN, 1998.
4. Kovalev A.A., Sharbatov G.Sh. *Uchebnik arabskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN, 2008.
5. Alekseev M.E., Alihanov S.Z., Ataev B.M. i dr. Sovremennyj avarskij yazyk. Mahachkala: Tipografiya ALEF, 2014.
6. Mallaeva Z.M. *Glagol avarskogo yazyka: struktura, semantika, funkcii*. Mahachkala: Dagestanskij nauchnyj centr RAN, 2007.
7. Madieva G.I. *Morfologiya avarskogo literaturnogo yazyka*. Mahachkala,1980.
8. Meschaninov I.I. *Chleny predlozheniya i chasti rechi*. Moskva: Akademiya nauk SSSR, 1978.

Статья поступила в редакцию 13.06.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-311-313

***Magomedov M.A**., Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Grammar Studies, IYAL FERC RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: dun2@mail.ru*
***Rasulova A.G**., student, Faculty of Oriental Studies, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: isha08rasulova@gmail.com*

COMPARATIVE ANALYSIS OF ARABIC PREPOSITIONS AND POSTPOSITIONS IN THE DARGIN LANGUAGES. The article is devoted to a comparative analysis of Arabic prepositions and Dargin postpositions. The work demonstrates the material, which is the evidence of individual correspondences, common points and distinctive features of prepositions and postpositions in the languages with different structures. In the course of the work, a comparison is made on linguistic phenomena of the Dargin language, which is part of the North Caucasian family of languages, and the Arabic language, which is part of the Semitic language family. The prepositional system of the Arabic language, as one of the Semitic languages, naturally has its own special structure different from the languages of Dagestan. So the postpositional system of the Dargin language is completely different from the prepositional system of the Arabic language. In this regard, the typological commonalities and differences between the prepositional system of the Arabic language and the postpositional constructions of the Dargin language are of interest.

Key words: **Arabic language, Dargin language, functional parts of speech, preposition, postposition, meaning, comparison**

***М.А. Магомедов**, канд. филол. наук, зав. отделом грамматических исследований ИЯЛИ ДФИЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: dun2@mail.ru*
***А.Г. Расулова**, студентка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: isha08rasulova@gmail.com*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДЛОГОВ АРАБСКОГО И ПОСЛЕЛОГОВ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКОВ

Статья посвящена сопоставительному анализу предлогов арабского и послелогов даргинского языков. В работе продемонстрирован материал, являющийся доказательством отдельных соответствий, общих моментов и отличительных особенностей предлогов и послелогов в разноструктурных языках. В ходе работы было проведено сопоставление языковых явлений даргинского языка, входящего в северокавказскую семью языков, и арабского языка, который входит в семитскую языковую семью. Предложная система арабского языка как одного из семитских языков, естественно, имеет отличную от языков Дагестана свою особую структуру. Так и послеложная система даргинского языка совершенно отличается от предложной системы арабского языка. В этом плане интерес представляют типологические общности и различия между предложной системой арабского языка и послеложными конструкциями даргинского языка.

Ключевые слова: **арабский язык, даргинский язык, служебные части речи, предлог, послелог, значение, сопоставление**

Актуальность темы исследования заключается в необходимости сравнительного анализа морфологических особенностей каждого из языков, который позволит провести параллели между данными языками. Сравнительный анализ материала данных языков позволит, на наш взгляд, выявить закономерные связи в грамматическом строе каждого из них и учитывать особенности при переводах с арабского на даргинский и наоборот. Кроме того, проблемы исследования некоторых грамматических явлений даргинского языка, в том числе и проблема изучения послеложной конструкции даргинского языка, носят иногда дискуссионный характер, обусловленный недостаточностью изучения данных проблем. Сопоставительный анализ предлогов арабского и послелогов даргинского языков актуален тем, что позволяет исследовать данные служебные части речи в обоих языках и выявить их отличительные и схожие черты.

Целью работы является исследование характерных особенностей предлогов и послелогов двух неродственных языков.

Объектом исследования являются служебные части речи – предлог и послелог арабского и даргинского языков.

Для достижения поставленной цели в работе были поставлены следующие задачи:

1. Определить различия между предлогами арабского языка и послелогами даргинского языка с точки зрения их позиции относительно имени.
2. Классифицировать предлоги и послелоги по их значению.
3. Рассмотреть пути образование предлогов и послелогов от знаменательных частей речи.
4. Сопоставить схожие по значению предлоги арабского языка с послелогами даргинского языка.

Научная новизна обусловлена тем, что на данный момент исследований сопоставительного характера предлогов и послелогов в арабском и даргинском языках не было проведено.

Практическая значимость работы заключается в том, что она может быть использована при практике преподавания арабского языка в даргиноязычной среде. Результаты исследования также могут быть применены в переводческой деятельности.

При выполнении исследовательской работы использовались описательный, сравнительный, сопоставительный методы.

Распространение ислама и арабо-мусульманской культуры на территории Дагестана стало отправной точкой для развития письменности национальных языков. При создании алфавитов языков Дагестана проходил процесс адаптации алфавита арабского языка к фонетическим особенностям языков Дагестана. Письменность, разработанная на основе арабского алфавита, использовалась до 1928 года. Даргинский язык, как и другие языки Дагестана, в течение долгого времени влияния арабского языка и арабской культуры заимствовал огромное количество лексем разного характера. На грамматическую структуру языка лексические заимствования особо не влияют.

Предложная система арабского языка как одного из семитских языков, естественно, имеет отличную от языков Дагестана свою особую структуру. Так и послеложная система даргинского языка совершенно отличается от предложной системы арабского языка. В этом плане интерес представляют типологические общности и различия между предложной системой арабского языка и послеложными конструкциями даргинского языка.

Части речи классифицируются на основании общих синтаксических, морфологических и семантических свойств, которые, в свою очередь, принято разделять на самостоятельные и служебные Самостоятельные части речи представляют собой хорошо изученный пласт с точки зрения словоизменительных и функциональных признаков, что сложно сказать про служебные части речи. Зачастую деление между частицами, союзами и предлогами размывает. Так, в арабском языке частица وَ может служить как предлогом клятвы, например, وَاللهِ «*клянусь* Аллахом», так и союзом وَ قَلَمٌ كِتَابٌ «ручка *и* книга». В первом случае предлог влияет на имя, ставя его в генитив, а во втором оно никак не влияет на падежное окончание.

К служебным частям в арабском языке относятся предлоги, частицы союзы.

Предлог (*араб.* حروف الجرّ) представляет собой частицу (حرف), управляющую именем, требуя, чтобы предлог стоял в генитиве. Данная частица носит название джарром (الجرّ), что в переводе значит «постановка в генитиве/предлог», т. к. стоящий перед предлогом глагол передаёт его отношение к имени посредством предлога.

Предлоги функционально связывают между собой компоненты словосочетания и неоднородные члены предложения. Предложные конструкции служат для выражения различного рода пространственных и абстрактных значений, таких как место, время, способ действия и др.

В арабском языке предлоги по значению разделяют на следующие типы:

1. Пространственные: على، في، من، وراء، الى، عن، بين، عند، أمام، فوق، تحت.
2. Временные: بعد، قبل، حتّى، خلال، منذ.
3. Целевые и причинные: لِ، لأجل، سبيل في.

Как уже упоминалось выше, особенностью предлогов арабского языка является то, что они требуют, чтобы после них имя всегда стояло в родительном падеже [1, с. 151]. Например: دَرَسْتُ فِي الجَامِعَةِ الإِسْلَامِيَةِ بِقَطَر – Я учился в Исламском университете Катара.

В дагестанских языках, в частности в даргинском, предлоги отсутствуют. Логико-грамматическую функцию предлога в даргинском языке выполняет послелог.

Послелоги, как и предлоги, управляют именем, с которым он находится в синтаксической связи и, как правило, стоит в постпозиции в одной из падежных форм, преимущественно в локативном падеже. Большая часть послелогов имеют отыменное происхождение. Имена, выражая различные отношения (пространственные, временные, причинные и другие) в качестве послелогов, со временем утратили самостоятельное значение. Особенно внушительной представляется группа послелогов, которые в паре с родительным падежом обозначают различные пространственные отношения между предметами и соответствуют предлогам арабского языка. Отличительной особенностью послелогов от предлогов является их позиция относительно имени [2]. В роли управляющего слова выступает послелог, ср: юртла *ɛlалаб* «перед домом». При этом они всегда управляют теми или иными падежами.

Как отмечает А.С. Чикобава, «послелоги (как и предлоги в индоевропейских языках) соотносятся с падежными формами имен: наращиваясь на падежные формы имен, вносят определенную конкретизацию в обозначение пространственных отношений. Синтаксически связанные с именами, послелоги управляют падежом непосредственно или посредством глагола» [3, с. 5]. При сравнении предлогов и послелогов можно заметить, что номинативность послелогов шире, чем у предлогов.

И.И. Мещанинов пишет относительно соответствия предлога послелогу следующее: «…по своей основной синтаксической функции предлог в точности соответствует послелогу. И тот, и другой служат показателями синтаксических отношений. Основное различие между предлогами и послелогами заключается в том, что последние проявляют большую тенденцию к формальному объединению с именем, чем первые. Это находит объяснение в чисто внешних особенностях языкового строя. В большинстве языков определители локализуются перед определяемым словом. Поэтому между именем и его послелогом, занимающим постпозицию по отношению к нему положение, не могло оказаться определения» [4, с. 359].

Стоит отметить, что в арабском и даргинском языках к классу слов, выполняющих функцию предлогов и послелогов, относятся:

1. Собственно предлоги/послелоги или первообразные, т. е. служебные слова, которые иной функции не выполняют.

В арабском языке это بِ «с, при помощи», مُنْذُ «с, со времени», في «в», من «из, от», لدى «у, при», عن «от, из, о, об», على «на», الى «в, к, на», لِ «для».

В даргинском языке это *къади* «вместо», *алав* «вокруг», *багьандан* «из-за», *сабабли* «по причине» и др.

2. Несобственно предлоги/послелоги, или непервообразные, т. е. слова, которые могут исполнять иную функцию в предложении.

К данной группе относятся:

а) несклоняемые имена именного происхождения: بين «среди, между»; دون «без», عند «у, при, около»; مع «вместе, с»;

б) несклоняемые слова, используемые в функции предлогов в форме винительного падежа. Они обозначают местоположение предмета по отношению к какому-либо объекту (تَحتَ «под», فَوقَ «над», خَلْفَ «за, позади», وَرَاءَ «за», وَسْطَ «середина», نَحوَ «около, приблизительно») либо время по отношению к какому-либо моменту (بعد «после, через», قبل «до»). В сочетании с другими предлогами употребляются в форме генитива, например: مِنْ تَحْتِ الْأَرْضِ «из-под земли».

Именной характер данных предлогов раскрывается при сочетании с другими предлогами, ставя их в генитив. Например: خَرَجْتُ مِنْ عِنْدِهِ «Я вышел без него». В данном предложении находятся два предлога, один из которых – مِنْ – является предлогом собственным, ставящим предлог عِنْدَ в генитив.

Именное происхождение مع обнаруживается в форме наречия معا «вместе».

Причастия подобные خارجٌ، دَاخِلٌ، مُقَابِلٌ употребляются в винительном падеже, например: [5, с. 478]: دَاخِلَ المَعْهَدِ «в стенах института». При сочетании с другими предлогами несобственно предлоги получают форму генитива, что указывает на их отыменное происхождение.

Даргинский язык обладает развитой системой послелогов, основу которых составляют знаменательные слова, в особенности наречия и их обособленные формы, сформировавшиеся путем грамматикализации данных слов. Можно прийти к выводу, что предлоги в арабском и послелоги в даргинском формируются за счёт перехода самостоятельных частей речи в служебные [6].

В отличие от предлогов арабского языка, которые требуют, чтобы имя, следующее за ним, стояло только в генитиве, каждый из послелогов даргинского языка требует, чтобы зависимое от него имя стояло в определенном падеже.

Отношения, которые в даргинском языке не могут быть выражены при помощи форм локативных и других падежей, могут быть переданы при помощи послеложных конструкций. Даргинский язык представляет развитую систему пространственных падежей.

Ниже представлены соответствия значений некоторых послелогов даргинского и предлогов арабского языков.

Пространственные: *уди* «вниз» – *бурх-**уди*** – **تَحتَ** السقف «под потолок»; *галаб* «перед» – *унцала **галаб** либил халкъ чукурбикиб* – **أَمَامَ** الباب اجتمع كل الشعب «Перед дверью весь народ собрался»; *ɛлела* «за, пазади» – **خَارِجَ** القرية – *ши **ɛлела*** «за селом»; *бухlна* «внутрь, в» – *сундукла **бухlна** саби* – الصدر **دَاخِلَ** «внутри сундука»; *алав* «вокруг» – *ши-**алав*** – **حَولَ** القرية «вокруг села» и др. [7].

Цели: *ши **багьандан*** – **لأجل** القرية «ради села»; *урцула **къасли*** – لِخشب «за дровами»; *урцул **сабабли*** – **بسبب** الخشب «из-за дров».

Образа действия: *халкъ**сун*** – كالناس «как люди»; *бикl-**удили*** – راسا على عقب «вниз головой» (*букв.* «вверх ногами»); *къапла чевли* – **في** قبعة «в шапке».

Времени: *бац-**гьалаб*** – شهر مضى / **منذ** شهر «месяц тому назад»; *бархlи-**ургали*** – «через день» يوم **بعد**.

При сопоставлении предлогов арабского и послелогов даргинского языков стоит учитывать многозначность предлогов. При этом нужно обратить внимание на контекст, учесть позицию предлога относительно имени или глагола, т. к. в комбинации с предлогами некоторые глаголы могут приобретать совершенно новое значение. Глагол حَصَلَ «случаться, происходить» при добавлении предлога получает следующие значения: على حصل «достигать, добиваться (чего-либо), получать, приобретать (что-либо)»; من حصل «оставаться в результате; вытекать,

Таблица 1

Пространственные падежи

Локализация	Ориентация	Латив (движение к риентиру)	Эссив (положение покоя)	Элатив (движение от ориентира)	Аллатив (движение в направлении ориентира)
Над ориентиром		Уталичи «на стул»	Уталичиб «на стуле»	Уталичибад «со стула»	Уталичибяхl «в направлении поверхности стула»
Внутри ориентира (полого объекта)		Кьанила «в сундук»	Кьанилаб «в сундуке»	Кьанилабад «из сундука»	Кьанилабяхl «сторону сундука»
Внутри ориентира (сплошной среды)		Лацлизи «в стену»	Лацлициб «в стене»	Лацлибад «из стены»	Лацлизибяхl «в сторону стены»
Под ориентиром		Уталиу «под стулом»	Уталиуб «под стулом»	Уталиубад «из-под стула»	Уталиубяхl «в направлении области под стулом»

следовать (из чего من)». Большинство собственных предлогов арабского языка характеризуются многозначностью. Например, предлог في обладает определенным количеством значений, таких как соотнесенность с местом и временем (في المدرسة «в школе»; في السنة الماضية «в прошлом году»), достижение определенной точки внутри чего-либо وضع الكتاب في الخزانة («он положил книгу в шкаф»), образ действия في حزن («в печали»), цель и т. д.

Таким образом, у послелога даргинского языка нет возможности передать все те значения, которые подразумевают предлоги арабского языка. И наоборот – послелог может выражать такие виды отношений, а также иметь такие значения, которые невозможно выразить при помощи предлогов арабского языка. Например, послелог «с» в генитиве имеет пространственное значение: *дубурли**чибад** гербухъес* – الجبل أسفل تتدحرج «катиться с горы» (*букв.*: «спуститься вниз к горе»), в лативе выражает отношения приблизительной меры: *хъ**аличи** цугси* – حجمه حجم المنزل – بحجم المنزل – كبيرة كحجم المنزل «величиной с дом» (арабском языке данное словосочетание можно перевести тремя способами: при помощи предлога ك (является слитным предлогом, наряду с ب и ل), который означает сравнение, и буквально переводится «большой как размер дома»; с предлогом ب, который из огромного списка значений, передает масштаб «размером с дом»; без предлога, путем дублирования имени حجم и добавлению слитного местоимения ه, что в результате переводится как «его величина размером с дом»); предлог «с» в эссиве имеет значение связи, соединения, совместности: *гьалмагъ**личил** вашес* – ذهب **مع** صديق «идти с товарищем», *кIачIа**личил** дисра* – شوكة_سكين **مع** «нож с вилкой» (при обозначении сопровождения или совместности употребим и предлог ب, например: سار مع/ بأسرته «он ехал со своей семьёй»).

Как можно заменить, для передачи послеложного значения «вместе, с» в зависимости от падежа используются разные предлоги с учётом контекста.

Подводя итоги, можно резюмировать, что послелоги в даргинском языке находятся в постпозиции относительно предлогов. Данные служебные части речи делятся на: 1) пространственные, 2) временные, 3) причинные, 4) целевые и др. Несобственно предлоги/послелоги образованы от наречий и отыменных форм. Имеют место предлоги арабского и послелоги даргинского языков, совпадающие по значению, но следует иметь в виду, что с абсолютной точностью невозможно сказать, возможно ли сопоставить один предлог в арабском со всеми его значениями с послелогом в даргинском языке. Сопоставительный анализ в данной области ещё представляет большую работу для специалистов по обоим языкам. Нами была сделана попытка анализа небольшого пласта служебных слов, в частности предлогов арабского и послелогов даргинского языков.

Результаты исследования могут быть использованы филологами как арабского, так и даргинского языка. Сопоставительный анализ предлогов и послелогов в данных языках произведен впервые, что делает его результаты ценными для филологов, а также лингвистов, изучающих лексико-грамматические отношения этих языков. Это позволит получить общую картину о предложных системах и послеложных формах в исследуемых языках.

Библиографический список

1. Ковалев А.А., Шарбатов Г.Ш. *Учебник арабского языка*. Москва: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1998.
2. Загиров З.М. Лингводидактическая направленность исследования морфологической классификации предлогов русского и послелогов дагестанских языков. *Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки*. 2008; № 2: 77–82.
3. Чикобава А.С. Превербы и послелоги в истории грузинского языка. *Система превербов и послелогов в иберийско-кавказских языках*. Черкесск: Карачаево-Черкесский Ордена «Знак Почета» научно-исследовательский институт истории, филологии и экономики, 1983: 5–9.
4. Мещанинов И.И. *Члены предложения и части речи*. Москва: Академия наук СССР, 1945: 298–299.
5. Лебедев В.Г., Тюрева Л.С. *Практический курс арабского литературного языка*. Основной курс. Москва: Восток – Запад, 2006; Т. 1, Ч. 3: 477–478.
6. Мусаева З.Х. *Служебные части речи в даргинском и английском языках*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2010.
7. Абдуллаев З.Г., Абдусаламов А.А., Мусаев М.-С.М., Темирбулатова С.М. *Современный даргинский язык*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2014.

References

1. Kovalev A.A., Sharbatov G.Sh. *Uchebnik arabskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN, 1998.
2. Zagirov Z.M. Lingvodidakticheskaya napravlennost' issledovaniya morfologicheskoj klassifikacii predlogov russkogo i poslelogov dagestanskih yazykov. *Izvestiya DGPU. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2008; № 2: 77-82.
3. Chikobava A.S. Preverby i poslelogi v istorii gruzinskogo yazyka. *Sistema preverbov i poslelogov v iberijsko-kavkazskih yazykah.* Cherkessk: Karachaevo-Cherkesskij Ordena «Znak Pocheta» nauchno-issledovatel'skij institut istorii, filologii i `ekonomiki, 1983: 5-9.
4. Meschaninov I.I. *Chleny predlozheniya i chasti rechi*. Moskva: Akademiya nauk SSSR, 1945: 298-299.
5. Lebedev V.G., Tyureva L.S. *Prakticheskij kurs arabskogo literaturnogo yazyka*. Osnovnoj kurs. Moskva: Vostok – Zapad, 2006; T. 1, Ch. 3: 477-478.
6. Musaeva Z.H. *Sluzhebnye chasti rechi v darginskom i anglijskom yazykah*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2010.
7. Abdullaev Z.G., Abdusalamov A.A., Musaev M.-S.M., Temirbulatova S.M. *Sovremennyj darginskij yazyk*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2014.

Статья поступила в редакцию 07.06.23

УДК 316.77 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-313-316

***Abilkenova V.A.**, Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: kab-valeriya@mail.ru*
***Gurianova E.A.**, BA student, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: lizziegur15@gmail.com*

PECULIARITIES OF LINGUISTIC AGGRESSION IN FEDERAL AND REGIONAL MEDIA. The article is dedicated to the study of features of linguistic aggression with reference to federal (Lenta.ru) and regional (Warta) media. The article presents research approaches to understanding the phenomenon of linguistic aggression, analyzes the reasons for its appearance on the pages of the media, and provides an overview of the classifications of types of linguistic aggression. In the empirical part of the study, on the basis of content analysis, the features of the use of means of linguistic aggression in the online publication "Lenta.ru" and in the newspaper "Warta" are revealed, on the basis of a comparative method, common and different features in the use of means of linguistic aggression in federal and regional media. Based on the analysis of theoretical material, the authors interpret the obtained results. In particular, the relationship between the growth of linguistic aggression and the mood of society is shown: during social conflicts, economic or political crises, linguistic aggression tends to increase. The findings of the study help to understand the nature of linguistic aggression, and also contribute to the development of recommendations for countering it.

Key words: **language aggression, media language, regional media, journalism and culture, information policy, media agenda**

***В.А. Абилькенова,** канд. социол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: kab-valeriya@mail.ru*
***Е.А. Гурьянова**, студент, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: lizziegur15@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ АГРЕССИИ В ФЕДЕРАЛЬНЫХ И РЕГИОНАЛЬНЫХ СМИ

Статья посвящена исследованию особенностей языковой агрессии на примере федеральных («Лента.ру») и региональных («Варта») СМИ. В статье представлены исследовательские подходы к пониманию феномена языковой агрессии, проанализированы причины ее появления на страницах СМИ, дан обзор классификаций видов языковой агрессии. В эмпирической части исследования на основе контент-анализа выявлены особенности употребления средств языковой агрессии в интернет-издании «Лента.ру» и в газете «Варта», на основе сравнительно-сопоставительного метода обнаружены общие и различные черты в использовании средств языковой агрессии в федеральном и региональном СМИ. Опираясь на анализ теоретического материала, авторы предприняли попытку интерпретации полученных результатов. В частности, показана связь между ростом языковой агрессии и настроениями общества: во время социальных конфликтов, экономических или политических кризисов языковая агрессия имеет тенденцию к усилению. Выводы исследования помогают понять природу языковой агрессии, а также способствуют выработке рекомендаций по противодействию ей.

Ключевые слова: **языковая агрессия, язык СМИ, региональные СМИ, журналистика и культура, информационная политика, повестка дня СМИ**

В XX–XXI вв. роль СМИ в становлении мироощущения и поведенческих стратегий людей серьезно возросла. Современный человек перманентно находится и в информационной, и в эмоциональной среде, которая создается СМИ. Настроение человека все чаще определяется не только темой информационного контента, но и его стилистикой. Новости и другие сообщения, транслируемые средствами массовой информации, «оказывают заметное влияние на психическое состояние индивидов, их поведение, отношение к окружающим, к действительности» [1], а также воздействуют на качество нашей речи, определяют языковую и культурную ситуацию в обществе. Литературный язык давно исчез с газетных страниц, его заменили жаргонизмы, оскорбления, сниженная лексика, что, несомненно, является проблемой, для решения которой необходимо изучить лексические и дискурсивные средства выражения языковой агрессии, последствия, к которым она может привести.

По мнению Столяровой Е.В., желание журналистов каждый раз одерживать победу в борьбе за привлечение внимание к своему контенту «запускает поиск негативных, оценочных и простых форм речи, в том числе агрессивных» [2]. Учитывая прочную связь качественного уровня русского языка со случаями языкового поведения в прессе, в том числе использования языковой агрессии, что в конечном итоге приводит к выработке и появлению определенных образцов поведения в социуме, авторы считают актуальным и необходимым для выработки решений проанализировать особенности использования средств языковой агрессии в СМИ.

Объектом исследования является феномен языковой агрессии в современных СМИ. Цель: выявить особенности языковой агрессии в федеральных и региональных СМИ. Данная цель предполагает решение следующих задач:

– изучить понятие языковой агрессии;
– выявить причины возникновения языковой агрессии;
– классифицировать и исследовать виды и средства выражения языковой агрессии в СМИ;
– выявить особенности использования средств языковой агрессии в газетах «Варта» и «Комсомольская правда»;
– сравнить использование языковой агрессии в местных и федеральных СМИ и обозначить причины ее возникновения.

Научная новизна заключается не просто в исследовании особенностей языковой агрессии в федеральных и региональных средствах массовой информации, но и в сравнительно-сопоставительном анализе функционирования языковой агрессии в этих СМИ.

Методологическую базу исследования составляют описание, классификация, качественный и количественный анализ, интервьюирование, а также сравнительный подход.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что основные выводы исследования также могут быть выступать в качестве методических рекомендаций специалистам, занимающихся проблемами языковой агрессии в СМИ.

Практическая значимость состоит в том, что результаты могут быть использованы для противодействия языковой агрессии в средствах массовой информации.

Большинство исследователей подразумевают под языковой агрессией использование языковых средств для выражения неприязни, враждебности; это манера речи, оскорбляющая чье-либо самолюбие, достоинство. Так, в «Энциклопедическом словаре-справочнике по культуре русской речи» речевая агрессия трактуется как «форма речевого поведения, нацеленного на оскорбление или преднамеренное причинение вреда человеку, группе людей, организации или обществу в целом» [3]. Коряковцева Е.И. обращает внимание на то, что агрессивный тип речевого поведения характеризуется такими намерениями: 1) «выражением негативного отношения к кому- или чему-либо (аффективный вектор агрессии)»; 2) «ориентацией на антидиалог, т. е. на субъектно-объектный, некооперативный тип общения с адресатом (прагматический вектор)» [4]. Воронцова Т.А. акцентирует внимание на том, что это такое конфликтное речевое поведение, в основе которого лежит «установка на субъектно-объектный тип общения и негативизирующее воздействие на адресата речи» [5].

Однако, по нашему мнению, эти определения нельзя в полной мере назвать точными, поскольку в понятии языковой агрессии множество аспектов: от психологических, поведенческих и социальных до прагматических и политических. Так, например, Быкова О.Н. связывает понятие речевой агрессии с манипулированием общественным сознанием посредством языковых средств. Исследователь выделяет такую характеристику, как «явное и настойчивое навязывание адресату определенной точки зрения, лишающее его выбора и возможности сделать собственный вывод, самостоятельно проанализировать факты» [6]. При этом Сковородников А.П., рассматривая языковую агрессию как «неаргументированное вовсе или недостаточно аргументированное открытое или скрытое (латентное) вербальное воздействие на адресата», полагает, что цель автора такого сообщения – «изменение личностных установок (ментальных, идеологических, оценочных и т. д.) или поражение в полемике в пользу адресата» [7]. Копнина Г.А. выделяет такую характеристику, как «нацеленность на оскорбление», а то и специальное нанесение вреда адресату, причем уточняет, что «данная прагматическая установка необязательно должна быть связана с желанием говорящего изменить намерения или установки адресанта» [8].

Описывая феномен агрессивного языкового поведения в материалах СМИ, исследователи говорят о том, что журналисты намеренно выбирают подобный стиль своих материалов, понимая мотивы: это «целенаправленное, мотивированное, контролируемое негативное воздействие, предполагающее сознательный выбор как речевых стратегий, так и языковых средств. Речевая агрессия, направленная на читателя и/или референта журналистского текста, может осуществляться как на аксиологическом уровне (навязывание негативного отношения к референту высказывания), так и на когнитивном (вторжение в когнитивное пространство адресата, привнесение нового, негативного содержания в смысловую структуру его концептов либо изменение соотношения их смысловых компонентов)» [4].

Имея в виду представленные мнения исследователей, которые рассматривают феномен языковой агрессии с различных его сторон, мы под данным термином понимаем грубый, жесткий вариант языкового поведения, направленного на унижение или издевательство, манипулирование общественным сознанием, как знак отрицательного отношения к собеседнику, а также наполненность текста сниженной лексикой и негативной информацией, оказывающей тягостное воздействие на потребителя.

Но важно не только исследовать само явление языковой агрессии, но и то, что ее породило – причины возникновения этого феномена. Исследователи указывают множество обстоятельств и факторов, повлиявших на формирование и развитие речевой агрессии в СМИ: тенденция к снижению общей культуры граждан и практически отсутствие самоконтроля над своим речевым поведением, часто игнорирование языковых норм [9]; желание быть ближе к своей аудитории; возможность манипулирования общественным сознанием [10]; необходимость постоянного привлечения и удержания аудитории [11]; ответная реакция на проблемы или изменения в различных сферах государственной деятельности [12].

В своем исследовании мы опираемся на классификацию видов языковой агрессии, разработанную доктором филологических наук Е.И. Шейгал, поскольку считаем, что она более других подходит для анализа периодических изданий. В своих исследованиях ученый представила такую классификацию языковой агрессии:

1. *«Эксплетивная* – наиболее прямая, резкая, импульсивно-эмоциональная форма вербальной агрессии (бранные инвективы; речевые акты угрозы, вердикты и категоричные требования и призывы)».

2. *«Манипулятивная* – более рационально-осознанная форма вербальной агрессии, основанная на идеологических трансформациях исходного смысла (инвективные ярлыки, средства диффамации)».

3. *«Имплицитная* агрессия, связанная с завуалированным выражением соответствующего иллокутивного намерения (косвенные речевые акты, непрямые предикации, иронические инвективы)» [13].

Следует обратить внимание на то, что языковой агрессии посвятили свои научные работы такие исследователи, как А. Басс [14], Ю.В. Щербинина [15], А.К. Михальская, К.Ф. Седов [16] и другие. Они выделили множество классификаций речевой агрессии, отталкиваясь от различных ее признаков и проявлений. Несмотря на разнообразие подходов к классификации речевой агрессии, все исследователи указывают на необходимость борьбы с этим явлением в современных СМИ и обществе.

Кроме того, для выявления особенностей языковой агрессии в федеральных и региональных СМИ мы использовали такие методы, как контент-анализ, логико-семантический анализ, герменевтический и сравнительно-сопоставительный методы. Эмпирической базой послужили 32 000 публикаций, размещенных на интернет-портале газеты «Варта» (более 5 000 публикаций) и в интернет-издании «Лента.ру» (более 27 000 публикаций).

Подведем итоги. Из более чем 5 000 проанализированных публикаций газеты «Варта» признаки языковой агрессии обнаружены в 40 публикациях. Особенности языковой агрессии в региональном СМИ.

– наиболее часто используемыми средствами проявления языковой агрессии являются употребление просторечий и разговорных слов (43%). Далее следует создание ироничного тона в журналистском тексте (18%), сравнения (14%), неологизмы (12%), интертекстуальность (8%), избыток негативной информации (4%).

Например, в публикации от 21.11.2020 г. «Куда деваются лекарства из аптек Нижневартовска?» один из подзаголовков сформулирован так: «Хватит потрошить аптеки!» Главным значением слова «потрошить» является процесс очистки туши животного или рыбы от потрохов, но в данном случае – это просторечие, означающее «вынимать, вытряхивать содержимое (обычно о похищаемом)» [17]. Целью его применения в представленном контексте служит отражение негативных настроений в обществе и личной отрицательной оценки действий, описываемых людей автором. С этим же мотивом в тексте публикации употребляются такие понятия, как «напичкать» (разг. заставлять есть, принимать сверх меры), «носиться» (разг. ходить где-нибудь, куда-нибудь, очень спеша) [17; 18].

Еще один пример: в новости от 04.12.2020 г. «Автоледи не поделили дорогу» мы сталкиваемся еще с одним средством проявления вербальной агрессии – иронией [19]. Значение понятия «автоледи» определяется как «ирон. женщина-водитель автомобиля» [20]. Заголовок материала носит ироничный характер, из-за чего текст выглядит несерьезным и необъективным. При этом в результате этого ДТП есть пострадавшие, но первоначальной целью автора было показать

свое негативное отношение к женщинам за рулем, что влечет за собой укрепление гендерных стереотипов. Это может способствовать переносу агрессии из СМИ в повседневную жизнь общества.

– Рост языковой агрессии напрямую связан с событиями, происходящими в мире, и психологическим состоянием общества, зависящим от них. Как нам известно, 2020 год ознаменовался как пик активности коронавирусной инфекции. Тогда вирус был еще недостаточно изучен, вакцины только начали появляться. Общество находилось в состоянии стресса, шока, паники, подавленности. За этот год сетевое издание «Варта» выпустило 1836 новостных материалов и статей. Из них 0,22% содержали языковую агрессию.

В 2021 году «Варта» опубликовала 1938 журналистских материалов, 0,62% из них содержали формы проявления вербальной агрессии. 2022 год потряс наше государство и все население России еще больше. В этом году «Варта» опубликовала 1636 журналистских материалов, из которых 1,34% выражали вербальную агрессию.

Обращаясь к результатам исследования материалов интернет-издания «Лента.ру», важно отметить: за период с 2020 по 2022 год было изучено более 27 000 публикаций. Признаки языковой агрессии обнаружены в 9 347 журналистских текстах. К их особенностям относятся следующие.

– самыми распространенными средствами проявления языковой агрессии в материалах «Ленты.ру» являются инвективная лексика (38%) и просторечия (28%), затем жаргонизмы (18%), неологизмы (10%), интертекстуальность (3%), ирония (2%), избыток негативной информации (1%).

Употребляя инвективную лексику и просторечия, авторы материалов стараются не выражать языковую агрессию от своего имени, используя цитаты политиков или других известных людей. Например, в новости от 07.01.2020 г. «Россия ответила Польше на угрозы запретить «трактовать историю» цитату В.В. Путина представили косвенной речью, но при этом оставили неизмененной часть, где он называет посла Польши Юзефа Липски «сволочью и антисемитской свиньей» [21]. В этом случае мы видим яркий пример проявления инвективной лексики. «Сволочь» и «антисемит» – это слова, у которых негативная оценка является основным смыслом их употребления, а зоосемантическая метафора придает высказыванию еще более негативный и уничижительный тон. С подобным проявлением языковой агрессии мы встречаемся в публикации от 13.04.2020 г. «Уткин ответил назвавшему его психически больным Соловьеву», где авторы приводят цитату спортивного комментатора, в которой он именует Владимира Соловьева «педерастической обезьяной» [22]. Подобные примеры мы можем наблюдать в публикациях от 13.01.2021 г. «Хореограф из группы Тутберидзе пожелал «заткнуть поганый рот» Плющенко на ринге» и от 15.11.2022 г. «Российский чиновник заявил о «розовых жопах» критиков помощи резервистам» [23; 24].

– Наиболее часто феномен языковой агрессии авторы публикаций используют в тематических рубриках «Политика» (47%) и «Происшествия» (23%).

– Число публикаций, содержащих в себе языковую агрессию, увеличивается каждый год, что, по нашему мнению, напрямую связано с актуальной повесткой. Важно отметить, что повестка общероссийских средств массовой информации гораздо шире по сравнению с региональными СМИ. Она затрагивает события и местного, и федерального, и мирового масштаба.

Так, например, в 2020 году помимо коронавирусной инфекции, охватившей не только Россию, но и весь мир, детально освещались следующие события:

– скандальные выборы в США. Борьба между Дональдом Трампом и Джо Байденом красочно описывалась в федеральных СМИ, журналисты в своих текстах использовали всевозможные средства речевой агрессии;

– протесты в США после убийства полицейским афроамериканского мужчины;

– чуть позже из-за протестов в США появилось антирасистское движение, которое устраивало многочисленные беспорядки;

– в августе этого года на выборах президента в Белоруссии победу одержал Александр Лукашенко, что также повлекло за собой массовые протесты в стране. Жители государства были убеждены, что результаты голосования были сфальсифицированы;

–в августе в России осудили Михаила Ефремова из-за вины в смертельном ДТП. В исследуемом издании этому посвятили множество публикаций.

«Лента.ру» ежедневно освещала все происходящее, прибегая к негативным и оценочным суждениям, особенно часто публиковались высказывания и мнения известных медийных личностей относительно этого происшествия.

Всего за год было опубликовано 9 194 материалов, из них 20,9% содержали языковую агрессию.

В 2021 году также произошло немало событий государственного и мирового масштаба, повлекших за собой негативные настроения в обществе. И в этом году «Лента.ру» опубликовала 9 138 журналистских материалов, из которых 34% содержали различные средства проявления речевой агрессии. Политическая обстановка в мире продолжает усугубляться и в 2022 году: за этот год «Лента.ру» выпустила 9 171 публикацию, среди которых 47,08% включали языковую агрессию.

Сравнение функционирования языковой агрессии в федеральном интернет-издании «Лента.ру» и в региональной газете «Варта» показало: самыми распространенными средствами проявления языковой агрессии в региональном СМИ являются просторечия, разговорные слова и ирония, в общероссийском интернет-СМИ «Лента.ру» лидирующие позиции заняла инвективная лексика, она в городской газете не встретилась ни разу. Это факт, вероятно, можно объяснить тем, что городские издания ограничены в выборе инфоповодов – муниципальные органы власти берегут свою репутацию и стараются не делать громких и скандальных заявлений, «звездные новости» редакции таких газет публикуют крайне редко. Кроме того, учредителем местных газет, как правило, выступает администрация муниципалитета, и работа редакции находится под строгим контролем, публикуются только согласованные материалы, критика практически исключена в таких СМИ. Крайней ограниченностью повестки дня можно объяснить и разницу в тематических рубриках, где чаще всего встречается языковая агрессия. В «Варте» это рубрика «Происшествие»: именно в этой тематике встречаются ирония или просторечия, при этом авторы материалов выстраивали свои публикации по схеме «осудить/осмеять правонарушителя – похвалить правоохранителя».

В общероссийском интернет-издании «Лента.ру» журналисты имеют возможность освещать как федеральную, так и мировую повестку. Если журналисты местных СМИ демонстрируют своей аудитории «образ идеального города» через подтверждающие это публикации, то федеральные издания показывают читателю, что Россия лучше других государств, через негативную оценку деятельности зарубежных политиков, спортсменов, звезд и т. д. Именно поэтому в интернет-СМИ «Лента.ру» почти половина публикаций с языковой агрессией была посвящена политической тематике. Таким образом журналисты создают контраст «плохого» и «хорошего», формируя у читателей определенное мнение относительно каких-либо политических событий или навязывая негативное отношение к определенным людям и идеям.

Сравнивая виды языковой агрессии, следует отметить, что в газете «Варта» преобладает имплицитная речевая агрессия, то есть вместо прямых угроз, оскорблений и пр. используют косвенные средства передачи агрессии, например, иронию. В публикациях «Ленты.ру», наоборот, превосходят численностью прямые оскорбления в сторону тех или иных лиц и негативные оценки определенных действий. Это дает нам возможность утверждать, что в этом издании чаще используется эксплетивный вид языковой агрессии.

В заключение отметим, что проявление языковой агрессии при освещении мировой, государственной и местной повестки дня является насущной проблемой в СМИ и каждого журналиста отдельно. По нашему мнению, чаще всего это связано с низким уровнем культуры аудитории СМИ и практически отсутствием ориентира на языковую норму. Значительную роль в появлении и распространении языковой агрессии в СМИ занимает и конкурентная борьба изданий за лидирующие позиции на медиарынке, за аудиторию. К сожалению, с каждым годом использование средств языковой агрессии в СМИ значительно возрастает. Проведенный анализ связи между ростом языковой агрессии и настроениями общества показал, что в периоды политических напряжений, социальных конфликтов или экономических кризисов, языковая агрессия имеет тенденцию к усилению.

Последствия активного использования языковой агрессии в СМИ касаются не только психологического состояния аудитории и общего культурного уровня населения, но и репутации журналиста и издания в целом. В некоторых случаях это приводит к судебным разбирательствам против автора публикации или редакции СМИ. Вместе с тем стоит отметить интересное решение интернет-издания «Лента.ру»: в интернет-издании существует фильтрация негативной информации «Лента добра», позволяющая читателю читать новости и другие материалы издания, минуя агрессивный тон. Кнопка для переключения расположена очень удобно, в «шапке» сайта. Среди отфильтрованных публикаций мы не нашли ни одной, в которой встречалась бы языковая агрессия.

Перспектива дальнейших исследований данной темы связана с выработкой рекомендаций по противодействию использования языковой агрессии в СМИ.

Библиографический список

1. Гуськова С.В. Речевая агрессия: способы выражения в региональной прессе. *Вестник ТГУ*. 2012; № 1 (105): 156–165.
2. Столярова Е.В. СМИ как пространство проявления речевой агрессии. *Путь науки*. 2014; № 10 (10): 80–81. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22629295_85014321.pdf
3. Сковородников А.П. *Культура русской речи. Энциклопедический словарь – справочник.* Москва: Флинта, 2007.
4. Коряковцева Е.И. Язык современной российской прессы: варваризмы и аргонизмы как сигналы речевой агрессии. *Современная языковая коммуникация: последние изменения в лексике и словообразовании славянских языков.* 2008: 95–105.
5. Воронцова Т.А. *Речевая агрессия: коммуникативно-дискурсивный подход*. Диссертация ... доктора филологических наук. Челябинск, 2006.
6. Быкова О.Н. Языковое манипулирование. *Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: вестник Российской риторической организации.* 1999; Выпуск 1 (8): 99–103.

7. Сковородников А.П. Языковое насилие в современной российской прессе. *Теоретические и прикладные аспекты речевого общения:* научно-методический бюллетень. 1997; Выпуск 2 (2): 10–15. Available at: http://library.krasu.ru/ft/ft/_articles/0070293.pdf
8. Копнина Г.А. Этическая норма и проблема речевого манипулирования. *Русистика на пороге XXI века: проблемы и перспективы:* материалы Международной научной конференции. 2003: 252–54.
9. Кондрашева Е.В. Речевая агрессия в языке СМИ: разновидности и причины появления. *Эпоха науки.* 2018; № 14: 241–246. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_35164195_29165322.pdf
10. Майданова Л.М. Агрессивность и речевая агрессия. *Речевая агрессия и гуманизация общения в средствах массовой информации.* 1997: 9–13. Available at: file:///C:/Users/GuryanovaEA/Downloads/5-7525-0288-8_1997.pdf
11. Старостина К.О. Проявление агрессии в современных СМИ. *Вестник Тверского государственного технического университета.* Серия: науки об обществе и гуманитарные науки. 2018; № 3: 106–113. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36421851_19355904.pdf
12. Коваленко Д.А. Речевая агрессия в современных СМИ как источник языковых конфликтов. *Вестник Адыгейского Государственного университета.* Серия 2: филология и искусствоведение. 2015; № 1 (152): 217–222. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_23917539_74152963.pdf
13. Шейгал Е.И. Вербальная агрессия в политическом дискурсе. *Вопросы стилистики.* 1999; Выпуск 28: 204–222.
14. Балахонская Л.В. Типы агрессии в рекламной коммуникации: социально-философский аспект. *Геополитика и безопасность.* 2014; № 2 (26): 91–97.
15. Щербинина Ю.В. *Речевая защита. Учимся управлять агрессией*. Москва: Неолит, 2016. Available at: https://nastavnik-ryb.ru/i/shherbinina.pdf
16. Шпомер Е.А. Проявление речевой агрессии в СМИ (на материале газеты «Комсомольская правда»). *Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова.* 2021; № 2 (36): 77–83. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48020436_37203194.pdf
17. *Толковый словарь Ожегова онлайн*. Available at: https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=23091
18. *Толковый словарь Ушакова онлайн*. Available at: https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=36468
19. Гайсина Р. Автоледи не поделили дорогу. *Варта.* 2020; 4 декабря. Available at: https://gazeta-varta.ru/news/media/2020/12/4/avtoledi-ne-podelili-dorogu/
20. *Словари и энциклопедии на «Академике»*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/avto/133/%D0%B0%D0%B2%D1%82%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%B4%D0%B8
21. Дмитров И. Россия ответила Польше на угрозы запретить «трактовать историю». *Lenta.ru*. 2020; 7 января. Available at: https://lenta.ru/news/2020/01/07/poland/
22. Назаренко О. Уткин ответил назвавшему его психически больным Соловьеву. *Lenta.ru*. 2020; 13 апреля. Available at: https://lenta.ru/news/2020/04/13/utkin_otvet/
23. Сергеев П. Хореограф из группы Тутберидзе пожелал «заткнуть поганый рот» Плющенко на ринге. *Lenta.ru*. 2021; 13 января. Available at: https://lenta.ru/news/2021/01/13/eugenpluschzhelezo/
24. Савин Н. Российский чиновник заявил о «розовых жопах» критиков помощи резервистам. *Lenta.ru*. 2022; 15 ноября. Available at: https://lenta.ru/news/2022/11/15/pink_zhopy/

References

1. Gus'kova S.V. Rechevaya agressiya: sposoby vyrazheniya v regional'noj presse. *Vestnik TGU*. 2012; № 1 (105): 156-165.
2. Stolyarova E.V. SMI kak prostranstvo proyavleniya rechevoj agressii. *Put' nauki.* 2014; № 10 (10): 80-81. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22629295_85014321.pdf
3. Skovorodnikov A.P. *Kul'tura russkoj rechi. `Enciklopedicheskij slovar' – spravochnik.* Moskva: Flinta, 2007.
4. Koryakovceva E.I. Yazyk sovremennoj rossijskoj pressy: varvarizmy i argonizmy kak signaly rechevoj agressii. *Sovremennaya yazykovaya kommunikaciya: poslednie izmeneniya v leksike i slovoobrazovanii slavyanskih yazykov.* 2008: 95-105.
5. Voroncova T.A. *Rechevaya agressiya: kommunikativno-diskursivnyj podhod*. Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2006.
6. Bykova O.N. Yazykovoe manipulirovanie. *Teoreticheskie i prikladnye aspekty rechevogo obscheniya: vestnik Rossijskoj ritoricheskoj organizacii*. 1999; Vypusk 1 (8): 99-103.
7. Skovorodnikov A.P. Yazykovoe nasilie v sovremennoj rossijskoj presse. *Teoreticheskie i prikladnye aspekty rechevogo obscheniya:* nauchno-metodicheskij byulleten'. 1997; Vypusk 2 (2): 10-15. Available at: http://library.krasu.ru/ft/ft/_articles/0070293.pdf
8. Kopnina G.A. `Eticheskaya norma i problema rechevogo manipulirovaniya. *Rusistika na poroge XXI veka: problemy i perspektivy:* materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. 2003: 252-54.
9. Kondrasheva E.V. Rechevaya agressiya v yazyke SMI: raznovidnosti i prichiny poyavleniya. *`Epoha nauki.* 2018; № 14: 241-246. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_35164195_29165322.pdf
10. Majdanova L.M. Agressivnost' i rechevaya agressiya. *Rechevaya agressiya i gumanizaciya obscheniya v sredstvah massovoj informacii*. 1997: 9-13. Available at: file:///C:/Users/GuryanovaEA/Downloads/5-7525-0288-8_1997.pdf
11. Starostina K.O. Proyavlenie agressii v sovremennyh SMI. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. Seriya: nauki ob obschestve i gumanitarnye nauki. 2018; № 3: 106-113. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36421851_19355904.pdf
12. Kovalenko D.A. Rechevaya agressiya v sovremennyh SMI kak istochnik yazykovyh konfliktov. *Vestnik Adygejskogo Gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: filologiya i iskusstvovedenie. 2015; № 1 (152): 217-222. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_23917539_74152963.pdf
13. Shejgal E.I. Verbal'naya agressiya v politicheskom diskurse. *Voprosy stilistiki.* 1999; Vypusk 28: 204-222.
14. Balahonskaya L.V. Tipy agressii v reklamnoj kommunikacii: social'no-filosofskij aspekt. *Geopolitika i bezopasnost'*. 2014; № 2 (26): 91-97.
15. Scherbinina Yu.V. *Rechevaya zaschita. Uchimsya upravlyat' agressiej*. Moskva: Neolit, 2016. Available at: https://nastavnik-ryb.ru/i/shherbinina.pdf
16. Shpomer E.A. Proyavlenie rechevoj agressii v SMI (na materiale gazety «Komsomol'skaya pravda»). *Vestnik Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova*. 2021; № 2 (36): 77-83. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48020436_37203194.pdf
17. *Tolkovyj slovar' Ozhegova onlajn*. Available at: https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=23091
18. *Tolkovyj slovar' Ushakova onlajn*. Available at: https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=36468
19. Gajsina R. Avtoledi ne podelili dorogu. *Varta*. 2020; 4 dekabrya. Available at: https://gazeta-varta.ru/news/media/2020/12/4/avtoledi-ne-podelili-dorogu/
20. *Slovari i `enciklopedii na «Akademike»*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/avto/133/%D0%B0%D0%B2%D1%82%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%B4%D0%B8
21. Dmitrov I. Rossiya otvetila Pol'she na ugrozy zapretit' «traktovat' istoriyu». *Lenta.ru*. 2020; 7 yanvarya. Available at: https://lenta.ru/news/2020/01/07/poland/
22. Nazarenko O. Utkin otvetil nazvavshemu ego psihicheski bol'nym Solov'evu. *Lenta.ru*. 2020; 13 aprelya. Available at: https://lenta.ru/news/2020/04/13/utkin_otvet/
23. Sergeev P. Horeograf iz gruppy Tutberidze pozhelal «zatknut' poganyj rot» Plyuschenko na ringe. *Lenta.ru*. 2021; 13 yanvarya. Available at: https://lenta.ru/news/2021/01/13/eugenpluschzhelezo/
24. Savin N. Rossijskij chinovnik zayavil o «rozovyh zhopah» kritikov pomoschi rezervistam. *Lenta.ru*. 2022; 15 noyabrya. Available at: https://lenta.ru/news/2022/11/15/pink_zhopy/

Статья поступила в редакцию 15.07.23

УДК 881-115 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-316-318

Al-Avad A.R., *postgraduate, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia),*
E-mail: aseelrafaa@yahoo.com

ON THE ISSUE OF NAMING SUBSTANCES, DEVICES AND OPERATIONS IN AL-RAZI'S TREATISE "THE SECRET OF SECRETS". The article provides a thorough analysis of the chemical vocabulary in Ar-Razi's treatise "The Secret of Secrets". In a brief form, the author outlines the entire chemistry of Ar-Razi, which includes names of substances, devices and operations classified by him. Ar-Razi's great contribution to chemistry requires a re-examination from a linguistic point of view of the many lexemes he introduced, claiming the status of proto-terms. The discoveries of Ar-Razi and methods of distillation improved by him led to semantic shifts not only in the field of alchemy, but also in scientific chemical and medical terminology, since the scientist understood "bodies", "spirits", "salt" and "elixir" as real-existing things, rather than conceptual, unparalleled proto-scientific concepts.

Key words: **chemistry, Ar-Razi, devices, substances, elixir, body, perfume**

А.Р. Аль-Авад, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва,*
E-mail:aseelrafaa@yahoo.com

К ВОПРОСУ О НАИМЕНОВАНИИ ВЕЩЕСТВ, ПРИБОРОВ И ОПЕРАЦИЙ В ТРАКТАТЕ АР-РАЗИ «ТАЙНА ТАЙН»

В данной статье проводится тщательный анализ химической лексики в трактате ар-Рази «Тайны тайн». Здесь в кратком виде нами была изложена вся химия ар-Рази, которая включает названия классифицируемых им веществ, приборов и операций. Вклад ученого в образование современной химии требует повторного исследования с лингвистической точки зрения множества внесенных им лексем, претендующих на статус прототерминов. Открытия ар-Рази и усовершенствованные им методы дистилляции и перегонки привели к семантическим сдвигам не только в области алхимии, но и в научной химической и медицинской терминологии, так как «тела», «духи», «соль» и «эликсир» у ар-Рази понимались как реально существующие вещи, нежели концептуальные, не имеющие аналогов протонаучные понятия.

Ключевые слова: **химия, ар-Рази, приборы, вещества, эликсир, тела, духи**

Абу Бакр Мухаммед ибн Закарийа ар-Рази ابو بكر الرازي(865–925) родился в городе Рае. Ар-Рази является одной из великих мусульманских фигур в области медицины и химии. После себя он оставил десятки книг и научных сочинений. В Европе он был известен как Разес, или «Rhases». О жизни самого ар-Рази известно очень мало. Это в основном отрывочные, неполные сведения.

Для воссоздания достоверного образа ученого и внесенного им вклада в область химии нам понадобилось воспользоваться следующими арабскими источниками: «Фахраст» الفهرست Ибн Надима, работами Пола Крауса и других европейских исследователей, которые в полном своем объема отражают достижения арабских и персидских ученых в Средние века, а также трактатом ар-Рази по химии. О происхождении ар-Рази известно только то, что его отец занимался торговлей, и ар-Рази в какой-то момент своей жизни даже написал свою биографию. Он ездил и жил недолгое время в Багдаде, когда ему было около 30 лет. Исследователи констатируют, что в своем родном городе он даже заведовал больницей, а затем был призван арабскими правителем в Багдад, где был назначен заведующим столичной больницей. Цель нашего исследования – изучить с помощью системного подхода, сопоставительного метода, этимологического и концептуального анализов различные названия приборов, веществ и операций, используемых арабскими химиками и медиками в Средние века. Задачи исследования: изучить научный вклад ар-Рази, способствовавший образованию протонаучной терминологии в Средние века и появлению более конкретных наименований и понятий, соответствующих изобретениям ученого в области химии; изучить названия приборов, используемых в ходе химических операций, и веществ растительного и животного происхождения в трактатах арабских ученых; проанализировать этимологию некоторых арабских наименований в области химии и медицины; рассмотреть различные классификации химических операций и изобретенных арабскими учеными приборов. Научная новизна исследования: используемые в данной статье древние арабские трактаты и осуществляемый нами в некоторых абзацах статьи перевод на русский язык в области прикладной химии позволили выявить различные изобретения арабских ученых, в том числе ар-Рази, которые легли в основу современной химии. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что работы арабских ученых в Средние века остаются актуальными по сегодняшний день. Исследование концептов, стоящих за принципами наименования древних арабских лексем, функционирующих в различных терминологиях химии и медицины в Средние века, с помощью различных лингвистических методов позволило определить их статус в современном научном знании. Практическая значимость исследования: результаты исследования могут быть применены в области культурологии, в процессе изучения основ терминоведения, в когнитивных исследованиях языка и для решения практических задач, связанных с происхождением и способами наименования протонаучных лексем.

Теоретическая база исследования представляет собой труды арабских биографов и литераторов, в том числе Ибн Надима. В статье также в качестве метода исследования были привлечены основные принципы исследования российских и зарубежных специалистов в области терминоведения. Для восстановления фактов из жизни и деятельности ар-Рази были использованы трактаты ученого по медицине и прикладной химии, названия которых перечислены ниже.

Ар-Рази изучал философию, математику, астрономию и алхимию. По словам Абу Усайбиа, занятия химией и алхимией никогда ни покидали ар-Рази: на протяжении всей своей жизни он занимался алхимией, магией и всем, что относилось к этим областям [1, с. 63]. Основы медицины он унаследовал от своего учителя Али ибн рабн Аль-табари (персидского врача). Медициной он начал заниматься позже [2, с. 8]. О нем часто вспоминают как об умном, внимательном, тактичном в общении с больными человеке. Он всегда усердно старался излечить больного, внимательно вникал в загадки медицинского искусства. Ар-Рази часто читал философию Аристотеля, и его знания были богаты в области древней философии и таинственных наук. Его перу принадлежат черновики, которые так и не увидели света. Предположительно, в Хорасане до сих пор хранятся его рукописи.

В одном из своих сочинений он пишет: «У меня был благородный друг, который сидел со мной по ночам, читая книги Галена и Гиппократа» [3, с. 3]. Ар-рази знал очень много полезного и разного об их мастерстве в медицине, об уникальных методах лечения и диагностике болезней, о свойствах трав и лекарств, о которых он упоминает в одном из главных сочинениях «Аль-Хави», или «Всеобъемлющая книга по медицине» الحاوي, «Секреты медицины» اسرار الطب .

По приказанию тогдашнего правителя ар-Рази даже был в числе тех врачей, которым было поручено строительство бимаристана (Слово *бимаристан от перс. больница, или место больного* – средневековое медицинское учили-ще, используемое как место для лечения больных людей. Потом оно заменялось другим тюркским похожим по значению словом *Аль-шафаа"دار الشفاء" (дословно: место для лечения)*). Он также был рекомендован и зачислен в бимаристан в качестве одного из главных врачей города Багдада. По преданию, правитель приказал привести к нему самых известных врачей города, тогда их насчитывали около 100, и он выбрал из них 50. Согласно дошедших до правителя сведений о качестве работы избранных врачей и их медицинском мастерстве, ар-Рази был среди них. И когда их число было сокращено до 10 и затем до 3 человек, Рази тоже оказался в числе последних.

По словам арабского энциклопедиста Ибн Надима, «Рази был добрым, благородным, праведным. Щедрым по отношению к бедным и богатым людям. Бедным раздавал милостыню, даже сам ухаживал за ними. В какое-либо время к нему не зайди, он что-то переписывал. Он никогда не покидал переписку, всегда что-то чернил или белил. Было много влаги в его глазах, пока в конце своей жизни он не ослеп» [4, с. 416].

Книга «Тайна тайн» – один из самых известных трудов ар-Рази по химии. Однако существует несколько рукописей этой книги, среди них индийская, лейпцигская. Кроме того, есть рукопись Эскуриала в Испании и рукопись в университетской библиотеке в Геттингене. Важнейшие работы ар-Рази переводились ученым в разные времена на латинский язык и неоднократно переиздавались, в частности, в Венеции в 1508 г. и в Париже в 1745 г. Первый перевод этой книги на латинский язык был осуществлен Герардом Кремонским в конце XII века. Арабский перевод книги существовал в XIX веке, в то время как английский перевод первой и второй частей книги появился в 1927 году.

В 1937 году немецкий исследователь Ю. Руска проявлял интерес к изучению трудов ар-Рази в полном их объеме и перевел книгу «Тайну тайн». Во время исследования трактатов ар-Рази Руска успел еще написать около пяти статей, посвященных жизни и творчеству ар-Рази. В 1923 году Краус перевел и издал в журнале «Isis» «Фихрист книг Мухаммеда Рази» [5, с. 228].

В трактате «Тайна тайн» «كتاب سر الاسرار», по словам ар-Рази, вся химия заключатся в изучении трех существенных вещей: познание веществ معرفة العقاقير, приборов معرفة الالات и операций معرفة التدابير. «Обе эти мои книги вполне достаточны и избавляют от надобности во всех книгах мудрецов и во всех прочих моих книгах об этом предмете. Все книги мудрецов не охватывают, как моя, трех рассуждений, касающихся познаний веществ, приборов и операций. Операции бывают семи видов. Я изложил в этой книге самые тонкие операции, самые быстрые и самые лучшие со всеми их разновидностями» [6, с. 10].

Так, ар-Рази называет следующие вещества: землистые, برانية или минеральные, растительные نباتية и животные حيوانية . К минеральным веществам он *относит духи الارواح, тела الاجساد, камни الاحجار, купоросы الزاجات, буру البورق и соли والاملاح..* Ар-Рази является одним из первых ученых в истории химии, раскрывших истинные наименования всех ранее неизвестных веществ. «Затем я изложил сведения о землистых, растительных и животных веществах во всем из разнообразии, упомянув о хороших из них, об их свойствах и скрытых названиях, которые мудрецы обозначали в своих книгах символически» [там же].

Духи الارواح – этот термин придумал ар-Рази для обозначения всех испарявшихся под влиянием огня веществ. В нашем исследовании было обнаружено, что ар-Рази в своих сочинениях использовал ряд синонимов: *таййар الطيار, фаррар الفرار (беглец)* и др. Обычно под этими понятиями сначала понималась ртуть, в частности символическая, позднее с этим понятием стали ассоциироваться *ртуть, нашатырь, сера* и др. В период, предшествующий прикладной химии, когда господствовали концептуальные названия, одним из символов нашатыря был ал-укаб العقاب, или орел. Неслучайно по отношению к ртути алхимики употребляли слова «*умереть» يموت* и *«жить» يعيش*. Под первым понималось превращение ртути в твердое состояние при ее растирании с *солью, уксусом, жиром, квасцом,* а второе обозначало ее первоначальное состояние.

В группу «Металлы, или тела» ар-Рази относит золото الذهب, серебро الفضة, медь النحاس, железо الحديد, олово القصدير, свинец الرصاص, харсини الخارصين и цинк الزنك. В общем под этим словом арабские химики понимали все вещества, имеющие элементы землистости и жесткости اليبوسة. Камнями Рази называет тринадцать веществ, среди них марказит المرقشيثا, марганцевые руды المغنيسيا, бурый железняк –англ. Limonite) (الروص, خام الحديد البنى, цинк или галмей التوتياء الزنك, малахит , المالاكيت, ляпис-лазурь الازورد, бирюза الفيروزج, окись мышьяка и др.

Тела اجساد, или металлы – латунь النحاس الاصفر, бронза, сплавы известных металлов الطالقون, сплав меди со свинцом والرصاص سبائك الذهب, муфраг المفرغ. Неметаллы – ярь-медянка الزنجار, окись железа اكسيد الحديد (زعفران الحديد), шлак золота خبث الذهب (الاقليميا), шлак серебра خبث الفضة, сурик (اكسيد الرصاص الاحمر) الاسرنج, свинцовая белила الاسفيداج او الرصاص الابيض. Окись меди الروسختج. использовалась в виде сурьмы, окрашивании волос в черный цвет и лечении некоторых болезней, таких как

чесотка الجرب. Следует отметить, что от слова «тело» «جسم او جسد» образовались другие похожие по значению слова и словосочетания: (تجسيد таджсид), تجسد, «*воплощение», «приобретение телесной формы» «облицовка*». В алхимии оно обозначало процесс или операцию, цель которой состоит в приобретении веществом формы тела. Химики в Средние века были убеждены, что в отличие от других металлов, золото и серебро не нуждаются в дополнительных операциях. Интересный факт из жизни ар-Рази свидетельствует о том, что именно ювелирное дело и изготовление золота побудило в нем интерес к химическому искусству, так как, работая в Багдаде, он был вынужден продавать изготовленное им золотоподобные сплавы. Поэтому переходу серебра в золото посвящено несколько частей трактата «Тайна тайн».

Одним из важнейших веществ у ар-Рази является соль, которую он относит к минеральным веществам. Она подразделяются на обычную الملح الطيب, горькуюالملح المر, каменную الطبرزد, белую الملح الذراني, нефтянуюالملح النفطي, китайскуюالملح الصيني, индийскую الهندي, поташملح القلي, известь ملح النورة и др. К каждому виду соли Рази подбирает соответствующий рецепт применения. О горькой соли ар-Рази упоминает как о той соли, которую используют ювелиры при изготовлении чистого золота, и посредством которой мастер полирует золото. Некоторые ученые считали, что Рази под этим термином подразумевал буру или другой вид солей. Наряду с другими нетерминологическими значениями, в лексической единице *соль* с помощью принципов современного терминоведения всегда можно выявить некое терминологическое значение, соответствующее определенному знанию. Здесь неотъемлемыми оказываются признаки мотивированности/немотивированности и метафоризации слова. Это вполне вписывается в рамки современной дескриптивной терминологии, утверждающей синонимичность языковой части термина, лишенной всякой системности и нормативности: «в роли термина может выступать всякое слово, как бы оно не было тривиально, и термины – это не особые слова, а слова с особой функцией» [7, с. 5].

Ар-Рази говорит об использовании веществ животного происхождения в изготовлении эликсиров или прочих видов лекарств. На них также указывали мудрецы- химики: это волосы الشعر, кровь الدم, моча البول, мозг الدماغ, яйца البيض, раковины الصدف, рога القرن, желчь المرارة, молоко اللبن, кости черепа عظام الجمجمة [8, с. 55].

Приборы у ар-Рази подразделялись на два вида: приборы для плавки металлов الالات الذوب и приборы для обработки неметаллических веществ الالات تدبير العقاقير. В книге «Тайна тайн» ар-Рази изложил принципы познания веществ, приборов, употребляемых в химии, секреты их пользования, изучения и др. Химия ар-Рази разнообразна, в ней отражено множество приборов, к примеру, в химических операциях он использует тыкву القرع – кукурбиту; алембик с носиком القابلة и приемником الانبيق والخرطوم, тыкву со слепым амбиком القرع مع العمياء, чашки الاقداح, муставкад المستوقد, самоподдувательالنافخ نفسه او التنور, бутылки القناني, жаровня الطابشدان, склянкиالقوارير, ступки الصلاية, атун الاتون, пестик الفهر, круглую печь الكورة, глиняную коробкуالدرج. Прототермин, или специальное слово как разновидность языка выполняет ряд функций, одна из которых – номинативная, которая проявляется в том, что называет общие понятия, признаки, категории, операции и приборы и др. [9, с. 59].

Во второй главе трактата ар-Рази подробно рассказывает об операциях по изготовлению ценных металлов, в том числе золота и серебра. Одной из самых известных операций является возможность прибавить количество золота и добиться возвращения его в исходное положение. Ар-Рази считает, что один из ведущих способов – это превращение или окрашивание серебра в красный цвет со всех сторон. В одном из своих рецептов Рази очень оригинально и подробно, как ему свойственно, разбирает способ получения искусственного серебра из меди, где, следуя рекомендациям Джабира ибн Хайяна, добавляет к остальным компонентам чистое серебро: «Возьми медь и брось в тигель до тех пор, пока она не превратится в порошок. Затем разотри его в пыль. Расплавь и вылей в форму, вынь, когда охладится. Повтори операцию три раза и погрузи в воду, и серебро станет красным. Оно даже не изменится при плавлении, оставлении в земле, даже если будет лежать годами» [8, с. 79]. Он советует своим ученикам продать золотые слитки, качество которых не уступает даже мастерам золотого дела. В то же самое время Рази не считает свои операции совершенным искусством и изготовленные им златоподобные слитки высшего качества, чистым золотом, а всего лишь золотом низкого качества. Настоящее золото получается, согласно ему, только в случае отсутствия каких-либо примесей или добавок.

В заключение можно сказать, что ар-Рази – это ученый-энциклопедист, будучи химиком, алхимиком, мастерам золотых дел, медиком, музыкантом и философом, он оставил после себя целый ряд ценных рукописей, которыми пользуются в качестве справочника по сей день [10, с. 333–342]. Ар-Рази был великий знаток в области персидской, греческой и индийской медицины и химии, что не могло ни сказаться на ходе формирования протонаучного корпуса ар-Рази в Средние века. Множество понятий и прототерминов, внесенных им, имеют персидские и индоевропейские корни, которые так или иначе до сих пор функционируют в других языках, в частности в арабском и тюркских языках. Изобретенные им оборудования и вещества применяются в странах ближнего Востока, в том числе в Ираке [11, с. 411]. Страны Среднего востока имели богатый материал по технике изготовления разнообразных химических продуктов, который с приходом арабов со временем систематизировался в корпусную арабскую протонаучную литературу. Терминологическое знание – это всегда отражение концептосферы определенной области знания, а язык – инструмент, демонстрирующий этапы ее развития. Химия ар-Рази отличается своими точными наименованиями и более четкими описаниями, которые присваивались каждой вещи или предмету. Кроме принципа соли, с помощью которого ар-Рази придал серно-ртутной теории происхождения металлов Джабира ибн Хайяна завершенный характер, он достиг изготовления эликсира, или, как его называли, *золота высшего сорта* [12, с. 250]. В химии ар-Рази не существует случайных наименований, они есть логические номинирования реальных предметов.

Библиографический список

1. Ибн Аби Осайба. *Книга Оюн Аль-Анба фи Табакат Аль-Атиб*. Каир: Dar Al Maarif. 1996.
2. Али бин Сахл Раббан Табари. *Райская мудрость в медицине*. Берлин: Афтаб Пресс, 1928.
3. Абу Бакр Мухаммад бин Закария *Ар-Рази, врач, умерший в 313 г. хиджры*. Аль-Хави. Бейрут – Ливан: Публикации Мухаммеда Али Байдуна для публикации сунны и общественных книг, Дар аль-Кутуб аль-Ильмия. 2000.
4. Ибн Надим. Аль-Фихрист. *С интересным введением о жизни Ибн Надима и Фадла аль-Фихриста, написанным профессором Египетского университета*. Бейрут – Ливан: Дар Аль Марефа. 2013.
5. Краус П. *Ар-Рази, энциклопедия ислама*. 1913–1938; Выпуск III.
6. Абу Бакр Мухаммад бин Закария Ар-Рази. *Тайные секреты медицины и химии*. Расследование: Ахмед Фарид аль-Мазейди. Бейрут – Ливан: Публикации Мухаммеда Али Байдуна для публикации сунны и книг конгрегации, Дар аль-Кутуб аль-Ильмия, 2003.
7. Винокур Г.О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии. *Труды московского института истории, философии и литературы*. Сборник статей по языковедению. Москва: ЛИТЕРА, 1939; Т. 5: 3–54.
8. Каримов У.И. *Неизвестное сочинение ар-Рази «Книга тайны тайн»*. Ташкент: Издательство АН УзССР, 1957.
9. Лейчик В.М. *Терминоведение: предмет, структура, методы*. Москва, 2009.
10. Мейерхоф М. Тридцать три клинических наблюдений Разеса (около 900 г. н. э.). *ISIS 23*. 1935; Т. 2, № 66: 321–372.
11. Стапелтон Х.Е., Хусейн Х. *Химия в Ираке и Персии в десятом веке нашей эры в мемуарах азиатских обществе Бенгалии*. 1927; Т. VIII, № 6: 317.
12. Сигрид Х. *Арабское солнце сияет на западе*. Перевод Фарук Байдун, Камаль Десуки. Бейрут: Дар Аль-Джил, Дар Аль-Афак Аль-Джадида, 1993.

References

1. Ibn Abi Osajba. *Kniga Oyun Al'-Anba fi Tabakat Al'-Atib*. Kair: Dar Al Maarif. 1996.
2. Ali bin Sahl Rabban Tabari. *Rajskaya mudrost' v medicine*. Berlin: Aftab Press, 1928.
3. Abu Bakr Muhammad bin Zakariya *Ar-Razi, vrach, umershij v 313 g. hidzhry*. Al'-Havi. Bejrut – Livan: Publikacii Muhammeda Ali Bajduna dlya publikacii sunny i obschestvennyh knig, Dar al'-Kutub al'-Il'miya. 2000.
4. Ibn Nadim. Al'-Fihrist. *S interesnym vvedeniem o zhizni Ibn Nadima i Fadla al'-Fihrista, napisannym professorom Egipetskogo universiteta*. Bejrut – Livan: Dar Al' Marefa. 2013.
5. Kraus P. *Ar-Razi, `enciklopediya islama*. 1913-1938; Vypusk III.
6. Abu Bakr Muhammad bin Zakariya Ar-Razi. *Tajnye sekrety mediciny i himii*. Rassledovanie: Ahmed Farid al'-Mazejdi. Bejrut – Livan: Publikacii Muhammeda Ali Bajduna dlya publikacii sunny i knig kongregacii, Dar al'-Kutub al'-Il'miya, 2003.
7. Vinokur G.O. O nekotoryh yavleniyah slovoobrazovaniya v russkoj tehnicheskoj terminologii. *Trudy moskovskogo instituta istorii, filosofii i literatury*. Sbornik statej po yazykovedeniyu. Moskva: LITERA, 1939; T. 5: 3-54.
8. Karimov U.I. *Neizvestnoe sochinenie ar-Razi «Kniga tajny tajn»*. Tashkent: Izdatel'stvo AN UzSSR, 1957.
9. Lejchik V.M. *Terminovedenie: predmet, struktura, metody*. Moskva, 2009.
10. Mejerhof M. Tridcat' tri klinicheskih nablyudenij Razesa (okolo 900 g. n. `e.). *ISIS 23*. 1935; T. 2, № 66: 321-372.
11. Stapelton H.E., Husejn H. *Himiya v Irake i Persii v desyatom veke nashej `ery v memuarah aziatskih obschestv Bengalii*. 1927; T. VIII, № 6: 317.
12. Sigrid H. *Arabskoe solnce siyaet na zapade*. Perevod Faruk Bajdun, Kamal' Desuki. Bejrut: Dar Al'-Dzhil, Dar Al'-Afak Al'-Dzhadida, 1993.

Статья поступила в редакцию 08.07.23

УДК 81'22 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-319-321

Artemyeva P.P., *postgraduate, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: art.polina7531@gmail.com*

T.A. VAN DIJK'S COGNITIVE THEORY OF PRAGMATICS IN THE PERSPECTIVE OF THE STUDY OF POLYCODE TEXTS. The article deals with issues of text theory in the analysis of polycode texts functioning in the conditions of mass communication. Polycode texts are considered within the framework of the pragmatics of the text. In the article is chosen a non-standard vector of consideration of pragmatics, based on the theory of cognitive pragmatics by T.A. van Dijk. Within the framework of this theory, the stages of cognitive perception of the text that affect the effectiveness of a given communication are considered. On a concrete example, the pragmatic significance of each of the stages declared by T.A. van Dijk is considered. A list of important conclusions is formed about the nature of the analysis of communication and the text, not only in the context of linguistic research, but also related poststructuralist disciplines, also based on the theory of communication. The importance of an interdisciplinary approach is postulated.

Key words: **pragmatics, polycode text, communication, perception, addressee and addressee, interdisciplinary approach, cognitive approach**

П.П. Артемьева, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: art.polina7531@gmail.com*

КОГНИТИВНАЯ ТЕОРИЯ ПРАГМАТИКИ Т.А. ВАН ДЕЙКА В РАКУРСЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТОВ

В статье рассматриваются вопросы анализа поликодовых текстов, функционирующих в условиях массовой коммуникации, которые рассматриваются в рамках прагматики текста. В статье выбирается нестандартный вектор рассмотрения прагматики, основывающийся на теории когнитивной прагматики Т.А. ван Дейка. В рамках этой теории рассматриваются этапы когнитивного восприятия текста, влияющие на эффективность заданной коммуникации. На конкретном примере исследуется прагматическая значимость каждого из заявленных Т.А. ван Дейком этапов. Затем формируется перечень важных выводов о характере анализа коммуникации и текста в целом не только в контексте лингвистических исследований, но и смежных постструктуралистских дисциплин, также базирующихся на теории коммуникации. Постулируется важность междисциплинарного подхода.

Ключевые слова: **прагматика, поликодовый текст, коммуникация, восприятие, адресант и адресат, междисциплинарный подход, когнитивный подход**

В рамках теории текста неизбежен вопрос исследования прагматики. В лингвистической научной парадигме прагматика чаще всего исследуется в контексте семиозиса в рамках подхода, обозначенного Ч. Моррисом [1]. Однако современные исследования в области текста как особого инструмента и продукта коммуникации анализируют прагматику с точки зрения ее междисциплинарного и многоаспектного характера. Актуальность настоящего исследования заключается в том, что текст рассматривается с точки зрения линейного когнитивного процесса с выявленными этапами понимания и коммуникативного взаимодействия с текстом и выходом на междисциплинарный характер его анализа. Целью представленной статьи является анализ текста поликодового формата с помощью подхода когнитивной прагматики, который транслирует в своей работе Т.А. ван Дейк. Задачами является выявление этапов когнитивного понимания текста по Т.А. ван Дейку, описание конкретных примеров, а также теоретическое осмысление полученных результатов в контексте других подходов к определению прагматики текста. Научная новизна статьи заключается в расширении представления не только о прагматике, но и о непосредственном предмете исследования – поликодовом тексте, в контексте анализа которого раскрываются новые грани теории текста в целом. Теоретическая значимость статьи выстраивается из междисциплинарного подхода к комплексному анализу текста, что, в свою очередь, с практической точки зрения формирует метод последовательной оценки текста (в том числе поликодового), который может стать основной для практических рекомендаций по составлению эффективных с коммуникативной точки текстов.

Когнитивная теория прагматики Т.А. ван Дейка строится на представлении о целенаправленности когнитивных процессов, сопровождающих коммуникацию и употребление языка. Т.А. ван Дейк таким образом описывает когнитивную прагматическую теорию: «Эта теория должна не только открывать доступ к процессам и структурам, обеспечивающим продуцирование, понимание, запоминание, репродуцирование и другие виды когнитивной обработки предложения и высказывания, но и объяснять, как происходит планирование, производство и понимание речевых актов» [2, с. 12]. Поликодовый текст, представляющий собой по сути своей речевой жанр, фактически базируется на принципах прагматики, которая, в свою очередь, формирует перечень когнитивных процессов, сопровождающих создание текста. Слова Т.А. ван Дейка подтверждают теорию Р.О. Якобсона о структуре коммуникации и функциях речи как о части прагматического изучения текста [3]. Ван Дейк подчеркивает, что когнитивная прагматика обеспечивает не только формальное производство текста, но и руководствуется адресантом еще на моменте текстового замысла – планирования и производства. Мы видим, что прагматика имеет амбивалентную направленность как на адресанта, так и на адресата.

Прагматическое понимание, по Т.А. ван Дейку, строится из следующих обязательных элементов:

A. Свойства грамматической структуры высказывания.

B. Паралингвистические характеристики.

C. Наблюдение/восприятие коммуникативной ситуации.

D. Хранящиеся в памяти знания/мнения о говорящем и его свойствах.

E. Знания/мнения относительно характера происходящего взаимодействия.

F. Знания/мнения, полученные из предыдущих речевых актов.

G. Знания общего характера (прежде всего конвенциональные) о (взаимо) действии, правилах, главным образом прагматических.

H. Другие разновидности имеющих общий характер знаний о мире (фреймы) [2, с. 15].

Нам было важно привести весь перечень условий прагматического понимания, которые выделяет Т.А. ван Дейк, чтобы отметить, что прагматическое понимание возможно в адекватном для адресанта формате только при условии соблюдения адресантом (!) указанных выше условий. Иными словами, в попытке достичь воздействия на адресата и удовлетворения своих прагматических задач адресант должен смоделировать текст сообразно эффективности его понимания адресатом. Перечень, который мы привели выше, во многом ориентирован на ситуацию непосредственного общения и учитывает, например, паралингвистические характеристики, относящиеся к естественным телесным сигналам участников коммуникации. Если мы говорим об опосредованной коммуникации на уровне текста, мы можем уточнить пункт про паралингвистические условия понимания и добавить сюда внимание к применению визуального и других сопутствующих кодов при составлении поликодового текста. Фактически, даже выбор адресантом шрифта, почерка, цвета обычного письменного или печатного текста будет накладывать отпечаток на понимание сообщения адресатом.

Из этого следует фундаментальное разделение прагматики на прагматику адресанта и прагматику адресата. В рамках речевого акта эти два типа прагматики могут не пересекаться, что фактически чаще всего и встречается. Определяя старт коммуникации, автор текста преследует исключительно свои цели. Вступая в коммуникацию, адресат, скорее всего, будет преследовать цели противоположного характера. Так, рекламное объявление чаще всего будет содержать две противоположные прагматические цели. Авторы объявления будут преследовать цель рассказать о продукте, как его продать, найти людей, привлечь внимание к проблеме и прочих маркетинговых установок, в то время как люди, которые будут знакомиться с этим объявлением, станут искать свою выгоду, знакомиться с чем-то новым, удовлетворять праздный интерес или вообще найдут в предложенном рекламном объявлении свой собственный смысл и в результате коммуникации задумаются о своих отложенных проблемах.

В случае с поликодовым текстом, который априори представляет собой формат дистанцированной коммуникации, успех взаимодействия будет зависеть от того, насколько эффективно создатель текста продумает прагматические смыслы, которые получит от текста потенциальный адресат.

Рассмотрим пример автомобильного рекламного баннера ООО «Интернет-решения» (Ozon Fresh), который был расположен на одной из оживленных московских улиц. На рекламе изображен свежий кусок свинины, крупно выделена цена, указана скидка (для повышения ажиотажа от ощущения конечности акции), выбран фирменный цвет рекламируемой компании, логотип ее, а также добавлена подпись, содержащая фактическую информацию о рекламируемом продукте.

Попробуем разобрать это рекламное сообщение в контексте предложенных Т.А. ван Дейком условий прагматического понимания текста:

A. Заданные грамматические правила. Для вербальной коммуникации с прогнозируемым адресатом выбран русский язык и номинативная форма представления: «Шейка свиная, охлажденная, 1 кг». Также крупным шрифтом указана цена продукта, а более мелким и менее читаемым – старая цена, а также размер скидки. Для адресата сразу представляют фактическую информацию, без зало-



Рис. 1. Рекламный баннер ООО «Интернет решения» на автомобильном щите, г. Москва, 2023 г.

женного вербального манипулирования или «уговаривания», что потенциально должно восприниматься адресатом как признак честности автора текста.

B. Паралингвистические характеристики. Здесь мы обратим внимание на визуальное сопровождение фактической информации, выраженной вербально. Первое, на что обращает внимание адресат текста, – фотография свежего и на вид достаточно качественного куска свинины. Важно, что фотография мяса занимает 1/3 от всего текстового пространства. Также важно, что фотография располагается в правой части сообщения во всю его высоту. Соответственно, если описывать трекинг взгляда при восприятии этого текста, акцент на фотографию мяса будет фиксироваться несколько раз за период восприятия текста. Также отметим типографские принципы работы с вербальным текстом и цифрами. Иерархично самое большое пространство в рамках рекламного сообщения занимает цена товара, которая, несмотря на фотографию мяса, должна создавать наиболее привлекательный и выгодный для адресата образ.

C. Наблюдение/восприятие коммуникативной ситуации. Представленный текст располагается в городской среде в формате баннера на автомобильной дороге. Средняя скорость движения по представленному участку – 40 км/ч, рядом есть светофор, что обеспечивает возможность более длительного контакта адресата с текстом. Наиболее целевой адресат этого рекламного сообщения – житель Москвы, который ездит на машине в течение дня по рабочим делам. Вероятнее всего, в сферу непосредственных интересов этого человека входит обеспечение домашнего хозяйства и, например, приготовление ужина. Тогда рекламное сообщение, которое презентует человеку легкий и бюджетный способ удовлетворения его внутренней установки на покупку вечером продуктов для приготовления ужина, целевым образом удовлетворяется представленным сообщением.

D. Хранящиеся в памяти знания/мнения о говорящем и его свойствах. Логотип Ozon Fresh отсылает адресата к знакомому ему опыту взаимодействия с сервисом Ozon. По результатам этой коммуникации адресат будет знать, где именно ему искать информацию о доставке свежего мяса по доступной цене, и, скорее всего, если он уже является пользователем сервиса Ozon, он будет понимать, где именно может найти интересующую его прорекламированную информацию. Исходя из условий коммуникативной ситуации, человек может сделать вывод, что в городе, в котором располагается эта реклама, есть возможность воспользоваться сервисом Ozon Fresh и заказать интересующие человека продукты.

E. Знания/мнения относительно характера происходящего взаимодействия и о структуре предшествующих коммуникативных ситуаций. Здесь возможно несколько интерпретаций тех знаний, которые базово уже есть у адресата этого рекламного сообщения. Во-первых, адресат, скорее всего, знает актуальные цены на рекламируемую продукцию, соответственно, может сделать выводы о собственных прагматических выгодах. Если, предположим, современный адресату курс рубля был бы на уровне показателей 70-х годов XX века, подобное рекламное сообщение показалось бы ему оскорбительным и неуместным. Во-вторых, он, скорее всего, уже пользовался сервисами быстрой доставки еды, а следовательно, может сравнить этот сервис со знакомыми ему и опять же найти для себя определенные выгоды. В-третьих, он формирует представление об определенном доверии к указанной на баннере информации о стоимости продукта, потому что у него есть опыт, подсказывающий ему, что городская публичная реклама обычно строго регламентируется и вряд ли содержит ложную информацию.

F. Знания/мнения, полученные из предыдущих речевых актов. Здесь у адресата может сработать механизм припоминания в случае, если он уже слышал про этот сервис или видел рекламу его. Этот механизм обычно эффективно побуждает человека к действию, поэтому разработчики различных маркетинговых кампаний придерживаются принципов нескольких информационных касаний (здесь дать ссылку на свою статью). Если говорить о знаниях, полученных адресатом на макроуровне, здесь опять же можно говорить о том, что в текст заложена презумпция того, что человек уже знаком с сервисами Ozon, сложил о них свое определенное мнение, и, скорее всего, оно позитивное. Это предсказывание позитивного опыта адресата выражается в том, что, создавая новый сервис быстрой доставки продукта, компания ООО «Интернет-решения» выбирает уже знакомый пользователям бренд и приращивает к нему новый проект вместо того, чтобы создавать новый проект с автономным имиджем.

G. Знания общего характера о действии, о правилах, главным образом прагматических. Здесь мы в первую очередь отметим сам формальный вид этого сообщения. В нем адресат сразу увидит именно рекламное сообщение. Форма рекламного сообщения практически всегда строится по единым маркетинговым принципам, поэтому адресат определяет жанр предложенного для коммуникации текста еще до того, как воспринимает все вербальные и визуальные его компоненты. Так, например, иностранец, который приехал в Москву на один день и видит это рекламное сообщение, скорее всего, не будет декодировать его содержание, по крайней мере, с ожидаемой адресантом прагматической мотивацией. Человек чаще всего безошибочно декодирует, является ли он целевым адресатом представленного сообщения или нет. Если он решает, что целевым адресатом не является, коммуникация в заложенном формате прерывается.

H. Другие разновидности имеющих общий характер знаний о мире (фреймы). Здесь мы можем говорить о достаточно широком круге информации, которую необходимо знать человеку, чтобы он сумел декодировать представленный текст, причем декодировать так, чтобы совершить прогнозируемое адресантом действие. Во-первых, адресат должен обладать способностью читать на русском языке. Во-вторых, он должен знать, что такое *шейка свиная*, а также как этот термин соотносится с фотографией, приложенной к тексту (потому что, фактически, в словосочетании «шейка свиная» напрямую не говорится о мясе, так как выбрана разговорная номинация). В-третьих, адресат должен понимать, является ли эта фотография отражением позитивного образа продукта, который заявляет реклама, и будет ли успешным в таком случае его опыт взаимодействия с сервисом.

Подобных знаний о мире в пределах даже этого небольшого сообщения у человека должно быть достаточно много. Именно поэтому люди, которые разрабатывают рекламу, ориентируются на определенную целевую аудиторию, которая, по их мнению, обладает всем комплексом необходимых для дешифровки знаний, определенным ценностным вектором и жизненными задачами, решение которых удовлетворяет рекламируемый продукт.

Отметим также, что у каждого продукта, сервиса, явления или (в нашем случае) текста будут не только прямые коммуникативные участники, сообразно схеме Р.О. Якобсона, но и косвенные стейкхолдеры, которые вносят определенные коррективы в характер презентации и функционирования продукта или текста.

В ключевой работе для сферы бизнеса и менеджмента Р.Э. Фримена «Стратегический менеджмент: концепция заинтересованных сторон» [4] рассматривается концепция учёта при прогнозировании действий в сфере бизнеса не только непосредственных участников, «но и потребителей, конкурентов, поставщиков, представителей местных органов власти, средств массовой информации, профессиональных сообществ, неорганизованных слоев населения и т.п.» [5]. Соответственно, в представленном тексте рекламного сообщения можно увидеть не только прямого адресанта и наиболее удачного адресата, но и несколько более сложных коммуникационных взаимодействий. Например, в представленном рекламном сообщении есть коммуникация автором рекламного текста ООО «Интернет-решения» с органами власти и регулирующими информационными службами. Во-первых, реклама должна полностью соответствовать Федеральному закону «О рекламе» от 13.03.2006 N 38-ФЗ, в том числе. Поэтому в тексте рекламного сообщения указана подробная юридическая информация о лице, которое является инициатором этой рекламной коммуникации. При этом отметим, что эта информация представлена в формате, недоступном для быстрого восприятия, особенно человеком, который передвигается на транспорте.

Чтобы реклама не содержала недостоверной информации и не была воспринята широкими общественными массами или регулирующими органами ложной, в нижней части баннера содержится сообщение о периоде ее проведения, а также о том, что количество товаров ограничено. Адресатами этой информации (на уровне периферийных стейкхолдеров) будет являться уже не только потенциальный покупатель товара, но и, например, юрист. Возможна ситуация, при которой потребитель, неудовлетворенный отсутствием рекламируемого товара, может подать в суд и потребовать компенсацию за предоставление ложной информации и нарушение рекламодателем Федерального закона «О рекламе». Во избежание подобной ситуации к рекламному сообщению добавляют приписку, которая в случае судебного разбирательства поможет предотвратить негативный сценарий для компании.

Обычно в сфере маркетинга также рассматривают в качестве стейхолдера конкурентов. Соответственно, мы можем предположить, что еще одним потенциальным адресатом представленного рекламного сообщения будет являться компания, предоставляющая аналогичные услуги пользователям, но, предположим, по более высокой цене.

Здесь важно подчеркнуть, что эффективность каждого из типов рекламных текстов необходимо оценивать по метрикам, заложенным заранее авторами текстов. У рекламы с акцией о продаже мяса могла быть цель привести новых пользователей на сервис или цель повысить продажи конкретного продукта. Зная эту цель, мы можем более эффективно оценивать использованные при создании средства инструменты и выбранные решения. Также важно посмотреть

конверсию по поставленной цели: насколько эффективна она была достигнута, и оценить, какие факторы на достижение эффективности повлияли (например, расположение такого сообщения или его содержание). В рамках настоящего исследования мы во многом делаем лишь предположения о достижении прагматических задач, однако наиболее продуктивным вектором было бы объединение оценочных механик с маркетологами и специалистами в области рекламы.

В результате анализа представленного материала мы приходим к выводу, что прагматика текста, особенно погруженного в среду массовой коммуникации, должна рассматриваться на широком междисциплинарном уровне, выходящем за границы чисто лингвистического вербального анализа текста. Мы видим, что уже во второй половине XX века у лингвистов, придерживающихся постструктуралистского антропоцентричного подхода к лингвистике, формировались представления о прагматической ценности текста и характере его функционирования в коммуникации с адресатом. В рамках обозначенной цели мы рассмотрели концепцию Т.А. ван Дейка в контексте поликодовых текстов и зафиксировали тип глубинного анализа прагматической структуры восприятия текста, а также провели междисциплинарный теоретический анализ. Представленный тип анализа имеет большую практическую ценность, так как позволяет при разностороннем лингвистическом исследовании сформулировать сильные и слабые стороны кампании и представить рекомендации по улучшению. Особенно ценно в рамках описанной парадигмы сопоставление качественных рекламных текстов и тех, которые по разным причинам не являются столь эффективными.

Мы видим, что теоретический лингвистический запрос на разносторонний анализ прагматики текста приводит нас, лингвистов, к пониманию необходимости теоретического и практического контакта с достижениями других гуманитарных дисциплин: социологии, теории рекламы и маркетинга, психологии и теории деятельности. И лингвистический фокус такого рассмотрения поможет сформулировать практический инструмент для составления текстов массовой коммуникации, в том числе поликодового характера. Мы видим в подобном междисциплинарном подходе большой научный потенциал для будущих исследований в области текста и теории языка в целом.

Библиографический список

1. Morris Ch. W. Foundations of the theory of signs. *International encyclopedia of unified science*. Chicago, Ill, 1938, VIII.
2. Ван Дейк Т.А. Язык. *Познание. Коммуникация.* Перевод с английского. Москва: Прогресс, 1989.
3. Jakobson R. Linguistics and Poetics. *Style in Language*. *Структурализм: «за» и «против.* Перевод И.А. Мельчука. Москва, 1975.
4. Freeman R.E. *Strategie Management: A Stakeholder Approarch*. Cambridge University Press, 1984.
5. Горбунов А.А., Хакимов А.Х. Взаимодействие со стейкхолдерами: предпринимательский подход. *ПСЭ.* 2018; № 2 (66). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-so-steykholderami-predprinimatelskiy-podhod

References

1. Morris Ch. W. Foundations of the theory of signs. *International encyclopedia of unified science*. Chicago, Ill, 1938, VIII.
2. Van Dejk T.A. Yazyk. *Poznanie. Kommunikaciya.* Perevod s anglijskogo. Moskva: Progress, 1989.
3. Jakobson R. Linguistics and Poetics. *Style in Language*. *Strukturalizm: "za" i "protiv.* Perevod I.A. Mel'chuka. Moskva, 1975.
4. Freeman R.E. *Strategie Management: A Stakeholder Approarch*. Cambridge University Press, 1984.
5. Gorbunov A.A., Hakimov A.H. Vzaimodejstvie so stejkholderami: predprinimatel'skij podhod. *PS`E.* 2018; № 2 (66). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-so-steykholderami-predprinimatelskiy-podhod

Статья поступила в редакцию 14.07.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-321-323

Artyna M.K., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Srednekolymsk Secondary School n.a. N.I. Sharin (Srednekolymsk, Russia),*
E-mail: mirartyna@yandex.ru

SPEECH ACT NOMINATION ON THE EXAMPLE OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE FRENCH LANGUAGE. The article studies nomination of various aspects of a speech act by means of phraseological units of the French language based on the speech act theory. The author considers a possibility of structuring a speech act not only within the framework of the traditional speech act theory, in the form of final products of speech activity, but also taking into account the psycho-emotional essence of the language. As a result of the study, it is found that one may identify and describe phraseological units of the French language using certain pragmalinguistic criteria, which reflect various mental processes of a person. The author comes to the conclusion that the appeal to the latest achievements in pragmalinguistics, which highlights the verbal and cogitative aspect of human speech activity, allows us to confirm the idea that there is a specific intermediate language between external speech and the "language" of the brain, which has phraseological units as nominees.

Key words: **pragmalinguistics, speech act theory, speech, speech activity, verbal and cogitative activity, phraseography, phraseological units, intermediate language, phraseosemantic group**

М.К. Артына, *канд. филол. наук, доц., СОШ г. Среднеколымска имени Н.И. Шарина, г. Среднеколымск,*
E-mail: mirartyna@yandex.ru

НОМИНАЦИЯ РЕЧЕВОГО АКТА НА ПРИМЕРЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена изучению номинации различных аспектов речевого акта посредством фразеологизмов французского языка с опорой на теорию речевых актов. Автор рассматривает возможность структурирования речевого акта не только в рамках традиционной теории речевых актов в виде конечных продуктов речевой деятельности, но и учитывает психоэмоциональную сущность языка. В результате проведенного исследования было установлено, что, опираясь на определенные прагмалингвистические критерии, можно выделить и описать фразеологизмы французского языка, которые отражают в своем значении различные ментально-психические процессы человека. Автор приходит к выводу, что обращение к новейшим достижениям в прагмалингвистике, в которых освещается речемыслительный аспект речевой деятельности человека, позволяет подтвердить мысль о наличии специфического промежуточного языка между внешней речью и «языком» мозга, имеющего в качестве номинантов фразеологические единицы.

Ключевые слова: **прагмалингвистика, теория речевых актов, речь, речевая деятельность, речемыслительная деятельность, фразеография, фразеологизмы, промежуточный язык, фразеосемантическая группа**

Long-term studies conducted by linguists over the past few decades have led to the conclusion that speech is one of the components of intellectual activity [1]. For a long time in linguistics, two diametrical approaches to the analysis of language were clearly distinguished: on the one hand, researchers studied the end products of speech activity, their structural systemic organization and did not take into account the feelings, relationships, intentions and goals of real people [2]; on the other hand, scientists penetrated into the depths of the language in an effort to understand the nature of the language process hidden from direct observation, but at the same time they considered language mainly as an auxiliary means of studying the mental processes of a person [3].

The current state of the speech act theory, in addition to the traditional study of external speech (locutionary act), also allows us to study the inclusion of such characteristics of human speech behavior as communicative intentions (illocutionary act), psycho-emotional states of communicants, their behavioral reactions, social consequences of a speech act, taking into account extralinguistic factors and paralinguistic means (perlocutionary act).

This article is devoted to the study of the nomination of various speech act aspects through phraseological units of the French language based on the speech act theory. This approach is motivated by the desire, firstly, to find a reflection of synergistic processes characterized by the tendency of complex systems for self-organization and

self-regulation [4] in the phraseological subsystem of the French language, and secondly, to discover such synthesized linguistic facts that contribute to the identification of the versatility of the correlation "language – thinking", since the acts of speech that make up speech activity should be studied, taking into account such factors as the analysis of the inner world and inner capabilities of a person, his social, natural, biological, individual characteristics [5]. In other words, the present study touches upon the field of study of the verbal and cogitative aspect of speech activity.

The modern understanding of speech activity is based on the idea that the totality of speech actions on the part of the speaker, who creates speech, and the listener, who perceives it, which is caused by certain needs, sets a specific goal and takes place in specific conditions [5].

The nomination of the verbal and cogitative aspect in this study involves the identification and description of phraseological units of the French language, which in one way or another express the hidden part of the brain work that permits to use some achievements of related sciences, in particular psycholinguistics, which make it possible to explain the various characteristics of human speech.

The relevance of the research topic is due to the need to study the phraseological nomination of the speech act structure, taking into account the latest achievements in the field of theoretical phraseology and pragmalinguistics, as well as the interest in identifying and describing such linguistic phenomena that designate a speech act as a mental one.

The description of the phraseosemantic group "Speech act" involves the use of the terminological apparatus of the speech act theory and pragmalinguistics (Z. Vendler, V.G. Gak, H.P. Grice, M.Y. Glovinskaya, V.Z. Demyankov, V.I. Karasik , I.M. Kobozeva, S.V. Melikyan, J. Austin, L.P. Ryzhova, J.R. Searle, P.F. Strawson, I.P. Susov, K.Bach, R.M. Harnish, A. Berrendonner, P. Charaudeau, O. Ducrot and others).

The ideographic principle is fundamental to classify phraseological units of the phraseosemantic group "Speech act" (Y.D. Apresyan, N.D. Arutyunova, L.G. Babenko, A.N. Baranov, L.M. Vasiliev, A.S. Gerd, D.O. Dobrovolsky, Yu.N. Karaulov, N.N. Kirillova, M.I. Kroll, M.A. Krongauz, M.Y. Krymskaya, A.M. Melerovich, V.M. Mokienko, V.V. Morkovkin, A.G. Nazaryan, V.N. Teliya, E.A. Ushakova, A.M. Emirova, J. Casares, F. von Dornseiff, R. Hallig, W. von Wartburg, etc.).

The subject of the research is the explicit and implicit nomination of a speech act.

As a hypothesis, an assumption is put forward that the expressed and hidden processes of verbal and cogitative activity of a person, in particular in the form of a specific intermediate language between external speech and the "brain language" [6], have phraseological units as nominees.

The aim of the study is to identify phraseological units that nominate various aspects of speech acts with a subsequent explanation of their phraseosemantic, as well as pragmatic significance in the French language system.

To achieve this goal, it is necessary to substantiate the application of the modern speech act theory to practical and theoretical phraseology, as well as to develop a classification of phraseological units according to the following criteria: a) correlation with the locutionary act (phonetic, structural, grammatical and referential aspects); b) ways of representing illocutionary forces; c) perlocutionary effect.

The fundamental methods of research are definitional and component methods, which ensured the reliability of induction and deduction, the method of comparing phraseological and lexical units to identify differential semes, quantitative calculation, as well as the method of interlingual comparison as a way to identify isoseme or idioethnic phraseological units in French and Russian languages.

The selected material makes it possible to compile an ideographic description of French phraseological units in the light of the speech act theory by George Austin, which made it possible to apply various criteria of a pragmatic nature: the presence of a perlocutionary effect on the listener, the appropriateness of the statement in certain conditions, the presence of sincerity in the statements of the speaker, etc. The research material was selected by the author by the method of observation, which includes a continuous selection of phraseological units from dictionaries, followed by an analysis of their dictionary definitions and the determination of the seme composition of meanings. The method of contextual use of phraseological units was used to identify additional semantic shades in various discourses. Using the method of quantitative calculation, the ratio of communicative success/failure in the meaning of phraseological units was determined, and the degree of representation of certain images in the ideographic group "Speech act" was also revealed. Appeal to the latest achievements in pragmalinguistics, which widely covers the verbal and cogitative aspect of human speech activity, made it possible to explore the phraseological field "Speech act" in the field of the mental nature of the speech act.

The conducted research allows us to assert that various types of speech acts developed in the modern speech act theory have not only lexical, but also phraseological nomination, and also that the phraseological subsystem of the French language is able to perform a synergistic (compensatory) function in relation to the lexical subsystem, filling in the missing links in the nominative system of the language. In our opinion, such representation of the phraseosemantic group "Speech Act" contributes to a better understanding of the corresponding fragment of the linguistic French-speaking picture of the world.

In the course of the analysis of phraseographic works of recent years, a certain lag was found in the study of phraseological units that characterize a speech act as a mental one, in comparison with similar studies in the vocabulary of the language. In addition, in the ideographic descriptions of these works devoted to the study of human speech activity, the traditional structural and semantic approach dominates in the selection of linguistic material, while the modern development of pragmalinguistics allows us to refer to criteria not only of a semantic, but also of a pragmatic nature. This explains our interest in the locutionary act whose structural parts allowed us to develop a classification of phraseological units, which is based on both semantic and pragmatic approaches.

The phonetic aspect, which includes seven subgroups ("Loudness degree", "Clearness of articulation", "Degree of speed", "Pitch", "Timbre", "Emotional coloring of the voice" and "Peculiarities of pronunciation of individual sounds"), was singled out by semantic features, and also partially on the pragmatic basis of the success/failure of the speech act. Thanks to the obtained classification of phraseological units, it turned out that the phonetic characteristics of the human voice have an increased (to a greater extent) or reduced degree of manifestation, but do not have an average degree, thus confirming the well-known postulate about the invisibility of the norm in the language. At the same time, it turned out that the norm has a gradual character: it can occupy both a middle position on the axiological scale, and have a shift towards a positive assessment. Thus, we came to the conclusion that the norm has a rather complex nature, since it has both quantitative and qualitative indicators of its manifestation intensity.

Among the presented verbal phraseological units, comparative phraseological units and somatisms have the largest share. The presence of a large number of comparative set expressions in the phraseological fund of any language is a consequence of the development of people's abstract thinking, in which the process of comparison is considered the most ancient way of sensory knowledge and expression of thought. Comparison as a linguistic category refers by scientists to universal categories, which in any language is characterized by a wealth of images, which is no exception for the French language. Indeed, if we turn to this phraseosemantic group, then the presence of a significant number of comparative phraseological units (in total – 8 phraseological units), "complicated" by variants, is striking, for example, the phraseological unit *crier comme un aveugle (qui a perdu son bâton),* given in the New Big French-Russian Phraseological Dictionary [7] has, according to the compilers of the dictionary, 11 variants whose comparison is based on the image of a person who has some kind of congenital or acquired physical defect. Usually, this or that phraseological unit has an average of one to three variants, for example, *crier comme un veau qu'on égorge* has 1 variant *(crier comme un cochon qu'on égorge).* Despite the sometimes large number of options, as in the case of the idiom *crier comme un aveugle (qui a perdu son bâton),* nevertheless, it is believed that they are based on the same image, which gives scientists the right to refer them only to variants of a phraseological unit, and not to phraseological synonyms. Almost all of the variants presented are lexical variants, in which either cohyponyms vary – *crier comme un veau / un cochon qu'on égorge,* or ideographic synonyms – *gueuler/beugler comme un âne.* The idiom *crier comme le / un diable* can be classified as a morphological variant, and *crier/gueuler/hurler comme un putois* as a stylistic variant.

The grammatical aspect, which is the second component of the locutionary act, includes five subgroups ("Presence/absence of a logical syntactic order of an utterance", "Presence/absence of a pragmatic attitude", "Presence/absence of a pragmatic focus", "Presence/absence of connection with the context" and "Theme-Rheme Correlation"), identified according to pragmatic criteria, which reflect violations in the logical construction of the statement and non-compliance with the rules of pragmatic communication. The connection of the first group of phraseological units can be traced with the concept of the actual division of the sentence, the second one – with the rules of communicative behavior.

The study of the grammatical aspect made it possible to detect a significant excess of phraseological units with the meaning of failure (114 phraseological units against 35), which confirmed the well-known statement about the prevalence of "anomalies" in the language. In addition, it turned out that many "unsuccessful" phraseological units are characterized by a low degree of communicative dynamism, which is expressed in the absence of progressive advancement of new (rhematic) information (subgroups "Theme-Rheme Correlation", "Absence of pragmatic focus").

All phraseological units were divided by us into 5 phraseosemantic subgroups according to various pragmatic features, including a common sign of success/failure of a speech act for all subgroups. In quantitative terms, three subgroups are most represented: "Presence/absence of a pragmatic focus", "Presence/absence of connection with the context", "Theme-Rheme Correlation".

The referential aspect, which is the third side of the locutionary act, is connected with the pragmatic parameters of the speech act at the semantic level, which is reflected in the Cooperative principles by H.P. Grice: quantity (requirement to comply with the optimal amount of information), quality (requirement of sincerity), relevance (requirement to comply with relevance) and manner (requirement for clarity, ambiguity, brevity and organization). The ideographic description of the referential aspect is presented in three phraseosemantic subgroups ("Clarity of presentation/lack of clear presentation", "Optimality/exceeding the information threshold of perception" and "Presence/lack of politeness"), in which the seme of unsuccessfulness dominates, sometimes taking on a "conditional" character.

Such an integrated approach to the classification of phraseological units within the locutionary act allowed us to take into account not only all levels of its structural organization, which is important in itself, but also contributed to the identification of the synergistic function of the phraseological subsystem of the French language. The latter implies a compensatory role of phraseological units that fill in the existing gaps in the

lexical composition of the language, thereby balancing its links. The synergetic aspect of the phraseological subsystem of the language is most clearly seen in the grammatical and referential aspects of the locutionary act.

We made an attempt to describe phraseological units that designate a speech act as a mental act, or rather that "border" zone between its conscious and unconscious, called the "intermediate language" (Yu.N. Karaulov's term), with maximum reliance on linguistic means. The selected phraseological material allowed us to single out the speech act of silence and the expression of the presupposition of the speech act (phraseological units with the meaning 'to speak out').

This approach was dictated by the insufficient development of the verbal and cogitative aspect of human activity in modern phraseography (with the exception of some phraseological studies conducted in cognitive linguistics), while in linguistics since the end of the 20th century there has been a clear tendency to promote research from external forms of linguistic communication to internal world of communicants, its psycho-mental manifestations.

As a result of the study, we found that phraseological units can be offered as the material on which we can study the reflection of the mental aspect of the speech act, namely in the speech act of silence and in expressions with the meaning of intentional/unintentional issuance of information. As it turned out, they are characterized by such parameters of a speech act as the presence of locutionary phonetic features, illocution (intentionality) and perlocutionary effect, and also reflect in their meaning such specific processes of a mental-psychic nature, such as short-term memory loss or hesitation pauses. The study revealed that mental processes closely interact with pragmatic factors and are practically inseparable from each other, for example, hesitation pauses in the speech of a speaking person are made in order to find the most optimal and accurate expression of thought, which contributes to better understanding on the part of the listener. A pronounced illocution may also be present in some slips of the tongue, "masquerading" as an involuntary release of information by the speaker.

We have identified five subgroups in the lexical field "Speech act of silence" ("Cognitive function (zero locutionary act)", "Illocutionary function", "Meditative function: silence-recall", "Meditative function: silence-reflection", "Perlocutionary function") and three subgroups in the lexical field "Expression of the presupposition of a speech act" ("Locutionary-cognitive function)", "Cognitive function", "Illocutionary function") according to the pragmatic criterion of the presence of locutionary, illocutionary and perlocutionary features.

Illocution is based on phraseological units and has both explicit and implicit ways of expression, on the basis of which we have built a kind of axiological scale of ways to represent intentionality, in which a direct expression of intention can have both a positive assessment – "to speak frankly and sincerely", and a negative one – "to speak directly, rudely." The same principle of separation is characteristic of the indirect expression of intention, where avoidance of an answer can be interpreted not only as a polite tactic, but also as a lack of sincerity in the speaker's words. Thus, we came to the conclusion that the description of an illocutionary act can be represented by two phraseosemantic groups ("Speak directly and sincerely", "Speak evasively and insincerely"), distinguished by the method of representing intention and the condition of sincerity. Within each subgroup, phraseological units differ according to the criterion of success/failure of the speech act.

The revision of the perlocutionary act not only as a communicative or unidirectional action, but also as an interactional or two-sided action was confirmed in two subgroups – "The absence of a perlocutionary effect on the interlocutor", "The presence of a perlocutionary effect on the interlocutor", which proves the dynamic essence of the nature of a speech act.

We believe that in practice the use of pragmatic criteria in working with linguistic material is the basis for a new approach to the development of study guides for teaching students the ability to express thoughts adequately in a foreign language, coordinating them with such conditions of the situation as the appropriateness of a speech statement in a given place and at a given time, compliance conditions of sincerity, achieving maximum impact on the interlocutor, etc. Teaching students the Cooperative principles using the example of French phraseological units can help them develop the ability to determine their speech strategy in such a way as to achieve the goal of successful communication.

Библиографический список

1. Артына М.К. Проблема развития прагмалингвистического аспекта в идеографическом описании (на примере лексического поля «Речевой акт»). *Мир науки, культуры, образования.* 2015; № 2 (51): 376–379.
2. Гак В.Г. *Языковые преобразования.* Москва: Языки русской культуры, 1998.
3. Ковшиков В.А., Глухов В.П. *Психолингвистика. Теория речевой деятельности:* учебное пособие для студентов педвузов. Москва: АСТ: Астрель, 2007.
4. Пиотровский Р.Г. *Лингвистическая синергетика: исходные положения, первые результаты, перспективы*. Санкт-Петербург, 2006.
5. Кубрякова Е.С. *Номинативный аспект речевой деятельности.* Москва: Наука, 1986.
6. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность.* Москва: URSS, 2007.
7. *Новый Большой французско-русский фразеологический словарь: более 50 000 выражений.* Москва: Русский язык Медиа, 2005.

References

1. Artyna M.K. Problema razvitiya pragmalingvisticheskogo aspekta v ideograficheskom opisanii (na primere leksicheskogo polya «Rechevoj akt»). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2015; № 2 (51): 376-379.
2. Gak V.G. *Yazykovye preobrazovaniya.* Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1998.
3. Kovshikov V.A., Gluhov V.P. *Psiholingvistika. Teoriya rechevoj deyatel'nosti:* uchebnoe posobie dlya studentov pedvuzov. Moskva: AST: Astrel', 2007.
4. Piotrovskij R.G. *Lingvisticheskaya sinergetika: ishodnye polozheniya, pervye rezul'taty, perspektivy*. Sankt-Peterburg, 2006.
5. Kubryakova E.S. *Nominativnyj aspekt rechevoj deyatel'nosti.* Moskva: Nauka, 1986.
6. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'.* Moskva: URSS, 2007.
7. *Novyj Bol'shoj francuzsko-russkij frazeologicheskij slovar': bolee 50 000 vyrazhenij.* Moskva: Russkij yazyk Media, 2005.

Статья поступила в редакцию 14.06.23

УДК 10.02.04 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-323-326

***Vasbieva D.G.**, Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: dinara-va@list.ru*

ASSOCIATIVE AND SEMANTIC COMPONENTS OF THE CONCEPT OF PATRIOTISM IN THE WORLD PERCEPTION BY THE RUSSIAN YOUTH. The article examines the relevance of studying associative and semantic components of the concept of PATRIOTISM in the students' perception of the world. The purpose of the research is to identify the content-based diversity of this concept in the linguistic consciousness of 3-year students of Financial University and to characterize its role in the Russian picture of the world. The scientific novelty of the study is expressed in determining the dependence of the perception of the concept of PATRIOTISM on gender differences, namely the moral and value representations of linguistic objectification, among which the concept under study is one of the brightest. The practical significance of the work lies in the fact that the theoretical provisions and practical results of the study can be used in the practice of teaching theoretical training courses "Lexicology", "Semantics", "Cultural Linguistics" and to develop methods of patriotic upbringing the student youth in the learning environment.

Key words: **associative field, associative component, patriotism, association experiment, concept**

***Д.Г. Васьбиева**, канд. экон. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: dinara-va@list.ru*

АССОЦИАТИВНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ КОНЦЕПТА «ПАТРИОТИЗМ» В МИРОВОСПРИЯТИИ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В данной статье рассматривается актуальность исследования ассоциативно-семантических компонентов концепта «патриотизм» в мировосприятии студенческой молодежи. Целью работы является выявление содержательного своеобразия данного концепта в языковом сознании студентов 3 курса Финуниверситета и характеристика его роли в русской картине мира. Научная новизна исследования выражена в определении зависимости восприятия

концепта «патриотизм» от гендерных различий, а именно – морально-ценностных представлений языковой объективации, среди которых исследуемый концепт является одним из ярких. Практическая значимость работы заключается в том, что теоретические положения и практические результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания теоретических учебных курсов «Лексикология», «Семантика», «Лингвокультурология» и для разработки методик воспитания патриотизма студенческой молодежи в процессе обучения.

Ключевые слова: **ассоциативный компонент, семантический компонент, патриотизм, языковое сознание, ассоциативный эксперимент, концепт**

Актуальность нашего исследования продиктована необходимостью комплексного лингвокультурологического описания концепта «патриотизм» и выявления особенностей его восприятия современной молодежью. В настоящее время тема патриотизма приобретает все большую злободневность в России. Выступления высших должностных лиц государства и общественных деятелей, статьи историков и политологов затрагивают вопросы патриотического воспитания. По словам президента Российской Федерации В.В. Путина, «патриотизм – одна из самых важных ценностей российского общества. Любовь к Родине проявляется в решающие для страны моменты. Подобная сплоченность народа гарантирует, что Россия сможет достойно ответить на самые сложные вызовы» [1]. В системе ценностей российского народа патриотизм занимает чрезвычайно важное положение. Исторически сложилось так, что патриотизм, любовь к Родине, в том числе и к малой, во все времена в Российском государстве всегда были чертой национального характера и российской гражданственности. В этой связи важно понять, какие представления и чувства патриотизма испытывает в своем массовом сознании молодое поколение страны, в частности студенты. Поэтому следует признать повышенный интерес с точки зрения науки и культуры к всестороннему изучению содержания и ценностному потенциалу концепта «патриотизм» в концептологических и лингвокультурологических исследованиях. Однако данный концепт начали исследовать в области лингвокультурологии сравнительно недавно.

Объектом исследования выступает концептосфера «патриотизм» в языковом сознании студенческой молодежи.

Предметом данного исследования стало ассоциативное поле на слово-стимул *патриотизм* в языковом сознании студентов вуза.

Цель предлагаемой работы – выявление содержательного своеобразия концепта «патриотизм» в языковом сознании студентов 3 курса Финуниверситета и характеристика его роли в русской картине мира.

Научная новизна исследования выражена в определении зависимости восприятия концепта «патриотизм» от гендерных различий, а именно – морально-ценностных представлений языковой объективации, среди которых исследуемый концепт является одним из ярких.

Практическая значимость работы заключается в том, что теоретические положения и практические результаты могут быть использованы в практике преподавания теоретических учебных курсов «Лексикология», «Семантика», «Лингвокультурология».

Сегодня в работах по когнитивной лингвистике концепт «патриотизм» рассматривается в качестве ментального образования, семантическое наполнение которого привлекает внимание философов, историков, политологов, социологов, лингвистов и филологов. В пространстве русской культуры этот концепт как один из наиболее значимых ключевых концептов обладает особой культурной и ценностной маркированностью (духовной и морально-нравственной). Представление о патриотизме является знаковой культурной доминантой и фиксирует эмоционально-когнитивный процесс осознания личностью собственных качеств и осмысление окружающей действительности носителями языка [2, с. 2].

На протяжении истории содержание концепта «патриотизм» и его оценочный фон сильно изменялись из-за социально-политических процессов, принадлежности говорящего к определенным общественно-политическим силам, ценностно-идеологических кластеров и официальной и неофициальной дискурсивной стратегий национальной самоидентификации, существующих в России на современном этапе. В этой связи синхронно-диахронный метод помогает осуществить комплексное лингвокультурологическое описание исследуемого концепта [3].

В лингвокультурологии 90-х годов XX века к углубленному изучению формирования языкового сознания, языковой картины мира и национальной концептосферы привели антропоцентрические исследования XX века, которыми занимается этнопсихолингвистика [4, с. 228].

Следует отметить, что для исследования языкового сознания в российской психолингвистике широко используется ассоциативный эксперимент (АЭ), так как ассоциативное поле, состоящее из вербальных реакций респондентов, указывает «на содержание, входящее в национальный ментальный образ конкретного культурного предмета» [5, с. 142]. По утверждению А.Н. Леонтьева, «если нужно найти метод, с наибольшей объективностью позволяющий вскрыть «культурную» специфику словарных единиц, ... без сомнения, таким методом является ассоциативный эксперимент…» [6, с. 14]. АЭ используется с целью изучения содержания обыденного сознания [7], а также выявления через скрытые установки испытуемых структуру их ценностей [8].

Одним из часто используемых видов АЭ является свободный ассоциативный эксперимент (САЭ), суть которого заключается в том, что испытуемому дается слово-стимул и предлагается реагировать на это слово первым «пришедшим в голову» словом или словосочетанием [6]. Слово-реакция представляет собой лексему, связанную со словом-стимулом.

В нашем исследовании особенностей концепта «патриотизм» мы провели САЭ, поскольку в результате установления его ассоциативных связей стало возможным моделирование семантической структуры исследуемого нами ментального образования.

Нами была выбрана методика, основанная на АЭ, вариант которого в психолингвистике был разработан Дж. Дизом и Ч. Осгудом. Как считает А.П. Митяева, «ассоциативные поля … отличаются у мужчин и женщин... . Поэтому набор ассоциаций у каждого человека свой». Как ожидается, возможно составить подробное представление о том, что лежит в сознании каждого испытуемого за концептом «патриотизм» за счет совокупности полученных ассоциаций [9].

В основе нашей методики лежат исследования С.К. Башиевой и М.Ч. Шогеновой [10], К.А. Масловой [11], Н.В. Наговицыной [3], которые провели подобные ассоциативные эксперименты на слово-стимул *патриотизм* среди студенческой молодежи в различных образовательных учреждениях.

В проведенном нами эксперименте приняло участие 58 человек в возрасте от 20 до 21 года. Все респонденты – студенты 3-го курса факультета экономики и бизнеса Финансового университета – были поделены на две гендерные группы: 27 человек – лица мужского пола и, соответственно, 27 человек – женского. Каждому испытуемому предлагалось реагировать первым пришедшим в голову словом (или несколькими словами) в ответ на слово-стимул *патриотизм* в соответствии с инструкцией, а потом – распределить по мере снижения субъективной важности, причем количество уровней не ограничивалось конкретным числом. На наш взгляд, упорядочение реакций, исходя из снижения их важности, позволяет не только установить частотность, но и определить когнитивные или ментальные составляющие концепта «патриотизм» в сознании каждого студента. Совокупность зафиксированных реакций дает возможность выявить и проанализировать структуру исследуемого нами концепта в языковом сознании студенческой молодежи. На слово-стимул *патриотизм* было получено всего 245 реакций (табл. 1, 2).

Таблица 1

Результаты цепочечного ассоциативного эксперимента на слово-стимул *патриотизм* в сознании мужской половины студентов

Уровень	Реакции студентов (27 человек)
1.	родина (7); Россия (5); любовь (2); героизм (4); *Родина-мать зовет* (1), гордость (1); (*национальное*) единство (1); честь (1); идеалы (1); дом (1); *Георгиевская лента* (1); флаг (1); борьба (1); 27 **реакций**
2.	родина (5); любовь (4); Россия (2); флаг (2); верность (1); *где родился, там и пригодился* (1); *неукротимый дух* (1); границы (1); дом (1); суверенность (1); героизм (1); армия (1); *защита Родины* (1); преданность (1); гордость (1); *борьба за будущее* (1); *осознанное мышление* (1); *День победы* (1); 27 **реакций**
3.	защита (2); страна (2); любовь (2); Россия (1); гордость (1); горы (1); преданность (1); гос. аппарат (1); *память коллектива* (1); мужество (1); честь (1); *помощь государству* (1); небо (1); Москва (1); герб (1); Z (1); война (1); *видеть проблемы в своей стране* (1*); выбор каждого* (1); Георгиевская лента (1); 23 **реакции**
4.	мужество (2); *(великая)* страна (1); море (1); идеология (1); *значимость истории* (1); защита (1); нация (1); семья (1); благодарность (1); *отстаивание интересов* (1); медведь (1); гимн (1); армия (1); гордость (1); *бессмертный полк* (1); 16 **реакций**
5.	геройство (2); вера (2); свобода (1); *чистый воздух* (1); *конституционные обязанности гражданина* (1); море (1); величие (1); уважение (1); *поддержка государства* (1); правительство (1); праздник (1); 13 **реакций**
6.	пейзаж (2); сила (1); любовь (1); спасибо (1); 5 **реакций**
7.	Дагестан (1); 1 **реакция**

Источник: Составлено автором

По итогам проведенного эксперимента и полученных ассоциаций от мужской половины студентов Финансового университета было сформировано ассоциативное поле, в котором ядерной и предсказуемой реакцией является родина (12), ближнюю периферию составляют любовь (9); Россия (8); героизм / геройство (7), дальняя периферия представлена словами-реакциями: гордость (4); защита *(Родины)* (4); мужество (3); (*великая*) страна (3); флаг (3); преданность (2); честь (2); армия (2); борьба (*за будущее*) (2); *Георгиевская лента* (2); вера (2); дом (2); море (2); пейзаж (2), и традиционно, крайняя периферия включает в себя

различные ассоциации, встретившиеся единожды – верность (1); семья (1); *Родина-мать зовет* (1), (*национальное*) единство (1); идеалы (1); *где родился, там и пригодился* (1); *неукротимый дух* (1); сила (1); *бессмертный полк* (1); *День победы* (1); границы (1); суверенность (1); гос. аппарат (1); правительство (1); гимн (1); *память коллектива* (1); *помощь государству* (1); герб (1); Z (1); война (1); нация (1); *видеть проблемы в своей стране* (1)*;* благодарность (1); спасибо (1); *выбор каждого* (1); идеология (1); *значимость истории* (1); *отстаивание интересов* (1); медведь (1); свобода (1); *конституционные обязанности гражданина* (1); величие (1); уважение (1); *поддержка государства* (1); Москва (1); Дагестан (1); праздник (1); *осознанное мышление* (1); *чистый воздух* (1); горы (1); небо (1).

Данные табл. 1 демонстрируют, что лексема *родина* получила большую частотность в первых двух уровнях. По 9–7 раз участники лингвистического эксперимента упомянули слова *Россия, любовь*, *героизм/геройство*, что также подтверждает значимость данных понятий в их сознании в связи со словом-стимулом *патриотизм*. Частотность слов-реакций гордость, защита, мужество, страна, флаг на слово-стимул *патриотизм* составила 3–4 раза. Следует обратить внимание на их примерно равномерное распределение по уровням. По 2 раза наблюдаются упоминания таких слов, как преданность, честь, борьба (*за будущее*), *Георгиевская лента*, вера, дом, море, пейзаж частотность которых не может свидетельствовать об их приоритетной позиции в структуре концепта.

Полученные результаты мужской части студентов по тематическим разделам выглядят следующим образом:

1. Слова и выражения, относящиеся к военной тематике: защита (Родины), борьба (за будущее), армия, Z, Отечество.

2. Слова и словосочетания, отражающие историческую память: война, бессмертный полк; День Победы, память коллектива, значимость истории.

3. Слова, словосочетания и выражения, называющие личностные категории морального сознания, ответственности: верность, вера, честь, преданность, идеология, осознанное мышление, конституционные обязанности гражданина, свобода, *выбор каждого, отстаивание интересов, видеть проблемы в своей стране, помощь государству*.

4. Слова и словосочетания, выражающие государственную власть, государственную геральдику, государственный суверенитет: государственный аппарат, правительство, флаг, гимн, Георгиевская лента, границы, суверенность.

5. Слова и словосочетания, демонстрирующие положительные чувства, которые испытывают опрошенные к слову-стимулу: любовь, героизм, геройство, гордость, неукротимый дух, национальное единство, мужество, благодарность, спасибо, уважение, праздник, поддержка *государства*, величие.

6. Слова и выражения, связанные в сознании носителя языка с темой «семья, семейные отношения»: дом, Родина-мать зовет.

7. Слова и выражения, относящиеся к месту рождения, происхождения, принадлежности: Россия, родина, (великая) страна, Москва, Дагестан, где родился, там и пригодился, народ, нация.

8. Слова и словосочетания, связанные с природой и животным миром: река, море, пейзаж, чистый воздух, горы, небо, медведь.

9. Слова, передающие общечеловеческие ценности: идеалы, семья, родина, отечество.

Таблица 2

Результаты цепочечного ассоциативного эксперимента на слово-стимул *патриотизм* в сознании женской половины студентов

Уровень	
1.	родина (8); *любовь* (6); Россия (2); гордость (1); ответственность (1); героизм (1); *верность своей родине* (1); правительство (1); безопасность (1); народ (1); государство (1); преданность (1); политика (1); ветераны (1); 27 **реакций**
2.	родина (4); Россия (2); отечество (2); любовь (2); преданность (2); (*малая*) родина (1); народ (1); верность (1); страна (1); семья (1); (*дружная*) семья (1); *жить – Родине служить* (1); береза (1); *активная жизненная позиция* (1); отвага (1); вера (1); гордость (1); *где родился, там и пригодился* (1); политика (1); природа (1); 27 **реакций**
3.	родина (2); любовь (2); Россия (1); отечество (1); самоотверженность (1); *люблю отчизну я, но странною любовью* (1); *преданность* (1); дом (1); *человек, который гордится своей страной* (1); верность (1); гордость (1); народ (1); *бережное отношение к людям* (1); память (1); отчизна (1); уважение (1); *готовность преодолевать все трудности* (1); В. В. Путин (1); президент (1); приверженность (1); государство (1); защита (1); *защита отечества* (1); **25 реакций**
4.	уважение (2); преданность (2); защита (2); родина (1); любовь (1); *герои Отечества* (1); достояние (1); *гражданская ответственность* (1); дом (1); вера (1); верность (1); храбрость (1); *чистое небо* (1); президент (1); *все за одного* (1); Москва (1); 19 **реакций**
5.	гордость (2); Родина (1), любовь (1); героизм (1); единство (1); верность (1); *верность к своей стране* (1); преданность (1); честность (1); приверженность (1); народ (1); березы (1); 13 **реакция**
6.	любовь (2); верность (1); гордость (1); народ (1); верноподданность (1); дом (1); самопожертвование (1); достоинство (1); (*светлое*) будущее (1); солдат (1); 11 **реакций**
7.	защита (2); Россия (1); вера (1); отечество (1); 5 **реакций**
8.	отчизнолюбие (1); *белый-синий-красный* (1); культура (1); 3 **реакции**
9.	преданность (1); традиции (1); 2 **реакции**
10.	героизм (1); 1 **реакция**

Источник: Составлено автором

Учитывая количество полученных ассоциаций от женской части респондентов, мы сформировали ассоциативное поле анализируемого концепта, где выделяется ядро, содержащее 17 реакций со словом родина; ближняя периферия – любовь (14). Дальнюю периферию составляет группа слов, имеющих по 8–2 слова-употребления – преданность (8); верность (7); Россия (6); гордость (6); защита (6); отечество / отчизна (5); народ (5); вера (3); героизм (3); дом (3); уважение (3); приверженность (2); политика (2); (*дружная*) семья (2); береза (2); президент (2); в крайнюю периферию вошли единичные ассоциации: правительство (1); безопасность (1); государство (1); ветераны (1); страна (1); *жить – Родине служить* (1); *активная жизненная позиция* (1); отвага (1); *где родился, там и пригодился* (1); природа (1); самоотверженность (1); *люблю отчизну я, но странною любовью* (1); *человек, который гордится своей страной* (1); *бережное отношение к людям* (1); память (1); *готовность преодолевать все трудности* (1); Путин (1); государство (1); *герои Отечества* (1); достояние (1); *гражданская ответственность* (1); храбрость (1); *чистое небо* (1); *все за одного* (1); Москва (1); единство (1); честность (1); верноподданность (1); самопожертвование (1); достоинство (1); (*светлое*) будущее (1); солдат (1); отчизнолюбие (1); *белый-синий-красный* (1); культура (1); традиции (1); ответственность (1).

Как видно из табл. 2, лексема *родина* получила большую частотность в первых двух уровнях так же, как и у мужской половины студентов. По 14 раз женская часть респондентов упомянула слово *любовь*, что также подтверждает значимость данного понятия в их сознании в связи со словом-стимулом *патриотизм*. Частотность следующих слов-реакций: преданность; верность; Россия; гордость; защита; на слово-стимул *патриотизм* составила 8–6 раз. Следует обратить внимание на их примерно равномерное распределение по уровням. По 5–3 раза наблюдаются упоминания таких слов, как отечество/отчизна; народ; вера; героизм; дом; уважение, появление которых на разных уровнях не может свидетельствовать об их приоритетной позиции в структуре концепта.

Тематические разделы результатов женской половины студентов выглядят следующим образом:

1. Слова и выражения, относящиеся к военной тематике: защита, солдат, *жить – Родине служить*, Отечество.

2. Слова и словосочетания, отражающие историческую память: солдат, *герои Отечества,* ветераны, память.

3. Слова, словосочетания и выражения, называющие личностные категории морального сознания, ответственности: верность, преданность, ответственность, гражданская ответственность, все за одного, вера, верноподданность, приверженность, бережное отношение к людям, активная жизненная позиция, готовность преодолевать все трудности, честность.

4. Слова, выражающие государственную власть, государственную геральдику, государственный суверенитет: В.В. Путин, президент, государство, правительство, политика, белый-синий-красный.

5. Слова и выражения, демонстрирующие положительные чувства, которые испытывают опрошенные к слову-стимулу: любовь, героизм, геройство, гордость, люблю отчизну я, но странною любовью, отчизнолюбие, уважение, отвага, храбрость, единство, самопожертвование, человек, который гордится своей страной, самоотверженность, достоинство, (светлое) будущее.

6. Слова, связанные в сознании носителя языка с темой «семья, семейные отношения»: дом, (*дружная*) семья, безопасность.

7. Слова и выражения, относящиеся к месту рождения, происхождения, принадлежности: Россия, родина, народ, страна, где родился, там и пригодился, Москва.

8. Слова, относящиеся к природе: природа, береза, чистое небо, безопасность.

9. Слова, передающие общечеловеческие, общекультурные и духовные ценности: родина, отечество, отчизна, достояние, культура, традиции.

Следует отметить, что в словах-реакциях достоинство, верноподданность, самоотверженность, честность, храбрость и др., упомянутых студентками, наблюдается использование абстрактных имен существительных, не зафиксированных у предыдущей части респондентов. Анализ результатов показал, что в цепочке ассоциации у женской половины студентов упоминание президента России, В.В. Путина, безусловно, свидетельствует о его высоком авторитете среди респондентов данной группы.

В целом, анализируя ассоциативные поля студентов двух гендерных групп, мы выявили, что в языковом сознании студенческой молодежи слова-реакции родина, Россия, любовь, гордость, преданность, верность, страна, дом, народ,

семья составляют ядро концепта «патриотизм». В этом ряду обращает на себя внимание лишь некоторый приоритет общечеловеческих ценностей (родина, любовь, гордость, преданность, верность) над личным и общественным (семья, дом, народ), что свидетельствует об уровне патриотического воспитания и сознания студентов вуза.

Следует отметить, что наряду с положительными по коннотации словами были выявлены реакции с негативной семантикой: война, идеология, которые упомянуты единожды и расположены в крайней периферии концепта «патриотизм». Однако в нашем исследовании прослеживается превалирование позитивной оценки восприятия данного концепта над негативной, присутствие ценностного ряда, «диктующего» смысловую наполненность концепта «патриотизм», а также знаковость роли военной тематики. Результаты эксперимента позволяют продемонстрировать, что независимо от гендерного признака группы респондентов на формирование ассоциативного поля концепта «патриотизм» вкладываются такие понятия, как *защита (Родины), борьба (за будущее), армия, Z, отечество, солдат, жить – Родине служить*.

В заключение отметим, что результаты эксперимента продемонстрировали наличие информации о положительных явлениях и процессах, связанных с проявлениями качеств языковой личности и с установками государственной власти, что отражает формирование позитивного образа патриотизма у представителей как женской, так и мужской половины студентов. В целом концепт «патриотизм» как носитель культурно-значимых смыслов и концепт высшей ценности прочно зафиксирован в системе ценностных представлений рассматриваемой нами языковой личности.

Библиографический список

1. *Путин назвал ключевую основу государственности России*. Available at: https://lenta.ru/news/2022/04/27/patriotism/
2. Шагбанова Х.С. Семантическая структура концепта «патриотизм» через призму лингвокогнитивистики. *Litera*. 2023; № 5: 1–9.
3. Наговицына Н.В. *Смысловое наполнение и семантический объем концепта «патриотизм» в русском языке (по данным лексикографических источников)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Нижний Новгород, 2021.
4. Полякова Е.В. Ассоциативно-вербальные сети в языковом образе сознания русских и англичан. *Известия ЮФУ. Технические науки.* 2006; № 11: 228–233.
5. Уфимцева Н.В. Языковое сознание: формирование и функционирование. *Сборник статей*. Москва: РАН ИЯ, 2000: 135–170.
6. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политическая литература, 1977.
7. Чулкина Н.Л. *Мир повседневности в языковом сознании русских: Лингвокультурлогическое описание*: монография. Москва: Издательство РУДН, 2004.
8. Фрумкина Р.М. *Психолингвистика: учебное пособие* Москва: Академия, 2007.
9. Митяева А.П. Ассоциативный эксперимент как способ конструирования концепта «бизнес». *Молодой ученый*. 2015; № 11: 1651–1653.
10. Башиева С.К., Шогенова М.Ч. Концепт «Патриотизм» как фрагмент вербальной, ассоциативно-семантической сети в организации языковой личности (результаты ассоциативного эксперимента). *Вестник СамГУ*. 2010; № 3 (77): 107–112.
11. Маслова К.А. Свободный ассоциативный эксперимент как инструмент исследования концепта «патриотизм». *LINGUISTICA JUVENIS*. 2017; № 19: 158–168.

References

1. *Putin nazval klyuchevuyu osnovu gosudarstvennosti Rossii*. Available at: https://lenta.ru/news/2022/04/27/patriotism/>
2. Shagbanova H.S. Semanticheskaya struktura koncepta «patriotizm» cherez prizmu lingvokognitivistiki. *Litera*. 2023; № 5: 1-9.
3. Nagovicyna N.V. *Smyslovoe napolnenie i semanticheskij ob`em koncepta «patriotizm» v russkom yazyke (po dannym leksikograficheskih istochnikov)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2021.
4. Polyakova E.V. Associativno-verbal'nye seti v yazykovom obraze soznaniya russkih i anglichan. *Izvestiya YuFU. Tehnicheskie nauki*. 2006; № 11: 228-233.
5. Ufimceva N.V. Yazykovoe soznanie: formirovanie i funkcionirovanie. *Cbornik statej*. Moskva: RAN IYa, 2000: 135-170.
6. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Politicheskaya literatura, 1977.
7. Chulkina N.L. *Mir povsednevnosti v yazykovom soznanii russkih: Lingvokul'turlogicheskoe opisanie*: monografiya. Moskva: Izdatel'stvo RUDN, 2004.
8. Frumkina R.M. *Psiholingvistika: uchebnoe posobie* Moskva: Akademiya, 2007.
9. Mityaeva A.P. Associativnyj `eksperiment kak sposob konstruirovaniya koncepta «biznes». *Molodoĭ uchenyĭ*. 2015; № 11: 1651-1653.
10. Bashieva S.K., Shogenova M.Ch. Koncept «Patriotizm» kak fragment verbal'noj, associativno-semanticheskoj seti v organizacii yazykovoj lichnosti (rezul'taty associativnogo `eksperimenta). *Vestnik SamGU*. 2010; № 3 (77): 107-112.
11. Maslova K.A. Svobodnyĭ associativnyĭ `eksperiment kak instrument issledovaniya koncepta «patriotizm». *LINGUISTICA JUVENIS*. 2017; № 19: 158-168.

Статья поступила в редакцию 08.07.23

УДК 82-1/-9 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-326-328

***Akhaeva M.A.**, senior teacher, Department of Chechen Philology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia),*
E-mail: milana_akhaeva@mail.ru

THE ROLE OF ARCHETYPICAL IMAGES IN THE CHECHEN LYRICS OF THE 60s OF THE 20th CENTURY. The paper examines the originality of the Chechen lyrics of the 60s of the 20th century (based on the lyrics of M. Dikaev, Kh. Satuev, M. Kibiev), in particular, the role of archetypal images for reflecting the mental structures of the ethnic consciousness of the authors is revealed. The main goal is to identify the basic archetypes and their originality, which determines the originality of national poetry. In this problem space, the methodology of relying on the theory of archetype, archetypal, structural and semantic analysis of the text seems to be the most productive. Such a study was carried out for the first time. And it is of great importance for Chechen literary criticism, outlining the prospects for further scientific research in the field of literary theory and analysis of a literary text. The author focuses the main attention on the conditionality of the figurative system of the studied texts by the national picture of the world. The archetypes repeated most frequently by different authors are singled out and described, which allows making a conclusion about their stable character and symbolic content, which has an unambiguous perception within the national mass consciousness.

Key words: **Chechen lyrics, sixties, archetype, symbol, lyrical image, author, national picture of the world, mentality**

***М.А. Ахаева**, ст. преп., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный,*
E-mail: milana_akhaeva@mail.ru

РОЛЬ АРХЕТИПИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ В ЧЕЧЕНСКОЙ ЛИРИКЕ 60-Х ГОДОВ XX ВЕКА

В статье рассматривается своеобразие чеченской лирики 60-х годов XX века (на материале лирики М. Дикаева, Х. Сатуева, М. Кибиева), в частности, выявляется роль архетипических образов, имеющих особое значение для отражения ментальных структур этнического сознания авторов. Основная цель заключается в выявлении базовых архетипов и определении их самобытности, определяющей своеобразие национальной поэзии. В данном проблемном пространстве наиболее продуктивной представляется методология опоры на теории архетипа, архетипический и структурно-семантический анализ текста. Подобное исследование проведено впервые и имеет большое значение для чеченского литературоведения, намечая перспективы дальнейших научных изысканий в области теории литературы и анализа художественного текста. Основное внимание в работе автор акцентирует на обусловленности образной системы исследуемых текстов национальной картиной мира. Выделяются и описываются наиболее часто повторяющиеся у разных авторов архетипы, что позволяет прийти к заключению об их устойчивом характере и символическом наполнении, имеющем в пределах национального массового сознания однозначное восприятие.

Ключевые слова: **чеченская лирика, шестидесятничество, архетип, символ, лирический образ, автор, национальная картина мира, ментальность**

Национальные литературы, в частности новописьменные, к корпусу которых относится чеченская художественная словесность, в своем развитии опираются в первую очередь на традиции фольклорного творчества и опыт развитых литературных систем. Лирика является одним из первых литературных родов, который начинают осваивать новописьменные авторы, а затем переходят к эпическим формам – вначале на родном языке, затем на русском. Эти процессы объективны и обусловлены спецификой развития письменности и уровнем владения писателями методологией художественного творчества. К 60-м годам XX века чеченские авторы в достаточной степени овладели литературным мастерством и вышли на уровень освоения сложного проблемного пространства, в частности, отображения внутреннего мира личности, ее мировоззренческих поисков и рефлексий. Здесь можно говорить об углублении психологизма и усложнении отображаемой авторским сознанием картины мира, в случае с национальной литературой, обусловленной ментальностью этноса, его историей и традициями.

В 60-е годы в литературе обозначился поворот к частной жизни простого человека, к проблемам духовно-нравственного характера. Писатели, почувствовав воздух свободы «оттепели», стали писать на темы, изначально находившиеся в центре художественного осмысления. Чеченские поэты-шестидесятники подхватили новые прогрессивные веяния, идущие от отечественной лирики, и в национальной поэзии наметился отход от пропагандистской и идеологизированной тематики к проблемам личности и ее внутреннему миру. Не менее важной тенденцией стала попытка осмысления уроков чеченской истории, многие из страниц которой были закрыты для массового читателя. «Оттепель» продлилась недолго, уже к концу 60-х годов начался период застоя, но в это время в чеченской литературе обозначился прорыв к новой художественной методологии, к освоению тематики, связанной с внутренним духовно-нравственным миром личности, с поисками истины, глубокими мировоззренческими рефлексиями, что было ранее невозможно в силу жесткой идеологической регламентации литературного творчества.

Специфика национальной лирики заключается в сохранении отдельных традиций фольклорной поэзии и в то же время – в освоении опыта отечественной литературы. Чеченская поэзия в основном опирается на художественную систему народных героических песен илли. Фольклорное начало исследуемых текстов видится в своеобразной архитектонике стиха, тяготеющего к тонической системе стихосложения, и в национальных архетипических образах, которые константно появляются у каждого чеченского автора – это, прежде всего, образы гор, скал, камня, гордых орлов, рек, родников, всадников на скакунах и другие, порожденные древним сознанием горских народов. Архетипичные образы глубоко символичны, они заложены в ментальности народа и не требуют дешифровки, как, например, сложные метафорические образы. Архетипы мгновенно считываются и создают в воспринимающем сознании именно ту картину, которая заложена в семантике художественного образа издревле.

Здесь следует уточнить понятия, базовые для раскрытия структурно-семантической роли архетипов в поэзии. «Менталитет можно определить как идейно-поведенческий стереотип, как устойчивый пласт национальной психики, включающий в себя определенные мировоззренческие модели постижения мира (архетипы). Он обусловлен социокультурным и историческим контекстом с характерными для него аксиологическими представлениями, но архетип не зависит от времени и места, то есть аксиологически нейтрален. Менталитет – это национально окрашенный архетип» [1]. Менталитет, как и любую стереотипную систему, очень сложно сломать, переориентировать, поэтому можно полагать, что ценности и архетипы, являющиеся его аксиологической основой, обладают значительной силой воздействия на сознание и воспринимаются почти безусловно.

Вопросы национального сознания, ценностной системы этноса, восприятия им окружающего мира, влияния традиций имеют большое значение, особенно в условиях глобализации, когда возникает опасность утраты национальной идентичности. Литература всегда занимала важное место в духовно-нравственной сфере жизни общества, и актуальность исследования национальных образов, способствующих сохранению культуры, не вызывает сомнений. Особенно эти вопросы сегодня важны для чеченской культуры, понесшей значительные потери в периоды чеченских войн и послевоенного восстановления. Основной целью работы является выявление роли архетипов этнического сознания в семантическом поле лирического высказывания как способа трансляции национальных духовно-нравственных ценностей и картины мира. Задачи работы концентрируются на выявлении базовых архетипов чеченской культуры и описании их семантического и символического наполнения. Новизна обусловлена тем фактом, что исследуемые тексты до настоящего времени не рассматривались с позиций научной литературоведческой методологии.

Архетипы играют значительную роль в массовом сознании. О.А. Азина отмечает: «Согласно Юнгу, определенный образ мира, отражаемый в менталитетах различных типах обществ (национальных культурах), формируется архетипом коллективного бессознательного. В каждом таком обществе (национальной культуре) доминируют свои архетипы, определяющие особенности системы ценностей и мировоззрения. Их проявлениями являются различные формы: мифологические образы и сюжеты, религиозные учения и ритуалы, национальные идеалы и т. д. Актуализация архетипа представляет собой не столько возвращение к архаическим основам духовности, сколько направленность в будущее, так как архетипы выражают надежды и мечту народа» [1].

Понятие «литературный архетип» введено в научный оборот Е.М. Мелетинским в работе «О литературных архетипах» (1994), где он указывает на происхождение архетипа из мифа – древней структуры познания и восприятия мира. Ученый отмечает, что «...в мифологии само описание мира возможно только в форме повествования о формировании элементов этого мира и даже мира в целом. Это объясняется тем, что мифическая ментальность отождествляет начало (происхождение) и сущность, тем самым динамизируя и нарративизируя статическую модель мира» [2, с. 13]. Ю.М. Лотман, останавливая внимание на таких критериях архетипа, как древность и универсальность, отмечает: «Всякая культура начинается с разбиения мира на внутреннее («свое») пространство и внешнее («их»)» [3, с. 257]. Опираясь на данный тезис, можно констатировать, что для горских народов «свое» пространство – это в первую очередь горы, реки, лес, которые дают чувство защищенности, что было самым важным условием выживания небольшого этноса.

Образ матери является общечеловеческим архетипом в мировой культуре. В стихотворении М. Кибиева «Зовущий голос» образ ушедшей матери неразрывно связан с родным ландшафтом, в котором доминируют архетипические образы гор и реки:

Одна скала, за ней другая,
Стою с орлами наравне…
Но мать, лишь зовом окликая,
Не возвращается ко мне.

А по-над далью светло-синей,
Куда не всем подать рукой,
То поднимается вершиной,
То меж вершин течет рекой [4, с. 34].

Сам сборник поэта называется «Вершина разума», что говорит об устойчивости архетипических образов, в частности архетипа *гора/вершина/скала,* в национальном сознании поэта. Здесь же появляется константный архетипический образ орла, символизирующий прежде всего свободолюбие, что является характерной чертой национального менталитета.

Программным стихотворением М. Кибиева является произведение «Наследство», в котором воплощается авторское видение мироздания, представляющее сформировавшуюся еще в древнем мифе оппозицию добра и зла, космоса и хаоса. Научному осмыслению этот мировоззренческий феномен архаического мышления подверг Е.М. Мелетинский, описав его следующим образом: «…пафос мифа довольно рано начинает сводиться к космизации первичного хаоса, к борьбе и победе космоса над хаосом (т. е. формирование мира оказывается одновременно его упорядочиванием). И именно этот процесс творения мира является главным предметом изображения и главной темой древнейших мифов» [2, с. 13]. Данная идея получает своеобразную интерпретацию в стихотворении М. Кибиева:

«Меня сквозь горы и ветра,
Где бродят свет и мгла,
Несут то белый конь добра,
То черный – демон зла.

И только сбрось один из них
Меня в траву иль снег,
С бедой и счастьем в тот же миг
Расстанусь я навек» [4, с. 5].

Признавая противостояние добра и зла, поэт тем не менее констатирует, что они являются неотъемлемой частью мироздания, что именно в этой дихотомии заложена логика человеческой жизни, которая остановится, если исчезнет одно из этих противоборствующих, но вечных начал. Глубокая мировоззренческая идея передается через архетипический национальный образ скакуна, символизирующий движение жизни, ее неукротимость и красоту.

В лирике М. Дикаева встречается подобный архетипический комплекс, например, в стихотворении «Спой песню чеченскую вместе со мной…» поэт воссоздает природные ландшафты, напрямую ассоциирующиеся с родным кровом. Лирический герой находится в Ленинграде и, пытаясь описать русской девушке красоту своей малой родины, прежде всего описывает горы:

Горы стоят, обнажив белы главы,
В сединах запутался солнечный свет.
Отчий хранят они чести и славы
Приют, где с орлами встречают рассвет.

Седые столпились вокруг меня горы,
Наказы их – голос моих праотцов [5, с. 56].

Образ гор неразрывно связан с кодексом чести горца, с традициями отцов, которые для чеченца сакральны. Также отметим символическое наполнение образа орла, который вместе с архетипами гор, снега и бескрайнего неба образует мифологический континуум горца, сохранившийся на ментальном уровне у чеченского этноса до настоящего времени.

В лирике Х. Сатуева, в свою очередь, транслируются национальные архетипические образы, выявленные нами в текстах М. Дикаева и М. Кибиева. Приведем пример художественной реализации идеи неизбежного сосуществования в

мироздании добра и зла в стихотворении «Заветы горцев», которая также воплощается через устойчивые архетипы:

Всю жизнь тебе,
Тебе горной тропою шагать
И мчать
На горячем коне… Погоди!
Ты радость и горе сумей обуздать
Вершина твоя далеко впереди [6, с. 18].

В чеченской лирике исследуемого периода отчетливо просматривается космологическая структура, в которой обозначены вертикаль и горизонталь мироздания – горы, скалы, вершины, солнце, небо, горные реки / поля, дом, лес, родник. Этот мир, глубоко вошедший в сознании чеченского этноса, образует «свое» пространство, «свой» ментальный мир. Наряду с пространственными архетипами поэты активно используют образы коня и орла, символизирующие базовые черты национального менталитета – стремление к свободе, смелость и непокорность. В структурно-семантическом плане сакрализованным центром нередко становится очаг, который символизирует дом, гостеприимство, защищенность. Значимость концепта *очаг* для национального сознания показана в стихотворении М. Кибиева «Иней волос»:

Если вайнахам повздорить случится,
Вражеский в гневе очаг проклинают [4, с. 18].

В стихотворении «Вершина разума» автор размышляет о трудностях человеческого познания:

Разум – вершина заветная.
В будущем, прошлом и ныне
Духа богатства несметные –
Путь к этой гордой твердыне.

К разуму тропы неровные
Вьются по скалам в тумане.
Мы за богатства духовные
Платим богатством желаний [4, с. 7].

В приведенном стихотворном отрывке базовый концепт *разум* раскрывается через архетипические образы вершины, скалы, горных троп, символизирующие трудности и энергию их преодоления. Поэт охватывает все жизненные циклы – прошлое, будущее и настоящее, подчеркивая ценность разумного начала человеческого существования, которое выше низменных желаний и материальных благ. Именно человеческий разум позволит народам выжить и эволюционировать, преодолеть все трудности и победить внешние угрозы. Собственно, история чеченского народа, который, пройдя через жесточайшие исторические катаклизмы, сохранил себя и свою родину, во всей полноте подтвердила мысли М. Кибиева.

Теоретическая и практическая значимость нашего исследования просматривается в разработке отдельных приемов архетипического анализа, представляющего актуальность для национальной лирики, по настоящее время опирающейся на национальные архетипы и мифологемы. Можно заключить, что через архетипические образы чеченские поэты осмысливают важнейшие проблемы духовной жизни личности, пытаются понять смысл и цель человеческого существования. В проблемно-тематическом плане поэтами актуализируются вопросы быстротечности времени, нравственного выбора, роли разума, патриотизма, любви к родине и семье, преданности и предательства и многие другие, по сути относящиеся к категории вечных вопросов. Проведенный нами анализ произведений чеченских поэтов позволяет прийти к выводу, что названный сложный мировоззренческий комплекс раскрывается на основе архетипов, являющихся базовым компонентом национального сознания. Данный способ созвучен в первую очередь мышлению национального читателя, которое воспринимает архетипы и мифологемы намного быстрее, чем авторские сложные метафорические образы, не всем доступные для понимания, но при этом отметим, что и представителям других национальностей данные архетипы вполне понятны, так как в мировой культуре сложились устойчивые семантические ассоциации с концептами *вершина, дом, очаг, река* и др.

Тема нашей работы имеет несомненные перспективы для дальнейших исследований по причине своей новизны и актуальности, особенно в пространстве современной чеченской лирики, продолжающей традиции старшего поколения чеченских поэтов, но при этом обновляющей свой творческий инструментарий. В данном пространстве, на наш взгляд, следует рассмотреть новые прочтения архетипов, новые смыслы, обусловленные объективным движением времени.

Библиографический список

1. Азина О.А. Национальная специфика архетипов и ценностей. *Теория и практика общественного развития,* 2013. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnaya-spetsifika-arhetipov-i-tsennostey?ysclid=lk49skjfuz922399823
2. Мелетинский Е.М. *О литературных архетипах*. Москва: РГГУ, 1994.
3. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. *Семиосфера*. Санкт-Петербург: Искусство СПБ, 2000.
4. Кибиев М. *Вершина разума:* Стихи. Поэмы. Перевод с чеченского. Грозный: Книга, 1994.
5. Дикаев М. *Земля отцов*. (Стихи, поэма, драмы, научные работы, статьи, письма. На чеченском языке). Грозный: ФГУП «Издательско-полиграфический комплекс «Грозненский рабочий», 2012; Выпуск II, Т. 3.
6. Сатуев Х.Д. *Знамя отцов.* Сборник стихов. Грозный: Чечено-Ингушское книжное издательство, 1975.

References

1. Azina O.A. Nacional'naya specifika arhetipov i cennostej. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya,* 2013. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnaya-spetsifika-arhetipov-i-tsennostey?ysclid=lk49skjfuz922399823
2. Meletinskiĭ E.M. *O literaturnyh arhetipah*. Moskva: RGGU, 1994.
3. Lotman Yu.M. Vnutri myslyaschih mirov. *Semiosfera*. Sankt-Peterburg: Iskusstvo SPB, 2000.
4. Kibiev M. *Vershina razuma:* Stihi. Po`emy. Perevod s chechenskogo. Groznyj: Kniga, 1994.
5. Dikaev M. *Zemlya otcov*. (Stihi, po`ema, dramy, nauchnye raboty, stat'i, pis'ma. Na chechenskom yazyke). Groznyj: FGUP «Izdatel'sko-poligraficheskij kompleks «Groznenskij rabochij», 2012; Vypusk II, T. 3.
6. Satuev H.D. *Znamya otcov.* Sbornik stihov. Groznyj: Checheno-Ingushskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1975.

Статья поступила в редакцию 08.07.23

УДК 10.02.04 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-328-331

***Vasbieva D.G.**, Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federati on (Moscow, Russia), E-mail: dinara-va@list.ru*

VERBALIZATION OF WEALTH CONCEPT IN ENGLISH PROVERBS. The article examines the relevance of studying English proverbs that verbalize the WEALTH concept. The purpose of the paper is to identify the culturally specific component composition of the WEALTH concept based on the analysis of the English proverbs selected from the Oxford Dictionary of Proverbs by J. Speake. The author pays the main attention to the definition of the notions of the concept, the role of proverbs that reflect the national mentality of representatives of the linguocultural community and the practical study of the WEALTH concept based on the English proverbs. The scientific novelty of the work is expressed in in the analysis with the purpose of classifying "wealth" into semantic groups involved in the representation of this concept. The results make it possible to classify the WEALTH concept in proverbs into eleven semantic groups. The practical significance of the work lies in the fact that the research materials can be used in the practice of teaching special courses such as "Cognitive linguistics", "Cultural Linguistics" and "Translation Studies".

Key words: **concept, English proverbs, concept verbalization, conceptual field "wealth"**

***Д.Г. Васьбиева**, канд. экон. наук, доц. Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: dinara-va@list.ru*

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА WEALTH В АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦАХ

В данной статье рассматривается актуальность исследования английских пословиц, вербализующих концепт WEALTH. Целью работы является выявление культурно-специфических компонентных составляющих концепта WEALTH на материале английских пословиц, выбранных из Оксфордского словаря пословиц (составитель Дж. Спик). В работе автор уделяет внимание подходам к определению понятия «концепт», роли пословиц, отражающих националь-

ный менталитет представителей лингвокультурного сообщества и практическому исследованию концепта «богатство» на основе английских пословиц. Научная новизна нашего исследования выражена в анализе с целью классификации богатства на семантические группы, участвующие в репрезентации данного концепта. В результате классификации выявлено одиннадцать семантических групп. Практическая значимость работы заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в практике преподавания спецкурсов, таких как «Когнитивная лингвистика», «Лингвокультурология» и «Переводоведение».

Ключевые слова: **концепт, английские пословицы, вербализация концепта, концептуальное поле WEALTH**

Актуальность изучения концепта WEALTH на материале английских пословиц обусловлена возросшим интересом к отражению в языке «положения в социальной иерархии, выработке индивидом собственной системы ценностей, принципов построения карьеры» [1, с. 291].

Объектом исследования выступают англоязычные пословицы, отражающие содержание концепта WEALTH.

Предметом данного исследования является содержательное своеобразие концептуального поля WEALTH.

Цель предлагаемой работы – выявление культурно-специфического компонентного состава концепта WEALTH на основе анализа английских пословиц, выбранных из «Оксфордского словаря пословиц» Дж. Спик.

Для достижения поставленной в статье цели были сформулированы следующие задачи:

1) определить сущность понятий «концепт», «пословица»;

2) установить этимологию лексемы "wealth";

3) выявить вербализацию концепта WEALTH в английских пословицах.

Научная новизна исследования состоит в изучении модели специфического языкового видения фрагмента мира, именуемого «богатство»: выявляются средства выражения концепта WEALTH в лексико-фразеологической системе языка, исследуются семантические группы богатства, участвующие в репрезентации данного концепта в современной языковой картине мира.

Теоретическую базу исследования составили публикации отечественных авторов, занимающихся изучением концепта «богатство» в языковой картине мира (Е.Г. Стешиной, Т Г. Нестеровой) и паремиологических единиц (Е.Е. Дебердеевой, Н.Н. Саянной), а также работы, посвященные проблемам лингвокультурологии (В.И. Карасик, Ю.С. Степанов) и когнитивной лингвистики (С.А. Аскольдов-Алексеев, Е.С. Кубрякова, З.Д. Попова и И.А. Стернин).

Практическая значимость работы заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в практике преподавания спецкурсов, таких как «Когнитивная лингвистика», «Лингвокультурология» и «Переводоведение».

В научных работах мнения современных отечественных исследователей расходятся в вопросах определения понятия «концепт» из-за различных подходов к значению языка в формировании концепта. Одни авторы, больше значения придают лингвокультурологии, другие – когнитивистике, но «единым для их подходов все же является положение об очевидной связи между языком и культурой» [2, с. 2557].

Среди отечественных ученых проблемами исследования концепта занимались такие ученые, как С.А. Аскольдов-Алексеев, С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, Е.С. Кубрякова, Ю.С. Степанов, З.Д. Попова и И.А. Стернин (табл. 1).

Таблица 1

Подходы к определению понятия «концепт» в языкознании

Автор, год исследования	Подход
	Лингвокогнитивный
С.А. Аскольдов-Алексеев (1928)	Концепт – «…мысленное образование, замещающее в процессе мысли неопределенное множество предметов, действий, мыслительных функций одного и того же рода… Концепты – это почки сложнейших соцветий мысленных конкретностей» [3, с. 269, 272]
	Лингвокультурологический
Ю.С. Степанов (1997)	Концепт – «основная ячейка в ментальном мире человека, куда входит культура в качестве совокупности концептов и отношений между ними» [4, с. 47].
В.И. Карасик (2006)	«Концепты характеризуют специфику культуры как совокупности человеческих достижений во всех сферах жизни» [5, с. 61]
	Когнитивный
Е. С. Кубрякова и др. (1997)	Концепт – своеобразный «элемент алгоритма познания и мышления» [6].
З.Д. Попова и И.А. Стернин (2007)	Концепт – «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [7, с. 34]
	Семантический
С.Г. Воркачев (2002)	Концепт – «культурно отмеченный вербализованный смысл, представленный в плане выражения целым рядом своих языковых реализаций, образующих соответствующую лексико-семантическую парадигму...» [8, с. 36, 37]

Источник: составлено автором

В нашем исследовании мы придерживаемся лингвокультурологического подхода, предложенного Ю.С. Степановым, согласно которому под концептом понимается «… то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека» [4, с. 40–67], а соотношение языка и культуры, на наш взгляд, проявляется в способах языкового выражения этнического менталитета.

Культурные концепты, относящиеся к «национальному менталитету и системе духовных ценностей носителей языка» [9, с. 54], помогают оценить пословицы при их соотнесении на уровне разных языков. В этой связи особую актуальность приобретает изучение пословиц, посредством которых вербализованные представления концепта отражают особенности проявляющегося национального менталитета представителей различных лингвокультур.

Отметим, что в нашем исследовании английские пословицы представляют собой продукты языкового сознания англичан, т. е. воплощение опыта, наблюдений, народного ума, оценок и особенностей национальной культуры. Поэтому адекватное интерпретирование английских пословиц возможно не только в плане языка, но и знаний о представленном в языковой форме опыте носителей английской лингвокультуры.

Характерные черты языкового народного сознания воплощаются в паремиях и формируют национальный языковой характер представителей лингвокультурного сообщества. Истинный смысл пословиц может быть понятным носителям языка. Представителей другой лингвокультуры пословицы привлекают своим национальным своеобразием, с одной стороны, и представляют определенные трудности в разъяснении их смысла из-за различного миропонимания, с другой стороны [10].

«Электронный этимологический словарь английского языка» дает следующие сведения о лексеме "wealth" [11]:

– берет начало из средневекового английского, где «wele – well-being» обозначало «благосостояние, благополучие»;

– означает «счастье», «процветание в изобилии имущества и богатства, а также благосостояние по аналогии со здоровьем».

Приведенное определение показывает, что основное значение лексемы "wealth" – «wele – well-being» – (материальное) благосостояние, достаток, «happiness» – счастье. Следовательно, базовыми признаками концепта «богатство» являются такие признаки, как «благосостояние», «здоровье», «процветание».

В современных условиях исследование концептов в качестве основной единицы представления о мире является актуальным направлением лингвистики. Средством распространенной и разносторонней вербализации концептов служат пословицы, которые помогают выявить особенности культуры и мировоззрение конкретного народа. В рамках нашего исследования рассмотрим, каким образом концепт WEALTH репрезентуется в английских пословицах.

Следует отметить, что анализ пословиц из словаря "Oxford Dictionary of Proverbs" (6 th ed.) известного паремиолога Дж. Спик [12] дало возможность классифицировать примеры с компонентом «богатство» на одиннадцать семантических групп:

1. Богатство – ценность нематериального блага (счастье, удача, здоровье):

(a) It is better to be born lucky than rich [12]. – *Лучше родиться удачливым, чем богатым*.

(b) Early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy and wise [12]. – *Кто рано ложится и рано встает, здоровье, богатство и ум наживет*.

(c) Money can't buy happiness [12]. – *Счастье за деньги не купишь*.

(d) Money isn't everything [12]. – *Не в деньгах счастье*.

(e) Shrouds have no pockets [12]. – *В гробу карманов нет* (здесь и далее перевод на русский язык выполнен автором статьи – *Д. В.*).

В примерах (c) и (d) выражена эмоциональная оценка предмета речи. Следовательно, данные пословицы содержат эмоционально-экспрессивный компонент.

2. В английских пословицах существуют примеры, отражающие вседозволенность обеспеченных людей и имеющие отношение к концепту «богатство»:

(a) “Money makes the mare to go” [12]. – *Деньги заставляют кобылу идти*.

(b) “A golden key can open any door” [12]. – *Золотой ключик может открыть любую дверь. / За деньги можно купить что угодно*.

(c) “One law for the rich, and another for the poor”. / “Law for the rich, and another for the poor” [12]. – *Одни законы для богатых, другие – для бедных*.

3. Богатство представляет собой не только наличие материальных благ, но и силу, власть и влияние, что подтверждают данные пословицы:

(a) “Money is power” [12]. – *Деньги – сила*.

(b) “Money talks” [12]. – *Деньги решают все*.

(c) “He who pays the piper calls the tune”. / “You pays your money and you takes your choice” [12]. – *Кто платит, тот и заказывает музыку*.

(d) “The rich man gets its ice in the summer and the poor man gets his in the winter” [12]. – *Богатый достанет лед и летом, а бедный – только зимой. / Богатый как хочет, а бедный как может*.

4. Богатство характеризуется как корень зла в паремии, несущей в себе отрицательную коннотацию: “Money is the root of all evil” [12]. В английской пословице с оценивающим компонентом материальное благо или деньги вызывают сильное общественное неодобрение.

5. Английские пословицы характеризуют скупость в качестве важнейшей черты богатства:

(a) “The more you get, the more you want” [12]. – *Чем больше получаешь, тем большего хочешь*.

(b) “If you pay peanuts, you get monkeys” [12]. – *Скупой платит дважды*.

6. Важность богатства. В паремиях английского языка отражается, насколько важно для человека быть богатым, например:

(a) “Much would have more” [12]. – *Деньга деньгу наживает*.

(b) “Money makes a man” [12]. – *Деньги делают человека*.

(c) “Money makes money” [12]. – *Деньги к деньгам идут*.

(d) “Never marry for money, but marry where money is” [12]. – *Не женитесь из-за денег, а женитесь там, где есть деньги*.

В данных примерах прослеживается простота и лаконичность «пословиц, которые включают в себя различные стилистические средства (метафора, антитеза, игра)» [2].

7. Богатство созидается инвестициями, поскольку правильные инвестиционные решения приведут к обогащению. Так, например, о важности вложения денег для получения прибыли гласит следующая пословица:

“Money, like manure, does no good till it is spread” [12]. – *Деньги, подобно навозу, принесут пользу, когда ими пользуешься*.

Следующая паремия свидетельствует о необходимости рискнуть, чтобы добиться максимизации богатства:

“If you don’t speculate, you can’t accumulate” [12]. – *Кто не рискует, тот не пьёт шампанского*.

8. Отсутствие богатства – это плохо:

“A moneyless man goes fast through the market” [12]. – *Безденежный человек не интересуется покупкой*.

9. Паремия свидетельствует об ответственности тех, кто владеет богатством. Здесь прослеживается отношение носителей английского языка к материальному благу, т. е. наличие денег подразумевает умение правильно распоряжаться, например:

“Keep your shop and the shop will keep you” [12]. – Если управлять бизнесом умело, усердно и эффективно, то он всегда будет приносить достаточную прибыль.

10. Материальное благополучие нередко становится знаком отсутствия здоровья, любви и счастья, о чем свидетельствует следующая пословица:

“When poverty comes in the door love flies out at the window” [12]. – Когда бедность стучится в дверь, любовь убегает через окно.

11. Легкое богатство. В англоязычной культуре неправильное обращение с богатством часто приводит к его потере. Например:

“A fool and his money are soon parted” [12]. – Без ума торговать – только деньги терять.

По результатам проведенного анализа английских пословиц, вербализующих исследуемый концепт «богатство», можно констатировать, что в некоторых из них предмет имеет второстепенное значение, причем наделение его признаком приобретает особую важность. Следует отметить, что английские имена прилагательные позволяют создать обобщённое значение, причем суть пословиц теряет смысл. Приоритет отдается признаку или качеству субъекта: *lucky – удачливый, rich – богатый, healthy – здоровый, wealthy – богатый, golden – золотой, poor – бедный, good – хороший, spread – усеянный, moneyless – безденежный, fast – быстрый, parted – разделенный*.

Концепт WEALTH приумножает свои эстетические смыслы в рамках предметно-понятийного слоя на уровне лексики и морфологии. Смысловое ядро данного концепта прослеживается через семантику следующих глаголов: *open – открывать, pay – платить, take – брать, get – получить, want – хотеть, have – иметь, make – делать, marry – жениться(ся), выходить замуж, do – делать, speculate – спекулировать, accumulate – наживать, go – идти, keep – зд. управлять, come – приходить, fly out – вылететь*.

Таким образом, пословицы о богатстве содержат глубокий ментальный смысл в языковом сознании носителя английской культуры. Они заключают важное знание для данного народа и несут в себе поучительный смысл, отражая нормы народной морали в течение длительного времени.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. В лингвистике предлагаются когнитивный, лингвокультурологический, лингвокогнитивный и семантический подходы к пониманию концепта, в основе которых – связь между языком и культурой. В языковом репертуаре лингвокультурного сообщества использование материала пословиц помогает осуществить категоризацию языкового представления миропонимания носителей английского языка. В пословицах краткими словесными изречениями выражается отношение людей к богатству, как к материальному, так и духовному благу.

2. Лексема “wealth” означает (материальное) благосостояние, достаток, «happiness» – счастье, а концептуальное поле «богатства» определяют такие признаки, как «благосостояние», «здоровье», «процветание».

3. Нами была осуществлена классификация концепта WEALTH в английских пословицах на одиннадцать семантических групп:

1) богатство – ценность нематериального блага (счастье, удача, здоровье);
2) богатство описывается как вседозволенность обеспеченных людей;
3) богатство – сила, власть, влияние;
4) богатство – зло;
5) богатство – скупость;
6) важность богатства;
7) богатство созидается инвестициями;
8) отсутствие богатства;
9) богатство – ответственность;
10) богатство – отсутствие счастья, любви, здоровья;
11) легкое богатство

Перспективы дальнейшего исследования проблемы включают более детальное изучение семантики концепта WEALTH и сравнение его с другими социально-психологическими концептами.

Библиографический список

1. Нестерова Т.Г. Лексические репрезентации концепта «богатство». *Балтийский гуманитарный журнал*. 2020; № 3 (32): 291–294.
2. Васьбиева Д.Г. Анализ английских пословиц, вербализующих концепт money в современной языковой картине мира. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2022; № 8 (15): 2556–2560.
3. Аскольдов С.А. *Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология*. Москва: Academia, 1997.
4. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1997.
5. Карасик В.И. Определение и типология концептов. *Слово – сознание – культура*: сборник научных трудов. Москва: Флинта: Наука, 2006.
6. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва, 1997.
7. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика*. Москва: АСТ: Восток – Запад, 2007.
8. Воркачев С.Г. *Концепт счастья в русском языковом сознании: опыт лингвокультурологического анализа*. Краснодар: Издательство Кубанского государственного университета, 2002.
9. Стешина Е.Г. Этимологическая память концепта «Богатство». «Wealth» в русском и английском языковом сознании. *Вестник ТГУ*. 2007; № 7 (51): 53–56.
10. Дебердеева Е.Е., Саянная Н.Н. Отражение национального менталитета в языке (на примере русских и английских пословиц с метафорическим и коннотативным компонентами). *Вестник ВолГУ*. Серия 2: Языкознание. 2013; № 1 (17): 109–114.
11. *Online etymology dictionary*. Available at: https://www.etymonline.com/
12. Speake J. *Oxford Dictionary of Proverbs*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

References

1. Nesterova T.G. Leksicheskie reprezentacii koncepta “bogatstvo”. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2020; № 3 (32): 291-294.
2. Vas’bieva D.G. Analiz anglijskih poslovic, verbalizuyuschih koncept money v sovremennoj yazykovoj kartine mira. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; № 8 (15): 2556-2560.

3. Askol'dov S.A. *Russkaya slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta: Antologiya*. Moskva: Academia, 1997.
4. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1997.
5. Karasik V.I. Opredelenie i tipologiya konceptov. *Slovo – soznanie – kul'tura*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva: Flinta: Nauka, 2006.
6. Kubryakova E.S., Dem'yankov V.Z., Pankrac Yu.G., Luzina L.G. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov*. Moskva, 1997.
7. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika*. Moskva: AST: Vostok – Zapad, 2007.
8. Vorkachev S.G. *Koncept schast'ya v russkom yazykovom soznanii: opyt lingvokul'turologicheskogo analiza*. Krasnodar: Izdatel'stvo Kubanskogo gosudarstvennogo universiteta, 2002.
9. Steshina E.G. `Etimologicheskaya pamyat' koncepta «Bogatstvo». «Wealth» v russkom i anglijskom yazykovom soznanii. *Vestnik TGU*. 2007; № 7 (51): 53-56.
10. Deberdeeva E.E., Sayannaya N.N. Otrazhenie nacional'nogo mentaliteta v yazyke (na primere russkih i anglijskih poslovic s metaforicheskim i konnotativnym komponentami). *Vestnik VolGU.* Seriya 2: Yazykoznanie. 2013; № 1 (17): 109-114.
11. *Online etymology dictionary*. Available at: https://www.etymonline.com/
12. Speake J. *Oxford Dictionary of Proverbs*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

Статья поступила в редакцию 19.07.23

УДК 82-94 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-331-334

Vereshchagina K.A., *teacher, Pacific State University (Khabarovsk, Russia), E-mail: kseniya.vereshchagina@mail.ru*

"NOTES IN CAPTIVITY BY THE JAPANESE" V.M. GOLOVNIN: EXPERIENCE OF READING IN THE ASPECT OF "FRONTIER POETICS". The article examines the artistic world of V.M. Golovnin's book "Notes in Captivity by the Japanese" in the aspect of the emerging literary concept of "frontier poetics". "Notes in Captivity by the Japanese" is a book in three parts written by V.M. Golovnin based on the living impressions he received in Japanese captivity, in which he spent 27 months. The proposed study examines the forms of artistic representation of intercultural interaction, which are reflected in the work of Golovnin. The author mentions that Golovnin's talent as a writer is combined in the "Notes" with his talent as a researcher, using factual information important for contemporaries about the closed at the beginning of the 19th century. The writer creates an image of the Japanese, revealing their moral potential. It is concluded that one of the key themes of the "Notes" is the creation of a positive image of the inhabitants of the Japanese state. As a result, it is proved that in his work, based on facts from his own life, V.M. Golovnin offers the European reader to take a fresh look at the image of the Japanese, arguing that the inhabitants of Japan do not experience "natural" hatred towards representatives of other religions.

Key words: **V.M. Golovnin, frontier in literature, culture of Japan, documentary and artistic narration, religious traditions in literature**

К.А. Верещагина, *преп., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: kseniya.vereshchagina@mail.ru*

«ЗАПИСКИ В ПЛЕНУ У ЯПОНЦЕВ» В.М. ГОЛОВНИНА: ОПЫТ ПРОЧТЕНИЯ В АСПЕКТЕ «ФРОНТИРНОЙ ПОЭТИКИ»

В данной статье рассматривается художественный мир книги В.М. Головнина «Записки в плену у японцев» в аспекте формирующегося литературоведческого понятия «фронтирная поэтика».

«Записки в плену у японцев» – книга из трех частей, написанная В.М. Головниным на материале живых впечатлений, полученных им в японском плену, в котором он провел 27 месяцев. В предлагаемом исследовании рассматриваются формы художественной репрезентации межкультурного взаимодействия, которые нашли свое отражение в работе Головнина.

Автор отмечает, что талант Головнина как писателя соединяется в «Записках» с его талантом исследователя. Используя важную для современников фактологическую информацию о закрытой на момент начала XIX в. Японии, писатель создает образ японцев, раскрывает их нравственный потенциал. Делается вывод о том, что одной из ключевых тем «Записок» является создание положительного образа жителей японского государства. В результате доказано, что в своем творчестве на материале фактов из собственной жизни В.М. Головнин предлагает европейскому читателю по-новому взглянуть на образ японца, утверждая, что жители Японии не испытывают «природной» ненависти к представителям других религий.

Ключевые слова: **В.М. Головнин, фронтир в литературе, культура Японии, документально-художественное повествование, религиозные традиции в литературе**

Работа выполнена при поддержке гранта Российского научного фонда, проект № 23-28-01494, https://rscf.ru/project/23-28-01494/

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью изучения литературы об освоении российского Дальнего Востока, в частности творчества В.М. Головнина.

Изданные в 1816 г. «Записки» принесли В.М. Головнину славу одного из «первооткрывателей» Японии для европейского читателя. Писателю удалось увидеть самобытность религиозно-духовных практик и отразить опыт межкультурной коммуникации между русскими пленниками и японцами. Впоследствии «Записки» неоднократно переиздавались в России и за рубежом в XIX–XXI веке.

Цель исследования: изучить формы художественной репрезентации межкультурного взаимодействия, отраженные в «Записках» В.М. Головнина.

Объект исследования: материалом исследования послужили «Записки в плену у японцев (1816 г.) В.М. Головнина.

В процессе работы были поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть специфику описания Хоккайдо и Курильских островов как пограничной территории в творчестве Головнина.

2. Определить, какую роль в тексте играют описания религиозных практик и традиций японцев и курильцев.

3. Изучить средства создания положительного образа жителя Японии.

Методы исследования – культурно-исторический, метод литературоведческого анализа.

Новизна исследования заключается как в самом материале (творчество В.В. Головнина изучено незначительно), так и в применении к исследованию «Записок» В.М. Головнина новой методологии – «фронтирной поэтики».

Практическая значимость работы заключается в том, что его результаты могут быть использованы при изучении русской мемуаристки начала XIX в., произведений об исследовании и заселении Дальнего Востока в гуманитарных вузах в процессе преподавания спецкурсов по русской литературе.

Термин «фронтир» впервые появляется в работах западноевропейских исследователей, связанных с изучением американской колонизации: первоначально так обозначали границу освоения земель белыми поселенцами во внутренних районах североамериканского континента [1, с. 7].

В дальнейшем этот термин стал употребляться и в гуманитарном знании, в частности в литературоведческих работах [2; 3]. Расширилась и сфера его применения: термином «фронтир» начали обозначать не только политико-географическую, но и культурную границу. По мнению исследователей, «фронтир» определяется не только географическими координатами, но и особым условием межкультурной коммуникации [4; 5].

Переселенцы и путешественники вынуждены взаимодействовать друг с другом, с коренным населением. Межкультурный контакт отягощается суровыми условиями фронтира, политической нестабильностью. В подобных условиях человек, с одной стороны, уделяет особое внимание своей идентичности, а с другой – более расположен, чтобы понять и постичь другого, ведь от этого часто зависит его благополучное существование на фронтире, а зачастую – и жизнь.

В литературоведении термин «фронтир» определяет характер мироотражения при описании территориально-пограничных явлений культуры. В своей работе мы применяем концепцию «фронтира» к исследованию книги В.М. Головнина «Записки в плену у японцев» (1816 г.).

Термин «фронтир» понимается нами не только как территориально-географическая граница, а как сфера взаимодействия представителей двух разных культур. Фронтирная поэтика» в данном исследовании понимается как художественное восприятие межкультурного контакта в условиях отдаленной от политического центра местности.

Василий Михайлович Головнин (1776–1831) – капитан первого ранга, совершивший два кругосветных путешествия, писатель-мемуарист. В 1809 г. шлюп

«Диана» под его командованием отправился из Кронштадта для исследования курильских островов. На острове Кунашир он и его товарищи были пленены японцами, которые увели русских моряков в северную Японию на остров Хоккайдо, где они пробыли вплоть до своего освобождения в 1813 г. После возвращения домой Головнин описал и издал свой опыт в указанных «Записках» (Головнин, 1816) [6].

Современники отмечали научный язык Головнина, необыкновенную занимательность его «Записок» [7, с. 133–134; 8, с. 268–270]. Но главная ценность книги, по мнению большинства исследователей, заключалась в предмете описания. Исследователи видели заслугу Головнина в том, что он «доставил единственные сведения» [9, с. 214–239] читателю о японском государстве, которое считали малоизученной землей [10, с. 21–22.]. Такое внимание к «Запискам» было неслучайным – на момент начала XIX века Япония была закрытой страной, загадкой, которую стремился «разгадать» весь остальной мир, поэтому любая информация об этой стране представлялась крайне ценной.

Уникальность «Записок» В.М. Головнина заключается в том, что в данном произведении автором были подробно рассмотрены разные аспекты японской культуры – пища, костюм, архитектура, мировоззрение японцев и их отношение к европейцам и т. д., при этом многое из этих аспектов открылось взгляду европейского читателя впервые.

«Записки» примечательны также тем фактом, что в творчестве Головнина восприятие ученого, которое помогает ему увидеть и проанализировать указанные особенности японской культуры на Хоккайдо, соединяется с талантом писателя, который позволяет ему отразить эти факты в своей прозе.

Рассмотрение текстов Головнина в аспекте «фронтирной поэтики» возможно по нескольким причинам.

Во-первых, хотя к моменту пленения Головнина японцы уже утвердили свою власть на острове, они не стремились расселяться на север Хоккайдо [11, с. 12], большая часть острова была занята общинами курильцев, а сами японцы жили на юге острова. В исследовательской литературе Хоккайдо предстает как некий аналог американского дикого запада для японцев [12, с. 12]. Головнин смог воплотить в «Записках» эту особую пограничную специфику данной местности, проницательность Головнина, острота его исследовательского взгляда позволили ему увидеть и обозначить точки взаимопроникновения японской и курильской культур.

«Фронтирность подхода», на наш взгляд, объясняется тем, что Головнин посетил Японию не в качестве путешественника (т. е. добровольно), а в качестве пленника. Мы разделяем точку зрения О.А. Фарафоновой, которая утверждает, что плен является особым состоянием, меняющим восприятие мира: пространство, в которое пленник попадает недобровольно, ощущается им «как инобытие» [13, с. 288].

В-третьих, «фронтирный взгляд» автора объясняется и тем, что при анализе религиозного мироощущения японцев в тексте «Записок» он выявляет их особое религиозное мышление, заключающиеся в уникальной синтетичности японских религиозных традиций. Дело в том, что на протяжении веков в Японии относительно мирно сосуществовали конфуцианство, пришедшее из Китая, буддизм, корни которого происходили из Индии, и исконно-японское верование – синтоизм [14].

Все эти аспекты замечает и раскрывает в своих «Записках» В.М. Головнин.

«Пограничность» Хоккайдо как места, где проходит черта японской цивилизации, автор показывает, в частности, на деталях, характеризующих географическое пространство: «Верстах во ста пятидесяти или двухстах к северо-востоку от Хакодате кончаются курильские селения и начинаются японские; их разделяет небольшая, но весьма быстрая река, <…>» [15, с. 102].

Головин фиксирует не только территориальное значение данной границы, но и материальное. Он замечает и разный уровень жизни курильцев и японцев: «Курильские селения <…> вообще имеют <…> вид бедности. Одни только японские домики между ними, в которых живут начальники <…>, содержатся опрятно и окружены огородами и садами» [там же]. Японские дома, напротив, описываются Головниным как хорошо построенные, чистые и опрятные.

Через описания различий в японском и курильском быту Головнин вводит тему доминирования японской культуры, подчиненного положения курильцев. Данная разница в уровне жизни разных народов на одной территории также является одним из признаков «фронтира», который характеризуется неравным положением групп населения [16, с. 47].

В исследованиях отмечено, что «фронтир проявляет себя как явление (контакта – прим. *К. В.*) между “своими” и “другими” с необязательными картографическими линиями границы» [3 с. 90]. Головин видит это, в частности, на примере кулинарных обычаев. Так, согласно тексту, один из японских начальников перенимает весьма варварский вариант курильской кулинарной культуры – он готовит блюдо из щенков, сваренных в кипятке живьем [17, с. 313].

Для японцев вообще не было характерно питание мясом, оно практически не использовалось в пище, на регулярной основе входило в рацион лишь определенных слоев населения (например, дичь в рационе охотников). Питание мясом было запрещено догматами буддизма [18]. Особое отношение японцев к мясу хорошо иллюстрирует пример из книги Ясуси Иноуэ «Сны и России» (написанной по реальным событиям). В ней японские моряки, занесенные на территорию России ветром, начинают есть предложенное русскими промышленниками мясо только потому, что им угрожает смерть от голода [19].

Приведенный выше эпизод, на наш взгляд, может быть освещен в аспекте фронтирного подхода в двух гранях: во-первых, он свидетельствует о том, что культурные контакты с курильцами оказали влияние на кулинарные привычки некоторых японцев. Во-вторых, данный эпизод любопытен и как пример трансформации религиозных норм японца (в данном случае японского начальника) на периферии японского государства: представляется, что житель столицы не мог бы позволить себе подобных вольностей.

Религиозным практикам японцев посвящена отдельная глава в третьей части «Записок». В ней Головнин говорит об исключительной синкретичности японской религии. Согласно тексту «Записок», в Японии относительно мирно сосуществуют четыре главных религиозных течения – синтоизм, буддизм, конфуцианство и «исповедание обожателей светил небесных», которые поклоняются Солнце и Луне, а также множество сект [20, с. 42].

Япония сама находится на своего рода окраине – границе к востоку от Китая и к Северу от Юго-Восточной Азии, особое географическое положение оказало влияние, в том числе, и на специфическое мировоззрение японцев. В данном случае уместно говорить о так называемом «конфессиональном фронтире» – области проникновения религиозной системы на новые для нее территории, столкновении, взаимопроникновении разных конфессий [5, с. 56].

Проницательность Головнина позволяет ему увидеть не только наличие множества конфессий, но и отметить их мирное сосуществование [20, с. 42]. Вообще Япония в тексте Головнина предстает несколько идеализированно, как прекрасное место, в котором каждый может исповедовать ту веру, которую захочет, где даже члены одной семьи, принадлежащие к разным конфессиям, мирно сосуществуют под одной крышей. Описание духовных практик и религиозных атрибутов в «Записках» выступает не только как фактическая информация (даже в вышеупомянутой третьей главе), Головнин использует их, чтобы показать на их примере положительный опыт межкультурного контакта.

Вопрос межконфессионального взаимодействия всегда имел особое значение в условиях фронтира. Суровый климат, удаленность от религиозных и политических центров располагала религиозные установки человека к трансформации: «новые пространства и новые условия порождают здесь и новые формы, и даже новое содержание, наполняя им старые религиозные доктрины» [4, с. 49].

В описаниях взаимодействия с японцами и курильцами на Хоккайдо и Курилах религиозные традиции наполняются новым содержанием, они становятся способом выражения добрых намерений представителей другой культуры. На Курильских островах японцы посылают курильца парламентером к русским морякам. «Он приближался потихоньку с величайшей робостью, держал в одной руке деревянный крест, а другой беспрестанно крестился» [17, с. 49].

Курилец едва представлял себе обряды христианской религии, крестное знамение в данном случае имело не религиозного смысла, а было более знаком того, что он пришел «с миром» к русским морякам.

Подобным образом, как демонстрацию хорошего отношения воспринимают религиозный жест и японцы. Так, один из японских начальников Кунашира просит Головнина перекреститься в знак своего расположения [17, с. 67].

Японский губернатор, к которому регулярно водили пленников, сообщая им неприятные новости из столицы (японские чиновники в очередной раз отказали русским морякам в их просьбе вернуться домой), советовал иностранным пленникам молиться богу: «Всякий раз почти, утешая нас, напоминал он нам о Боге, что весьма для нас было приятно» [17, с. 212–213].

Головнин видит эти ценностно окрашенные детали. Молитвенный жест курильца и совет японского губернатора молиться богу он трактует одинаково – как демонстрацию того, что жители Хоккайдо и Курильских островов уважительно относятся к чужим конфессиям, имеют представление о заповедях, добродетелях и грехах и пытаются показать это иностранцам. Совет молиться Богу «был весьма приятен» Головнину и другим морякам, т. к. показывал, что губернатор мыслит в той же нравственной системе координат, что и они. Ценность данного комментария для русского пленника показывает то, что Головнин неоднократно акцентирует на этом совете внимание в разных частях «Записок» [17, с. 181; 21, с. 74]. Такое акцентирование создает в тексте образ японского губернатора как человека, чуткого к страданиям ближнего.

Описание религиозных традиций в «Записках» имеют еще одно важное значение. Головнин говорит об имеющимся в Европе представлении о «злых японцах» и своем желанием разрушить этот негативный образ: «даже в пословицу вошли выражения «японская злость», «японское коварство» и проч., но мне судьба предназначила <…> удостовериться в противном» [20, с. 17].

Материал о религиозных традициях писатель выстраивает таким образом, чтобы он становился доводом в пользу положительного образа жителей Японии.

Так как стереотип о «злобности» японцев был связан, прежде всего, с их нетерпимостью по отношению к христианам и запретом на христианскую миссионерскую деятельность, мотивом «Записок» становится религиозная толерантность японцев.

Этот мотив реализуется через две линии, проходящие через весь текст «Записок». Первая из них находит свое воплощение в разрушении стереотипа об особой «природной» ненависти японцев к представителям христианской кон-

фессии. Вторая заключается в том, что Головнин последовательно создает образ японца, которому не чужды добродетели, присущие христианам.

В первом случае Головнин сообщает факты из своих наблюдений и трактует его в пользу японской конфессиональной терпимости. Так, обобщая уже указанные нами факты о синкретичности японской религии, Головнин подводит итог своим разъяснениям подобным образом: «…японцы не могут называться гонителями чужих вер; доказательством тому служат различные секты, в их собственном государстве исповедуемые, и поклонение курильцев» [20, с. 66–67].

Вышеприведенные описания Японии были приведены самим автором не как научно-этнографический материал, а виделись им как литературно-ценный материал, и были включены им в беллетристическую часть его «Записок»: весомым доказательством этого положения, на наш взгляд, служит тот факт, что эти материалы были размещены не в третьей, «документальной» части книги, а в первой и второй частях «Записок», которая в жанровой системе начала XIX века выступала как жанр «литературного путешествия».

Мы считаем, что такое расположение подобных эпизодов помогало читателю сильнее сопереживать героям и придавало тексту эмоциональную окраску. Подобные примеры иллюстрировали доводы о японском милосердии и религиозной терпимости, что называется, в «жизненном контексте», что делало их, на наш взгляд, более достоверными.

Так, эпизод, в котором караульные (люди высокого ранга) принимают ванну в той воде, в которой омылись до этого пленники, Головнин сопровождает следующим комментарием: «Японцы не имеют отвращения к христианам, которых многие другие азиатцы считают существами погаными» [17, с. 142]. Этот пример «из жизни» призван показать, что японцы не испытывают физиологического отвращения к европейцам.

При создании образа японцев большое внимание в тексте уделяется их соответствию христианским добродетелям, особенно милосердию. Следующий фрагмент может проиллюстрировать данное наблюдение: на пути в тюрьму в Хакодате Головнина и его товарищей проводят через японское селение. Этот фрагмент насыщен художественными средствами, которые показывают сострадание японцев к простым пленникам – «старик <…> жалел о нас непритворно» [17, с. 77], «все вообще смотрели на нас с соболезнованием и даже с видом непритворной жалости, особливо женщины» [6, с. 92]. Японцы старались облегчить участь русских пленников и приносили для них алкогольные напитки, чай, фрукты и конфеты.

Биограф Головнина Ю.В. Давыдов увидел в этом фрагменте созвучие с эмоциональным состоянием простого русского крестьянина, который сочувствует и жалеет идущих в Сибирь каторжников. «Японскому крестьянину были они теми же «несчастными», какими были нашему деревенскому жителю колодники Владимирки или Сибирского тракта», – пишет Давыдов [22, с. 110].

Головнин подчеркивает, что именно такое отношение повлияло на его представление о японцах: «Такое добродушие <…> весьма много нас утешило. Мы стали о японцах лучше мыслить и не считать их совершенными варварами, презирающими европейцев как каких-нибудь животных» [17, с. 77–78].

В Хакодате, когда пленников приводят в тюрьму, Головнин лежит в отчаянии и беспамятстве. К окну тюрьмы подходит мужчина «простого состояния» и дает ему два пирожка. Головнин отмечает и бедность своего благодетеля, и риск, на который он идет: «Я благодарил его, как мог, удивляясь, что человек, по наружности долженствовавший быть из последнего класса в обществе, имел столько доброты сердца, что решился чем-нибудь утешить несчастного иностранца, подвергая себя опасности быть наказанным» [17, с. 107–108].

Помощь японца в данном случае имеет не практическое значение (насыщение голодного), а чувственное (эмоциональная поддержка): «Мне тогда всякая пища была противна, но чтобы не огорчить его, я с некоторым усилием проглотил пирожки» [там же]. Головнину было важно показать японское милосердие, даже если оно оказывалось для него бесполезным в практическом плане.

По указанным фрагментам можно увидеть, как трансформируется образ японца в тексте Головнина. Первоначально милосердие японских крестьян приводит к тому, что автор ставит представление о «природной» ненависти японцев к христианам под сомнение. Немногим позже эта тема усиливается, и уже японский бедняк идет на осознанный риск, чтобы помочь Головнину. В третьей части «Записок», обобщая опыт, полученный в японском плену, Головнин уже с полной уверенностью утверждает, что японцы совсем не такие, какими их представляют «просвещенные жители Европы» [20, с. 17].

Важно подчеркнуть, что к этому выводу приходит человек, пробывший в плену в Японии два года в весьма стесненных условиях. Головнин страдал от неудобств, холода и голода и сильнейшей тоски по Родине. Тем не менее положительный опыт межкультурной коммуникации оказался здесь решающим и позволил воспринять японцев отдельно от обстоятельств плена, без ненависти, досады и негативных «шор».

В настоящей статье мы предприняли попытку апробации методологии фронтирного исследования в книге Головнина. В работе, опираясь на сложившуюся в современной гуманитарной науке практику фронтирных исследований [4; 5; 16: 3; 2], мы делаем следующие выводы.

В своих «Записках» Головнин смог отразить «пограничную» специфику Хоккайдо и Курильских островов. Исследовательский талант Головнина позволил ему увидеть четкую границу в расселении японцев и курильцев, их разный уровень жизни, а также особое культурно-бытовое взаимодействие, характерное для фронтирных территорий. Религиозные традиции в этих условиях становятся способом демонстрации своего расположения к представителям другой культуры.

С помощью описания религиозных практик Головнин пытается создать положительный образ японцев, новый для европейского читателя. Так как представление о «злобности» японцев, распространенное, согласно Головнину, в Европе, было связано прежде всего с их религиозной нетерпимостью, сквозной мыслью «Записок» становится религиозная толерантность жителей Японского государства. Головнин на примерах из жизни показывает милосердие японцев и их уважительное отношение к представителям другой религии.

Библиографический список

1. Тернер Ф.Дж. *Фронтир в американской истории.* Москва: Весь Мир, 2009.
2. Забияко А.А. Религиозные традиции дальневосточного фронтира в публикациях Н.А. Байкова 1901–1914 гг. *Религия и культура*. 2015; № 1: 160–175.
3. Крупенкин Е.Н. Концепция фронтира в современной отечественной литературе: эвристические возможности и пределы применения. *Вестник Брянского государственного университета.* 2018; № 1: 87–93.
4. Якушенков С.Н. In frontier we trust. *Журнал фронтирных исследований*. 2019; № 3 (15): 12–59.
5. Баева Л.В. Зона северного Прикаспия и Нижнего Поволжья как фронтир: классификация и характеристика. *Границы и пограничье в южнороссийской истории*: материалы Всероссийской научной конференции. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2014: 54–62.
6. *Большая советская энциклопедия.* Москва: Советская энциклопедия, 1972; Т. 7.
7. Кюхельбекер В.К. *Путешествие. Дневник. Статьи*. Санкт-Петербург: Наука, 1979.
8. *Современная русская библиография. Сын Отечества*. 1816; Ч. 33, № 45: 268–270.
9. *Критика. Московский Телеграф*. 1826; Ч. 10, № 15: 214–239.
10. Греч Н.И. Литература, науки, художества. *Обозрение русской литературы 1815 и 1816 годов. Сын Отечества*. 1817; № 1: 3–22.
11. Виноградов К.Г. *История Хоккайдо в XVII–XX вв. (Опыт регионального исследования)*: Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2005.
12. Irish A. *Hokkaido. A History of ethnic transition and development on Japan's Northern Island*. Jefferson: McFarland & Company, 2009.
13. Фарафонова О.А. Варианты лиминальной сюжетной ситуации в русских мемуарных текстах XVIII века. *Научный диалог.* 2020; № 11: 281–296.
14. Багаева О.В. Синто-буддийский синкретизм. *Известия Восточного института Дальневосточного государственного университета*. 2004; № 8: 35–47.
15. Головнин В.М. *Записки флота капитана Головнина о приключениях его в плену у японцев в 1811, 1812 и 1813 годах. С приобщением Замечаний его о Японском Государстве и народе*. Санкт-Петербург: Морская типография, 1816; Ч. 1.
16. Басалаева И.П. Критерии фронтира: к постановке проблемы. *Теория и практика общественного развития*. 2012; № 2. Available at: http://www.teoria practica.ru/
17. Головнин В.М. *Записки флота капитана Головнина о приключениях его в плену у японцев в 1811, 1812 и 1813 годах. С приобщением замечаний его о Японском Государстве и народе*. Хабаровск: Книжное издательство, 1972.
18. Иноуэ Я. *Сны о России*. Москва: Наука, 1977.
19. Исигэ Н. Кулинарный взгляд на историю японской культуры. *НИППОНИЯ.* 2006; № 36: Available at: https://web-japan.org/nipponia/nipponia36/ru/feature/feature01.html
20. Головнин В.М. *Записки флота капитана Головнина о приключениях его в плену у японцев в 1811, 1812 и 1813 годах. С приобщением Замечаний его о Японском Государстве и народе*. Санкт-Петербург: Морская типография, 1816; Ч. 3.
21. Головнин В.М. *Записки флота капитана Головнина о приключениях его в плену у японцев в 1811, 1812 и 1813 годах. С приобщением Замечаний его о Японском Государстве и народе*. Санкт-Петербург: Морская типография, 1816; Ч. 2.
22. Давыдов Ю.В. *Головнин (Жизнь замечательных людей)*. Москва: Молодая гвардия, 1968.

References

1. Terner F.Dzh. *Frontir v amerikanskoj istorii.* Moskva: Ves' Mir, 2009.
2. Zabiyako A.A. Religioznye tradicii dal'nevostochnogo frontira v publikaciyah N.A. Bajkova 1901-1914 gg. *Religiya i kul'tura*. 2015; № 1: 160-175.
3. Krupenkin E.N. Koncepciya frontira v sovremennoj otechestvennoj literature: `evristicheskie vozmozhnosti i predely primeneniya. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2018; № 1: 87-93.

4. Yakushenkov S.N. In frontier we trust. *Zhurnal frontirnyh issledovanij*. 2019; № 3 (15): 12-59.
5. Baeva L.V. Zona severnogo Prikaspiya i Nizhnego Povolzh'ya kak frontir: klassifikaciya i harakteristika. *Granicy i pogranich'e v yuzhnorossijskoj istorii*: materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, 2014: 54-62.
6. *Bol'shaya sovetskaya `enciklopediya*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1972; T. 7.
7. Kyuhel'beker V.K. *Puteshestvie. Dnevnik. Stat'i.* Sankt-Peterburg: Nauka, 1979.
8. *Sovremennaya russkaya bibliografiya. Syn Otechestva*. 1816; Ch. 33, № 45: 268-270.
9. *Kritika. Moskovskij Telegraf*. 1826; Ch. 10, № 15: 214-239.
10. Grech N.I. Literatura, nauki, hudozhestva. *Obozrenie russkoj literatury 1815 i 1816 godov. Syn Otechestva*. 1817; № 1: 3-22.
11. Vinogradov K.G. *Istoriya Hokkajdo v XVII-XX vv. (Opyt regional'nogo issledovaniya)*: Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2005.
12. Irish A. *Hokkaido. A History of ethnic transition and development on Japan's Northern Island.* Jefferson: McFarland & Company, 2009.
13. Farafonova O.A. Varianty liminal'noj syuzhetnoj situacii v russkih memuarnyh tekstah XVIII veka. *Nauchnyj dialog*. 2020; № 11: 281-296.
14. Bagaeva O.V. Sinto-buddijskij sinkretizm. *Izvestiya Vostochnogo instituta Dal'nevostochnogo gosudarstvennogo universiteta*. 2004; № 8: 35-47.
15. Golovnin V.M. *Zapiski flota kapitana Golovnina o priklyucheniyah ego v plenu u yaponcev v 1811, 1812 i 1813 godah. S priobscheniem Zamechanij ego o Yaponskom Gosudarstve i narode*. Sankt-Peterburg: Morskaya tipografiya, 1816; Ch. 1.
16. Basalaeva I.P. Kriterii frontira: k postanovke problemy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2012; № 2. Available at: http://www.teoria practica.ru/
17. Golovnin V.M. *Zapiski flota kapitana Golovnina o priklyucheniyah ego v plenu u yaponcev v 1811, 1812 i 1813 godah. S priobscheniem zamechanij ego o Yaponskom Gosudarstve i narode*. Habarovsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1972.
18. Inou`e Ya. *Sny o Rossii*. Moskva: Nauka, 1977.
19. Isig`e N. Kulinarnyj vzglyad na istoriyu yaponskoj kul'tury. *NIPPONIYa.* 2006; № 36: Available at: https://web-japan.org/nipponia/nipponia36/ru/feature/feature01.html
20. Golovnin V.M. *Zapiski flota kapitana Golovnina o priklyucheniyah ego v plenu u yaponcev v 1811, 1812 i 1813 godah. S priobscheniem Zamechanij ego o Yaponskom Gosudarstve i narode*. Sankt-Peterburg: Morskaya tipografiya, 1816; Ch. 3.
21. Golovnin V.M. *Zapiski flota kapitana Golovnina o priklyucheniyah ego v plenu u yaponcev v 1811, 1812 i 1813 godah. S priobscheniem Zamechanij ego o Yaponskom Gosudarstve i narode*. Sankt-Peterburg: Morskaya tipografiya, 1816; Ch. 2.
22. Davydov Yu.V. *Golovnin (Zhizn' zamechatel'nyh lyudej)*. Moskva: Molodaya gvardiya, 1968.

Статья поступила в редакцию 20.07.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-334-337

***Voloshina A.V.**, postgraduate, Department of Classical Philology, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: voloshina-alla.v@yandex.ru*

THE LEXEME ΔΥΣΕΞΕΛΙΚΤΟΣ IN DIONYSIUS OF HALICARNASSUS' WORKS: SEMANTICS AND WORD USAGE. The article is dedicated to the semantics and use of the word δυσεξέλικτος in the rhetorical writings of the ancient Greek historian and rhetorician Dionysius of Halicarnassus (1st century BC). The rare poetic adjective δυσεξέλικτος, ον (hard to unfold, involved, twisted, contorted) is not used in the Greek prose of the classical period, the lexeme is first found in Euripides, then in Dionysius of Halicarnassus and later authors. The word is appeared in four contexts in the Dionysius' "On Thucydides" and "Second Letter to Ammaeus" and used exclusively as a negative characteristic of Thucydides' style. Dionysius emphasizes the importance of "direct" expression of thoughts, therefore criticizes Thucydides' "involved" composition. This research demonstrates Dionysius' style as a writer, his method as an ancient scholar, critic and grammarian.

Key words: **Dionysius of Halicarnassus, Thucydides, ancient rhetoric, ancient literary criticism, lexicology, semantics**

***А.В. Волошина**, аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: voloshina-alla.v@yandex.ru*

ЛЕКСЕМА ΔΥΣΕΞΕΛΙΚΤΟΣ В СОЧИНЕНИЯХ ДИОНИСИЯ ГАЛИКАРНАССКОГО: СЕМАНТИКА И СЛОВОУПОТРЕБЛЕНИЕ

В статье рассматривается семантика и употребление лексемы δυσεξέλικτος в сочинениях древнегреческого историка и ритора I в. до н. э. Дионисия Галикарнасского. Прилагательное δυσεξέλικτος, ον (трудно развертываемый, запутанный, скрученный, искривленный) – редкое поэтическое слово, которое не употребляется в греческой прозе классического периода, оно впервые встречается у Еврипида, затем – у Дионисия Галикарнасского и более поздних авторов. В сочинениях Дионисия «О Фукидиде» и «Втором письме к Аммею» лексема фигурирует в четырех контекстах, причем используется исключительно как негативная характеристика стиля Фукидида. Дионисий критикует «запутанное» изложение Фукидида, исходя из представления о том, что для каждой мысли существует наиболее подходящий «прямой» способ выражения. Проведенный анализ демонстрирует стиль самого Дионисия как писателя, а также особенности его подхода как исследователя и критика к оценке литературного произведения.

Ключевые слова: **Дионисий Галикарнасский, Фукидид, античная риторика, античная литературная критика, лексикология, семантика**

Дионисий Галикарнасский – древнегреческий писатель I в. до н. э., автор обширного исторического труда «Римские древности» и многочисленных риторических работ. Дионисий известен и рассматривается преимущественно как историк, однако уже в древности был признан его высокий авторитет как теоретика красноречия. Рассмотрение его риторических сочинений представляется актуальным с целью системного исследования корпуса знаменитого ритора и античных представлений о языке и стиле. Также оно имеет практическое значение: рекомендации Дионисия по овладению ораторским искусством могут быть применимы и сегодня.

Особое место в риторическом корпусе Дионисия Галикарнасского занимают сочинения «О Фукидиде» и «Второе письмо к Аммею», в которых подробно анализируется содержание и стилистические особенности «Истории» Фукидида. Дионисий подходит к «Истории» с позиций риторики, обращает основное внимание на многочисленные «отклонения» Фукидида от норм аттической прозы. Критикуя историка за неясность и трудность изложения, Дионисий часто прибегает к выразительным эпитетам, образным метафорическим выражениям: риторические фигуры Фукидида «театральные» (Dion. Hal. De Thuc. 29,35 θεατρικὰ σχήματα) [1] и «юношеские» (Dion. Hal. De Thuc. 17,1 μειρακιώδεις σχηματισμοί) [1], в его стиле больше затемняющего мысль раздражения, чем очарования (Dion. Hal. De Thuc. 33, 2-3…ἐν ᾗ πλείων ἔνεστι τῆς θέλξεως ἡ σκοτίζουσα τὴν διάνοιαν ὄχλησις…) [1].

В статье рассматривается прилагательное δυσεξέλικτος, которое неоднократно фигурирует у Дионисия применительно к стилю Фукидида. Лексическая сторона риторических сочинений Дионисия Галикарнасского изучена явно недостаточно. Описание его лексикона предпринималось в первой половине XX века в работах А. Грайлиха [2], У.Р. Робертса [3; 4], П. Гайгенмюллера [5] и Дж.Ф. Локвуда [6; 7]. Лексема δυσεξέλικτος была в них отмечена, но не обсуждалась подробно.

Цель нашего исследования – дать полное описание семантики и узуса этого слова в сочинениях Дионисия. Задача работы – проанализировав все контексты с данной лексемой, отметить особенности и роль ее употребления у греческих авторов разного времени, с основным вниманием к корпусу Дионисия Галикарнасского. Научная новизна статьи заключается в том, что здесь предпринят системный анализ словоупотребления писателя, выделены принципы, которые он считает важными для построения текста. Теоретическая значимость предлагаемого исследования состоит в расширении представления о Дионисии как о литературном критике и риторе.

Прилагательное δυσεξέλικτος, ον образовано от глагола ἐξελίσσω – развернуть, развертывать и приставки δυσ- со значением «затруднение, нарушение»; ἐξελίσσω происходит от простого глагола ἑλίσσω – кружить, вращать и приставки ἐκ- (ἐξ-) со значением «из, вне». Глагол восходит к существительному ἕλιξ, ἕλικος (ὁ, ἡ) – спираль, завиток, изгиб, в его основе корень ϝελ- [8, с. 339]. Для прилагательного δυσεξέλικτος словарь LSJ предлагает несколько вариантов перевода: трудно развертываемый, запутанный (hard to unfold, involved); скрученный, искривленный (twisted, contorted) [9]. Δυσεξέλικτος – достаточно редкое для греческого языка слово, в базе данных TLG (Thesaurus Linguae Graecae®) встречается в 18

контекстах, которые будут рассмотрены в данной работе (здесь и далее греческие тексты даются в переводе автора статьи – *А. В.*).

Впервые лексема появляется в трагедии Еврипида (ок. 484–406 до н. э.) при описании гибели Ипполита: «А он, несчастный, запутавшись в вожжах, связанный, влачит **трудно распутываемую привязь**» (Eurip. Hipp.1236-37 αὐτὸς δ' ὁ τλήμων ἡνίαισιν ἐμπλακεὶς// **δεσμὸν δυσεξέλικτον** ἕλκεται δεθείς) [10]. О тесной связи прилагательного δυσεξέλικτος с драмой свидетельствует его использование в сочинении Лукиана «Подагра», которое представляет собой пародию на древнюю трагедию. Лукиан (ок. 125 – ок. 180 н. э.) сравнивает страдания больного подагрой со стремительностью Сицилийского пролива: «…Сицилийский пролив, через море идущая расщелина, где в каменистых пещерах изогнутая волна крутится, вздымая **искривленное**…» (Luc. Podagr. 24-26 Σικελὸς αὐλὼν ἀλιπόρου διασφάγος, // ὅπου **δυσεξέλικτα** κυματούμενος // σήραγξι πετρῶν σκολιὸς εἰλεῖται κλύδων») [11]. Здесь δυσεξέλικτα (ср. род, мн. ч., вин. падеж от δυσεξέλικτος) употребляется без существительного, но, вероятно, имеются в виду изогнутые, закрученные волны. На это указывает и причастие κυματούμενος от глагола κυματόω, который значит «накрывать волнами», «подниматься волнами».

У Плутарха (ок. 46 – ок. 127 н. э.) δυσεξέλικτος встречается дважды. В биографии Марка Юния Брута говорится о том, что душевное смятение Брута, решившегося на убийство Цезаря, заметила его жена Порция: «…от жены, спавшей рядом, не укрылось, что он полон необычайного волнения и что в нем вращается некое тягостное и **запутанное намерение**» (Plut. Brut. 13, 2–3 …οὐκ ἐλάνθανε τὴν γυναῖκα συναναπαυομένην, ὅτι μεστός ἐστι ταραχῆς ἀήθους καὶ κυκλεῖ τι παρ' ἑαυτῷ δύσφορον **βούλευμα** καὶ **δυσεξέλικτον**) [12]. В сочинении «О сообразительности животных» Плутарх рассказывает о слонах, которых удается научить разнообразным движениям: «…когда многих [слонов] обучали вставать в опасных позах и, кружась, совершать **запутанные движения**…» (Plut. Sol. anim. 968 C 7–8 … πολλῶν προδιδασκομένων στάσεις τινὰς ἵστασθαι παραβόλους καὶ **κινήσεις δυσεξελίκτους** ἀνακυκλεῖν…) [13]. Интересно, что в обоих контекстах с δυσεξέλικτος Плутарх также пользуется однокоренными глаголами κυκλέω и ἀνακυκλέω, которые обозначают круговое движение.

В сочинении Клавдия Элиана (2-я пол. II в. – нач. III в. н. э.) «О природе животных» δυσεξέλικτος описывает зубы угря: «…разинув пасть, хватает **зубами**, они закругленные, крючкообразные и **искривленные**…» (Ael. Nat. anim. XIV, 8, 26–28 περιχανοῦσα, ἐμφύει **τοὺς ὀδόντας** γυρούς τε καὶ ἀγκιστρώδεις καὶ **δυσεξελίκτους** ὄντας…) [14].

Прилагательное δυσεξέλικτος встречается у Григория Чудотворца [210 (213)–270 н. э.], епископа Неокесарийского, в «Благодарственной речи Оригену», где говорится об обучении философии: «…он подстрекал…тонкими доводами и поворотами диалектических положений, которые превратились в некое необыкновенное и **запутанное переплетение**»: (Greg. Thaumat. Panegyr. in Orig. 7, 52-55 …παροξύνων…τοῖς λεπτοῖς τῶν λογικῶν παθημάτων λόγοις καὶ τρόποις, οἳ… εἰς ἀμήχανόν τινα καὶ **δυσεξέλικτον** προῖασι **πλοκήν**) [15]. В том же сочинении речь философа сравнивается с лабиринтом: «Никакой **лабиринт** не является столь **запутанным** и замысловатым, как **речь** кого-то из этих философов» (Greg. Thaumat. Panegyr. in Orig. 14, 69–72 Οὐδεὶς δὲ οὕτε **λαβύρινθος** οὕτω **δυσεξέλικτος** καὶ ποικίλος… ὡς **λόγος**, εἴ τις εἴη κατ' αὐτῶν τῶνδέ τινων φιλοσόφων) [15].

Лексема встречается у Прокла Диадоха (412–485 н. э.) в «Комментарии к первой книге „Начал" Евклида»: «…а **виды**, возникающие из них в результате смешения, **запутанные** и их трудно перечислить без тщательного исследования…» (Procl. in Eucl. 272,22 τὰ δὲ ἐκ τούτων ὑφιστάμενα κατὰ μίξιν **εἴδη δυσεξέλικτα** ὄντα καὶ δυσαρίθμητα μὴ περιεργαζόμενος πάσας τὰς τοιαύτας ζητήσεις παρίησιν…) [16]. Михаил Пселл (1018 – ок. 1078 н. э. или 90-е гг. XI в. н. э.) в сочинении, где рассматриваются толкования одного евангельского выражения: «…ведь **доказательство** этого и трудно, и **запутано**, и со всех сторон имеет множество уязвимых мест (Mich. Psell. Theolog 79, 91 …ἐργώδης γὰρ ὁ περὶ τούτου **λόγος** καὶ **δυσεξέλικτος** καὶ πολλὰς ἑκατέρωθεν ἔχων ἀντιλαβάς) [17].

Это слово встречается в хронике Иоанна Зонары (конец XI в. – между 1162 и 1166 н. э.), где цитируется уже упомянутый выше фрагмент из жизнеописания Брута (Zon. Epit. hist. 2, 398, 21) [18]. Также у Иоанна Зонары в рассуждении о философии: «…**сплетения силлогизмов**, искривленные как лабиринт и **запутанные**» (Zon. Hypomn. in S. Cyr. Alex. 6, 5 …**πλοκαὶ συλλογισμῶν** λαβυρινθώδεις καὶ **δυσεξέλικτοι**…) [19]. У Георгия Торника (XII в. н.э.) в рассказе об Александре Македонском и гордиевом узле: «…развязав эту **запутанную связь**…**»** (Georg. Torn. Orat. ad Isaac. Ang. imp. …τὸν **δεσμὸν**...**δυσεξέλικτον** λύσας…) [20]. Иоанн Цец (ок. 1110 или 1112 – после 1180 или 1185 н. э.) описывает **«запутанные изгибы»** лабиринта Дедала (Tzetz. Chiliad. 11, 379, 549 **καμπαῖς δυσεξελίκτοις**) [21], а затем называет лабиринтами запутанные мысли (Tzetz. Chiliad. 11, 379, 575 Ἐγὼ…τὰ σχεδουργῶν νοήματα νῦν λαβυρίνθους ἔφην) [21].

Возвращаясь к Дионисию Галикарнасскому, следует отметить, что прилагательное δυσεξέλικτος встречается у него чаще, чем у других авторов, конкретно же – в четырех контекстах.

Один из недостатков стиля Фукидида, который отмечает Дионисий, – обилие вставок (имеется в виду риторическая фигура парентезы): «…в энтимемах и мыслях многочисленные вставки надолго задерживают вывод, и [в его стиле есть] изогнутое, извилистое, **запутанное**…» (Dion. Hal. De Thuc. 24, 42–45 …καὶ ἐφ' ὧν ἐνθυμημάτων <τε καὶ νοημάτων> αἱ μεταξὺ παρεμπτώσεις πολλαὶ γινόμεναι διὰ πολλοῦ τὴν ἀκολουθίαν κομίζονται· τά τε σκολιὰ καὶ πολύπλοκα καὶ **δυσεξέλικτα**...) [1]. Эту же мысль Дионисий дословно повторяет во «Втором письме к Аммею» (Dion. Hal. Ad Amm. II 2, 39–42) [1]. Энтимема – многозначное слово, здесь, скорее всего, подразумевается аристотелевское понятие: энтимема, по Аристотелю, – «риторический силлогизм», доказательство, в котором посылки или заключение не сформулированы, но подразумеваются [22, с. 97].

В другом месте «Второго письма к Аммею» также говорится об «изогнутой, извилистой, **запутанной разработке энтимем**» у Фукидида (Dion. Hal. Ad Amm. II 16, 1–2 ...σκολιὰ καὶ πολύπλοκος καὶ **δυσεξέλικτος ἡ τῶν ἐνθυμημάτων κατασκευὴ**...) [1], в качестве примера такой разработки приведен отрывок из надгробной речи Перикла. Следует заметить, что δυσεξέλικτος у Дионисия неоднократно сочетается с синонимичными прилагательными: σκολιός (изогнутый) и πολύπλοκος (извилистый). Лексемы σκολιός и πολύπλοκος Дионисий также использует в основном при описании стиля Фукидида: для σκολιός см. Dion. Hal. De Thuc. 29, 1 De Thuc. 32, 1, De Thuc. 40, 7 [1]; для πολύπλοκος см. Dion. Hal. De Thuc. 35, 14, De Thuc. 46, 2, De Thuc. 52, 22, De Thuc. 53, 16 [1].

В сочинении «О Фукидиде» Дионисий подробно рассматривает известный эпизод из «Истории» Фукидида, описание гражданской войны на Керкире, цитируя оттуда следующий пассаж: «партии в городах … значительно увеличили чрезмерность изобретения замыслов в ухищрении для нападений и в невероятности мщений: и привычное значение слов в отношении дел они изменили по своей воле» (Dion. Hal. De Thuc. 29, 6–9 …τὰ τῶν πόλεων… πολὺ ἐπέφερε τὴν ὑπερβολὴν τοῦ καινοῦσθαι τὰς διανοίας τῶν τ' ἐπιχειρήσεων ἐπιτεχνήσει καὶ τῶν τιμωριῶν ἀτοπίᾳ: καὶ τὴν εἰωθυῖαν τῶν ὀνομάτων ἀξίωσιν ἐς τὰ ἔργα ἀντήλλαξαν τῇ δικαιώσει) [1]. В литературном переводе Г.А. Стратановского: «…заходили все дальше и дальше в своих буйственных замыслах и превосходили своих предшественников коварством в приемах борьбы и жестокостью мщения. Изменилось даже привычное значение слов в оценке человеческих действий» [23].

Дионисий называет этот фрагмент запутанным и предлагает собственную формулировку: «А ведь то, что он хочет показать **в этом запутанном переплетении** таково: "они преуспели в измышлении нового как в отношении способов своих предприятий, так и в чрезмерности мщений: изменив привычные названия вещей, они посчитали нужным называть их по-другому"» (Dion. Hal. De Thuc. 29, 26–29 ὃ γὰρ βούλεται δηλοῦν **ἐν τῇ δυσεξελίκτῳ πλοκῇ**, τοιοῦτόν ἐστι: "πολλὴν τὴν ἐπίδοσιν ἐλάμβανον εἰς τὸ διανοεῖσθαί τι καινότερον περὶ τὰς τέχνας τῶν ἐγχειρημάτων καὶ περὶ τὰς ὑπερβολὰς τῶν τιμωριῶν: τά τε εἰωθότα ὀνόματα ἐπὶ τοῖς πράγμασι λέγεσθαι μετατιθέντες ἄλλως ἠξίουν αὐτὰ καλεῖν") [1].

Можно заметить, что фраза, предложенная критиком, более пространная, чем исходная, но зато и более ясная. Дионисий значительно изменяет синтаксическую структуру оригинала (простое глагольное сказуемое меняет на составное глагольное, существительные заменяет на причастия, вводит конструкции с предлогами и т. д.), чтобы упростить изложение и прояснить мысль Фукидида. Прилагательное δυσεξέλικτος здесь усиливает смысл существительного, к которому относится: πλοκή буквально значит «скручивание» (twining, twisting), «нечто скрученное, сотканное, сплетенное, сеть» (anything twisted or woven, web) [9].

Итак, в рассмотренных контекстах δυσεξέλικτος описывает такую важную черту риторической разработки, как выражение мыслей в тексте. В этой связи следует обратить внимание на следующее замечание Дионисия о стиле Фукидида: «…в отношении того, чем он [Фукидид] особенно отличается от других. А именно тем, что **выражает мысли не прямым образом**, не просто и легко, как обычно говорят другие, но меняет и отворачивает язык от обыкновенного и природного к тому, что незнакомо многим людям и не требуется природой» (Dion. Hal. De Dem. 9. 17–23 ...καθ' ὃ κἀκείνην πείθομαι μάλιστα διαφέρειν τῶν ἄλλων. τουτὶ δ' ἔστι **τὸ μὴ κατ' εὐθεῖαν ἑρμηνείαν ἐξενηνέχθαι τὰ νοήματα** μηδ', ὡς ἔστι τοῖς ἄλλοις σύνηθες λέγειν, ἁπλῶς καὶ ἀφελῶς, ἀλλὰ ἐξηλλάχθαι καὶ ἀπεστράφθαι τὴν διάλεκτον ἐκ τῶν ἐν ἔθει καὶ κατὰ φύσιν εἰς τὰ μὴ συνήθη τοῖς πολλοῖς μηδ' ὡς ἡ φύσις ἀπαιτεῖ) [1]. В сочинении «О Фукидиде» о мыслях у Фукидида сказано так: «Дело в том, что и здесь мысль **запутанно извивается**…» (Dion. Hal. De Thuc. 54, 38–39 καὶ γὰρ ἐνταῦθα **πέπλεκται** μὲν ἡ διάνοια **πολυπλόκως**...) [1]. Эти примеры показывают, что, по Дионисию, для определенного содержания существует «естественный» и «прямой» способ выражения, поэтому нестандартное, далекое от общепринятого выражение мыслей у Фукидида он называет «непрямым» и «запутанным».

Кроме сочинений Дионисия Галикарнасского, единственный контекст, где δυσεξέλικτος используется для характеристики текста, мы находим в гомеровских схолиях. В начале 24 песни «Илиады» дважды употреблено причастие от глагола μιμνήσκω – вспоминать. В 4 строке причастие стоит в форме перфекта: «Ахилл плакал, *вспомнив о* милом *друге*…» (Hom. Il. 24, 3–4 …Ἀχιλλεὺς…//κλαῖε φίλου *ἑτάρου μεμνημένος*...) [25]. В 9 строке – причастие в настоящем времени: «*Это вспоминая*, проливал обильные слезы (Il. 24, 9 *τῶν μιμνησκόμενος* θαλερὸν κατὰ δάκρυον εἶβεν) [24].

Схолии комментируют это место следующим образом: «но есть [здесь] и нечто **запутанное**, „это вспоминая", а ведь выше он уже сказал, „вспомнив о друге"» (Sch. Hom. Il. 24 6–9a1 ἔχει δὲ καί τι **δυσεξέλικτον**, *τῶν μιμνησκόμενος* καὶ γὰρ ἄνω εἴρηκεν *ἑτάρου μεμνημένος*) [25]. Возможно, повтор причастий, хотя он и не нарушает правил грамматики, представляется схолиасту избыточным по смыслу. Как ошибка может восприниматься и то, что причастия имеют разные видовые значения: перфектное причастие показывает результат действия к моменту речи

(уже вспомнил), а причастие настоящего времени обозначает действие, одновременное действию сказуемого (вспоминает в данный момент).

Параллель между текстом Дионисия и схолиями представляется достаточно интересной: хотя сам текст схолий относится к 4 в. н. э., однако считается, что Дионисий был хорошо знаком с материалами ὑπομνήματα александрийских филологов, которые впоследствии легли в основу гомеровских схолий [26, с. 189–190].

Таким образом, рассмотрев все контексты, в которых встречается лексема *δυσεξέλικτος*, мы можем сделать следующие выводы.

– Прилагательное δυσεξέλικτος, впервые засвидетельствованное в V в. до н. э., появляется вновь только через 400 лет у Дионисия Галикарнасского (I в. до н. э.), затем – у Плутарха (I–II в. н. э.) и писателей II–III в. н. э., представителей второй софистики (Лукиан, Клавдий Элиан), в дальнейшем слово встречается у христианских писателей, начиная с III в. н. э. (Григорий Чудотворец) и вплоть до эпохи Комнинов (Иоанн Цец). Частое использование лексемы в византийской литературе, по-видимому, объясняется стремлением авторов выдерживать архаизованный стиль.

– Проведенный анализ показывает, что во многих случаях δυσεξέλικτος описывает не только конкретные предметы, но и мысли, высказывания, доказательства, теоретические положения и т. д., причем в таком случае «запутанный» может иметь коннотацию «сложный, трудно понимаемый, тяжелый». Как негативная характеристика текста лексема фигурирует только у Дионисия Галикарнасского и в гомеровских схолиях.

– Лексема δυσεξέλικτος встречается у Дионисия в достаточно похожих контекстах, причем используется только применительно к Фукидиду. Это прилагательное характеризует стиль историка с точки зрения того, как в нем передается содержание. В представлении Дионисия существует некий естественный «прямой» способ выражения мыслей, поэтому, когда Фукидид нарушает этот естественный порядок, критик описывает его стиль как «запутанный», «искривленный», то есть противоположный «прямому».

– Выбор столь редкого прилагательного сближает Дионисия Галикарнасского не столько с писателями эпохи классики, которым, по его мнению, должен подражать хороший оратор, сколько со значительно более поздними авторами. Несмотря на то, что в своих риторических сочинениях Дионисий выступает как строгий приверженец аттического стиля и осуждает использование необычных и малоупотребительных слов (архаизмов, поэтизмов, неологизмов и т. д.), сам он неоднократно прибегает к поэтическому слову, которое не употребляется в греческой прозе классического периода. Это показывает гибкость подхода Дионисия к риторическому стилю: речь должна не только соответствовать правилам и нормам, но и быть убедительной и выразительной, ради этой цели допустимо пользоваться нестандартными средствами языка.

Сокращения

Dion. Hal. – Dionysius Halicarnassensis
De Thuc. – De Thucydide
Ad Amm. II – Epistula ad Ammaeum II (De Thucydidis idiomatibus)
De Dem. – De Demosthene
Eurip. – Euripides
Hipp. – Hippolytus
Luc. – Lucianus
Podagr. – Podagra
Plut. – Plutarchus
Brut. – Brutus
Sol. anim. – De sollertia animalium
Ael. – Aelianus
Nat. anim. – De natura animalium
Greg. Thaumat. – Gregorius Thaumaturgus
Panegyr. in Orig. – In Origenem oratio panegyrica
Procl. – Proclus
In Eucl. – In primum Euclidis elementorum librum commentarii
Mich. Psell. – Michael Psellus
Theolog. – Theologica
Zon. – **Joannes Zonaras**
Epit. hist. – Epitome historiarum
Hypomn. in s. Cyr. Alex. – Hypomnema in sanctum Cyrillum Alexandrinum
Tzetz. – **Joannes Tzetzes**
Chiliad. – Chiliades
Georg. Torn. – Georgius Tornices
Orat. ad Isaac. Ang. imp. – Oratio ad Isaacium Angelum imperatorem
Hom. – Homerus
Il. – Ilias
Sch. Hom. Il. – Scholia in Iliadem (scholia vetera)

Библиографический список

1. Aujac G. *Denys D'Halicarnasse. Opuscules Rhétoriques.* Paris: Les Belles Lettres, 2002; T. II, IV.
2. Greilich A. *Dionysius Halicarnassensis quibus potissimum vocabulis ex artibus metaphorice ductis in scriptis rhetoricis usus sit. Dissertatio inauguralis philologica.* Suidnicae: Typis L. Heegii, MDCCCLXXXVI, 1886.
3. Roberts W.R. *Dionysius of Halicarnassus. The three literary letters (Ep. ad Ammaeum I, Ep. ad Pompeium, Ep. ad Ammaeum II).* Cambridge: at the university press, 1901.
4. Roberts W.R. *Dionysius of Halicarnassus. On Literary Composition. Being the Greek text of the 'De compositione verborum' (edited with introduction, translation, notes, glossary and appendices).* London: Macmillan and Co., 1910.
5. Geigenmueller P. *Quaestiones dionysianae de vocabulis artis criticae*. Leipzig: Typis R. Noske, 1908.
6. Lockwood J.F. *The Metaphorical Vocabulary of Dionysius of Halicarnassus.* The Classical Quarterly. 1937; Vol. 31, № 3/4: 192–203.
7. Lockwood J.F. *Further Lexical Notes.* The Classical Quarterly. 1938; Vol. 32, № 2: 109–115.
8. Chantraine P. *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*. Paris: Klincksieck, 1968–1980; T. II.
9. Liddell H.G., Scott R. *Greek-English Lexicon.* Oxford: Clarendon Press, 1996.
10. Barrett W.S. *Euripides, Hippolytos, edited with Introduction and Commentary*. Oxford: Clarendon Press, 1964.
11. Macleod M.D. *Lucian*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1967; Vol. 8.
12. Ziegler K. *Plutarchi vitae parallelae.* Stuttgart/Leipzig: Teubner, 1964; Vol 2, Fasc. 1.
13. Hubert C. *Plutarchi moralia*. Leipzig: Teubner, 1954 (repr. 1959); Vol. 6, Fasc. 1.
14. García Valdés M., Llera Fueyo L.A., Rodríguez-Noriega Guillén L. *Claudius Aelianus: De natura animalium*. Berlin/New York: De Gruyter, 2009.
15. Crouzel H. *Grégoire le Thaumaturge. Remerciement à Origène suivi de la lettre d'Origène à Grégoire* [Sources chrétiennes 148. Paris: Éditions du Cerf, 1969]: 94–182.
16. Manitius K. *Procli Diadochi hypotyposis astronomicarum positionum*. Stuttgart: Teubner, 1974.
17. Gautier P. *Michaelis Pselli theologica*. Leipzig: Teubner, 1989; Vol. 1.
18. Dindorf L. *Ioannis Zonarae epitome historiarum*. Leipzig: Teubner, 1869; Vol. 2.
19. Kaltsogianni E. *Τὸ ἁγιολογικὸ καὶ ὁμιλητικὸ ἔργο τοῦ Ἰωάννη Ζωναρᾶ* [Βυζαντινὰ Κείμενα καὶ Μελέται 60. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Βυζαντινῶν Ἐρευνῶν, 2013]: 572–584.
20. Novosadskij N.I., Regel V.E. *Fontes Rerum Byzantinarum: Rhetorum saeculi XII orationes politicae*. St. Petersburg: Academiae Scientiarum Rossicae, 1917 (repr. Leipzig: Zentralantiquariat der deutschen demokratischen Republik, 1982); Tomus I, 1–2.
21. Leone P.L.M. *Ioannis Tzetzae historiae*. Naples: Libreria Scientifica Editrice, 1968.
22. Pritchett W.K. *Dionysius of Halicarnassus: On Thucydides*. Berkley/Los Angeles/London: University of California Press, 1975.
23. Стратановский Г.А., Нейхард А.А., Боровский Я.М. *Фукидид «История»*. Ленинград: Наука, 1981.
24. West M.L. *Homeri Ilias. Volumen alterum rhapsodias XIII–XXIV continens*. Stuttgart and Leipzig: B.G. Teubner, 2000; Vol. 2.
25. Erbse H. *Scholia Graeca in Homeri Iliadem (scholia vetera)*. Berlin: De Gruyter, 1977; Vol. 5.
26. Mariotti G.C. *Le Citazioni nel De compositione verborum e la tradizione scoliografica.* Studi Classici e Orientali. 1997; Vol. 45:163–190.

References

1. Aujac G. *Denys D'Halicarnasse. Opuscules Rhétoriques.* Paris: Les Belles Lettres, 2002; T. II, IV.
2. Greilich A. *Dionysius Halicarnassensis quibus potissimum vocabulis ex artibus metaphorice ductis in scriptis rhetoricis usus sit. Dissertatio inauguralis philologica.* Suidnicae: Typis L. Heegii, MDCCCLXXXVI, 1886.
3. Roberts W.R. *Dionysius of Halicarnassus. The three literary letters (Ep. ad Ammaeum I, Ep. ad Pompeium, Ep. ad Ammaeum II).* Cambridge: at the university press, 1901.
4. Roberts W.R. *Dionysius of Halicarnassus. On Literary Composition. Being the Greek text of the 'De compositione verborum' (edited with introduction, translation, notes, glossary and appendices).* London: Macmillan and Co., 1910.
5. Geigenmueller P. *Quaestiones dionysianae de vocabulis artis criticae*. Leipzig: Typis R. Noske, 1908.
6. Lockwood J.F. *The Metaphorical Vocabulary of Dionysius of Halicarnassus.* The Classical Quarterly. 1937; Vol. 31, № 3/4: 192-203.
7. Lockwood J.F. *Further Lexical Notes.* The Classical Quarterly. 1938; Vol. 32, № 2: 109-115.
8. Chantraine P. *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*. Paris: Klincksieck, 1968-1980; T. II.
9. Liddell H.G., Scott R. *Greek-English Lexicon.* Oxford: Clarendon Press, 1996.
10. Barrett W.S. *Euripides, Hippolytos, edited with Introduction and Commentary*. Oxford: Clarendon Press, 1964.
11. Macleod M.D. *Lucian*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1967; Vol. 8.

12. Ziegler K. *Plutarchi vitae parallelae*. Stuttgart/Leipzig: Teubner, 1964; Vol 2, Fasc. 1.
13. Hubert C. *Plutarchi moralia*. Leipzig: Teubner, 1954 (repr. 1959); Vol. 6, Fasc. 1.
14. García Valdés M., Llera Fueyo L.A., Rodríguez-Noriega Guillén L. *Claudius Aelianus: De natura animalium*. Berlin/New York: De Gruyter, 2009.
15. Crouzel H. *Grégoire le Thaumaturge. Remerciement à Origène suivi de la lettre d'Origène à Grégoire* [Sources chrétiennes 148. Paris: Éditions du Cerf, 1969]: 94-182.
16. Manitius K. *Procli Diadochi hypotyposis astronomicarum positionum*. Stuttgart: Teubner, 1974.
17. Gautier P. *Michaelis Pselli theologica*. Leipzig: Teubner, 1989; Vol. 1.
18. Dindorf L. *Ioannis Zonarae epitome historiarum*. Leipzig: Teubner, 1869; Vol. 2.
19. Kaltsogianni E. *Τὸ ἁγιολογικὸ καὶ ὁμιλητικὸ ἔργο τοῦ Ἰωάννη Ζωναρᾶ* [Βυζαντινὰ Κείμενα καὶ Μελέται 60. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Βυζαντινῶν Ἐρευνῶν, 2013]: 572-584.
20. Novosadskij N.I., Regel V.E. *Fontes Rerum Byzantinarum: Rhetorum saeculi XII orationes politicae.* St. Petersburg: Academiae Scientiarum Rossicae, 1917 (repr. Leipzig: Zentralantiquariat der deutschen demokratischen Republik, 1982); Tomus I, 1-2.
21. Leone P.L.M. *Ioannis Tzetzae historiae*. Naples: Libreria Scientifica Editrice, 1968.
22. Pritchett W.K. *Dionysius of Halicarnassus: On Thucydides.* Berkley/Los Angeles/London: University of California Press, 1975.
23. Stratanovskij G.A., Nejhard A.A., Borovskij Ya.M. *Fukidid «Istoriya»*. Leningrad: Nauka, 1981.
24. West M.L. *Homeri Ilias. Volumen alterum rhapsodias XIII-XXIV continens*. Stuttgart and Leipzig: B.G. Teubner, 2000; Vol. 2.
25. Erbse H. *Scholia Graeca in Homeri Iliadem (scholia vetera)*. Berlin: De Gruyter, 1977; Vol. 5.
26. Mariotti G.C. *Le Citazioni nel De compositione verborum e la tradizione scoliografica.* Studi Classici e Orientali. 1997; Vol. 45:163-190.

Статья поступила в редакцию 15.07.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-337-339

Guo Siwen, *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Mobile Postdoctoral Center, Heilongjiang University (Harbin, China), The Northeast Forestry University (Harbin, China) E-mail: guosiwen0408@126.com*

THE IMAGE OF RUSSIA IN THE CHINESE SCIENCE FICTION FILM "THE WANDERING EARTH 2". The article defines the ways of forming the image of Russia in the Chinese science fiction film "The Wandering Earth 2". The role of the image in the artistic space of a science fiction film is explained, the legitimacy of using the methods of imagology in the study of the images of a feature film is substantiated. The article describes the image of Russia in Chinese sci-fi cinematographic discourse on the example of the film The Wandering Earth 2 from the point of view of the imagological approach, which allows to determine the formation of the opposition "Friend or Foe", where "Aliens" do not necessarily act as enemies, but can also be friends. but from a different linguistic culture. The imagological approach is productive for solving the problem of describing the national image, as well as identifying the features of perception by representatives of one linguistic culture of other peoples. The image of Russia in the film is formed by detailing individual personalities, describing history, culture, customs and national spirit, which have similar linguistic and cultural characteristics. As a result, it is proved that the artistic image of Russia in a cinematographic work is formed along the "Friends" – "Aliens" axis and is revealed through representatives of Russian culture, whose personal qualities such as courage, heroism, readiness for self-sacrifice, are transferred to the image of the country.

Key words: **artistic image, image of Russia, sci-fi cinematographic discourse, Chinese film, imagology**

Го Сывэнь*, канд. филол. наук, ст. преп., Исследовательский центр постдокторантуры Хэйлунцзянского университета, г. Харбин, Северо-восточный университет лесного хозяйства, г. Харбин, E-mail: guosiwen0408@126.com*

ОБРАЗ РОССИИ В КИТАЙСКОМ НАУЧНО-ФАНТАСТИЧЕСКОМ ФИЛЬМЕ «БЛУЖДАЮЩАЯ ЗЕМЛЯ 2»

В статье определяются способы формирования образа России в китайском научно-фантастическом фильме «Блуждающая земля 2». Поясняется роль образа в художественном пространстве научно-фантастического фильма, обосновывается правомерность использования методов имагологии при изучении образов художественного фильма. В статье описан образ России в китайском научно-фантастическом кинематографическом дискурсе на примере фильма «Блуждающая земля 2» с точки зрения имагологического подхода, позволяющего определить формирование оппозиции «Свой – Чужой», где «Чужие» необязательно выступают врагами, но могут быть и друзьями, но из другой лингвокультуры. Имагологический подход является продуктивным для решения задачи по описанию национального образа, а также выявления особенностей восприятия представителями одной лингвокультуры других народов. Образ России в фильме формируется при помощи детализации отдельных персоналий, описания истории, культуры, обычаев и национального духа, которые обладают схожими лингвокультурными характеристиками. В результате доказано, что художественный образ России в кинематографическом произведении формируется по оси «Свои» – «Чужие» и раскрывается через представителей русской культуры, личностные качества которых, такие как мужество, героизм, готовность к самопожертвованию, переносятся на образ страны.

Ключевые слова: **художественный образ, образ России, научно-фантастический кинематографический дискурс, китайский фильм, имагология**

Актуальность темы исследования обусловлена как лингвистическими, так и экстралингвистическими параметрами. Первая группа факторов включает в себя рост исследовательского интереса относительно осмысления концептуальных образов в сознании носителей разных лингвокультур. Антропоцентрические векторы развития лингвистической науки дают возможность глубже понять особенности формирования картины мира, в которой находят отражение уникальные образы представителей различных культур, что расширяет представления о национальной идентичности этой народности. Изучение структуры образа России в китайском кинематографическом дискурсе даёт возможность установить особенности восприятия образов других стран носителями китайской лингвокультуры. Это направление исследований перекликается с новым разделом сравнительного литературоведения – имагологией, которое зародилось в 1960–70-х гг. Объектом исследования данной научной дисциплины является образ «зарубежных стран» и «разных национальностей», сформированный в художественной литературе, то есть образ «чужих».

К группе экстралингвистических факторов можно отнести то, что в современном мире в условиях противостояния политических, экономических и других интересов Россия и Китай всё более существенно расширяют области сотрудничества и взаимодействия. Это предопределяет необходимость глубокого понимания уникальных лингвокультурных параметров двух стран, что важно для достижения успешной коммуникации между представителями России и Китая. В рамках инициативы «Один пояс – один путь» исследование национальных образов Китая и России имеет существенное значение [1].

В целом изучение национального образа России основано на теории сравнительного литературоведения, но отправной точкой для исследования, направленного на изучение структуры образа, может быть рассмотрение эстетики, то есть распространения и восприятия русской литературы и культуры в Китае, а также анализ массовой культуры, использующий методы формирования образа России в кинематографе. Несмотря на то, что к настоящему времени накоплен существенный опыт описания концептуальных образов, формирующих картину мира, вопрос о том, какое отражение они находят в научно-фантастическом кинематографическом дискурсе, остаётся дискуссионным и представляет существенный интерес с точки зрения литературоведения.

Цель исследования – определить способы формирования образа России в китайском научно-фантастическом фильме «Блуждающая земля 2». Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие задачи: во-первых, уточнить понятие образа и его место в литературе с точки зрения имагологии; во-вторых, выявить механизм создания образа в научно-фантастическом кинематографическом дискурсе, что позволит лучше понять технику представления персонажей; в-третьих, систематизировать образ России в китайском научно-фантастическом фильме «Блуждающая земля 2». Для определения способов формирования образа России в китайском научно-фантастическом фильме «Блуждающая земля 2» в статье применяются следующие методы исследования: систематизация, описание, концептуальный анализ. Теоретической базой исследования послужили публикации авторов, в которых рассматриваются литературные образы и способы их формирования, описанные такими авторами,

как В.Г. Белинский, Н.А. Бердяев, Г.В.Ф. Гегель, M. Beller, H. Dyserinck, J. Leersen, F.K. Stanzel. Практическая значимость исследования заключается в том, что описываемые в статье способы раскрытия потенциала художественного образа России в кинематографическом дискурсе могут быть использованы на курсах по предмету «Литература стран мира» при изучении текстов на предмет проявления в них национальной идентичности, что будет способствовать усовершенствованию образовательного процесса. Новизна данного исследования состоит в том, что в нём впервые выявляется механизм создания образа России в научно-фантастическом фильме «Блуждающая земля 2» с точки зрения имагологии.

Художественный образ с точки зрения имагологии

Современное литературоведение всё больше приобретает междисциплинарный характер, одна из последних тенденций состоит в привлечении методов имагологии. Первыми имагологическими исследованиями можно считать попытки описания иностранных персонажей в литературных произведениях, а также характеристику иностранцев в том или ином литературном корпусе [2]. Такой подход носил в большей степени описательный характер и был лишен аналитических принципов, он был подвержен наивному эссенциализму (в том смысле, что исследователи не видели необходимости проблематизировать понятие «национальный характер»). Считалось само собой разумеющимся, что англичане должны иметь иной характер, темперамент и/или манеру поведения, чем испанцы, немцы или французы. Литературное представление такого положения вещей рассматривалось как прямое подражание фактам реального мира. Лишь в отдельных случаях авторы оспаривали то, что говорилось о той или иной национальности. Известно, что Хулиан Худериас в своей работе «La leyenda negra» (1914 г.) осудил «черную легенду» как лживую военную пропаганду, не согласившись с традиционной дискурсивной характеристикой испанцев как движимых угрюмым, жестоким темпераментом, демонстрирующих их агрессивный характер в геноцидном, бесчеловечном колониализме. Несправедливым он считал приписывание жестокости солдатам и акцентацию беспощадной, садистской нетерпимости инквизиции [3]. И все же Х. Худериас верил в лежащие в основе антропологической реальности национальные характеры – он просто осуждал легенду за то, что она была неблагородным, злонамеренным искажением того, какими были испанцы, по его мнению, «на самом деле».

Литературоведы стали приходить к мнению, что национальные характеристики связаны, прежде всего, не с миметически изображаемой внешней антропологической реальностью, а с дискурсивной составляющей других национальных характеристик или же с фундаментальным противопоставлением по оси «Свои» – «Чужие» (такое противопоставление получило название «автообраз» против «гетерообраза») [4]. Среди ученых, разработавших антиэссенциалистскую имагологию, можно выделить такие выдающиеся имена, как Франц Станцель [5], Хьюго Дайзеринк [6] и др. Франц Станцель внёс большой вклад в становление и развитие имагологии, сделав ее отправной точкой сравнительной литературы. Осознание образа «чужих» – это один из способов понимания себя. Образ «чужих» раскрывает различные отношения, которые представители одной страны устанавливают со всем другим миром [5].

Заслуга Х. Дайзеринка состоит в том, что он закрепил оппозицию между автообразом и гетерообразом, а также радикальную относительность образов в основе имагологии [6]. Стоит отметить, что исследователь видел в ней метод, объединяющий внутренний текстологический анализ отдельных литературных произведений и исторический анализ литературной динамики, преодолевая пресловутую дилемму между внутренним и внешним анализом [6]. Национальные стереотипы, как утверждал Х. Дайзеринк, управляют как характеристикой действий и действующих лиц в рамках литературных нарративов и поэтики, так и модальностью, влияющей на транснациональное распространение и рецепцию текстов (которые часто понимались с точки зрения их национального происхождения и сопутствующих культурных особенностей) [6]. Это осознание было центральным для понимания Х. Дайзеринком сравнительной литературы в целом, которая для него была наднациональным изучением литературы как многонационального явления и, следовательно, уникальным образом подходила для проблематизации национальных категорий, сформулированных в литературе и распространяемых ею. Достижения Х. Дайзеринка не оказали существенного влияния на распространение сравнительной литературы во всем мире, но ее теоретическая согласованность делает её надежной и работоспособной даже спустя полвека после ее формулировки, что является существенным интеллектуальным достижением.

Образ включает в себя материал действительности, обработанный творческой фантазией художника, его отношение к изображаемому, богатство личности автора произведения. Г.В.Ф. Гегель считал, что художественный взгляд есть не абстрактная сущность, а его конкретная реальность [7]. В.Г. Белинский убежден, что искусство – творческое мышление. Для позитивистов художественный образ – это наглядность при демонстрации идеи, доставляющей эстетическое наслаждение [8]. Были теории, отрицавшие образность искусства. Так, у русских формалистов понятие образа заменило понятия художественного замысла и приёма. Семиотика показала, что художественный образ создается системой знаков, он парадоксален, ассоциативен, это аллегорическая, метафорическая мысль, раскрывающая одно явление через другое [3]. Можно сказать, что художник «сталкивает явления друг с другом», привносит собственные уникальные интерпретации [9, с. 338]. Таким образом, можно утверждать, что художественный образ – это форма художественного мышления.

Механизм создания образа России в кинематографическом дискурсе

Материалом исследования в данной статье является китайский научно-фантастический фильм «Блуждающая земля 2» («Liu lang di qiu 2») – вторая часть, снятая по повести известного писателя-фантаста Лю Цысиня, всё творчество которого так или иначе сводится к теме народного объединения перед глобальной проблемой. Кинокартина затрагивает идеи цифровой жизни, когда люди смогут переносить свое сознание в цифровые миры и продолжать жить даже перед лицом катастрофы и смерти Земли. Данный фильм является оптимальным материалом для изучения образа России, поскольку в нём показывается взаимное доверие между Китаем и Россией и двумя народами, что неизбежно подразумевает факт того, что создатели фильма будут давать оценочные суждения представителям русской лингвокультуры, что и сформирует их образ. В фильме повествование разворачивается в глобализированной международной перспективе, зарубежные страны и этнические нации являются необходимыми частями систем образов.

В фильме «Блуждающая Земля 2» образ России относится к образу «чужих» по оси «Свои» – «Чужие» и представлен как отдельными персоналиями, так и историей, культурой, обычаями и национальным духом. Прежде всего стоит отметить российского космонавта, главнокомандующего космическими войсками А. Галактионова, который также является другом главного героя фильма – Чжан Пэна. Через образ русского героя создатели фильма отражают восприятие России как социального коллективного воображения в Китае, преодолевают «языковые стереотипные элементы» как застывшую культурную репрезентацию и выходят на более глубокий уровень национального духовного самовыражения.

Российский космонавт – это самый важный образ российского человека в фильме, он имеет тесные дружеские отношения со своими китайскими коллегами и, прежде всего, с Чжан Пэном. Его образ как «своего» человека на языковом уровне формируется за счёт обращения, которое используют по отношению к нему китайские товарищи – Нов, при том, что его зовут Андрей Галактионов. Обращения в русском обществе часто зависят от возраста, статуса и дистанции в отношениях. Друзей обычно называют только по имени или прозвищам. Согласно русским культурным обычаям, космонавта следовало бы называть Андреем, в Китае же принято обращаться по фамилии, использование имени допустимо только в беседах между близкими друзьями или родственниками. Фамилии с «-нов» (например, Иванов) и «-ский» (например, Островский) наиболее знакомы китайцам, поэтому становится очевидным, что Чжан Пэн интимно называет своего русского друга А. Галактионова «Нов». Примечательна реакция русского космонавта, когда он услышал это обращение – он улыбнулся, «смирился перед судьбой» и сказал: «Называй меня полным именем», что на кинематографическом уровне создаёт его образ как человека понимающего, готового идти на межкультурный контакт, но в то же время намеренного отстаивать свою национальную идентичность. Несмотря на то, что А. Галактионов понимает, что омоним «Нов» в китайском языке означает «трус», он уверен в уважительном отношении Чжан Пэна к нему. Использование подобного обращения свидетельствует об уважении двух народов к культурам друг друга и об их доброжелательном отношении. Фамилия Галактионов в русском языке имеет особое значение, которое согласуется с этимологией слова «Галактика» (система звезд). На этом основании можно предположить, что создатель фильма учёл лингвокультурный оттенок русской фамилии, при помощи которой формируется образ героя, чувствующего свою ответственность перед всем человечеством.

Также можно отметить некоторый когнитивный диссонанс, который формируется за счёт использования прозвища с уничижительной коннотацией и сюжетной линией фильма, где русский космонавт наделяется чертами мужественности, храбрости и отваги. Перечисленные характеристики в равной степени присущи и Чжан Пэну, что с точки зрения имагологии отражает смешение китайской и русской культур. В фильме образ Галактионова соответствует русскому национальному духу. У русского народа есть чувство миссии, это своего рода «космическое сознание» [10]. Галактионов всегда гордится тем, что он «свет земли». Он готов преодолевать трудности и сражаться, чтобы противостоять чужеродному вторжению на Землю. Он также воплотил в жизнь свою миссию как командир космической станции «Навигатор». Он и сотни других космонавтов вручную взрывали ядерные бомбы, стали «светом» во Вселенной, на вербальном уровне образ мужественности и готовности отстаивать интересы своей нации подтверждается фразой «русские непобедимы в космосе». Перед пожертвованием Галактионов пожалел, что не смог отвезти Чжан Пэна на озеро Байкал порыбачить, повторив диалог между Макаровым и Лю Пэйцяном – главными героями в предыдущем фильме «Блуждающая Земля I». В обоих фильмах формируется образ России как социального коллектива – славного и героического, но в то же время демонстрируется утонченная нежность носителей русской лингвокультуры.

Описание возвращаемой капсулы «Свет Земли» отражает высокое признание со стороны китайского государства российской авиационной промышленности и одновременно намекает на реальный план пилотируемой высадки на Луну, объявленным Россией в 2022 году. Это намерение положит начало ряду направлений сотрудничества с Китаем, и его отражение в фильме создает благоприятную ассоциативную основу для тесного сотрудничества двух стран – России и Китая. В художественном мире возвращаемую капсулу «Свет Земли»

благополучно доставила Лю Пэйцяна обратно на корабль во время бедствия, что является проявлением глубокой дружбы между китайской и российской странами и народами и на эксплицитном уровне формирует образ России в сознании носителей китайской лингвокультуры, расположенный на левой стороне по оси «Свои» – «Чужие».

Помимо Галактионова, есть еще двое россиян, которые также играют важную роль в развитии сюжета и демонстрации русского национального духа в фильме – это руководитель работы по расшифровке ядерного оружия из временного центра управления вооружениями коалиционного правительства и Макаров из Российской космической эскадрильи. Поскольку все ядерные бомбы поступают из разных стран и имеют разные даты выпуска, расшифровка занимает достаточно много времени и энергии, и персонал не может завершить всю расшифровку до наступления кризиса. Столкнувшись с, казалось бы, неразрешимой проблемой, ответственное лицо от России предложило другой неординарный план, что дополняет образ русского человека как готового к риску и поиску нетрадиционных путей решения задач. Суть неординарного мероприятия заключалась в том, что космонавты искусственно взорвали ядерную бомбу, установленную на Луне, а это значит, что для спасения всего человечества необходимо пожертвовать еще как минимум 300 космонавтами со всего мира. После того, как А. Галактионова назначили командиром космической станции, Чжан Пэн и Макаров взяли на себя инициативу по активному реагированию от имени китайско-российской космической эскадрильи, отражая дух самопожертвования двух народов. Можно обнаружить, что несколько важных поворотных моментов в развитии сюжета фильма демонстрируют взаимное доверие и молчаливое единогласие в сотрудничестве между Китаем и Россией.

Таким образом, можно прийти к следующим выводам.

Образ – это литературный или кинематографический приём, вызывающий эмоциональный отклик у реципиента. Образы часто обращаются к более чем одному чувству одновременно. Литературные и кинематографические приёмы создания образов разнятся. К первой группе относятся языковые средства, делающие акцент на тех параметрах, которые автор произведения хочет выдвинуть на первый план, вторую группу формируют методы визуализации поведения героев, а также их речевая характеристика.

Образ России в фильме «Блуждающая земля 2» («Liu lang di qiu 2») раскрывается посредством героев – представителей русской лингвокультуры, которым приписываются такие качества, как мужество, героизм, отвага, готовность к самопожертвованию. Перенося эти черты на образ страны, создатели фильма делают акцент на перспективах плодотворного взаимодействия России и Китая.

Кино и литература являются важными носителями культурных обменов между странами. Поэтому многоуровневые и разносторонние исследования и изображения национального образа двух стран будут заставлять российский народ ощущать энергичное развитие китайской литературы и искусства и оценивать богатый и прекрасный духовный мир китайской нации, что способствует углублению национального взаимопонимания и гуманистического сотрудничества между Китаем и Россией.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в разработке рекомендаций по продвижению культурных обменов и сотрудничества между двумя странами в области индустрии кино и телевидения с учётом достижения имагологии, что позволит укрепить отношения между Россией и Китаем.

Библиографический список

1. Ливэй Ч. Восприятие в Китае образа России в контексте «Один пояс – один путь». *Неофилология*. 2021; Т. 7, № 25: 180–185.
2. 孟华. 比较文学形象学. 北京：北京大学出版社, 2001: 124. Мэн Х. *Сравнительная литературная имагология*, Пекин: Издательство Пекинского университета, 2001.
3. Leersen J. Imagalogy: On using ethnicity to make sense of the world. *Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*. Iberic@l. 2016; № 10: 13–31.
4. Beller M., Leerssen J. *Imagology: The cultural construction and literary representation of national characters. A critical survey.* Amsterdam, Rodopi, 2007.
5. Stanzel F.K. *A* Theory of Narrative. New York: Cambridge University Press, 1984.
6. Dyserinck H. *Ausgewählte Schriften zur Vergleichenden Literaturwissenschaft*. Berlin: Frank & Timme, 2015.
7. Гегель Г.В.Ф. *Эстетика*, Москва, 1968; Т. 1, 4.
8. Белинский В.Г. *Взгляд на русскую литературу 1847 года*. Москва: Книга по требованию, 2011.
9. Ян Ц., Ильченко Е.А. Различия между культурным образом Китая и России. *В мире русского языка и русской культуры*. 2023; № 18 (1): 337–339.
10. Бердяев Н.А. *Судьба России*. Москва: АСТ, 2023.

References

1. Liv`ej Ch. Vospriyatie v Kitae obraza Rossii v kontekste «Odin poyas – odin put'». *Neofilologiya*. 2021; T. 7, № 25: 180-185.
2. 孟华. 比较文学形象学. 北京：北京大学出版社, 2001: 124. M`en H. *Sravnitel'naya literaturnaya imagologiya*, Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo universiteta, 2001.
3. Leersen J. Imagalogy: On using ethnicity to make sense of the world. *Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*. Iberic@l. 2016; № 10: 13-31.
4. Beller M., Leerssen J. *Imagology: The cultural construction and literary representation of national characters. A critical survey.* Amsterdam, Rodopi, 2007.
5. Stanzel F.K. *A* Theory of Narrative. New York: Cambridge University Press, 1984.
6. Dyserinck H. *Ausgewählte Schriften zur Vergleichenden Literaturwissenschaft*. Berlin: Frank & Timme, 2015.
7. Gegel' G.V.F. *`Estetika*, Moskva, 1968; T. 1, 4.
8. Belinskij V.G. *Vzglyad na russkuyu literaturu 1847 goda*. Moskva: Kniga po trebovaniyu, 2011.
9. Yan C., Il'chenko E.A. Razlichiya mezhdu kul'turnym obrazom Kitaya i Rossii. *V mire russkogo yazyka i russkoj kul'tury*. 2023; № 18 (1): 337-339.
10. Berdyaev N.A. *Sud'ba Rossii*. Moskva: AST, 2023.

Статья поступила в редакцию 20.07.23

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-339-342

Zagryadskaya N.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, State University of Education (Moscow, Russia), E-mail: ntalie@mail.ru*

FREE INDIRECT DISCOURSE IN E. WHARTON'S NOVELS. Free Indirect Discourse is one of the most complicated stylistic devices used in a literary text. This article focuses on Free Indirect Discourse functioning in novels by E. Wharton, one of the most popular American writers of the late 19th-early 20th century. Her characters are complex and her narrative is involved and polyphonic. History of Free Indirect Discourse studies is touched upon. Three periods in the research history are distinguished and described. Substantial attention is paid to different approaches to the notion of Free Indirect Discourse in European linguistics. The author considers specific lexical and syntactic features of Free Indirect Discourse. Major emphasis is placed on the polyphonic effect of a literary text. Various types of Free Indirect Discourse as well as its functions are explored on the text of E. Wharton's novels "The Age of Innocence" and "The Custom of the Country". Two male characters are shown through the specific features of their discourse. A brief outline of E. Wharton's literary work is given, samples of Free Indirect Discourse are analyzed. The evolution of the main characters' views is shown through the analysis of Free Indirect Discourse.

Key words: **Free Indirect Discourse, E. Wharton, stylistic device, direct speech, indirect speech, character's speech, represented speech, inner speech, characterization, literary image, narration, polyphony, literary text, American novel**

Н.А. Загрядская*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Москва, E-mail: ntalie@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМОЙ РЕЧИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Э. УОРТОН

Статья посвящена роли внутренней несобственно-прямой речи в произведениях американской писательницы Э. Уортон. Ее дискурс отличается полифоничностью, а персонажи сложны и многогранны. В статье дается определение несобственно-прямой речи, рассматривается история ее изучения, приводятся разные взгляды на природу данного явления. Особое внимание уделяется подходам к данному понятию в европейской лингвистике, описываются различные типы несобственно-прямой речи. В статье анализируются лексические и грамматические отличия несобственно-прямой речи от других видов речи персонажа художественного произведения. Автором затрагивается проблема создания образа литературных персонажей, описываются особенности

психологической портретизации в творчестве Э. Уортон. Далее исследуется роль несобственно-прямой речи в романах «The Age of Innocence» и «The Custom of the Country». Эволюция характеров двух главных мужских персонажей раскрывается через использование несобственно-прямой речи.

Ключевые слова: **несобственно-прямая речь, чужая речь, внешняя речь, внутренняя речь, внутренний монолог, полифония, авторское повествование, художественное произведение, дискурс, американский роман**

Introduction

Free Indirect Discourse is a literary device much studied and much discussed through the twentieth and the beginning of the twenty-first centuries. It is still of great interest and in recent years quite a number of scholars have dealt with it in their work. Different aspects of Free Indirect Discourse functioning have been touched upon. Yet, given the complex nature of this phenomenon and its role in literary discourse, much ground is to be covered. This study deals with the discourse of the two most famous novels by the well-known American writer E. Wharton. **The relevance of this research** is explained by the fact that her texts are highly polyphonic and rich in various types of representations of Free Indirect Discourse. At the same time more has been paid to the philosophical and social aspects of the writer`s work, while its linguistic and stylistic features have not been fully considered.

The purpose of this study is to analyze the use of Free Indirect Discourse in the novels by E. Wharton, as well as to compare its role in creating the images of the characters.

The tasks of this study are the following: to find and identify the cases of Free Indirect Discourse in the novels *The Age of Innocence* and *The Custom of the Country*; to analyze their function in the text and their role in the formation of the characters` images; to identify the common and the different between the two novels from the point of view Free Indirect Discourse application.

The novelty of this research lies in the choice of the material and the approaches applied to the analysis of E. Wharton's novels. The results of the research can be applied when teaching such disciplines as English Stylistics, Analytical Reading, English and American Literature to students majoring in foreign languages and philology, which explains **the practical significance of this study**.

The research of this phenomenon goes back to the late nineteenth- early twentieth century. A. Tobler and Ch. Bally were the first to consider it [1-2] Later, linguists from various countries turned to it within the frame work of stylistics. Following O. Blinova [3], it is possible to speak about three stages of studying Free Indirect Discourse. At the first stage (the middle of the twentieth century) basic theories were developed and the static character of the phenomenon was pointed out. Then (the second half of the twentieth century) the grammatical approach was applied. Finally (the 1990s), Free Indirect Discourse was considered from the view-point of pragmatics. Today Free Indirect Discourse is explored within various branches of linguistics, such as stylistics, generative grammar, discourse analysis, pragmatics, cognitive linguistics and others.

During the years of research the notions of "dual voice" [4] and "utterance without a speaker" [5] were introduced to describe Free Indirect Discourse. There are a great number of terms used to denote the phenomenon under study. Among them are "narrated monologue", "represented speech", "substitutionary narration" and others. Yet, the term "Free Indirect Discourse" is widespread.

"Free Indirect Discourse is a stylistically marked mode of speech and thought presentation usually employed as a tool for blending the narrator's voice with that of the character's. This typically results in an ambiguity when determining the point of view" [6, p. 458]. It "relies on syntactic, lexical and pragmatic features. It is a writing technique which allows the author to convey a character's thought in a way that they are "contaminated" with the narrator's speech" [7, p.365]. I. Galperin points at the specific function of this device, which consists in penetrating "the inner life of the personages of an imaginary world" [8, p.243]. Jane Austen is considered to be the first English Language author who used Free Indirect Discourse to express the emotional state of her characters. Later such writers as the Bronte Sisters, Th. Hardy, G. Eliot, D.H. Lawrence also applied this device in their fiction. Modern English Language Fiction is polyphonic and multidimensional. [9].

This paper focuses on investigating specific features of Free Indirect Discourse functioning in E. Wharton`s novels *The Age of Innocence* (1920) and *The Custom of the Country* (1913). E. Wharton (1862-1937) was an American writer, famous for her stories about the life of "Old New York Aristocracy". Most of her personages represent the old American elite sharing the typical features of this social group. Yet, life and progress bring changes making them face challenges they would have never expected. E. Wharton is called a profound critic of society life [10]. Her books are about people in a social setting, yet they are also described as social satires. [11] The novels under study are considered to be Wharton`s masterpieces. *The Age of Innocence* [12] won a Pulitzer Prize. *The Custom of the Country* [13] in its time came as a shock to the reading public. Some words should be said about the plot of the novels. *The Age of Innocence* is a book about love and duty as well as about social norms and personal desires. It is also a novel about "a New Woman" [14-15], though perhaps it is also about a weak and unhappy man. Newland Archer, the hero, represents that "Old New York" with its views, manners and ideals. However, he is well-educated, reads much and seems to be rather advanced in his ideas of contemporary society. When he falls in love with a "new" married woman, his ideal and beliefs come to be shattered. He finds out that he is not advanced enough to break with "Old New York" tradition. At the same time his contempt for it does not let him exist within its boundaries. *The Custom of the Country* is about a woman, making a social career. Undine Spragg is also a kind of "new woman", but her ambition is money, social status and admiration of those around her. Although the novels are different in plot, their narrative structure and modes of representation have much in common. Free Indirect Discourse is widely used in both novels to show the characters` emotional state at various moments of their life. *The Age of Innocence* is focused on the protagonist`s feelings. The events are mostly shown through his perception. *The Custom of the Country* is more dialogic. Some of the minor characters` point of view is also found throughout the whole text. In this paper we aim at analyzing the cases of Free Indirect Discourse in the two novels. We focus on two male characters, Newland Archer, the protagonist for *The Age of Innocence* and Ralph Marvell, Undine`s second husband, for *The Custom of the Country*.

Methods and materials

Free Indirect Discourse shares features both with Direct and Indirect Discourse. Free Indirect Discourse is characterized by some formal features that help to identify it in the text. There are certain changes or shifts in forms of the verbs, personal and demonstrative pronouns, adverbs. These shifts are in fact optional and are not always observed. M. Fludernik [16] speaks about defining and non-defining features of Free Indirect Discourse. The defining features are the shift in personal pronouns and absence of subordination. They distinguish Free Indirect Discourse from Indirect Discourse. All other shifts are non-defining features. Thus, the following shifts can take place. The tense forms can be shifted to the past; personal pronouns can be shifted from the first and second person to the third person. The interrogative word-order is preserved as in Direct Discourse. Free Indirect Discourse may contain expressive elements. Taking this into consideration we identify cases of Free Indirect Discourse used by Newland Archer and Ralph Marvell and analyze their functioning in the context of the two novels. We suppose that they both belong to the reflexive type of personality and try to compare how Free Indirect Discourse is used in each case. The research is based on works by M. Bakhtin [17], R. Galperin, O. Blinova. Comparative and descriptive methods are applied.

Results

We found 33 samples of Free Indirect Discourse for *The Age of Innocence* and 25 samples for *The Custom of the Country*. Analyzing their functions in the context of the novels, we see that they have common as well as different features. We start with the character of Newland Archer, as he is the protagonist of the novel and his inner development continues throughout the whole story. From the very beginning his image starts evolving from a rather old-fashioned, self-assured young man to a person, disappointed in almost all his ideals and beliefs. Newland changes and this change is not to the worst. The novel is sometimes considered as a social and moral Odyssey [18, p. 25]. As the story goes, Newland suffers deep conflict between his duty and his real feelings. He is torn by the traditions of his upbringing and the situation he finds himself in. He wants a new love and different life, but his "Old New York" habits and his conformity prevent him from making a decisive step. He turns more reflexive and more absorbed in his thoughts. He also tends to analyze his behavior more profoundly. The cause of these transformations is Ellen Olenska, a young married woman, who seeks divorce from her Polish aristocratic husband. She was born American, but she has spent her married life in Europe. She is different from any anyone else Newland has ever known. Her views and manners are European in many respects, she wants to be free and independent. Free Indirect Discourse is used from the first pages. Chapter I gives an "intellectual" picture of Newland. Here the author`s narrative seems to dominate, but in fact, it is Newland who rather superciliously gives himself such a characteristic and at the same time betrays to the readers his belonging to "New York" society. Here the third person pronoun, and an element of Direct Speech and (*also rather bad form*) are used.

In matters intellectual and artistic Newland Archer felt himself distinctly the superior of these chosen specimens of old New York gentility; he had probably read more, thought more, and even seen a good deal more of the world, than any other man of the number. Singly they betrayed their inferiority; but grouped together they represented "New York", and the habit of masculine solidarity made him accept their doctrine on all the issues called moral. He instinctively felt that in this respect it would be troublesome – and also rather bad form – to strike out for himself [12, Chapter I, p. 6]

Newland's real emotions are disclosed with Ellen coming into his life. At the beginning of Chapter II he observes the opera-box, in which his fiancée May and her relatives appear in company of a woman he hardly recognizes. Later he learns her name and remembers their childhood acquaintance. He also remembers the gossip about Ellen as a potential divorcee and his "moral" principles prevail. He repeats to himself the words said by one of the "New York gentility". The episode starts with *It was annoying* and resembles Indirect Discourse, but further passes into Free Indirect Discourse.

It was annoying that the box which was thus attracting the undivided attention of masculine New York should be that in which his betrothed was seated between her mother and aunt; and for a moment he could not identify the lady in the Empire dress... . Then light dawned on him, and, with it came a momentary rush of indignation. No, indeed; no one would have thought the Mingotts would have tried it on! [12, Chapter II, p. 9].

Chapter VI shows the character`s change of attitude towards his life and principles. He has been introduced to the Countess and she has impressed him as beautiful,

intelligent and extraordinary. The rumors circulating about her life in Europe and her unhappy marriage make him take a different view of his own values and stereotypes. He begins to analyze his relationship with May and the first signs of dissatisfaction appear. At the beginning of the passage the author gives introductory remarks, which further pass to a number of questions as Free Indirect Discourse.

But here he was pledged to defend, on the part of his betrothed 's cousin, conduct that on his own wife's part, would justify him in calling down on her all the thunders of Church and State. ... But Newland Archer was too imaginative not to feel that, in his case and May's, the tie might gall for reasons far less gross and palpable. What could he and she really know of each other, since it was his duty, as a decent fello , to conceal his past from her, and hers, as a marriageable girl, to have no past to conceal? What if, for some one of the subtler reasons that would tell with both of them, they should tire of each other, misunderstand or irritate each other? [12, Chapter VI, p. 41].

In Chapter XIII Newland tries to reflect on his feelings to both women, May and Ellen. The former should be loved. This love is allowed, even blessed by his family, his friends and society. The latter is an outcast and love for her is wrong and forbidden. Yet, it is here, though he is not quite ready to admit this fact. He is frustrated, and in his mind, comes to it again and again. The fragment is fully represented by Free Indirect Discourse. The grammatical structure and use of words are those of Direct Discourse, while the shift of tense forms and personal pronouns is observed.

His wise May – how he had loved her for that letter! But he had not meant to act on it; he was too busy, to begin with, and he did not care, as an engaged man, to play too conspicuously the part of Madame Olenska's champion....She had Beaufort at her feet, Mr. van der Luyden hovering above her like a protecting deity, and any number of candidates (Lawrence Leffetts among them) waiting their opportunity in the middle distance. Yet he never saw her, or exchanged a word with her, without feeling that, after all, May's ingenuousness almost amounted to a gift of divination. Ellen Olenska was lonely and she was unhappy [12, Chapter XIII, p.118–119].

The novel is saturated with Free Indirect Discourse. In some cases it belongs to other characters, but Newland Archer appears there as an object of reflection. In Chapter V Mrs. Archer, Newland`s mother, first speaks and then thinks to herself about her son`s coming marriage. She is a real Old New Yorker with certain views. The fragment is a combination of various types of discourse. First the author`s narrative informs the readers about the character`s opinion. Then, Direct Discourse is represented. Finally, Free Indirect Discourse shows Mrs. Archer`s happiness, retaining the words and syntax of Direct Speech shifted tenses of Indirect One.

Even Mrs. Archer, who was seldom unduly pleased with human events, had been altogether glad of her son's engagement. ("Especially after that silly business with Mrs. Rushworth", as she had remarked to Janey, alluding to what had once seemed to Newland a tragedy of which his soul would always bear the scar.) There was no better match in New York than May Welland, look at the question from whatever point you chose. Of course, such a marriage was only what Newland was entitled to; but young men are so foolish and incalculable – and some women so ensnaring and inscrupulous – that it was nothing short of a miracle to see one's only son safe past the Siren Isle and in the haven of a blameless domesticity [12, Chapter V, p. 34–35].

In contrast to Newland Archer, Ralph Marvell is not the main character of the novel. He is one of many characters, though not a minor one. He is one of the heroine`s husbands. The heroine, Undine Spragg comes from a rich non-aristocratic provincial family. She does not belong to New York society, but she aims at entering it, no matter what obstacles she has to overcome. Soon she gets tired of it, having found a new goal. She is ambitious, cruel and heartless. She lacks education and knows nothing about empathy. She never thinks about other people`s feelings and follows her ambition, destroying lives on her way. Ralph is her first victim, the person whose life was ruined in the proper sense of this word. Throughout the thirty-two chapters the readers observe Ralph moving to his moral and physical destruction. As well as Newland Archer he is a representative of Old New York. His family is not rich, though wealthy enough to "dabble in work" without thinking much about money. Ralph is well-educated, refined and dreams of a professional literary career. He wants to write and be famous as a writer. Meeting Undine, he falls desperately in love and marries her. He is well aware of some of her faults but he is ready to forgive them. What his wife needs is money and social lift. After three months of imaginary happiness Ralph`s humiliation begins. He starts working hard, trying to satisfy his wife`s financial demands but finds only disgrace and disenchantment. Love leaves his heart but he continues to do his duty. Daily routine and disillusionment break his literary ambitions. When Undine gets a divorce, he suffers a lot. When she demands that their son should live with her, he has a nervous breakdown. Later, learning about her first marriage and the lies she told him, he commits suicide. Ralph is also a reflexive type of personality, but his reflection leads him to self-destruction. Ralph Marvell is the only of Undine`s husbands, whose inner world is really shown to the reader and whose emotions are exposed. We see him mostly from inside. His image is disclosed by means of various types of discourse, however, Free Indirect Discourse plays the leading role. From his first appearance in the novel up to the moment of his suicide Ralph`s thoughts are shown to the reader in detail. We can see how his despair grows and how his deep love turns into bitter disappointment. In Chapter V we see Ralph expressing disapproval of his friend, the painter Popple. At that period Undine is only coming into his life. He is still quite confident of himself and ready to criticize those who do not behave as real New Yorkers. The passage starts with a question, where the personal pronoun and the tense are shifted. Further the choice of words shows that the character`s thoughts are represented.

Was it possible that he had ever thought leniently of the egregious Popple? The tone of social omniscience which he had once found so comic was now as offensive to him as coarse physical touch. And the worst of it was that Popple, with the slight exaggeration of a caricature, really expressed the ideals of the world he frequented. As he spoke of Miss Spragg, so others at any rate would think of her… [13, Chapter V, p. 54].

Chapter VI gives a fragment, that helps the readers better understand Ralph`s personality. His tendency for self-criticism also becomes evident. But he still believes in himself and hopes for the best. The exclamation mark, the pronoun he, the structure of the sentence show that we deal with Free Indirect Discourse. The part of the last sentence after the exclamation mark belongs to the author and the character at the same time.

The realities lay about him now: the books jamming his old college bookcases and overflowing on chairs and tables; sketches too – he could do charming things, if only he had known how to finish them! – and, on the writing-table at his elbow, scattered sheets of prose and verse; charming things also, but like the sketches, unfinished [13, Chapter VI, p. 56].

The same chapter (VI) gives two more fragments with Free Indirect Discourse, interesting from the view-point of the development of Ralph`s character. In the first (p.58) he reflects on marriage and his own marriage prospects. He looks from aside at his "race" and the tendencies of their life, but some disapprobation is also given here. The first sentence sounds colloquial, but also shows the thinker`s love of bookish phrases. Rich businessmen and obviously other non-New-Yorkers are called "Invaders".

Marry – but whom, in the name of light and freedom? The daughters of his own race sold themselves to the Invaders; the daughters of the Invaders bought their husbands as they bought an opera-box. It ought all to have been transacted on the Stock Exchange [13, Chapter VI, p.58].

The second fragment is dedicated to Ralph's ideas of Undine and her fate in that changing society. He considers her as a potential victim of the corrupted rich and frivolous and believes it to be his duty to save her from their negative influence. In fact, that is the moment which decides his own fate. Without knowing it he sacrifices his own life for the girl who is not able to appreciate it. The fragment is rather long, it occupies thirteen lines, all of which are very expressive. We give here only the most interesting ones. All the features of Free Indirect Discourse are represented here. The tenses and pronouns are shifted. The structure of the sentences belongs to Direct Speech.

But how long would their virgin innocence last? Popple's vulgar hands were on it already – Popple and the unspeakable Van Degen`s! Once they and theirs had begun the process of initiating Undine, there was no knowing – or rather there was to easy knowing – how it would end!... To save her from Van Degen and van Degenism: was that really to be his mission – the "call" for which his life had obscurely waited? [13, Chapter VI, 61].

When after three years of marriage Ralph realizes that his marriage is not a happy one and Undine lies to him, after many terrible moments of hesitation he starts looking at her more impartially. But he still tries to justify her, somehow to explain her behavior.

At last the bandage was off and he could see. And what did he see? Only the uselessness of driving his wife to subterfuges that were no longer necessary. Was Van Degen her lover? Probably not – the suspicion died as it rose. She would not take more risks that she could help, and it was admiration, not love that she wanted… A stranger – that was what she had always been to him [13, Chapter XVI, p. 163].

Discussion

Comparing the functions of Free Indirect Discourse in the two novels and its role in depicting Newland Archer and Ralph Marvell we see that both characters are in many respects similar to each other. They both represent "Old New York" and demonstrate its typical views on the problems of marriage, women's role in society, value of money. Each of them starts his "Odyssey" when he meets the woman he loves, and turns into a different person when this "Odyssey" is over. In case of Newland Archer, it results in loneliness and self-disappointment. For Ralph Marvell destination is death. Still Newland is calmer and more responsible in his conduct. He manages to accept the situation and live on. Ralph is not able to do it and loses his life. Fragments with Free Indirect Discourse disclose their attitude to the events that happen to them. Happiness, love, bitterness, frustration, despair and many other feelings are expressed with the help of this device. Throughout both books there are fragments of different length consisting either purely of Free Indirect Discourse or combining various types of discourse. For each of the characters there are typical features of speech. On the whole, Ralph Marvell is more emotional in his thoughts than Newland Archer. Passages with Free Indirect Discourse belonging to him contain chains of questions, exclamatory sentences, colloquial and emotionally colored words and phrases. The author uses the device to influence the readers` attitude towards the character. We sympathize with Ralph, suffer with him, feel his disappointment. Newland`s thoughts are expressed shorter, there are more statements than questions, his vocabulary is mostly neutral, direct word order prevails. Both defining and non-defining shifts are observed. In both novels Free Indirect Discourse is mingled with Indirect Discourse, but in *The Age of Innocence* it happens more frequently.

Conclusion

Having studied the use of Free Indirect Discourse in the two above mentioned novels by E. Wharton, we can come to the following conclusion. We managed to achieve the aims set at the beginning of our work. This research proves that Free Indi-

rect Discourse is widely used in E. Wharton`s prose. The two male characters shown in *The Age of Innocence* and *The Custom of the Country* are vividly depicted with the help of this device. Their inner world is disclosed, the evolution of their images is obvious. They are portrayed as vulnerable, touchy persons tending to analyze their own actions and thoughts. The character of the novel *The Custom of the Country,* Ralph Marvell, is shown as more reflexive and emotional, which meets the author`s intention. The hero of *The Age of Innocence* is more reserved and analytical. While studying the texts of the novels it was noticed that some female characters of the books, first of all, Undine Spragg, also express their feelings with the help of Free Indirect Discourse. It refers us to the polyphonic effect of the text and shows perspectives for further research that can be dedicated to gender peculiarities of various types of discourse in E. Wharton's prose. So, Undine's speech can be studied along Ralph's and her father's. Texts of Wharton`s other works can give a more objective panorama of Free Indirect Discourse functioning in American Literature of that period.

Библиографический список

1. Tobler A. *Vermischte Beitrage zur französischen Grammatik*. Москва: Нобель Пресс, 2012.
2. Bally Ch. Le style indirect libre en français moderny. *Germanisch Romanische Monatschrift*. 1912; № 4: 549–556.
3. Блинова О.А. Несобственно-прямая речь в английском языке: эволюция взглядов в западной лингвистике (1912–2012). *Вестник НГУ.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012; Т. 10: 93–102.
4. Pascal R. *The Dual Voice. Free indirect speech and its functioning in the 19th century European Novel*. Manchester University Press, 1977.
5. Banfield A. *Unspeakable Sentences. Narration and Representation in the Language of Fiction.* Boston: Routledge & Kegan Paul, 1982.
6. Blinova O. Speech and Thought Representation in Hemingway: the case of Free Indirect Discourse. *Mediterranean Journal of Social Sciences.* 2015: 458–464.
7. Blinova O. The Notion of Free Indirect Discourse and its Use in Contemporary Journalism. *Philippine social sciences and humanities review*. 2012: 365–371.
8. Galperin I.R. *English Stylistics*. Moscow: Librocom, 2014.
9. Тихонова Ю.В. Вкрапления чужой речи в авторский дискурс как модель конвергенций форм речи. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Стилистика: традиции и современность*. 2010; № 17 (596). Языкознание: 115–134.
10. Кизима М.П. Консервативное воображение в XX в.: Эдит Уортон. Консервативная традиция в американском обществе: истоки, эволюция, современное состояние. *Материалы IX научной конференции Российской Ассоциации изучения США:* Москва: МГУ 2005: 309–322.
11. Jack B. The Novel & Psychology: Edith Wharton's 'The Age of Innocence' Gresham College. 2015.
12. Wharton E. *The Age of Innocence*. London. 1996.
13. Wharton E. *The Custom of the Country*. Moscow Original, 2018.
14. Elaman-Garner S. Contradictory Depictions of the New Woman: Reading Edith Wharton's The Age of Innocence as a Dialogic Novel. *European journal of American studies* [Online], 11-2 | 2016, document 3, Online since 11 August 2016, connection on 05 July 2023. Available at: http://journals.openedition.org/ejas/11552.
15. Goodman S. *Edith Wharton's Women: Friends, Rivals.* London: University Press of New England, 1990.
16. Fludernik M. *The fictions of language and the languages of fiction: The linguistic representation of speech and consciousness*. London: Routledge, 1993.
17. Bakhtin M. *The Dialogic Imagination. Ed. Michael Holquist*. Austin: University of Texas Press, 1981.
18. Тимашенко И.Н. *Трилогия Эдит Уортон о «Старом Нью-Йорке» и проблема формирования национальной литературы США*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2006.

References

1. Tobler A. *Vermischte Beitrage zur französischen Grammatik*. Moskva: Nobel' Press, 2012.
2. Bally Ch. Le style indirect libre en français modernu. *Germanisch Romanische Monatschrift*. 1912; № 4: 549-556.
3. Blinova O.A. Nesobstvenno-pryamaya rech' v anglijskom yazyke: `evolyuciya vzglyadov v zapadnoj lingvistike (1912-2012). *Vestnik NGU.* Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2012; T. 10: 93-102.
4. Pascal R. *The Dual Voice. Free indirect speech and its functioning in the 19th century European Novel*. Manchester University Press, 1977.
5. Banfield A. *Unspeakable Sentences. Narration and Representation in the Language of Fiction.* Boston: Routledge & Kegan Paul, 1982.
6. Blinova O. Speech and Thought Representation in Hemingway: the case of Free Indirect Discourse. *Mediterranean Journal of Social Sciences.* 2015: 458-464.
7. Blinova O. The Notion of Free Indirect Discourse and its Use in Contemporary Journalism. *Philippine social sciences and humanities review*. 2012: 365-371.
8. Galperin I.R. *English Stylistics*. Moscow: Librocom, 2014.
9. Tihonova Yu.V. Vkrapleniya chuzhoj rechi v avtorskij diskurs kak model' konvergencij form rechi. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Stilistika: tradicii i sovremennost'*. 2010; № 17 (596). Yazykoznanie: 115-134.
10. Kizima M.P. Konservativnoe voobrazhenie v XX v.: `Edit Uorton. Konservativnaya tradiciya v amerikanskom obschestve: istoki, `evolyuciya, sovremennoe sostoyanie. *Materialy IX nauchnoj konferencii Rossijskoj Associacii izucheniya SShA:* Moskva: MGU 2005: 309-322.
11. Jack V. The Novel & Psychology: Edith Wharton's 'The Age of Innocence' Gresham College. 2015.
12. Wharton E. *The Age of Innocence*. London. 1996.
13. Wharton E. *The Custom of the Country*. Moscow Original, 2018.
14. Elaman-Garner S. Contradictory Depictions of the New Woman: Reading Edith Wharton's The Age of Innocence as a Dialogic Novel. *European journal of American studies* [Online], 11-2 | 2016, document 3, Online since 11 August 2016, connection on 05 July 2023. Available at: http://journals.openedition.org/ejas/11552.
15. Goodman S. *Edith Wharton's Women: Friends, Rivals.* London: University Press of New England, 1990.
16. Fludernik M. *The fictions of language and the languages of fiction: The linguistic representation of speech and consciousness*. London: Routledge, 1993.
17. Bakhtin M. *The Dialogic Imagination. Ed. Michael Holquist*. Austin: University of Texas Press, 1981.
18. Timashenko I.N. *Trilogiya `Edit Uorton o «Starom N'yu-Jorke» i problema formirovaniya nacional'noj literatury SShA*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2006.

Статья поступила в редакцию 12.07.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-342-345

Korovina K.A., *postgraduate (Philology), Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: prinsekiro@gmail.com*

MARGINALIAS SPECIFIC IN THE TRANSLATION "DESIDERII, ILI STEZYA K LUBVI BOZIJEJ" BY FEOFAN CHUDOVSKY. The article highlights features of marginalias in the translation "Desiderii, ili Stezya k Lubvi Bozijej" by Feofan Chudovsky. The author provides a detailed description of the marginalia types, which used by Feofan in the Church Slavonic translation of "Spill de la vida religiosa". Particular attention is given to original Feofan's marginalias, which relate to the lexical corrections and to glossing Polish and Latin lexica in particular. In this research among the original marginalias author also provides the grammatical corrections: corrections of errors in the wordendings, the choice of pronoun; and the passes in main text. In the article attention also given to marginalia translated from Polish: headings, references to quotes from Holy Bible and lexical marginalia. The main result of the study shows that the Church Slavonic translation of "Spill de la vida religiosa" have stylistics opposition within language.

Key words: **Feofan Chudovsky, book circle of Chudov monastery, marginalia, Church Slavonic translation from Polish, Spill de la vida religiosa**

К.А. Коровина, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: prinsekiro@gmail.com*

СПЕЦИФИКА МАРГИНАЛИЙ В ПЕРЕВОДЕ ФЕОФАНА ЧУДОВСКОГО КНИГИ «ДЕСИДЕРИЙ, ИЛИ СТЕЗЯ К ЛЮБВИ БОЖИЕЙ»

Статья посвящена особенностям маргиналий в переводе с польского книги «Десидерий, или Стезя к Любви Божией» Феофана Чудовского. Основной задачей исследования является подробный разбор типов маргиналий, используемых Феофаном в церковнославянском переводе «Spill de la vida religiosa». Особое внимание в работе уделяется оригинальным маргиналиям Феофана, которые относятся к правкам лексики, в частности – глоссирование полониз-

мов и латинизмов. Среди оригинальных маргиналий также рассматриваются грамматические правки, к которым относятся следующие: исправления ошибок в окончании слов, выбор местоимения; а также возмещение пропусков на полях. В работе также затронуты переводные маргиналии: рубрики заголовочного типа, отсылочные адреса к цитатам из Святого писания и лексическая маргиналия, глоссирующая имя главного героя. Главным результатом исследования является то, что в переводе «Spill de la vida religiosa» формируются стилистические оппозиции внутри церковнославянского языка.

Ключевые слова: **Феофан Чудовский, книжный круг Чудова монастыря, маргиналии, церковнославянские переводы с польского языка, Spill de la vida religiosa**

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью более полного и детального изучения переводов с польского деятелей книжного круга Чудова монастыря, в частности Феофана Чудовского, который перевел ряд произведений с польского. Переводы Феофана остаются малоизученными, однако особый лигвотекстологический интерес представляет собой «Десидерий, или Стезя к Любви Божией», относящийся к испанской мистической литературе. Изучение и анализ языка данного текста позволит полнее составить характерные особенности переводов книжного круга Чудова монастыря, который имеет важное место в истории русского литературного языка. Целью исследования является анализ перевода и переводческих стратегий Феофана в работе над «Десидерий, или Стезя к Любви Божией», особенно в области маргиналий, присутствующих в тексте.

Указанная цель исследования достигается при решении следующих задач: во-первых, определить основные переводческие стратегии и принципы Феофана Чудовского в работе над «Десидерием»; во-вторых, соотношение этих принципов с другими переводами книжного круга Чудова монастыря; в-третьих, описание реализации перевода в рукописях, что позволит составить стемму и определить другие возможные источники перевода (помимо польского). Новизна исследования заключается в анализе языка перевода в рукописях, которые ранее не были исследованы с лингвистической точки зрения. Практическая значимость исследования заключается в использовании полученных результатов для дальнейшего изучения особенностей переводов книжного круга Чудова монастыря, а также для разработки курсов и учебных пособий по истории русского литературного языка.

Книга «Десидерий, или Стезя к Любви Божией», «Spill de la vida religiosa» в каталонском оригинале, была опубликована в Барселоне в 1515 г. Текст долгое время считался анонимным, однако в последнее время авторство приписывается испанскому религиозному писателю Мигелю Коломада [1, с. 162]. Он был иеронимитом в монастыре Монсерат, где возникло религиозное течение возрождения «devotio moderna» [2, с. 23].

«Spill de la vida religiosa» представляет из себя мистическо-религиозный роман, который адресован всем, но в первую очередь духовенству. Здесь рассказывается о путешествии Десидерия, ведомого Страхом Божьим и Простотой, по домам семи добродетелей. Это путешествие он начинает ради того, чтобы познать Любовь Божию, а разные аллегорические фигуры на пути (Любовь к Ближнему, Пастырь и т. д.) делятся с ним своей мудростью для достижения им желаемого. Это также подготавливает его к встрече с самим Богом. Когда встреча происходит, Бог дает ему четыре слова, чтобы привести его к совершенству: Я и Ты, Слуга и Король. Десидерий в итоге приходит к выводу, что должен сосредоточиться на этих словах, предавая им различные смыслы [3, с. 60].

Произведение было переведено на испанский, латинский и еще несколько европейских языков, что послужило его быстрому распространению по конфессионально разделенной Европе. Между XVI и XVIII вв. появилось около тринадцати переводов. Переводчики работали достаточно вольно, опуская и смягчая одни места и расширяя другие [4, с. 258].

Польский перевод «Spill de la vida religiosa» был инициирован князем Великого Княжества Литовского Николаем Кшиштофом Радзивиллом по прозвищу Сиротка (1549–1616) и поручен Каспару Вильковскому. В своем предисловии переводчик утверждает, что эта книга была переведена на латынь первый раз (Кельн, 1553 г.) с немецкого языка (ex Germanico redditum Latine) (Диллинген, 1551 г.), а также пишет про два других латинских перевода (Лувен, 1554 г. и 1583 г.). Бовер [4, с. 260] считает возможным, что перевод на польский был сделан с третьего латинского издания, которое было опубликовано Иоанном Майером (Лувен, 1583 г.). В дарственном письме к Радзивиллу Вильковский поясняет, что в его распоряжении был латинский перевод, но не уточняет, какой именно, однако его текст оказывается куда более обширным, нежели предполагаемый латинский оригинал.

Перевод Каспара Вильковского стал первым переводом «Spill de la vida religiosa» на славянский язык.

Отец Касьян Сакович (1578–1647), который был родом из Галиции и писал на польском и простой мове стихи, богословские и политические трактаты, стал инициатором четвертого польского издания (Краков, 1625 г.). На пятой странице четвертого польского издания отец Касьян Сакович заявил, что перевел книгу на «руський язык», т. к. хотел издать ее для своего народа. Однако перевод Касьяна Саковича так и не был опубликован, и в настоящее время его рукопись считается утерянной.

Перевод на церковнославянский язык был сделан с польского перевода Каспара Вильковского. Переводчиком стал иеродиакон Чудова монастыря Феофан. Он был справщиком, переводил с греческого, латыни и польского языков.

Как переводчик Феофан работал в период с 1680 по 1690 гг. В 80-е годы он перевел группу текстов с польского языка: в 1684 г. «Купель душевная» Станислава Роховича, в 1688 г. «Десидерий, или Стезя к любви Божией и к совершенству жития христианского» в переводе Каспара Вильковского и «Солнечник, или Уравнение воли человеческой с волею Божиею» Иеремии Дрекселия. Его переводы известны в ряде списков XVII–XVIII вв., что говорит об удачном выборе произведений.

Наибольший успех возымел текст «испанского» мистического трактата «Дисидерий, или Стезя к Любви Божией». Произведение вполне соответствовало принципам ортопраксии, а в «Предисловии к православному читателю сея книги» переводчик писал, что автор книги сочинил ее «на сие, яко той сам свидетельствует, дабы Господь Бог от твари тем лучше познаваем, любим, почитаем и прославляем» был [5, с. 384]. Как раз в этом произведении идея единения с трансцендентным миром, с Богом нашла свое лучшее воплощение, в том числе стилистическое. Феофан, по словам Николаева [5, с. 389], перевел книгу исключительно удачным церковнославянским стилем.

Переводы Феофана охотно читались и в XVIII в., а аллегорическое богословское рассуждение «Десидерий» в его переводе дважды было издано в 1785 г. (Санкт-Петербург: Тип. Вильковскаго и Галченкова, 1785).

Перевод «Десидерия» представлен в РГБ Ф. 256 № 92, РГАДА Ф. 196 № 495, РГБ Ф. 98 № 1455, РГБ Ф. 310 № 528.

Отличительной чертой Чудовских книжников является наличие в рукописях разного типа маргиналий, Феофан также активно использует для перевода книги «Десидерий, или Стезя к Любви Божией».

Описание специфики маргиналий в переводе Феофана поможет прояснить его переводческие стратегии, а также составить стемму доступных рукописей. Кроме того, работа с маргиналиями Феофана может оказаться полезной для изучения лексико-грамматических особенностей переводов Чудовской книжной школы.

В тексте перевода книги «Дисидерий, или Стезя к Любви Божией» встречаются маргиналии на полях следующего типа:

1) переводные,
2) добавленные Феофаном.

Стоит отметить, что значительная часть переводных помет представляет собой отсылочный или поясняющий материал, который можно разделить на две подгруппы:

1) отсылочные, которые указывают на источник цитаты;
2) рубрики заголовочного типа.

Маргиналии первого типа представляют собой адрес цитат из Св. Писания и появляются во всех изученных рукописях, последовательно перенесенные с польского.

Нѣсть рабъ болiи г҃дна своегѡ [*на поле: ѡ҃а҃ гi҃]. **Ѡнди оубо ѡ҃ мене сестро**, [*на поле: лѵ҃ в҃] **ꙗкѡ мнѣ достоⷮ быти в тѣхъ вещехъ, ꙗже сутъ ѡ҃ц҃а моегѡ, ище мнѣ здѣ и оубыло, и невелми радостно в ц҃ркви: но сiе пребываніе мое болшее, и изящнiшее творитъ** (РГБ, Ф. 98 № 1455, л. 45);

Nie jeść sługa większym niż Pan jego [*на поле: Jan w 13]. Odejdź tedy ode mnie siostro, bo mnie potrzeba bądź na tych rzeczach które są Ojca mego. [*на поле: Luk: w 2] A choć mnie tu teśko, y nie bardzom tu już rada jest w Kościele; ale to, trwanie moje większym y zacniejszym czyni: złącza ze radąm tęsknie cierpię, y w niej się w duchu raduje.

Маргиналии второго типа не встречаются только в рукописи РГБ, Ф. 256 № 92. Их функция заключается в озаглавливании основного текста:

Чесо ради сего г҃дна с таковымъ хотѣнiемъ сiе мой любезный идеши [*на поле: **чесо ради любве бж҃iа имамы искати**] (РГАДА, Ф. 196 № 495, об. л. 23);

…dlaczego tego Pana z taką chęcią synu mily szukacz? [*на поле: Dla czego miłości Bożey szukać].

Среди переводных маргиналий можно выделить и еще одну подгруппу – это языковые, которые представляют собой синонимичные глоссы. Таких маргиналий значительно меньше, и помимо основной функции подбора синонима они также могут быть уточняющего характера.

В первой главе появляется синонимичная глосса в своей основной функции:

рече дисидерiй* [*на поле: **желающiй**]: **бл҃годарю г҃да бг҃а всемогущаго** (РГБ, Ф. 98 № 1455, об. л. 21).

Мы не находим ее в польском в данном отрывке:

Rzekł DESIDEROSUS: Dziękuję Panu BOGU Wszechmogącemu. Но данная глосса появляется в основном тексте в польском ранее: Przeto ten Swięt Mąz, którego zwano DESISEROSU (pragnący) postanowił na sercu swym. И в данном фрагменте она переносится в церковнославянский текст: **Сего ради сей ст҃ый мѫжъ именѹемый дiсiдерiй [желающiй] оустави в ср҃цѣ своемъ** (РГБ, Ф. 310 № 528, об. л. 21).

Эта глосса появляется также в печатном издании 1785 года:

Сего ради сей святый мужъ, именуемый Десидерiй, (Желающiй,) уставив въ сердцъ своемъ... (с. 40)

Синонимичные глоссы также есть во втором типе маргиналий, которые присутствуют только в тексте перевода Феофана. Они появляются во всех изученных рукописях, выполняя свою основную функцию – подбор синонима.

Такие маргиналии есть по всему тексту и встречаются уже в предисловии к читателю:

Діалогъ* [*на поле: **бесѣда**] **сей сложи прежде нѣкоторый испанъ** (РГБ, Ф. 310 № 528, об. л. 4); то же в РГБ, Ф. 256 № 92 (л. 4), РГБ, Ф. 98 № 1455 (л. 4).

Dyalog ten złożył był naypierwey niektóry Hiszpan.

В изученных рукописях в основном тексте был использован латинизм из греческого, как и в польском переводе. Слово же *беседа* в значении ‘разговор’ появляется еще в старославянских рукописях [6, с. 83], также он есть в лексиконе Памвы Берынды [7, с. 7]. В латинском лексиконе Епифания есть слово *dialogus*, которое переводится ‘собесѣдованїе, дїялогъ’ [8, с. 163].

Далее *dyalog* в РГБ, Ф. 310 № 528, Ф. 256 № 92, Ф. 98 № 1455 переводится как *диалог* в основном тексте, а на полях выносится **бесѣда**.

…**ꙗко сей авторъ*** [*на поле: **творец**] **смѣси ползꙋ со сладостїю к семꙋ особною нѣкоею словесною краткостїю показꙋетъ и злобы повѣждати** (РГБ, Ф. 310 № 528, л. 6);

…iż ten Author zmieszał użytek z wdzięcznością. K temu osobna jakąś słów krotnością pokazuje, y jako złości zwyciężać.

Во всех рукописях на полях появляется синонимичное *автору творец*, что вновь говорит о противопоставлении латинизма церковнославянизму. *Автор* в русский заимствовано через польско-украинское посредство из латыни, в рукописях упоминается с XVI века. Современное значение впервые фиксируется в XVII веке [9, с. 6; 10, с. 44]. *Творец* в своем значении ‘тот, кто сделал’ появляется еще в старославянских текстах [6, с. 96] и в лексиконе Памвы Берынды поясняется через слово *автор*: ‘створитель, работник, автор’ [7, с. 132]. Латинский лексикон Епифания также дает слово *author* через славянские ‘творецъ, писаръ, изобрѣтател, оставител’ [8, с. 98]. В печатном издании выбирается слово *сочинитель*, которое отсутствует в изученных рукописях, происходившее от старославянского глагола *сочинити*. В XVIII в. ассоциировалось прежде всего с существительным *сочинение* и выражало любую оценку литературной деятельности писателя [11, с. 76]. Феофан, как и ранее, следует за польским переводчиком и оставляет в основном тексте латинизм, но глоссирует церковнославянизмом.

иже ємꙋ возвѣсти гдѣ живетъ, и проводника* [*на поле: **вожда**] **бл҃гꙋю волю, тамѡ wбрѣте ꙋ вратъ стоꙗщее тщеславїе** (РГБ, Ф. 256 № 92, л. 34);

…który mu dał o oney gdzie mieszka sprawę, y przewodnika Dobrą wolą. Tam nalazł u wrót stojącą Próżną chwałę.

Вождь – встречается в значении ‘проводник’ в старославянских рукописях [6]. Слово *проводник* есть в старорусском корпусе НКРЯ (https://ruscorpora.ru): из доклада о назначении жалованья Трофиму Михневу (1637.11.24): *А подводъ ему съ Москвы дано 3 подводы да проводникъ на подводе*; Память в Ямской приказ князю Андрею Васильевичу Хилкову и дьякам Василью Яковлеву и Никифору Демидову об отпуске атаману Михаилу Татарину и казакам его станицы подвод для проезда до Воронежа (1638.04.19): {л. 51} *…велѣти имъ дати отъ Москвы до Коломы, і до Переславля Резанского, і до Воронежа Донскимъ казакомъ, войсковому атаману Михайлу Татаринову подводу да проводникъ на подводе: ясаулу Петру Шадѣеву подводу*; Доклад о предоставлении атаманам Ивану Катаржному, Нефеду Есипову и казакам их станицы подвод до Воронежа (1640.03.16): {л. 90} *…да имъ всѣмъ данъ проводникъ на подводе. А подводъ имъ дано до Воронежа: атаману подвода* {л. 91} *да проводникъ на подводе; ясаулу и казакомъ 21 человѣку по подводе*.

Остальные изученные рукописи дают только вариант *проводника* в печатном издании 1785 года, однако учитывается и глосса: *иже ему возвѣсти гдѣ живетъ, и даде проводника (вождя) Благую Волю, тамо обрѣте у вратъ стоящее Тщеславїе* (стр. 39).

В данном случае, в отличие от предыдущих, лексика не противопоставляется по принципу латинизм|церковнославянизм, оба слова являются славянскими. Феофан вновь идет за польским переводчиком и использует *проводник*, глоссируя церковнославянским вариантом *вождь*.

Помимо противопоставления латинизм|церковнославянизм в переводе Феофана есть и противопоставление славянской лексики.

…**злый сей звѣрь и по єликꙋ видитсѧ бл҃гочестивѣйшѣмꙋ и бл҃гочестивѣйша, потѫликꙋ єсть горша*** [*на поле: **злѣйша**], **вопроси еще дисїдерїй каковы имъ вредъ в мн҃ѣ творитъ, како можетъ** [**рече**] **болшам ꙁане прежде родисѧ ꙁѣло ѡ̑ злаго о҃ц҃а иже именꙋетсѧ самолюбїе, и ѡ̑ м҃т҃ре еще горшам*** [*на поле: **злѣйшам**] **ꙗже именꙋетсѧ великое w себѣ мнѣнїе**; (РГБ, Ф. 310 № 528, л. 25);

… zła to bestia, a im się zda uczciwsza y nabożniejsza, tym jest gorsza. Pytał się dalej Desideroius, co by im za szkody w Klasztorze czyniła? Jako może (rzekła) największą: Bo się naprzód urodziła bardzo ze złego Ojca, którego zowią Miłość samego siebie: a z Matki jeszcze je gorszej, którą zowią Wielkie o sobie rozumienie.

В основном тексте Феофан переводит польское *gorsza* словом: **горша**, а на поля выносит **злѣйша**. Старославянский словарь Цейтлин [6, с. 174] дает слово *горькъ* в значении ‘горький, жестокий’. В старорусском корпусе НКРЯ наиболее близкие контексты к переводу «Десидерия» со словом *горькъ*: [4] *Кол[ь] горка осиновая стрела, тол[ь] бы горко было сему человеку была всякая болезнь*. [Наведение порчи (вторая четверть XVII в.)]; *Се аз приношу царицы нашей слезы, болезни же ея и горкия ж печали, мысли бо ея всекрайно желают – их же никако изъявити не могу*. [Артаксерксово действо (1672)]; *Ибо и врач не тогда добр, … но и тогда добр, егда и горькое дает, и гладом морит, и гнилые уды режет, точию да недуг искоренит*. [Сказание вкратце о бывшем пожаре града Ярославля (1658–1675)].

РГБ, Ф. 256 № 92 (об. л. 44 – л. 45) использует **злѣйша** в основном тексте; РГАДА, Ф. 196 № 495 (об. л. 24) повторяет перевод РГБ, Ф. 310 № 528 и РГБ, Ф. 98 № 1455 (л. 25) и не использует маргиналии на полях, чтобы глоссировать полонизм.

К данному типу маргиналий можно отнести случай, где Феофан глоссирует переведенное с польского словосочетание сложным словом:

Дисидерїй: и не подлегъ ли єсть тщетной славѣ* [*на поле: **тщеславїю**], **хотя ѡ̑ всѣхъ хвалитися, и все творя на славꙋ свою** (РГБ, Ф. 98 № 1455, об. л. 31);

DES: A nie podległ ze **Próżnej Chwale**, chcąc aby od wszystkich dyl chwalon, y wszystko czyniąc na chwale swa?

В разных рукописях выбираются разные варианты, но уже без глоссы. РГБ, Ф. 310 № 528 (об. л. 31): **Дїсїдерїй: и не подлегли єсть тщетной славѣ**...; РГБ, Ф. 256 № 92 (л. 56): **Дисидерїй: и не по҆̑легъ ли єсть тщелавїю**...; РГАДА, Ф. 196 № 495 (л. 32): **Десидерїй, и не подлегъ ли єсть тщетной славѣ**…. Так, в данном случае Феофан переводит польское словосочетание, но на полях оставляет синонимичное слово.

В переводе Феофана появляются другие синонимичные маргиналии, связанные с противопоставлением лексики. Так, в пятой главе:

хотя ꙁдѣ достигнꙋти, бл҃гонарочитости* [*на поле: **чести**] **и началства коегѡ, не на спасенномъ, но на погибелномъ єсть пꙋти** (РГБ, Ф. 98 № 1455, об. л. 32).

... chcac tu dojsc zanosci y Przelozenstwa takiego, nie nazbawiennej, ale na straconej jest drodze.

Данная глосса связана с синонимическим варьированием в церковнославянском языке. Словарь Цейтлин [6, с. 786] дает слово *чьстъ* в значении ‘честь, почет, уважение, почтение; благочестие, набожность; чин, звание, должность’. В лексиконе Памвы Берынды [7, с. 8] есть слово *бл҃гонарочит* в значении ‘зацны, знаменитый’.

Феофан в данном случае, глоссируя *благонарочитость честью*, дает читателю синонимичные варианты перевода, при этом он не прибегает к использованию однокоренного слова с польским или к простой кальке.

Глосса, связанная со словом *честь*, появляется дальше в седьмой главе:

паче же ꙁа ничто: к семꙋ помню изрядство* [*на поле: **честь**] **и достоинство мое, к немꙋ же сотворены єсмь** (РГБ, Ф. 98 № 1455, об. л. 38). – у o wszem za nic: K temu pomnie na zacność y godność moje do którym jest stworzona.

Польское слово *zacność* переводится как ‘уважение, почтение, превосходство, великолепие’. В данном случае Феофан в основном тексте выбирает *изрядство*, которое в лексиконе Памвы Бернды трактуется как ‘выборность, пекность’ [7, с. 47], а на полях дает синонимичный вариант. Перевод остальных рукописей не выносит на поля слово *честь*.

Среди оригинальных маргиналий Феофана помимо синонимичных появляются те, которые исправляют выбор слов:

…**дондеже гдѣ обрѧщетъ кого иже его томꙋ*** [*на поле: **семꙋ**] **наꙋчитъ** (РГАДА, Ф. 196 № 495, об. л. 20); РГБ, Ф. 310 № 528 **семꙋ** (л. 21), то же в РГБ, Ф. 256 № 92 (об. л. 37), РГБ, Ф. 98 № 1455 (л. 20),

…ażby gdzie nalazł kogo coby go tego nauczył.

Церковнославянское местоимение *сь/сии* соответствует польскому *ten*, которое указывает на близость объекта\предмета. В переводе основного текста неверно выбран формально совпадающий местоименный корень, однако необходимость привести в соответствие семантику вызывает появление глоссы, ведь польское *ten* – это именно ‘этот’, а не ‘тот’.

Этот же тип маргиналий представляют и те, которые исправляют ошибки в формах слов:

…**подобаетъ ти ити далѣе сїю пꙋстыню*** **дондеже пр҃їидеши к нѣкоемꙋ домꙋ** [*на поле: **нею**] (РГБ, Ф. 310 № 528, л. 21);

…**подобаетъ ти ити далѣе сїю*** **пꙋстыню*** **дондеже пр҃їидеши к нѣкоемꙋ домꙋ** [*на поле: **сею … нею**] (РГБ, Ф. 98 № 1455, об. л. 20).

Trzebać iść daley tą Puszczą, aż przyidźiesz do jednego domu.

В первом случае исправляется только форма слова **пꙋстыню**, но в РГБ, ф. 98 № 1455 слово исправляется уже вместе с согласованным с ним местоимением *сею*.

Последним типом оригинальных маргиналий Феофана являются те, которые возмещают пропуск в основном тексте. Такие маргиналии могут появляться как на полях сбоку, так и внизу страницы, обозначенные специальном символом в основном тексте, также они встречаются над строчкой с пропущенной частью. Они встречаются в РГБ, Ф. 310 № 528, Ф. 98 № 1455; РГАДА, Ф. 196 № 495 в разных местах.

Бесѣда дивнѣ бл҃гоговѣйнам, и оꙋтѣшнам с іспанскагѡ на влоссκій [*на поле: **францꙋзскій, нидерлантскій**] (РГАДА, Ф. 196 № 495, л. 5). – Dialog dziwnie nabożny y ucieszny: z hiszpańskiego na włoski /francuski/ niemiecki/ niderlandzki y łaciński język.

Феофан в своем переводе «Десидерий, или Стезя к любви Божией» использует маргиналии как вслед за польским текстом, так и оригинальные. Оригинальные маргиналии появляются в тексте в разных функциях: дать церковнославянский синоним для латинизма/полонизма в основном тексте; дать синоним;

исправить неверно выбранное слово; исправить неверное окончание; восполнить пропуск в основном тексте. Лексические оригинальные маргиналии показывают нам работу Феофана над польским переводом: он сохраняет в основном тексте латинизмы и полонизмы, а на поля выносит церковнославянские синонимы, что говорит об адаптации церковнославянского языка для православного читателя. Так, в заключение анализа маргиналий в переводе «Десидерий, или Стезя к Любви Божией» Феофан формирует стилистические оппозиции внутри церковнославянского языка. Это значимо для дальнейшего анализа основного текста перевода и его лингвистических особенностей, в чем видятся перспективы дальнейшего исследования.

Библиографический список

1. Bover I Font, August Desiderosus…: polski przekład XVI-wiecznej anonimowej powieści katalońskiej. *Studia Iberystyczne*. 2009; № 6: 171–182.
2. Bangrowska A., Maciąg T. Konserwacja szesnastowiecznej powieści alegorycznej Desiderosvs ze zbiorów Biblioteki Opactwa Sióstr Benedyktynek w Krzeszowie. „Archiwa, Biblioteki i Muzea Kościelne". 2018; T. 110: 23–34.
3. Bover i font, August: «The spill de la vida religiosa and its Luso-Hispanic Transmission», dins dougherty, Dru / azevedo, Milton M.: Multicultural Iberia: Language, Literature, and Music. Berkeley, Califòrnia (EUA): University of California at Berkeley.1999b: 57 *История слов: Ок.1500 слов и выражений и более 5000 слов, с ними связанных* 67.
4. Bover I Font, August Noves dades sobre difusio eslava del Spill de la vida Religiosa: les traduccions ucrainesa i russa. *Estudis Romanics* [Institut d'Estudis Catalans]. 2021; Vol. 43: 257–265.
5. Николаев С.И. Испанские мистики в русских переводах XVII–XVIII вв. *Культурный палимпсест*: сборник статей к 60-летию В.Е. Багно. Санкт-Петербург, 2011: 382–383.
6. *Старославянский словарь (по рукописям X–XI вв.)*. Около 10000 сл. Москва: Русский язык, 1994.
7. *Памво БЕРИНДА ЛЕКСИКОН СЛОВЕНОРОСЬКИЙ (1627)*. КИЇВ, 1961 (Пам'ятки української мови XVII ст.).
8. *Лексикон латинський Є. Славинецького. Лексикон словено-латинський Є. Славинецького та А. Корецького-Сатановського*. Київ: Наукова думка, 1973. (Пам'ятки української мови XVII ст. Серія наукової літератури).
9. *Історичний словник українського язика*. К.-Х., 1930–32; Т. 1. – XXIV.
10. *Етимологічний словник української мови 1–6*. Київ: Наукова думка, 1982–2012.
11. Виноградов В.В. *История слов: Ок.1500 слов и выражений и более 5000 слов, с ними связанных*. Москва, 1999.

References

1. Bover I Font, August Desiderosus…: polski przekład XVI-wiecznej anonimowej powieści katalońskiej. *Studia Iberystyczne*. 2009; № 6: 171-182.
2. Bangrowska A., Maciąg T. Konserwacja szesnastowiecznej powieści alegorycznej Desiderosvs ze zbiorów Biblioteki Opactwa Sióstr Benedyktynek w Krzeszowie. „Archiwa, Biblioteki i Muzea Kościelne". 2018; T. 110: 23-34.
3. Bover i font, August: «The spill de la vida religiosa and its Luso-Hispanic Transmission», dins dougherty, Dru / azevedo, Milton M.: Multicultural Iberia: Language, Literature, and Music. Berkeley, Califòrnia (EUA): University of California at Berkeley.1999b: 57 *Istoriya slov: Ok.1500 slov i vyrazhenij i bolee 5000 slov, s nimi svyazannyh* 67.
4. Bover I Font, August Noves dades sobre difusio eslava del Spill de la vida Religiosa: les traduccions ucrainesa i russa. *Estudis Romanics* [Institut d'Estudis Catalans]. 2021; Vol. 43: 257-265.
5. Nikolaev S.I. Ispanskie mistiki v russkih perevodah XVII-XVIII vv. *Kul'turnyj palimpsest*: sbornik statej k 60-letiyu V.E. Bagno. Sankt-Peterburg, 2011: 382-383.
6. *Staroslavyanskij slovar' (po rukopisyam X-XI vv.)*. Okolo 10000 sl. Moskva: Russkij yazyk, 1994.
7. *Pamvo BERINDA LEKSIKON SLOVENOROS"KIJ (1627)*. KIÏV, 1961 (Pam'yatki ukraïns'koï movi XVII st.).
8. *Leksikon latins'kij Є. Slavinec'kogo. Leksikon sloveno-latins'kij Є. Slavinec'kogo ta A. Korec'kogo-Satanovs'kogo*. Kïïv: Naukova dumka, 1973. (Pam'yatki ukraïns'koï movi XVII st. Seriya naukovoï literaturi).
9. *Istorichnij slovnik ukraïns'kogo yazika*. K.-H., 1930-32; T. 1. – XXIV.
10. *Etimologichnij slovnik ukraïns'koï movi 1-6*. Kïïv: Naukova dumka, 1982-2012.
11. Vinogradov V.V. *Istoriya slov: Ok.1500 slov i vyrazhenij i bolee 5000 slov, s nimi svyazannyh*. Moskva, 1999.

Статья поступила в редакцию 04.07.23

УДК 81.25 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-345-348

***Li Jiaxin**, postgraduate, Higher School of Translation and Interpretation, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: dlljx999@gmail.com*

THE TRANSDISCIPLINARY NATURE OF THE CHINESE ECOLOGICAL TRANSLATION MODEL. The article shows transdisciplinary nature of the Chinese ecosystem of translation. With the development of science, interdisciplinary viewpoints are gradually replaced by transdisciplines, and trasdisciplinary approach is increasingly used in solving complex problems, helping to solve these problems more effectively than using interdisciplinary approach. The transdisciplinary nature of ecomodelling research is analysed in this article in terms of its historical origin, theoretical structure, and theoretical connotation. The article also considers definition of interdisciplinarity and transdisciplinarity. The study of the ecomodel of translation can contribute to the further development of translation research in the transdisciplinary field.

Key words: **ecomodel of translation, transdisciplinarity, interdisciplinarity, intercultural communication, translation work**

***Ли Цзясинь**, аспирант, Высшая школа перевода (факультета) Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: dlljx999@gmail.com*

ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ХАРАКТЕР КИТАЙСКОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПЕРЕВОДА

В данной статье показан трансдисциплинарный характер китайской экомодели перевода. С развитием науки междисциплинарные точки зрения постепенно заменяются трансдисциплинами, а в решении сложных проблем все более используется трасдисциплинарный подход, помогающий эти проблемы решить эффективнее, чем с помощью междисциплинарного подхода. Трансдисциплинарный характер исследований экомодели в данной статье анализируется с точки зрения исторического происхождения, теоретической структуры, теоретической коннотации. В статье также рассматривается определение междисциплинарности и трансдисциплинарности. Изучение экомодели перевода может способствовать дальнейшему развитию переводческих исследований в трансдисциплинарной сфере.

Ключевые слова: **экомодель перевода, трансдисциплинарность, междисциплинарность, межкультурное общение, переводческая деятельность**

В связи с активным научно-техническим развитием общества научные системы становятся все более сложными. Многие социальные и экспериментальные задачи не могут быть решены с помощью какой-либо конкретной дисциплины, а требуют помощи двух или более дисциплин. В результате взаимодействия различных наук появляются новые дисциплины, имеющие синтезный характер. Таким образом, все большее значение приобретают междисциплинарные исследовательские модели.

Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью определить разницу между терминами «междисциплинарность» и «трансдисциплинарность», рассмотреть мнения китайских ученых по данному вопросу и выявить трансдисциплинарный характер китайской экомодели перевода.

Теоретическая значимость данной работы состоит в том, что в ней обусловлена необходимость трансдисциплинарного характера китайской экомодели перевода, показан характера его включения в научный обиход. Выводы, сформулированные в работе, раскрывают возможности для дальнейшего изучения трансдисциплинарного характера в науке о переводе.

Полученные в работе результаты могут быть использованы в исследовательской работе при изучении экомодели перевода или трансдисциплинарности

науки о переводе. Результаты также могут быть применены в педагогической деятельности при подготовке теоретиков перевода.

Цель данной статьи – определить трансдисциплинарность и доказать эффективность трандисциплинарного, а не междисциплинарного характера экомодели перевода.

Цель исследования обусловила решение следующих задач:

1. Определить различие междисциплинарности и трансдисциплинарности с российской и китайской точек зрения.
2. Дать определение понятию междисциплинарности;
3. Доказать эффективность трандисциплинарного характера экомодели перевода.

Методологическую и теоретическую основу исследования составляют научные труды и идеи по общей теории и истории перевода ученых Китая, России и других стран: Гарбовского Н.К., Князевой Е.Н., Мишкурова Э.Н., 胡庚申 (Ху Гэншэнь), 赵奎英 (Чжао Куйин) и др.

Методы, применяемые в данной работе: анализ, синтез и сравнение.

Экомодель перевода – первая систематическая, отечественная модель перевода, предложенная в Китае в 2001 г., и в рассуждениях о ее трансдисциплинарности как в Китае, так и в России существует пробел. А трандисциплинарность и междисциплинарность определяются расплывчато, без четкого определения и соответствующих пояснений. Поэтому в качестве примера, доказывающего трансдисциплинарность, мы берем экомодель перевода, которая является инновационной и образцовой.

1. Определение междисциплинарности

Концепция междисциплинарности зародилась в XX – начале XXI века, а с дальнейшим развитием науки появился новый термин «трансдисциплинарность».

Прежде чем обсуждать трансдисциплинарный характер экомодели перевода, нам необходимо дать определение трансдисциплинарности и междисциплинарности для того, чтобы лучше интерпретировать экомодель перевода. Значения этих двух терминов относительно схожи, но есть и различия.

Междисциплинарность – явление, характеризующее познавательный процесс XX – начала XXI в. Это отличительная черта современной науки и других типов интеллектуального производства [7, с. 40].

Термин «междисциплинарность» описывает сотрудничество различных научных областей и обмен общими понятиями для понимания определенного явления. Этот термин и движение стали популярными в научных исследованиях в XX веке, но на самом деле уже в древнегреческой эпохе некоторые философы пытались создать целостную дисциплину. Примером такой интеграции знаний в Древней Греции является союз философии и медицины, где Пифагор и Эмпедокл были одновременно великими философами и врачами [4, с. 16].

Как считает Князева Е.Н., «в XX в. термин «междисциплинарность» первоначально применялся для обозначения определенных способов образования и педагогической практики. ... Междисциплинарность часто употребляется также как синтез теоретического знания и технологий, знания и умений (know what и know how), причем те и другие построены на определенных когнитивных стратегиях» [5, с. 193]. Таким образом, эпистемологический контекст междисциплинарных исследований является неотъемлемой их составляющей. Современные конвергентные технологии (био-, инфо-, нано-, когнитехнологии и др.) отражают такую междисциплинарность.

Междисциплинарность очень популярна в современном научном мире, и это положительное явление. Многие сложные проблемы трудно решить, зная одну дисциплину. Обычно проблема требует участия нескольких дисциплин. В качестве примера можно взять биологию. Термин «биология» появился в начале XIX века. В то время он в основном определял структуру, функции и взаимоотношения всех живых существ, т. е. сосредоточивался только на предметном аспекте. После публикации книги Дарвина «Происхождение видов» в 1859 году биология вызвала ожесточенные споры, что привлекло внимание к проблеме биологической эволюции. Но самое важное в эволюции заключается не только в том, как производить вариации, но и в том, могут ли они передаваться по наследству, как сохранять вариации с помощью генетики, что, в свою очередь, способствовало быстрому ее развитию.

При изучении популяционной генетики термин «биология» включает в себя анализ и обработку большого количества данных. Например, когда Морган Томас Хант проводил эксперименты по гибридизации мух дрозофил, ему нужно было подсчитать тысячи мутантов и десятки тысяч мух. Так возникла биометрия. После более чем 40-летнего развития эволюционная мысль Дарвина получила почти единодушное признание в научном сообществе, и человечество приобрело возможность более глубокого понимания генетических законов, чем ранее.

Из исследователей, внесших наибольший вклад в раскрытие тайны структуры ДНК генетического материала, только один ученый являлся биологом, а остальные – физиками и химиками. Оглядываясь назад на процесс развития биологии, мы видим, что никогда не существовало фиксированной границы между дисциплинами в рамках биологии. И следует отметить, что инновации чаще всего возникают на стыке разных дисциплин.

Подобные ситуации есть и в других дисциплинах, например, в геофизике, физхимии, лингвокультурологии, психолингвистики и т. д. Если говорить о науке о переводе, то ситуация аналогичная. Гарбовский Н.К. считает: «Наверняка мы столкнёмся с непреодолимыми трудностями. ‘Социопереводоведение’, ‘переводолингвистика’, ‘психопереводоведение’? Понятно, что каждое исследование, проводимое при таком междисциплинарном подходе, будет освещать лишь одну группу аспектов изучаемого объекта и не даст комплексного знания о нём» [1, с. 3]. Но, как мы считаем, по сравнению с монодисциплинарным подходом это уже достаточно важный шаг вперед.

Можно сказать, что междисциплинарное развитие отвечает потребностям времени. Междисциплинарный подход может заставить исходный предмет выйти из собственных предметных границ, проникать в несколько предметов и использовать методы другого предмета для решения существующих проблем, тем самым повышая способность принимать решения и инновационные возможности предмета. Но в этом подходе существует и недостатки. Обычно барьеры между двумя дисциплинами относительно сильны. Часто одна дисциплина обслуживает другую, а это означает, что одна дисциплина существует только как подход исследования для другой дисциплины. В таком случае трудно добиться полной интеграции.

Поскольку междисциплинарный подход еще не совершенен, трансдисциплинарный подход получил дальнейшее развитие. Ниже попытаемся дать определение трансдисциплинарности.

2. Определение трансдисциплинарности

Термин «трансдисциплинарность» ввел Жан Пиаже в 1970 г. [5, с. 194]. Можно сказать, что трансдисциплинарность – процесс интеграции современной науки. С помощью трансдисциплинарности могут появиться новые дисциплины, что способствует научному прогрессу. По мнению Князевой Е. Н., «трансдисциплинарность развивается в русле современных, набирающих силу трендов, основывающихся на холистическом видении реальности» [5, с. 200].

Китайский ученый Чжао Куйин считает, что «трансдисциплинарность не является полным отрицанием дисциплинарного характера, она представляет собой своего рода пересечение, переход и слияние между различными дисциплинами, а также между дисциплинами и недисциплинами на высшем уровне. В определении трансдисциплинарных терминов есть четыре основных элемента: «Первый – это забота о проблемах жизненного мира; второй – это трансцендентность и интеграция дисциплинарной парадигмы; третий – совместное исследование; четвертый – стремление к единству знаний за пределами своей дисциплины». (Здесь и далее перевод наш – *Ц. Л.*) [12, с. 117].

Он также отмечает, что трансдисциплинарность не полностью выходит за рамки дисциплин, не позволяет дисциплинам исчезнуть, но представляет собой своего рода пересечение, скачок и слияние между различными дисциплинами на высшем уровне, а также между дисциплинами и недисциплинами. Трансдисциплинарность отличается от мультидисциплинарности и междисциплинарности, а также от интердисциплинарности в общем смысле [13, с. 131]. То есть если мультидисциплинарность, интердисциплинарность или междисциплинарность относятся к проблематике отношений между разными дисциплинами, а трансдисциплинарность – не только к пересечению и интеграции между этими дисциплинами, но включает трансграничное сотрудничество между учеными, находящимися в рамках профессии, и теми, кто «вне» профессии. Поэтому трансдисциплинарность представляет собой более высокий или наивысший уровень междисциплинарности.

Джули Томпсон Кляйн (Julie Thompson Klein) в «Handbook of Transdisciplinary Research» пишет: «Трансдисциплинарность также концептуализируется как эпистемологический конструкт. На конференции ОЭСР Жан Пиаже рассматривал это как высшую ступень эпистемологии междисциплинарных отношений» [10, с. 400].

Ученый Мишкуров Э.Н. упоминал о том, что «…её [трансдисциплинарность] изображают в виде некой пирамиды, выстроенной из стоящих одна на другой коробок» [6, с. 33].

В одной из своих статей Мишкуров Э.Н. цитирует мнение Ж. Пиаже, которого называют «отцом трансдисциплинарности», считавшего, что «после этапа междисциплинарных исследований следует ожидать более высокого этапа – трансдисциплинарного, который не ограничится междисциплинарными отношениями, а разместит эти отношения внутри глобальной системы без строгих границ между дисциплинами» [там же]. По его мнению, трансдициплинарность – это особая «метаметодология», направленная на преобразование методик различных дисциплин.

Таким образом, мы можем считать, что трансдисциплинарность имеет большое значение для текущего состояния научного развития. Это новая форма исследования, способ получения знаний. Трансдисциплинарность противостоит монодисциплинарности, потому что та приведет к неполной и фрагментированной структуре знаний. Но трансдисциплинарность – это не полное отрицание дисциплинарного характера, это своего рода пересечение, скачок и слияние между различными дисциплинами на высоком уровне, а также между дисциплинами и недисциплинами. В то же время это также сотрудничество между разными дисциплинами, разными странами и регионами, внутренними и внешними дисциплинами. И такое сотрудничество требует не только трансдисциплинарных концепций, но и межкультурного, межцивилизационного и межидеологического способа мышления.

Развитие трансдисциплинарности способствует генерированию новых знаний и способствует развитию познания. Мы считаем, что исследования экомо-

дели перевода обладают именно такой трансдисциплинарностью. Как известно, экомодель перевода изначально была перекрестной дисциплиной, образованной переводом и экологией, социологией и другими дисциплинами. Сегодня, когда новые дисциплины продолжают развиваться, а границы дисциплин постоянно нарушаются, его трансдисциплинарный характер экомодели перевода неизбежно будет и дальше укрепляться.

Гарбовский Н.К. считает, что перевод – это «некая интеллектуальная деятельность, речевое произведение, созданное переводчиком» [2, с. 6]. Поскольку на перевод как произведение человеческого мышления влияют люди, то переводческая деятельность является сложной. Кроме того, переводческие исследования решают проблему межкультурного общения, включая межкультурные, межрасовые вопросы и т. д. Из-за различий в картине мира двух языков это приводит к асимметрии в переводе. Поэтому важным вопросом является то, как переводчик может полностью воспроизвести картинку в уме. Многие направляющие методы, используемые при переводе, также позволяют переводчику плавно представить читателю картину в своей голове в виде текста.

3. Трансдисциплинарный характер экомодели перевода

Чтобы решить проблемы с переводом, в прошлом предлагалось много вариантов, но теперь экомодель перевода предложена как новый ‘путь’. Исследования экомодели перевода не ограничиваются традиционными теориями перевода, но обращают пристальное внимание на то, как работает система перевода в целом, рассматривая переводческую деятельность с целостной и скоординированной точки зрения, а весь процесс перевода – как экосистему, все участники которой в период до, во время и после перевода, все влияющие на нее факторы становятся частью этой экосистемы, и каждое маленькое изменение в экосистеме будет влиять на результат перевода. В то же время экомодель перевода также рассматривает, как люди должны выражать себя, и какие факторы будут влиять на переводчика в процессе самовыражения. Поэтому исследования в этой области очень важны для развития перевода и решения проблемы межкультурной коммуникации.

Таким образом, китайская экомодель перевода, несомненно, является трансдисциплинарной, и мы можем проанализировать ее со следующих позиций.

Прежде всего, трансдисциплинарный характер экомодели перевода может отразиться на его историческом фоне. Как мы уже говорили выше, термин «трансдисциплинарность» был предложен в 1970 году, а затем быстро внедрился в научный дискурс.

Организационные и научно-теоретические усилия Эдгара Морена, известного французского философа и социолога, имеют важное значение для развития трансдисциплинарных исследований в области общей теории систем и принципов познания сложного. Совместно с Ж. Моно, лауреатом Нобелевской премии по биологии, Э. Морен основал Королевский центр по изучению науки о человеке. В 1978 году данная структура была трансформирована в Центр трансдисциплинарных исследований, входящих в состав Национального центра научных исследований в Париже [8, с. 19].

Экомодель перевода была предложена в 2001 году. Это как раз был период развития концепции трансдисциплинарности. Тогда на трансдисциплинарность обращали внимание ученые со всего мира, поскольку находились в поиске способов решения более сложных проблем. Поэтому в этот период появилось много новых направлений трансдисциплинарного характера, наиболее типичным из которых является эколингвистика, экомодель перевода.

Во-вторых, экомодель перевода – это не простая механическая комбинация экологии и переводоведения, и это не просто добавление экологической метки в переводоведение, и не изучение вопросов перевода в экологической сфере, а концепция экологии, социологические знания и внедисциплинарное содержание, т. е. слияние объективной реальности с наукой о переводе на трансдисциплинарном уровне. Такая интеграция выходит за рамки дисциплин, так как это не просто использование методов исследования одной дисциплины для решения определенных проблем в другой дисциплине. Экомодель перевода объединяет и систематизирует все эти дисциплины, чтобы попытаться решить более сложные проблемы, такие как проблема межкультурного общения не только для двух конкретных языков, но и даже для нескольких языков.

Как считает китайский ученый Ху Гэншэнь, экомодель перевода посвящена комплексному изучению экологии текста перевода, экологии «переводческого сообщества» и экологии переводческой среды [11, с. 175]. В экомоделе перевода выдвигаются основные концепции перевода как трансплантации текста, перевода как адаптации и отбора и перевода как экологического равновесия; изучение системы перевода, теории перевода и переводческого поведения на трех уровнях: макро-, мезо- и микро-, формируя сообщество переводчиков «три в одном», состоящее из текста, человека (переводчика и читателя), а также переводческой экосреды. Основываясь на тексте, принимая во внимание человека (переводчика и читателя) как доминирующего переводческого поведения и учитывая всестороннее и комплексное исследование переводческой экосреды, в экомодели раскрываются и описываются взаимосвязь, механизм взаимодействия и основные характеристики системы перевода, теории перевода, переводческого поведения, текста перевода, переводчика и читателя, строится теоретическая дискурсивная система экомодели перевода». Можно сказать, что экомодель перевода – это интеграция и выход за пределы исходных парадигм экологии и переводоведения.

В-третьих, экомодель перевода была предложена в 2001 году под влиянием различных дисциплин. Как писала русский ученый Прошина З.Г., «экопереводоведение (экомодель перевода) основано на древней китайской философии, утверждавшей гармонию между человеком и его средой. Она имеет китайские особенности и соответствует веяниям времени ... с соблюдением правила золотой середины и с акцентированием внимания на принципах адаптации и селекции в течение всего процесса переводческой деятельности» [9, с. 107]. Исходя из этого, мы можем видеть, что экомодель перевода, по крайней мере, находится под влиянием экологии, переводоведения, социологии и древнекитайской философии и т. д. Это отражает открытость экомодели перевода, которая позволяет поддерживать тесный контакт с другими дисциплинами, прямо или косвенно связанных с экомоделью перевода, таких как экология, философия, социопереводоведение, переводолингвистика, психопереводоведение и др.

Наконец, трансдисциплинарный характер экомодели перевода тесно связан с тенденцией развития науки. Гарбовский Н.К. и Костикова О.И. отмечают: «However, most contemporary works are starting to make a wider use of a generic term that covers a range of scientific knowledge on translation and all research of translation activity in general, i.e. its linguistic, cultural and anthropological, sociological, psychological, philological and other aspects, and this term is nauka o perevode» [3, с. 50].

В нынешнюю эпоху стремительного развития науки на смену монодисциплинарной характеристики приходит тренд трансдисциплинарности, так как очевидно, что единственная точка зрения исследований перевода относительно узка и может игнорировать отношения между языком, переводчиком и обществом, а также психологические и культурные факторы, вовлеченные в процесс перевода, которые влияют на результаты перевода. Естественно, по мере развития этих когнитивных достижений ученые начали обращать внимание на трансдисциплинарную модель изучения перевода.

Как Гарбовский Н.К. написал в своей работе, что «уточняя, какую область покрывает собой понятие трансдисциплинарности, Пиаже в первую очередь называл общую теорию систем или структур, связывая таким образом понятие трансдисциплинарности научного знания с его системностью» [1, с. 18].

Экомодель перевода изучает весь процесс перевода с целостной и систематической точки зрения, принимая во внимание различные факторы, влияющие на процесс перевода, потому что изменение определенного фактора в переводе обычно влияет на весь процесс перевода и конечный его результат, основанный на этом систематическом анализе всего процесса перевода с акцентом на принципы общей релевантности и динамического баланса, что является прогрессом по сравнению с предыдущими теориями перевода.

Таким образом, мы видим, что, действительно, экомодель перевода носит трансдисциплинарный характер. Китайская экомодель перевода объединяет несколько дисциплин и формирует новую парадигму исследования перевода – экологическую.

Несмотря на то, что экомодель перевода – это совсем новая наука, она является очень перспективным направлением, обращает на себя внимание современных исследователей. Экомодель перевода изучает текст комплексно и направлена на гармоническое соединение всех компонентов переводческой среды. Таким образом, она выходит за рамки традиционного представления о переводе, как трансдисциплинарные переводческие исследования играют важную роль в решении практических задач. Можно сказать, что экомодель перевода – это прорыв в современной переводческой науке и новое китайское достижение в изучении науки о переводе, но в то же время это система, которая постоянно развивается и совершенствуется.

Тенденция развития современной науки тяготеет к трансдисциплинарности, и такая молодая, совсем новая наука, как экомодель перевода, была, собственно, рождена в потоке трансдисциплинарности исследований, что полностью соответствует требованиям современного этапа науки. Экомодель перевода с новой точки зрения дает уникальные ответы на феномен перевода и межкультурного общения. Она предоставляет новые идеи для развития теории перевода, открывает новое направление для исследований перевода и способствует дальнейшему развитию науки о переводе в трансдисциплинарной области.

Библиографический список

1. Гарбовский Н.К. Системологическая модель науки о переводе. Трансдисциплинарность и система научных знаний. *Вестник Московского университета*. Серия 22: Теория перевода, издательство. 2015; № 1: 3–19.
2. Гарбовский Н.К. *Теория перевода*. Москва: Издательство МГУ, 2007.
3. Garbovskiy N., Kostikova O. *Science of Translation Today: Change of Scientific Paradigm.* Meta: издательство Presses de l’Universite de Montreal (Canada), 2012; Т. 57, № 1: 48–66.
4. Князева Е.Н. Междисциплинарные стратегии исследований. *Философия науки*. Москва: Юрайт, 2019: 289.
5. Князева Е.Н. Трансдисциплинарные стратегии исследований. *Вестник Томского государственного педагогического университета.* 2011; № 10: 191–199.

6. Мишкуров Э.Н. Герменевтико-переводческий методологический стандарт в зеркале трансдисциплинарности. *Вестник Московского университета*. Серия 22: Теория перевода, издательство. Москва: Издательство Московского университета, 2015; Ч. 1, № 2: 17–37.
7. Моисеева А.П. К вопросу о соотношении понятий междисциплинарности и трансдисциплинарности в научном познании. *Вестник Томского государственного университета.* Философия. Социология. Политология. 2013; № 4 (24): 40–47.
8. Мокий В.С., Лукьянова Т.А. Трансдисциплинарные подходы и методы. *Методология научных исследований*. Москва: Юрайт, 2017: 229.
9. Прошина З.Г. Экопереводоведение как модель переводческой деятельности. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 9: Филология. Востоковедение. Журналистика. 2016; № 4: 100–109.
10. G. Hirsch Hadorn et al. eds., *Handbook of Transdisciplinary Research*. Springer, 2008: 506.
11. 胡庚申．生态翻译学的理论创新与国际发展．*浙江大学学报*（人文社会科学版）. 2021; № 51 (01): 174–186.
Ху Г. *Теоретические инновации и международное развитие экомодели перевода*. *Журнал Чжэцзянского университета (издание по гуманитарным и социальным наукам)*. 2021; № 51 (01): 174–186.
12. 赵奎英. 生态语言学批评与研究的五大动向．*南京社会科学*. 2019; № 08: 112–120.
Чжао Куйин. *Пять тенденций в эколингвистической критике и исследованиях*. *Нанкинские социальные науки*. 2019; № 08): 112–120.
13. 赵奎英．*“新文科”“超学科”与“共同体”– 面向解决生活世界复杂问题的研究与教育[J].南京社会科学*. 2020; № 07: 130–135.
Чжао К. «Новые гуманитарные науки», «трансдисциплинарность» и «Сообщества» – исследования и образование, ориентированные на решение сложных проблем жизненного мира. *Нанкинские социальные науки*. 2020; № 07: 130–135.

References

1. Garbovskij N.K. Sistemologicheskaya model' nauki o perevode. Transdisciplinarnost' i sistema nauchnyh znanij. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 22: Teoriya perevoda, izdatel'stvo. 2015; № 1: 3-19.
2. Garbovskij N.K. *Teoriya perevoda*. Mockva: Izdatel'stvo MGU, 2007.
3. Garbovskiy N., Kostikova O. *Science of Translation Today: Change of Scientific Paradigm.* Meta: izdatel'stvo Presses de l'Universite de Montreal (Canada), 2012; T. 57, № 1: 48-66.
4. Knyazeva E.N. Mezhdisciplinarnye strategii issledovanij. *Filosofiya nauki*. Moskva: Yurajt, 2019: 289.
5. Knyazeva E.N. Transdisciplinarnye strategii issledovanij. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2011; № 10: 191-199.
6. Mishkurov `E.N. Germenevtiko-perevodcheskij metodologicheskij standart v zerkale transdisciplinarnosti. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 22: Teoriya perevoda, izdatel'stvo. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2015; Ch. 1, № 2: 17-37.
7. Moiseeva A.P. K voprosu o sootnoshenii ponyatij mezhdisciplinarnosti i transdisciplinarnosti v nauchnom poznanii. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.* Filosofiya. Sociologiya. Politologiya. 2013; № 4 (24): 40-47.
8. Mokij V.S., Luk'yanova T.A. Transdisciplinarnye podhody i metody. *Metodologiya nauchnyh issledovanij*. Moskva: Yurajt, 2017: 229.
9. Proshina Z.G. `Ekoperevodovedenie kak model' perevodcheskoj deyatel'nosti. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika. 2016; № 4: 100-109.
10. G. Hirsch Hadorn et al. eds., *Handbook of Transdisciplinary Research*. Springer, 2008: 506.
11. 胡庚申．生态翻译学的理论创新与国际发展．*浙江大学学报*（人文社会科学版）. 2021; № 51 (01): 174–186.
Hu G. *Teoreticheskie innovacii i mezhdunarodnoe razvitie `ekomodeli perevoda*. *Zhurnal Chzh`eczyanskogo universiteta (izdanie po gumanitarnym i social'nym naukam)*. 2021; № 51 (01): 174-186.
12. 赵奎英. 生态语言学批评与研究的五大动向．*南京社会科学*. 2019; № 08: 112–120.
Chzhao Kujin. *Pyat' tendencij v `ekolingvisticheskoj kritike i issledovaniyah*. *Nankinskie social'nye nauki*. 2019; № 08): 112-120.
13. 赵奎英．*“新文科”“超学科”与“共同体”– 面向解决生活世界复杂问题的研究与教育[J].南京社会科学*. 2020; № 07: 130–135.
Chzhao K. «Novye gumanitarnye nauki», «transdisciplinarnost'» i «Soobschestva» – issledovaniya i obrazovanie, orientirovannye na reshenie slozhnyh problem zhiznennogo mira. *Nankinskie social'nye nauki*. 2020; № 07: 130-135.

Статья поступила в редакцию 22.07.23

УДК 821 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-348-350

Myshyakova N.M., *Professor, Russian State Hydrometeorological University (St. Petersburg, Russia), E-mail: natmih2004@mail.ru*
Kipnes L.V., *senior lecturer, Russian State Hydrometeorological University (St. Petersburg, Russia), E-mail: ksludmila@yandex.ru*

PEOPLE AND CIRCUMSTANCES IN P. NILIN'S STORIES. The article examines the originality of problems, plots and characterology in P. Nilin's stories. The methods of plot-compositional construction of the problem field, characteristic of P. Nilin's work, are determined: focus on the ethical side of life; ontologization of everyday life; discovery of existential situations in everyday life. It is argued that the main subject of the image in P. Nilin's short prose is an ordinary person, immersed in the flow of "big life" and existentially experiencing its dynamics and drama, and the main methods of characterology are "non-speaking" names, emphasizing the ordinary character and the documentary truthfulness of the story; revealing the hero in a "threshold", morally sharpened event that reveals the essential feature of the character; self-recognition of the hero, occurring in the form of improperly direct speech and internal monologues; storytelling elements.

Key words: **creativity of P. Nilin, characters, circumstances, poetics of short prose**

Н.М. Мышьякова, *проф., Российский государственный метеорологический университет, г. Санкт-Петербург. E-mail: natmih2004@mail.ru*
Л.В. Кипнес, *доц., Российский государственный метеорологический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: ksludmila@yandex.ru*

ЛЮДИ И ОБСТОЯТЕЛЬСТВА В РАССКАЗАХ П. НИЛИНА

В статье исследуются своеобразие проблем, сюжетов и характерологии в рассказах П. Нилина. Определены характерные для творчества П. Нилина приемы сюжетно-композиционного конструирования проблемного поля: сосредоточенность на этической стороне жизни; онтологизация обыденности; обнаружение в повседневности экзистенциальных ситуаций. Утверждается, что основным предметом изображения в малой прозе П. Нилина является обыкновенный человек, погруженный в поток «большой жизни» и экзистенциально переживающий ее динамику и драматизм, а основными приемами характерологии являются «неговорящие» имена, подчеркивающие обычность персонажа и документальную правдивость рассказа; раскрытие героя в «пороговом», нравственно заостренном событии, открывающем сущностный признак персонажа; самопризнания героя, происходящие в форме несобственно-прямой речи и внутренних монологах; элементы сказового повествования.

Ключевые слова: **творчество П. Нилина, характеры, обстоятельства, поэтика малой прозы**

16 января 2023 года исполнилось 115 лет со дня рождения замечательного русского писателя Павла Филипповича Нилина (1908–1981). Проза П. Нилина – особая и значимая страница отечественной литературы XX века. Его творчество прочно связано со своим временем, страной, народом. Из разнообразных историй обыкновенной жизни в произведениях писателя складывается картина его времени, выстраивается биография советского периода страны.

Несмотря на то, что примерно с пятидесятых годов творчество Нилина было замечено читателями и критиками и стало очень популярным, изучено оно очевидно недостаточно. Как правило, работы носят публицистический характер, а основное внимание уделяется идейно-тематической стороне творчества писателя. В этой связи представляется актуальным исследование поэтики П. Нилина, в частности особенностей сюжетостроения и принципов характерологии в его рассказах.

Историографический обзор научной и критической литературы, посвященной творчеству П. Нилина, выявил, во-первых, относительную немногочисленность исследований, а во-вторых, сосредоточенность в основном на общей характеристике его произведений: эстетических взглядах писателя (Л. Колбаева, Н. Пияшев, В. Кардин), жанровых особенностях (А. Молько), эволюции и периодизации творческого пути (Н. Теренина). Интерес к творчеству П. Нилина проявился наиболее активно в 60-е годы. Особо значимыми исследованиями представ-

ляются работы В. Кардина [1], Н. Терениной [2], а из последних – диссертации М. Егоровой [3] и А. Молько [4]. Кроме того, к произведениям писателя, как правило, обращаются в работах, исследующих особенности и закономерности развития отечественной литературы XX в. [5; 6]. Наименее исследованными остаются проблемы поэтики и художественного своеобразия творчества П. Нилина.

В этой связи предметом данного исследования является поэтика малой прозы П. Нилина, а целью – определение характерных типов героев, своеобразия конфликтов и сюжетно-композиционной организации рассказов писателя.

Задачи работы – выявить проблемное поле рассказов и своеобразие авторского выбора характеров и жизненных обстоятельств; определить основные конфликтные ситуации и оппозиции; сопоставить героев разных рассказов П. Нилина и определить их типологические черты и приемы характерологии.

Теоретическая значимость исследования заключается в определении особенностей индивидуального стиля одного из значительных писателей XX в.

Практическая значимость работы состоит в возможности использовать полученные результаты при исследовании художественного своеобразия отечественной литературы XX в.

Новизна статьи заключается в специальном обращении к вопросам сюжетосложения и характерологии и выявлении наиболее значимых для творчества П. Нилина приемов.

Принято считать, что основой произведений П. Нилина всегда является нравственное начало и определенность идейной и этической позиции, а основной пафос писателя – сила нравственного и художественного сопротивления злу, насилию, жестокости, слабости. Тем не менее в его произведениях нет открытого политического обличения, гнева, сарказма, назойливой назидательности, в них реалистично воссоздана правда жизни, показан простой и в то же время сложный человеческий характер, в котором всегда акцентирована человечность.

Основным предметом внимания П. Нилина является обыкновенная, текущая повседневность, жизнь, не выбранная для специального разговора и раздумья, а проживаемая в своей известной и общей для всех закономерности и повторяемости.

Одна из характерных особенностей писателя – сказовая манера повествования, виртуозно переплетающаяся с несобственно-прямой речью, с внутренними монологами персонажей и создающая эффект документальности, искренности, не специально выбранной темы, а как бы к слову, «просто так» рассказанной «истории». Мы застаем героев Нилина внутри их каждодневных забот, привычек. Но даже тогда, когда с ними происходит что-то неожиданное, радостное или печальное, обычная жизнь продолжает идти свои чередом, втягивая и «присваивая» произошедшее. Эта естественная включенность «события» (смерти, любви, вдруг открывшейся истины) в привычную жизнь – характерная черта нилинского повествования, особая зона его внимания и интереса.

С этим свойством связана еще одна характерная черта рассказов Нилина – неявленность конфликта, его спрятанность, растворенность в привычно текущей жизни. Как правило, истории разных людей, рассказанные писателем, начинаются как бесконфликтные, с не очерченными, не зафиксированными оппозициями. Функцию интриги выполняет «линия жизни», ее изгибы и повороты, впечатления бытия – разговоры, встречи, споры, болезни, служебные и семейные заботы. Но потом, постепенно с персонажами начинает что-то происходить. Именно *что-то* – неясное, еще ими не понятое, только чувствуемое глубоко внутри. Нилин застает своих героев в ситуации экзистенциального «оклика», в моменты прозрения, ощущения собственной сокровенной сущности. В разных контекстах разных рассказов формируется единый, основной конфликт нилинской прозы – оппозиция подлинного, настоящего, истинно человеческого и ложного, недоброго, несправедливого, бесчеловечного.

Как правило, писатель показывает неожиданность для самого персонажа этого «момента истины». В рассказе «Ближайший родственник» Виктор Матвеевич Волков, руководитель крупного предприятия, приехавший хоронить мать и с ненавистью вспоминающий несправедливые порки отца, вдруг «успокаивается»: «Виктор Матвеевич подумал, что старика сейчас, пожалуй, надо приласкать, надо сказать ему что-нибудь такое хорошее, подбодрить его надо, поддержать. И неожиданно даже для себя после горьких воспоминаний, после ненависти, разбуженной этими воспоминаниями, сын почувствовал нежность к отцу, пожалел его…» [7, с. 44].

В рассказе «Осень в Жухарях» Нонна Павловна приезжает в родную деревню после многих лет городской жизни, жизни, в которой, как ей кажется, она очень преуспела, но вдруг чувствует «неясную тревогу»: «Что-то сегодня надломилось, оборвалось в ее сердце…» [8, с. 254]. В незамысловатой деревенской жизни героине вдруг открывается иная система ценностей, ею презираемая, кажущаяся ей старомодной и «некультурной», но почему-то одаряющая людей счастьем, ей неведомым, непонятным, но очевидно присутствующим в их жизни в отличие от ее собственной.

Возбудителем этого состояния неясной тревоги, тоски, просветления обычно бывают воспоминания, разбуженная, растревоженная память. Один из любимых сюжетных ходов Нилина – соединение разных времен, прошедшего и настоящего, детства, юности и зрелости, старости. Именно их встреча становится судьбоносной, открывающей глаза, проясняющей сознание, фильтрующей и фиксирующей ценностные константы души. Иногда герой очищается детством, иногда зрелость и старость демонстрируют приобретенную мудрость, иногда случайная встреча дает пример настоящего, подлинного бытия. Но о чем бы ни писал Нилин – о девушке, не простившей любимому нечистоплотное подозрение («Варя Лугина и ее первый муж»); о двух старичках, всю жизнь мечтающих о собственном доме и с радостью принимающих его снос для «общей пользы» («У самой Волги»); об осмеянном всеми неравном браке, оказавшемся крепким и счастливым («Старик Завеев») – смысл рассказа обнаруживается в совершенном выборе, этической определенности. Автор дает понять, какую дорогу на том или ином нравственном распутье выбирает герой. Финалы Нилина, как правило, буквально открыты, поскольку персонаж открывает для себя единственно верный путь к себе, людям, работе, стране.

Среди рассказов Нилина есть два, которые, как представляется, могут служить «визитными карточками» писателя, – «Мелкие неприятности» и «Дурь».

Ситуация «Мелких неприятностей» новеллистическая – в ней неожиданный конец и не теряющаяся в пересказе драматическая занимательность интриги. В этом небольшом рассказе обнаруживаются основные характерные для Нилина особенности сюжета, композиции, конфликта, типа героя. Перед нами ситуация из жизни простого таксиста, бесхитростно рассказанная им самим. Конфликт обнаруживается в конце рассказа, когда выясняется, что добрый поступок встреченного героем старичка из военного прошлого в действительности оказывается ужасающе циничным и подлым. Конфликт носит очевидно нравственный характер. Интересен и типичен герой-рассказчик. В нем представлен характерный для Нилина обыкновенный человек, ценный и значительный своей нравственной самостоятельностью, суверенностью. Обнаруженная подлость «спасителя», всю жизнь вспоминаемого с уважением и благодарностью, поставлена героем в ряд «мелких неприятностей», без которых, как он думает, нельзя прожить жизнь. Пресловутая среда, обстоятельства, которые якобы формируют характер, в данном случае бессильны. Подлость воспринимается в мире П. Нилина как прецедент, который не может поколебать человеческий мир, его вечные нравственные устои, не может разуверить человека. Таким же крепким к испытаниям, несправедливости, бесчеловечности предстает мир в произведениях не только П. Нилина, но и А. Платонова, М. Шолохова. Тип такого героя и его взаимоотношения с миром чрезвычайно характерен для прозы П. Нилина.

Рассказ «Дурь» – один из самых пронзительных в творчестве Нилина и один из самых показательных для понимания художественного своеобразия писателя. Именно в этом рассказе сокровенное существо человека предстает в своей загадочной беззащитности и недосягаемости. Нилин пишет рассказ о любви, которая постояннее, вернее любящих. Она показана писателем как живое самостоятельное существо, неуязвимое и недоступное для измен, сплетен, наветов. Этот банальный, общепринятый язык ей неведом, ее нельзя понять здравым смыслом, она – наваждение, «дурь». Примечательно, что при экранизации рассказа название стало другим – фильм назывался «Единственная» (1975, режиссер И. Хейфиц). Очевидно принципиальное изменение смысла. «Единственная» – слово концептуально высокое, исключительное, снимающее понятие ряда, повторности, сопоставления – всех рационалистических параметров. Тем не менее оно возможно для обозначения того, что, собственно, и является предметом рассказа, и главное – оно *понятно*. В слове же «дурь» отражено непонимание героем того, что с ним происходит, есть обнаружение неприкасаемости Любви, ее бытийности, трансцендентности. «Дурь» – знак невыразимости, той сокровенной подлинности, которая неведома самим носителям этого чувства. В этом верно найденном писателем слове ярко проявляется особенность нилинского взгляда на жизнь как на великую и высокую тайну, которую человек разгадывает всю свою жизнь. И в «Мелких неприятностях», и в «Дури» открытые финалы, позволяющие читателю предполагать разные варианты окончания истории и одновременно не сомневаться в герое, его нравственном выборе, в его подлинном чувстве, которое он открыл сам в себе: «И кто знает, может, я еще поеду на Дальний Восток» [9, с. 155]; «Я ни оправдываться, ни спорить не стал, нельзя же, подумал я тогда, надеяться прожить свою жизнь без мелких неприятностей. А мне уже идет под пятьдесят…» [10, с. 166]. Эти характерные для Нилина финалы, оставляющие героя в конце рассказа, но в начале выбранного и выстраданного пути, придают повествованию катарсический оттенок, акцентируя высокий нравственный смысл той жизненной цели, к которой устремлены герои П. Нилина.

Обыкновенная жизнь с каждодневными обычными делами в произведениях П. Нилина приобретает особый экзистенциальный подтекст, выявляющий подлинную сущность человека, степень его человечности. Прозе Нилина свойственны глубокое проникновение в мир героев, внимание к социально-нравственным проблемам современной жизни. Например, проблемы соотношения революционной гуманности и революционного насилия, социальной законности и нравственного милосердия и др. Гуманность, человечность – одна из главных черт его лучших героев, она же составляет зерно нравственной позиции автора.

На примере малой прозы П. Нилина, в частности на материале рассказов «Варя Лугина и ее первый муж», «Ближайший родственник», «Знаменитый Пав-

люк», «У самой Волги», «Осень в Жухарях», «Астраханцев, его жена и дети», «Счастливая женщина», «Один печальный день», «Дурь», «Мелкие неприятности», «Тромб», «Впервые замужем», «Знакомое лицо», «Старик Завеев», «Знакомство с Тишковым» и др., можно выделить наиболее характерные для творчества П. Нилина приемы сюжетно-композиционного конструирования проблемного поля, основной конфликтной оппозиции:

– проблематизация повседневности; обнаружение в обыденной, трудовой, семейной, общественной, личной жизни персонажей «пороговых», «экзистенциальных» ситуаций, вынуждающих героев осмысливать свою жизнь по-новому, принимать решения, открывать некие потаенные глубины жизни и собственной сущности;

– сосредоточенность на этической стороне жизни; извлечение из разнообразных и повседневных ситуаций их нравственного ингредиента, поиск человеческого в человеке;

– онтологизация обыкновенной жизни; обнаружение скрытой и неизбежной конфликтности своего и чужого, общепринятого и сокровенно-личного, культурного и стихийно-природного и одновременно – их бытийной нерасторжимости и слитности.

Как для всех писателей, так и для П. Нилина, характерен интерес к особому, *своему* человеку, характеру, типу. Типология героев – существенная характеристика индивидуального стиля писателя, его нравственных, идейных ценностей, его человеческой и художественной концепции. Для Нилина свойствен интерес к обыкновенной жизни, обыкновенным характерам. Человек в произведениях Нилина раскрывается в своем каждодневном труде, в отношении к своему делу, в повседневных ситуациях, выявляющих «сокровенного человека», говоря словами А. Платонова. Чаще всего это происходит в драматических коллизиях повседневности, в которых обнаруживается бытийное начало жизни и требуется от человека его настоящее, сущностное, подлинное.

В системе малой прозы Нилина обнаруживается ряд наиболее устойчивых типов героев и приемы их конструирования. Анализ персонажного уровня произведений П. Нилина позволяет определить наиболее характерные для творчества писателя приемы характерологии:

– основным предметом изображения в малой прозе П. Нилина является обыкновенный человек, погруженный в поток «большой жизни» и экзистенциально переживающий ее динамику и драматизм;

– имена персонажей, даже главных героев, как правило, «анонимны», ничего особенного не говорящие, подчеркивающие обычность персонажа и якобы документальную правдивость рассказа;

– литературные портреты краткие, «выборочные», подчеркивающие некоторые значимые детали внешности;

– речевые характеристики, как правило, совмещают социальный речевой тип героя и индивидуальный (возрастной, половой, профессиональный и т. п.);

– событийная характеристика очень значима; именно в событии («пороговом», нравственно заостренном) герой проявляет себя, открывая свой сущностный признак;

– самопризнания героя – одна из важных форм его раскрытия; как правило, происходит в форме несобственно-прямой речи или повествование ведется от лица персонажа;

– мнение других персонажей имеет место и выполняет функцию контрастную по отношению к психологическому состоянию героя, обостряя конфликт.

Несмотря на незатейливость историй, обыкновенность характеров, повседневность контекста, в рассказах Нилина всегда присутствует некая онтологическая загадочность жизни, ее непредсказуемость и необъяснимость, трансцендентность. Любопытно, что эту тайну жизни вдруг чувствуют, переживают, как правило, бессознательно, совершенно простые люди, подчас неспособные сформулировать, что с ними происходит и тем самым как бы констатирующие существование неких высших сил и законов, которым подчиняется человек. Естественность и простота нилинских героев делает их неуязвимыми, они справляются с тоской, одиночеством, непонятностью, «дурью», выходят из больших и «мелких неприятностей», оставаясь людьми, чувствующими органичную связанность с неприкосновенными древними нравственными законами человечества. Такая позиция роднит творчество П. Нилина с творчеством А. Платонова, М. Шолохова, вписывает его в ряды значительных советских, отечественных писателей.

Библиографический список

1. Кардин В. *Повести Павла Нилина*. Москва: Художественная литература, 1964.
2. Теренина Н. *Творческий путь П.Ф. Нилина*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ленинград, 1964.
3. Егорова М.К. *Рассказы и повести П.Ф. Нилина (проблематика и поэтика)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Тверь, 2003.
4. Молько А. *Концепция личности в прозе П.Ф. Нилина и формы ее художественного воплощения.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Куйбышев, 1990.
5. Гончарова А. *Нравственно-психологическая повесть в современной советской прозе (П. Нилин, В. Тендряков, А. Битов)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1971.
6. Терпелова А. Герой и жанр (О некоторых особенностях повести 50-60-х годов). *Ученые записки МГПИ им. В.И. Ленина*. Москва, 1971; № 45.
7. Нилин П. Ближайший родственник. *Варя Лугина и ее первый муж*: *Рассказы.* Москва, 1984: 37–69.
8. Нилин П. Осень в Жухарях. *Варя Лугина и ее первый муж: Рассказы:* Москва, 1984: 227–254.
9. Нилин П.Ф. Дурь. *Сочинения:* в 2 т. Москва, 1985; Т. 2: 129–156.
10. Нилин П.Ф. Мелкие неприятности. *Сочинения:* в 2 т. Москва, 1985; Т. 2: 156–166.

References

1. Kardin V. *Povesti Pavla Nilina*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1964.
2. Terenina N. *Tvorcheskij put' P.F. Nilina*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Leningrad, 1964.
3. Egorova M.K. *Rasskazy i povesti P.F. Nilina (problematika i po`etika)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Tver', 2003.
4. Mol'ko A. *Koncepciya lichnosti v proze P.F. Nilina i formy ee hudozhestvennogo voploscheniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Kujbyshev, 1990.
5. Goncharova A. *Nravstvenno-psihologicheskaya povest' v sovremennoj sovetskoj proze (P. Nilin, V. Tendryakov, A. Bitov)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1971.
6. Terpelova A. Geroj i zhanr (O nekotoryh osobennostyah povesti 50-60-h godov). *Uchenye zapiski MGPI im. V.I. Lenina*. Moskva, 1971; № 45.
7. Nilin P. Blizhajshij rodstvennik. *Varya Lugina i ee pervyj muzh*: *Rasskazy.* Moskva, 1984: 37-69.
8. Nilin P. Osen' v Zhuharyah. *Varya Lugina i ee pervyj muzh: Rasskazy*: Moskva, 1984: 227-254.
9. Nilin P.F. Dur'. *Sochineniya:* v 2 t. Moskva, 1985; T. 2: 129-156.
10. Nilin P.F. Melkie nepriyatnosti. *Sochineniya:* v 2 t. Moskva, 1985; T. 2: 156-166.

Статья поступила в редакцию 12.07.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-350-353

***Meng Meng**, postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: mm_sw_89@mail.ru*

THE NATIONAL-CULTURAL COMPONENT OF THE MEANING OF IDEOLOGEMES. The article studies a national-cultural component of the meaning of ideologemes. The research of the national-cultural component of the meaning of ideologemes is relevant, since with its help one can learn, understand ideological views, the main trends in the development of states. Based on the analysis of the content of the political vocabulary of 人类卫生健康共同体 [rénlèi wèishēng jiànkāng gòngtóngtǐ] / a global community of health for all from the standpoint of Chinese scientists, 3 aspects are identified in the proposed article. The author comes to the conclusion that the essence of a community of human health is to ensure the safety of life and health of peoples around the world; the main principle for the promotion of this community can be the spirit of cooperation in mutual assistance and support. A community of human health is not only an important component, further enrichment and development of the concept of 人类命运共同体 [rénlèi mìngyùn gòngtóngtǐ] / a community with a shared future for mankind, but also a concrete embodiment of a community with a shared future for mankind in the field of human health.

Key words: **the national-cultural component of meaning of ideologems, political vocabulary, community of human health, community with shared future for mankind**

***Мэн Мэн,** аспирант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: mm_sw_89@mail.ru*

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ЗНАЧЕНИЯ ИДЕОЛОГЕМ

Статья посвящена национально-культурному компоненту значения идеологем. Исследование национально-культурного компонента значения идеологем является очень актуальным, так как при его помощи можно узнать и понять идеологические воззрения, основные тенденции развития государств. На основании анализа содержания политической лексики 人类卫生健康共同体 [rénlèi wèishēng jiànkāng gòngtóngtǐ] / сообщество единого здравоохранения человечества с позиций китайских ученых в предлагаемой статье выявлены 3 аспекта. Автор приходит к выводу, что суть сообщества единого здравоохранения человечества заключается в обеспечении безопасности жизни и здоровья народов во всем мире; основными принципами для продвижения данного сообщества может служить дух сплоченности и сотрудничества по взаимопомощи и поддержке; основной целью является формирование и совершенствование глобальной системы управления общественным здравоохранением, в результате чего обеспечена безопасность человечества. Сообщество единого здравоохранения человечества является не только важной составляющей частью, но и пополнением, обогащением и совершенствованием сообщества единой судьбы человечества в области здравоохранения человечества.

Ключевые слова: **национально-культурный компонент значения идеологем, политическая лексика, сообщество единого здравоохранения человечества, сообщество единой судьбы человечества**

На сегодняшний день значительный интерес представляют исследования, ориентированные на национально-культурный компонент значения идеологем, поскольку он показывает концептуальное представление об идеологических мыслях государств. В последние годы представители КНР выдвигали значительное количество новых инициатив, новых концепций, что предоставляет возможности понимать идеологические воззрения Китая. Мы приведем, к примеру, политическую лексику группы «Сообщество единого здравоохранения человечества», так как в 2019 г. появилась вспышка пандемия коронавируса, который до сих пор распространяется во всем мире.

Целью настоящего исследования является выявление национально-культурного компонента значения идеологем, материалом которого может служить политическая лексика сообщества единого здравоохранения человечества.

Для достижения этой цели были поставлены соответствующие задачи:

– выявить национально-культурный компонент значения идеологем;

– рассмотреть идеи разных китайских учёных, касающиеся политической лексики сообщества единого здравоохранения человечества;

– выявить аспекты понимания содержания политической лексики сообщества единого здравоохранения человечества.

Научная новизна настоящего исследования заключается в том, что в нём рассмотрено содержание политической лексики сообщества единого здравоохранения человечества в понимании китайских ученых, в результате чего выявлена семантика актуального идеологического воззрения с позиций 3 аспектов, показывающая политическую концепцию в китайском языковом сознании.

Теоретическая значимость настоящего исследования заключается в том, что оно играет значимую роль в развитии теории лингвокультурологии.

Практическая значимость настоящего исследования определяется тем, что его результаты могут найти применение в сферах семиотики, лингвопрагматики.

Национально-культурный компонент лексического значения слова был впервые исследован Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым, разработавшими лингвострановедческую теорию слова на материале русского языка.

Согласно А.Э. Шаповаловой, национально-культурный компонент представляет собой компонент значения слова, обладающий информацией о национальной культуре народа [1, с. 9].

Термин идеологема впервые был введен М.М. Бахтиным для выражения объективно существующих форм идеологии, которая на сегодняшний день находит свое широкое употребление в сфере средств массовой информации.

С нашей точки зрения, под национально-культурным компонентом значения идеологем целесообразно понимать компонент значения единиц с позиций когнитивного подхода – концептуального представления носителей языка о идеологических воззрениях, политических мыслях.

В рамках общественно-политической лексики Китая нам выделены 3 тематической группы лексики: политическая, экономическая и культурная.

В данной статье мы рассмотрим первую группу – политическую лексику.

По определению китайского учёного Сяо Шуйлай, политической лексикой является лексика, выполняющая важную функцию передачи и претворения в жизнь политических установок, политического курса партии и государства [2, с. 129]. Политическая лексика не только отражает волю партии и государства, но и представляет коренные интересы народа. Наряду с этим она является авторитетным источником для других государств, позволяющих понимать общеполитическую обстановку в стране, политический курс, политические установки, политический режим и политическую позицию государства [2, с. 129].

Мы рассмотрим семантику общественно-политической лексики 人类卫生健康共同体 [rénlèi wèishēng jiànkāng gòngtóngtǐ] / сообщество единого здравоохранения человечества в понимании ученых.

В 2020 году была вспышка пандемии коронавируса, распространяющего по всему миру, на фоне чего председатель КНР Си Цзиньпин выразил концепцию сообщества единого здравоохранения человечества.

Посылая телеграмму с выражением сочувствия, направленную президенту Франции Эммануэлю Макрону 21 марта 2020 года, Си Цзиньпин впервые выдвинул концепцию сообщества единого здравоохранения человечества. При этом он отметил, что китайская сторона готова совместно с французской стороной продвигать международное сотрудничество в области профилактики и контроля над пандемией, поддерживая основную роль ООН и ВОЗ в совершенствовании глобального управления в области общественного здравоохранения, с целью создать сообщество единого здравоохранения человечества [3].

Что касается содержания понятия сообщества единого здравоохранения человечества, в лингвистике имеется значительное количество точек зрения. При этом нам выявлены 3 аспекта: 1. Основные идеи сообщества единого здравоохранения человечества; 2. Отношение между сообществом единого здравоохранения человечества и сообществом единой судьбы человечества; 3. Путь к реализации формирования сообщества единого здравоохранения человечества.

Вначале рассмотрим первый аспект – основные идеи сообщества единого здравоохранения человечества, где особое внимание уделим идеям Юй Чжунсинь, Лян Хуэйтин, Ян Чжэньцзя, Ван Сяочуань, Ван Юньпин, Фань Сяодань, Хэ Цивэй, Ван Цзин, Лю Цзэминь и Ци Фэн.

По мнению учёного Юй Чжунсинь, важные изложения Си Цзиньпина о сообществе единого здравоохранения человечества в основном заключаются в следующих аспектах: 1. В качестве ценностной цели выступают защита безопасности жизни и обеспечение здоровья народов во всем мире; 2. В качестве основного принципа выступают взаимная помощь и сотрудничество международного сообщества; 3. В качестве основной цели выступает совершенствование многосторонней системы управления и механизма управления глобальным общественным здравоохранением, ядром которых являются Организация Объединенных Наций и Всемирная организация здравоохранения [4, с. 97].

Подобной позиции придерживается ученый Лян Хуэйтин. Она отмечает, что главная мысль важных изложений Си Цзиньпина о создании сообщества единого здравоохранения человечества заключается в том, чтобы рассматривать здоровье и благополучие человека как ценностные ориентации, при которых внимание концентрируется на сплочённости и сотрудничестве, взаимной помощи и многосторонних консультациях [5, с. 7]. Как Юй Чжунсинь, так и Лян Хуэйтин подчеркивают ценностные ориентации и принципы для продвижения данного сообщества.

Особое внимание учёного Ян Чжэньцзя обращено на ценностную логику, содержащуюся в сообществе единого здравоохранения человечества, которая заключается в следующих аспектах: 1. Бережное отношение к людям, основанное на принципе «человек превыше всего», выступает как ценностная идея; 2. Принцип равенства и уважения выступает, являющийся ценностным; 3. Дух сотрудничества по взаимной помощи и поддержке выступает как ценностная ориентация [6, с. 55].

Учёный Ван Сяочуань раскрывает основное содержание сообщества единого здравоохранения человечества с позиций глобального управления, устойчивого развития и человеческих ценностей. Придерживаясь ценностной концепции сплочённости и взаимной помощи, совместного преодоления бедствий и горя, сообщество единого здравоохранения человечества претворяет в жизнь трехмерный путь развития «производство – жизнь – экология», что позволяет дать толчок к формированию и совершенствованию глобальной системы управления общественным здравоохранением на основе совместных консультаций, совместного строительства и совместного использования [7, с. 92–93].

В понимании учёных Ван Юньпин, Фань Сяодань и Хэ Цивэй, идея сообщества единого здравоохранения человечества заключаются в том, что безопасность жизни и здоровье народов и национальностей стран во всем мире тесно связаны со здоровьем живых существ и окружающей среды на земле [8, с. 383].

Согласно учёным Ван Цзин, Лю Цзэминь, основной идеей сообщества единого здравоохранения человечества может служить предоставление гарантий здоровью и безопасности всего человечества, что позволяет странам при стремлении к сохранении здравоохранения своих стран и безопасности жизни и здоровья народа своих стран, принимать во внимание безопасность других стран, делая изо всей силы все возможное для глобального общественного здравоохранения с целью преодоления трудностей совместно [9, с. 62].

Как замечает учёный Ци Фэн, формирование сообщества единого здравоохранения человечества означает, что на основе глобальной ценностной ориентации люди из разных групп интересов, разных стран могут объединиться для участия в управлении вопросами безопасности человечества [10, с. 121].

Как показывает представленный материал, нам выявлены следующие важные аспекты:

1. Суть сообщества единого здравоохранения человечества заключается в обеспечении безопасности жизни и здоровья народов во всем мире.

2. Основными принципами для продвижения данного сообщества может служить дух сплоченности и сотрудничества по взаимопомощи и поддержк.

3. Основной целью является формирование и совершенствование глобальной системы управления общественным здравоохранением, в результате чего обеспечена безопасность человечества.

Вместе с тем заслуживает несомненного внимания отношение между сообществами единого здравоохранения человечества и единой судьбы человечества, где особое внимание уделяется идеям Ван Минго, Юй Чжунсинь, Ван Юньпин, Фань Сяодань, Хэ Цивэй, Пэн Чжэ и Чжоу Цинлун.

В понимании ученого Ван Минго, сообщество единого здравоохранения человечества не только представляет собой органическую составляющую часть, но и содействует пополнению содержания сообщества единой судьбы человечества, демонстрируя китайский ум и общую стратегию по глобальному управлению общественным здравоохранением [11, с. 34–35].

Подобной позиции придерживается учёный Юй Чжунсинь. По утверждению Юй Чжунсинь, сообщество единого здравоохранения человечества – это дальнейшее пополнение и развитие концепции сообщества единой судьбы человечества, её практика и конкретное воплощение в области здравоохранения человечества [4, с. 104].

По утверждению ученых Ван Юньпин, Фань Сяодань и Хэ Цивэй, сообщество единого здравоохранения человечества является не только важной частью, но и предпосылкой и основанием сообщества единой судьбы человечества, в процессе формирования которого необходимо придерживаться концепции «жизнь народов превыше всего» [8, с. 383].

Учёные Пэн Чжэ и Чжоу Цинлун обобщают их взаимосвязь в ценностной коннотации сообщества единого здравоохранения человечества, который является не только обогащением и совершенствованием, но и конкретной интерпретацией и расширением содержания концепции сообщества единой судьбы человечества. Право на жизнь и право на здоровье являются основным ценностным содержанием сообщества единого здравоохранения человечества, таким образом, его формирование отражает общее стремление народов мира к таким основным правам человека, как право на жизнь и право на здоровье [12, с. 5–6].

Можно утверждать, сообщество единого здравоохранения человечества является не только важной составляющей частью, но и пополнением, обогащением и совершенствованием сообщества единой судьбы человечества в области здравоохранения человечества.

Совершенно особое место занимает путь к реализации сообщества единого здравоохранения человечества, где особое внимание уделяется идеям Ван Юньпин, Фань Сяодань, Хэ Цивэй и Ци Фэн.

Как замечают Ван Юньпин, Фань Сяодань и Хэ Цивэй, для формирования сообщества единого здравоохранения человечества необходимо активно создать сообщество интересов, сообщество ответственности, сообщество знаний, продвигая пропаганду концепции и формируя глобальный консенсус; следует совершенствовать формирование легальной системы, что позволяет содействовать глобальным партнерским отношениям [8, с. 385].

Учёный Ци Фэн полагает, что с целью создания сообщества единого здравоохранения человечества в Китае постепенно формируются границы действий «интересы – ответственность – нормы», в рамках которых сообщество единого здравоохранения человечества не только основывается на общих интересах человечества и совместной ответственности крупных стран, но и расширяется путём международного консенсуса ценностей [10, с. 123–125].

Как мы увидим, для формирования сообщества единого здравоохранения человечества необходимо активно создать сообщества интересов, ответственности, знаний, продвигая пропаганду концепции и формируя глобальный консенсус. Основываясь на создании международного механизма здравоохранения, развитие сообщества единого здравоохранения человечества базируется на строительстве здорового Шелкового пути.

Таким образом, на сегодняшний день национально-культурный компонент значения идеологем вызывает значительный интерес в лингвистике. Анализируя семантику политической лексики «сообщества единого здравоохранения человечества» на основе разных идей китайских ученых, нами были выявлены 3 аспекта:

1. Основные идеи сообщества единого здравоохранения человечества.

2. Отношение между сообществом единой судьбы человечества и сообществом единого здравоохранения человечества.

3. Способы формирования сообщества единого здравоохранения человечества.

Таким образом, рассматриваемый материал показал, что суть сообщества единого здравоохранения человечества заключается в обеспечении безопасности жизни и здоровья народов во всем мире; основными принципами продвижения данного сообщества может служить дух сплоченности и сотрудничества по взаимопомощи и поддержке. Основной целью является формирование и совершенствование глобальной системы управления общественным здравоохранением, в результате чего обеспечена безопасность человечества. Сообщество единого здравоохранения человечества является не только важной составляющей частью, дальнейшим обогащением и развитием концепции сообщества единой судьбы человечества, но и конкретным воплощением сообщества единой судьбы человечества в области здравоохранения. Для формирования сообщества единого здравоохранения человечества необходимо активно создать сообщества интересов, ответственности, знаний, продвигая пропаганду концепции и формируя глобальный консенсус. Основываясь на создании международного механизма здравоохранения, развитие сообщества единого здравоохранения человечества базируется на строительстве здорового Шелкового пути.

Библиографический список

1. Шаповалова А.Э. *Слова с национально-культурным компонентом как языковой и дидактический феномен*. Выпускная квалификационная работа. Белгород, 2017.
2. 肖水来. 政治文献中中国特色词汇的翻译. *湖北社会科学*. 2008; № 10: 129–132.
   Сяо Ш. Перевод лексики с китайской спецификой в политических документах. *Общественные науки Хубэй*. 2008; № 10: 129–132.
3. 习近平：《就法国发生新冠肺炎疫情 习近平向法国总统马克龙致慰问电》，载《人民日报》2020年3月22日，第1版。
   Си Цзиньпин: «Си Цзиньпин посылает телеграмму с выражением сочувствия, направленную президенту Франции Эмманюэлю Макрону в связи с пандемией COVID-19 во Франции». *Жэньминь жибао*. 2020; 22 марта.
4. 于中鑫. 习近平关于人类卫生健康共同体重要论述:提出依据、主要内容及价值意蕴. *邓小平研究*. 2021; № 2: 97–105.
   Юй Ч. Важные изложения Си Цзиньпина о сообществе единого здравоохранения человечества: выдвинутая основа, основное содержание и значение. *Исследования Дэн Сяопина*. 2021; № 2: 97–105.
5. 梁惠婷. 习近平关于构建人类卫生健康共同体的重要论述研究. 《齐齐哈尔大学学报》（哲学社会科学版）. 2020; № 12: 7–10.
   Лян Х. Важное изложение и исследование по созданию сообщества единого здравоохранения человечества Си Цзиньпина. *Вестник Цицикарского университета*. Серия: Философия и общественные науки. 2020; № 12: 7–10.
6. 杨振家. 人类卫生健康共同体的理论阐释与世界意义. *理论建设*. 2020; № 6: 53–58.
   Ян Ч. Теоретическая интерпретация и мировое значение сообщества единого здравоохранения человечества. *Теоретическое строительство*. 2020; № 6: 53–58.
7. 王小川. 人类卫生健康共同体:生成逻辑·核心内涵·实践价值. *思政研究*. 2020; № 7: 91–94.
   Ван С. Сообщество единого здравоохранения человечества: логика создания, основное содержание, практическая ценность. *Идейно-политическое исследование*, 2020; № 7: 91–94.
8. 王云屏，樊晓丹，何其为. 人类卫生健康共同体:理论阐释与实现路径. *中国农村卫生事业管理*. 2021; № 41 (6): 382–386.
   Ван Ю., Фань С., Хэ Ц. Сообщество единого здравоохранения человечества: теоретическая интерпретация и путь реализации. *Управление здравоохранением в сельских районах Китая*. 2021; Т. 41, № 6: 382–386.
9. 汪菁，柳泽民. 新冠肺炎疫情背景下人类卫生健康共同体建设. *锦州医科大学学报（社会科学版）*. 2021; № 19 (3): 60–64.
   Ван Ц., Лю Ц. Создание сообщества единого здравоохранения человечества на фоне пандемии коронавируса. *Вестник медицинского университета Цзиньчжоу*. Серия: Общественные науки. 2021; Т. 19, № 3: 60–64.
10. 齐峰. 人类卫生健康共同体：理念、话语和行动. *社会主义研究*. 2020; № 4: 119–126.
    Ци Ф. Сообщество единого здравоохранения человечества: концепция, речь и действия. *Социалистическое исследование*. 2020; № 4: 119–126.
11. 王明国. 人类卫生健康共同体的科学内涵、时代价值与构建路径. *当代世界*. 2020; № 7: 34–40.
    Ван М. Научное содержание, ценность времени и путь создания сообщества единого здравоохранения человечества. *Современный мир*. 2020; № 7: 34–40.
12. 彭哲，周青龙. 人类卫生健康共同体的价值、理论基础及实践. 《齐齐哈尔大学学报》（哲学社会科学版）. 2020; № 8: 5–7.
    Пэн Ч., Чжоу Ц. Ценность, теоретическая основа и практика сообщества единого здравоохранения человечества. *«Вестник Цицикарского университета*. Серия: Философия и общественные науки. 2020; № 8: 5–7.

References

1. Shapovalova A.`E. *Slova s nacional'no-kul'turnym komponentom kak yazykovoj i didakticheskij fenomen*. Vypusknaya kvalifikacionnaya rabota. Belgorod, 2017.
2. 肖水来. 政治文献中中国特色词汇的翻译. *湖北社会科学*. 2008; № 10: 129–132.
   Syao Sh. Perevod leksiki s kitajskoj specifikoj v politicheskih dokumentah. *Obschestvennye nauki Hub`ej*. 2008; № 10: 129-132.

3. 习近平：《就法国发生新冠肺炎疫情 习近平向法国总统马克龙致慰问电》，载《人民日报》2020年3月22日，第1版。
Si Czin'pin: «Si Czin'pin posylaet telegrammu s vyrazheniem sochuvstviya, napravlennuyu prezidentu Francii `Emmanyu`elyu Makronu v svyazi s pandemiej COVID-19 vo Francii». *Zh`en'min' zhibao*. 2020; 22 marta.
4. 于中鑫. 习近平关于人类卫生健康共同体重要论述:提出依据、主要内容及价值意蕴. *邓小平研究*. 2021; № 2: 97–105.
Yuj Ch. Vazhnye izlozheniya Si Czin'pina o soobschestve edinogo zdravoohraneniya chelovechestva: vydvinutaya osnova, osnovnoe soderzhanie i znachenie. *Issledovaniya D`en Syaopina*. 2021; № 2: 97-105.
5. 梁惠婷. 习近平关于构建人类卫生健康共同体的重要论述研究. *《齐齐哈尔大学学报》（哲学社会科学版）*. 2020; № 12: 7–10.
Lyan H. Vazhnoe izlozhenie i issledovanie po sozdaniyu soobschestva edinogo zdravoohraneniya chelovechestva Si Czin'pina. *Vestnik Cicikarskogo universiteta.* Seriya: Filosofiya i obschestvennye nauki. 2020; № 12: 7-10.
6. 杨振家. 人类卫生健康共同体的理论阐释与世界意义. *理论建设*. 2020; № 6: 53–58.
Yan Ch. Teoreticheskaya interpretaciya i mirovoe znachenie soobschestva edinogo zdravoohraneniya chelovechestva. *Teoreticheskoe stroitel'stvo*. 2020; № 6: 53-58.
7. 王小川. 人类卫生健康共同体:生成逻辑·核心内涵·实践价值. *思政研究*. 2020; № 7: 91–94.
Van S. Soobschestvo edinogo zdravoohraneniya chelovechestva: logika sozdaniya, osnovnoe soderzhanie, prakticheskaya cennost'. *Idejno-politicheskoe issledovanie*, 2020; № 7: 91-94.
8. 王云屏，樊晓丹，何其为. 人类卫生健康共同体:理论阐释与实现路径. *中国农村卫生事业管理*. 2021; № 41 (6): 382–386.
Van Yu., Fan' S., H`e C. Soobschestvo edinogo zdravoohraneniya chelovechestva: teoreticheskaya interpretaciya i put' realizacii. U*pravlenie zdravoohraneniem v sel'skih rajonah Kitaya*. 2021; T. 41, № 6: 382-386.
9. 汪菁，柳泽民. 新冠肺炎疫情背景下人类卫生健康共同体建设. *锦州医科大学学报（社会科学版）*. 2021; № 19 (3): 60–64.
Van C., Lyu C. Sozdanie soobschestva edinogo zdravoohraneniya chelovechestva na fone pandemii koronavirusa. *Vestnik medicinskogo universiteta Czin'chzhou*. Seriya: Obschestvennye nauki. 2021; T. 19, № 3: 60-64.
10. 齐峰. 人类卫生健康共同体：理念、话语和行动. *社会主义研究*. 2020; № 4: 119–126.
Ci F. Soobschestvo edinogo zdravoohraneniya chelovechestva: koncepciya, rech' i dejstviya. *Socialisticheskoe issledovanie*. 2020; № 4: 119-126.
11. 王明国. 人类卫生健康共同体的科学内涵、时代价值与构建路径. *当代世界*. 2020; № 7: 34–40.
Van M. Nauchnoe soderzhanie, cennost' vremeni i put' sozdaniya soobschestva edinogo zdravoohraneniya chelovechestva. *Sovremennyj mir*. 2020; № 7: 34-40.
12. 彭哲，周青龙. 人类卫生健康共同体的价值、理论基础及实践. *《齐齐哈尔大学学报》（哲学社会科学版）*. 2020; № 8: 5–7.
P`en Ch., Chzhou C. Cennost', teoreticheskaya osnova i praktika soobschestva edinogo zdravoohraneniya chelovechestva. *«Vestnik Cicikarskogo universiteta.* Seriya: Filosofiya i obschestvennye nauki. 2020; № 8: 5-7.

Статья поступила в редакцию 12.07.23

УДК 811.58 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-353-355

Savinova T.B., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecture, Banzarov Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: tuyanasavinova@mail.ru*
Tontoeva T.V., *senior teacher, Banzarov Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: tontoeva@gmail.com*

PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT-SOMATISM "EYE" IN CHINESE, RUSSIAN AND BURYAT LANGUAGES. The work is dedicated to the linguoculturological analysis of phraseological units with eye somatism in Chinese, Buryat and Russian languages. Somamtisms along with animalistic components, are the most frequent in the phraseological corpus of the Chinese, Russian and Buryat languages. The considered somatism is one of the most frequent in the languages under consideration. In the course of the study, the methods of continuous sampling, comparative analysis identified and described the universal and unique characteristics of the use of the somatic component of the eye, characteristic of different worldviews of native speakers of these three different languages – Chinese, Russian and Buryat, who actively interact on the territory of the Baikal region – Republic of Buryatia, Zabaikalski Krai and Irkutskaya Oblast, but at the same time undoubtedly have great worldview, cultural and mental traditions' differences.

Key words: **semantics, somatism, phraseological units, Chinese language, Russian language, Buryat language, lexeme, eye**

Т.Б. Савинова, *канд. филол. наук, доц., Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, г. Улан-Удэ, E-mail: tuyanasavinova@mail.ru*
Т.В. Тонтоева, *ст. преп., Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, г. Улан-Удэ, E-mail: tontoeva@gmail.com*

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С КОМПОНЕНТОМ-СОМАТИЗМОМ «ГЛАЗ» В КИТАЙСКОМ, РУССКОМ И БУРЯТСКОМ ЯЗЫКАХ

Настоящая статья посвящена лингвокультурологическому анализу фразеологических единиц с соматизмом *глаз (глаза/очи)* в китайском, бурятском и русском языках. Соматизмы наряду с анималистическими компонентами являются наиболее частотными во фразеологических корпусах китайского, русского и бурятского языков. Соматический компонент *глаз (глаза/очи)* является одним из наиболее частотных соматизмов в рассматриваемых нами языках. В ходе исследования методами сплошной выборки, сравнительно-сопоставительного анализа, описательным методом и методом компонентного анализа выявлены и описаны универсальные и уникальные характеристики использования соматического компонента *глаз (глаза/очи),* специфичные для разных картин мира носителей языков, которые активно взаимодействуют на территории Байкальского региона, но при этом, несомненно, обладают большими мировоззренческими, культурными и ментальными традициями.

Ключевые слова: **семантика, соматизм, фразеологизм, китайский язык, русский язык, бурятский язык, лексема, глаз**

На рубеже XX–XXI веков актуализировались исследования, связанные с выявлением лингвокультурных особенностей разных языков, описанием их мировоззренческих особенностей, которые продиктованы семантическим многообразием фразеологической лексики в разных языках мира. Интересно сопоставление фразеологического материала русского, китайского и бурятского языков с компонентом-соматизмом *глаз (глаза/очи),* которое позволит раскрыть и описать общее и уникальное в картине мира носителей этих трех языков, которые активно взаимодействуют на территории байкальского региона. Актуальность исследования обусловлена тем обстоятельством, что исследования фразеологизмов с соматическими компонентами в разноструктурных языках представлены недостаточно, а сравнительно-сопоставительный анализ фразеологических единиц с компонентом-соматизмом *глаз (глаза/очи)* еще не становился предметом изучения в лингвокультурологическом аспекте.

Целью статьи является выявление и описание семантических полей фразеологических единиц с компонентом-соматизмом *глаз (глаза/очи)* в русском, бурятском и китайском языках, которые относятся к разным языковым семьям, а особенности хозяйственной деятельности, наивные представления о мире и условия окружающей среды трех народов в историческом контексте существенно отличаются друг от друга.

Для решения поставленной цели требуется реализовать следующие задачи:

– провести сплошную выборку русских, бурятских и китайских фразеологизмов с компонентом-соматизмом *глаз (глаза/очи);*

– описать лингвокультурологические особенности фразеологических единиц с компонентом-соматизмом *глаз (глаза/очи);*

– выявить универсальные и уникальные особенности в лингвокультурах русского, бурятского и китайского языков.

Научная новизна настоящего исследования обусловлена тем, что в нем впервые проводится сравнительно-сопоставительный анализ фразеологических единиц русского, бурятского и китайского языков с компонентом-соматизмом *глаз (глаза/очи).*

Теоретическая и практическая значимость исследования определяется возможностью использования результатов исследования в теоретических курсах по лексикологии, теории языка, фразеологии и страноведческих дисциплин.

Соматические фразеологизмы наряду с анималистическими фразеологизмами являются наиболее частотными во фразеологических корпусах китайского, русского и бурятского языков. Для более образной и точной передачи информации о произошедшем, об условиях окружающей среды, о здоровье и состоянии

своего организма, о внутренних переживаниях и чувствах, об отношении к миру и к окружающим, о взаимоотношениях между людьми человек часто использует названия частей своего тела, органов чувств и внутренних органов. Это объясняет частотность возникновения соматических фразеологизмов в разных языках. В этом контексте справедливо утверждение Б.Д. Дашиевой о том, что «соматика, связанная с восприятием мира, его познанием и изменением и вызывающая ассоциации с жизненными процессами, чувствами, ощущениями, физическим и умственным трудом, обладает наибольшим диапазоном импликационных (ассоциативных) связей, следовательно, и наиболее значительной фразообразовательной активностью» [1, с. 71]. Сайфи Л.А пишет: «Широкие связи соматизмов с реалиями окружающего мира порождают условия для символизации функций различных частей тела, для образования сложной системы переносных значений у лексем данной группы и способствуют фразеологизации соматических словосочетаний» [2, с. 4].

Исследованием соматических фразеологизмов в конце XX – начале XXI вв. занимались следующие ученые: М.А. Хоссейн, Ю.А. Долгополов, С.Г. Алексеева, Д.С. Скранев, А.Г. Абрамова, И.А. Туркулец, Е.В. Николина, Гэ Цзиншэнь и др. Термин «соматизм» впервые ввел в научный оборот Ф.О. Вакк, который исследовал фразеологизмы эстонского языка [3].

Большое количество фразеологизмов, содержащих в себе соматизм/иероглиф *«глаз, глаза»* 眼 в китайском языке, описывают действия или характеристику действий человека:

1. 眼巴巴 (yǎnbābā) – с нетерпением, нетерпеливо,
2. 眼红 (yǎnhóng) – глаза лопаются от ярости, завидовать кому-то,
3. 眼热 (yǎnrè) – прийти в ярость, озлобиться,
4. 眼睁睁 (yǎnzhēngzhēng) – [в растерянности] хлопать глазами,
5. 眼看 (yǎnkàn) – безучастно относиться к кому-чему, равнодушно смотреть на кого-что,
6. 眼珠子 (yǎnzhūzi) – беречь как зеницу ока,
7. 白眼 (báiyǎn) – косо смотреть на кого-что.
8. 眼花缭乱 (букв.: «в глазах рябит от хаоса красок») – пестрит в глазах; растеряться от обилия впечатлений.
9. 擦亮眼睛 (cāliàng yǎnjīng) – открыть кому глаза.
10. 一板三眼 (букв.: «три такта следуют за одним метром») – четко, ясно; схематично, шаблонно; аккуратно и пунктуально; последовательно и систематично.

Некоторые фразеологизмы с соматизмом *глаз (глаза/очи)* в китайском языке описывают отношения между людьми:

1. 挤眉弄眼 (букв.: «сдвигать брови, двигать глазами») – строить глазки; перемигиваться; корчить рожи; строить куры.
2. 苦眼铺眉 (букв.: «вытаращить глаза и поднять брови») – строить из себя, нарочно напускать на себя какой-то вид; позерство.
3. 眉来眼去 (букв.: «брови приходят, глаза уходят») – обмениваться взглядами, стрелять глазами, строить глазки.
4. 佛眼相看 (букв.: «смотреть друг на друга глазами Будды») – доброжелательно относиться, смотреть друг на друга глазами Будды.

Небольшая часть китайских фразеологизмов с соматизмом *глаз (глаза/очи)* дает характеристику человеку:

1. 眼明手快 (букв.: «взор светлый, руки быстрые») – ловкий, искусный, умелый; в руках дело горит; сноровистый; хватистый; проворный.
2. 冷眼 (lěngyǎn) – холодный взор. Данный фразеологизм используется для описания надменного, высокомерного, хладнокровного человека [4].

В бурятском языке соматический компонент *глаз* «нюдэн» часто употребляется с суффиксом множественного числа, обозначая при этом оба глаза и называя парный орган «нюдэнүүд». В бурятском языке соматизм *глаз (глаза/очи)* тоже часто используется для описания действия или его характеристики:

1. Нюдэ хараха (букв.: «смотреть в глаза кому-то») – заискивать, протежировать.
2. Нюдэ адуулха (букв.: «наблюдать за чьим-либо взглядом») – заискивать, стараться угождать кому-либо.
3. Нюдэ амаа хурсадхаха (букв.: «заострять свои глаза») – злобно смотреть.
4. Нюдөө үзүүрлэхэ – смотреть острым (или колючим) взглядом, смотреть с ненавистью.

Как и в китайском языке, в бурятском языке фразеологические единицы с соматическим компонентом *глаз (глаза/очи)* описывают отношения между людьми.

1. Нюдэ амандам бү үзэгдэ – не показывайся мне на глаза. (Пренебрежительное отношение, нетерпимость).
2. Нюдэ амандамни бү харагдагты – не показывайтесь мне на глаза. (Пренебрежительное отношение, нетерпимость).
3. Нюдэ балай этигэхэ – верить вслепую. (Доверие).
4. Нюдэ амаа эрбэгэнүүлхэ – стрелять глазами. (Флирт, заигрывания).

Некоторые бурятские фразеологизмы с соматизмом *глаз (глаза/очи)* характеризуют человека:

1. Нюдэ хурсатай хүн (букв.: «человек с острыми глазами») – умный человек.
2. Нюдэндөө галтай (букв.: «с огнем в глазах») – находчивый [человек].

Также в бурятском языке соматизм *глаз* (*глаза/очи)* часто встречается во фразеологизмах, описывающих погодные условия, ландшафт местности:

1. Нюдэ харахагүй һалхин – (такой сильный) ветер, что и смотреть нельзя.
2. Нюдэ хадхама харанхы – темнота, хоть глаз выколи.
3. Нюдэ алдама – (букв. «такой, что глаза можно потерять») – беспредельный, бескрайний (простор).
4. Нюдэ алдама, заха хизааргүй тала – бескрайняя равнина.

Часто соматизм *глаз (глаза/очи)* в бурятском языке встречается во фразеологизмах, описывающих внешность человека:

1. Нюдэндэ урин басаган – приятная на вид девочка.
2. Нюдэндэ дулаан – миловидный, приятный на вид.
3. Нюдэндэ хүйтэн – (букв.: «холодный для глаз») неприятный на вид.
4. Бэлтэгэр нюдэтэй – пучеглазый, лупоглазый.
5. Нюдэрхүү – глазастый, большеглазый.

Стоит отметить, что для бурятского языка характерно парное применение слов «глаза» и «рот» – нюдэ аман – в значении «лицо», чего нет в китайском и русском языках. Однако и в бурятском, и в русском языках встречаются такие фразеологизмы, как «бросаться в глаза» – (бур.) «нюдэндэ дайралдаха», «не верить своим глазам» – «нюдэндөө этигэн ядаха» [5], которые нет в китайском языке.

Фразеологизмы с соматизмом *глаз (глаза/очи)* довольно часто наблюдаются в русском языке, а соматический компонент *глаз* обладает высоким фразообразующим потенциалом. Для фразеологических единиц русского языка с соматизмом *глаз (глаза/очи)* характерна высокая экспрессивность и образность.

Часто соматизм *глаз (глаза/очи)* встречается в русском языке во фразеологизмах, выражающих действия и характеристику действий человека:

1. За глаза. Данный фразеологизм используется, когда кто-то заочно, в отсутствие кого-либо говорит о нем неприятные вещи.
2. Фразеологизм «в глаза», напротив, используется в значении «говорить начистоту», «говорить прямо».
3. С глазу на глаз – означает «проводить время или беседовать наедине».
4. Не казать глаз – «не приходить, не навещать».
5. Не отрывать глаз – «пристально и внимательно смотреть».
6. Не упускать из глаз / не мочь оторвать глаз – «внимательно, неотрывно, пристально смотреть на кого-то».
7. Ради [для] прекрасных глаз / за красивые глаза / за прекрасные глаза– «делать что-то для кого-то из-за симпатии к кому-либо, бескорыстно».
8. С безумных глаз – «делать что-то в состоянии крайнего возбуждения, необдуманно».
9. С пьяных глаз – «делать что-то в нетрезвом состоянии».
10. Высмотреть все глаза – «внимательно, пристально смотреть, ждать».
11. Замазывать глаза – «обманывать, лукавить, оправдываться».
12. Закрывать глаза – «не принимать что-то во внимание, относиться снисходительно».
13. Отводить глаза – «стыдиться, стесняться».
14. Пялить глаза – «откровенно кого-то рассматривать из любопытства».
15. Лезть в глаза – «надоедать».
16. Мозолить глаза – «постоянно мельтешить перед кем-то».
17. Строить глазки – «заигрывать, флиртовать».
18. Глазом не моргнул – «не сомневаться, не колебаться».

Среди фразеологических единиц с компонентом-соматизмом *глаз (глаза/очи)* встречаются фразеологизмы, описывающие ментальное и физическое состояние человека:

1. Выплакать все глаза – «много и долго плакать, быть подавленным».
2. Глаза на лоб лезут. Данный фразеологизм используется для выражения значения большого удивления, неожиданности.
3. Глаза на мокром месте. Так говорят о человеке, который вот-вот расплачется и имеет особенность плакать из-за незначительных поводов.
4. Глаза не осушаются – «подавленное состояние, когда кто-либо не перестает плакать».
5. Глаза [зубы] разгорелись – «у кого-то появилось непреодолимое желание, страстно захотелось чего-то».
6. Глаза слипаются [закрываются] – «кому-то очень сильно хочется спать».
7. Фразеологизм «прятать глаза» используется, когда говорят о человеке, который испытывает чувство стыда, вины, неудобства и не может смотреть в глаза другим людям.
8. Не верить своим глазам. Данный фразеологизм выражает состояние глубокого удивления.
9. В глазах темнеет – означает, что кому-то становится дурно, плохо, нехорошо от усталости, из-за плохого самочувствия.
10. Фразеологизм «свет померк в глазах» имеет значение, что все стало не мило; разочарование.
11. Ни в одном глазу – означает быть в трезвом состоянии после употребления алкогольных напитков.
12. Глаза не открываются – «состояние большой усталости, утомления».
13. Глаза открылись – «прозрение».

14. Делать большие глаза – «удивление».

С помощью некоторых фразеологизмов с соматизмом *глаз (глаза/очи)* в русском языке описывают отношения между людьми, например:

1. Вырастать в глазах – когда кто-то замечает заслуги другого человека и проникается к нему уважением.
2. Смотреть другими глазами – «изменить мнение о человеке в лучшую сторону».
3. Глаза бы мои не видали (не видели) / глаза бы мои не глядели. Эти фразеологизмы используются для выражения значения пренебрежения, отвращения или усталости говорящего от кого-либо.
4. Положить глаз – «влюбиться». Фразеологизм используется, когда кто-то хочет сказать о симпатии к другому человеку.
5. Плевать в глаза – означает высшую степень презрения.

Встречаются в русском языке фразеологизмы с компонентом-соматизмом *глаз (глаза/очи)*, описывающие неопределенные лица, предметы или явления:

1. Бросаться в глаза – так говорят о ком-то или о чем-то ярком, неординарном, о том, что выделяется из подобных ему вещей или о ком-то, кто выделяется и обращает на себя внимание в каком-либо коллективе.
2. Как бельмо на глазу – «о ком-то или о чем-то чрезмерном, лишнем, неуместном».

Фразеологизмы, описывающие объективные физические характеристики окружающего пространства:

1. Хоть глаз выколи – «очень темно».
2. Куда ни кинь глазом [6] – «везде, всюду, повсеместно».

Проведенный анализ позволяет утверждать о высокой степени универсальности соматического компонента *глаз (глаза/очи)* в рассмотренных нами языках. Данный соматизм часто используется для выражения различных действий, описания характеристики действий, человека, отношений между людьми. Однако следует подчеркнуть, что существуют и уникальные особенности функционирования соматизма *глаз (глаза/очи)* в русском и бурятском языках. К примеру, в бурятском языке существуют фразеологизмы, которые описывают погоду, простор местности, ландшафта, чего нет в русском и китайском языках – возможно, это продиктовано исторической средой обитания кочевого народа в древности, которыми являлись бескрайние степи. Также уникальным для бурятского языка стало использование соматизма *глаз (глаза/очи)* для описания внешности человека и соматизма *глаз (глаза/очи)* в паре с соматизмом *рот* в значении «лицо».

Для русского языка уникальным стало описание физического и ментального состояний человека с помощью фразеологизмов, содержащих соматизм *глаз (глаза/очи)*.

Для китайского языка характерно универсальное использование соматизма *глаз (глаза/очи)*.

Библиографический список

1. Дашиева Д.Б. Изучение соматических фразеологизмов в современной русистике. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2010; № 10: 70–73.
2. Сайфи Л.А. *Концептуализация соматического образа человека в языке и дискурсивных практиках (на материале современного английского языка)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Уфа, 2008.
3. Вакк Ф.О. О соматических фразеологизмах эстонского языка. *Вопросы фразеологии и составления фразеологических словарей*. Баку, 1968.
4. Готлиб О.М., Му Х. *Китайско-русский фразеологический словарь. Около 3 500 выражений*. Иркутск: Издательство ИГУ, 2019. Available at: https://gotlib.ru/dict/
5. Шагдаров Л.Д., Черемисов К.М. Буряад-ород толи. Бурятско-русский словарь: в 2 т. Улан-Удэ: Издательство ОАО «Республиканская типография», 2010; Т. 1. А–Н.
6. Войнова Л.А. и др. *Фразеологический словарь русского языка*. Москва, 1968.

References

1. Dashieva D.B. Izuchenie somaticheskih frazeologizmov v sovremennoj rusistike. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; № 10: 70-73.
2. Sajfi L.A. *Konceptualizaciya somaticheskogo obraza cheloveka v yazyke i diskursivnyh praktikah (na materiale sovremennogo anglijskogo yazyka)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2008.
3. Vakk F.O. O somaticheskih frazeologizmah `estonskogo yazyka. *Voprosy frazeologii i sostavleniya frazeologicheskih slovarej*. Baku, 1968.
4. Gotlib O.M., Mu H. *Kitajsko-russkij frazeologicheskij slovar'. Okolo 3 500 vyrazhenij*. Irkutsk: Izdatel'stvo IGU, 2019. Available at: https://gotlib.ru/dict/
5. Shagdarov L.D., Cheremisov K.M. Buryaad-orod toli. Buryatsko-russkij slovar': v 2 t. Ulan-Ud`e: Izdatel'stvo OAO «Respublikanskaya tipografiya», 2010; T. 1. A-N.
6. Vojnova L.A. i dr. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1968.

Статья поступила в редакцию 10.07.23

УДК 81-26 347.78.03 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-355-358

***Simutova O.P.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of German Philology and Methods of German Language Teaching, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: simutova-o@rambler.ru*

THE SPECIFICITY OF THE TRANSLATION OF EMOTIVOUS VOCABULARY IN SONG TEXTS OF GERMAN ROCK PERFORMERS. The article studies translation and features of the transfer into Russian of emotive vocabulary in the lyrics of modern German-speaking rock performers “Eisbrecher”, “Oomph!” on the material of texts taken from specialized open Internet resources “Lyrsene” and “Linguistic laboratory ‘Amalgama’”. The object of the study is the emotive vocabulary in the musical and poetic texts of German-speaking rock performers and its translation into Russian. The article attempts to consider ways of transferring emotive vocabulary, where the main difficulty is to preserve the emotional-evaluative component to achieve the adequacy of the translation and preserve the pragmatic impact on the recipient. As a result of the study, the most frequent transformations were identified: lexical, categorical-morphological, syntactic. In some cases, the translator resorted to dictionary correspondence.

Key words: **emotive vocabulary, emotion, lexical transformation, syntactic transformation, categorical-morphological transformation**

***О.П. Симутова,** канд. филол. наук, доц., зав. каф. немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: simutova-o@rambler.ru*

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ В ПЕСЕННЫХ ТЕКСТАХ НЕМЕЦКИХ РОК-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

Статья посвящена исследованию особенностей перевода на русский язык эмотивной лексики в текстах песен современных немецких рок-коллективов Eisbrecher, Oomph! на материале текстов, взятых из специализированных открытых интернет-ресурсов «Lyrsene» и «Лингволаборатория «Амальгама»». Объектом исследования является эмотивная лексика в музыкально-поэтических текстах немецкоязычных рок-исполнителей и ее перевод на русский язык. В статье предпринята попытка рассмотреть способы передачи эмотивной лексики, где основной трудностью является сохранение эмоционально-оценочного компонента для достижения адекватности перевода и сохранения прагматического воздействия на реципиента. В результате исследования были определены наиболее частотные трансформации: лексические, категориально-морфологические, синтаксические. В отдельных случаях переводчик прибегал к словарному соответствию.

Ключевые слова: **эмотивная лексика, эмоция, лексическая трансформация, синтаксическая трансформация, категориально-морфологическая трансформация**

Музыкально-поэтические тексты являются специфическим материалом, способствующим более быстрому и легкому усвоению иностранного языка, получению при этом колоссального удовольствия. В частности, устойчивые и крылатые выражения, молодежный сленг гораздо легче запоминаются благодаря повторам, специфическому ритму, интонации и музыкальному сопровождению. Качественный перевод при этом играет значительную роль. Что касается перевода немецкоязычных рок-текстов, здесь необходимо еще учитывать передачу эмоционального состояния и оценку автора в момент сотворения произведения

и воссоздание эквивалентного перевода с целью воздействия на реципиента. Песенные тексты вызывают определенные трудности ввиду необходимости адекватной передачи эмотивной лексики на язык перевода. Исходя из этого, можно говорить о том, что актуальность исследования обусловлена общенаучным интересом к проблеме перевода эмотивной лексики в музыкально-поэтических рок-текстах с немецкого языка на русский.

Цель работы заключается в выявлении особенностей перевода эмотивной лексики в текстах песен современных немецкоязычных рок-коллективов Eisbrecher, Oomph! с немецкого языка на русский. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи: выявить переводческие трансформации, используемые при передаче эмотивной лексики в текстах песен рок-коллективов Eisbrecher, Oomph! с немецкого языка на русский.

Научная новизна заключается в комплексном подходе к рассмотрению вопроса передачи на русский язык эмотивной лексики в текстах песен современных немецкоязычных рок-исполнителей.

Практическая значимость работы состоит в возможности применения результатов проведенного исследования в преподавании разделов по теории перевода, основам теории иностранного языка, а также спецкурсов, посвященных проблемам перевода текстов песенного жанра.

В нашем исследовании использовался комплекс методов исследования, таких как поисковый, метод сплошной выборки, метод анализа теоретических источников, описательно-аналитический, статистический.

Исследование эмоционально окрашенной лексики всегда вызывало интерес лингвистов. Среди известных ученых, занимавшихся данной проблемой, следует упомянуть труды Л.Г. Бабенко [1], В.И. Шаховского [2], М.Д. Городниковой [3]. Песенный текст как объект лингвистического исследования рассматривался в работах О.И. Максименко [4], И.В. Нефёдова [5], Э.Ю. Пилюте [6], И.Д. Соболева [7] и др.

Эмоции являются способом оценки значения предмета или явления для конкретного участника коммуникации, а также способом получения информации о состоянии сознания и психики говорящего [8].

В отличие от эмоциональности, существующей на психологическом уровне, эмотивность считается лингвистической категорией. По мнению В.И. Шаховского, эмотивность – это «имманентное свойство, выражение эмоционального состояния, переживаний и чувств через особые языковые средства – эмотивы» [2]. При этом понятие «эмотивность» он рассматривает в узком смысле и считает, что эмотивная лексика – это слова, с помощью которых выражается определённая эмоция, переживаемая говорящим. Л.Г. Бабенко [1], напротив, определяет эмотивность как категорию, рассматривающую все способы выражения эмоций.

В данной статье были изучены особенности перевода эмотивной лексики в немецких рок-текстах на русский язык и выявлены переводческие трансформации, использованные при переводе. В процессе работы над эмпирической частью исследования мы опирались на классификацию переводческих трансформаций, разработанную Л.К. Латышевым [9], в которой он выделяет категориально-морфологические, синтаксические, лексические, глубинные трансформации, а также антонимический перевод и конверсные трансформации. Вследствие того, что одна трансформация при переводе встречается редко, мы использовали классификацию, разработанную Л.С. Бархударовым [10], которая помогла представить более подробный анализ. Для определения значения лексических единиц был использован русскоязычный толковый словарь Т.Ф. Ефремовой [11] и немецкоязычный словарь DUDEN [12]. В качестве материала для анализа были подобраны немецкие рок-тексты, для которых характерно обилие эмоционально окрашенной лексики, используемой для реализации авторской идеи [13], отобранные из специализированных интернет-ресурсов «Лингволаборатория «Амальгама»» [14] и «Lyrsene» [15].

Рассмотрим на конкретных примерах отрывки из песенных текстов рок-группы Eisbrecher и их переводы. Одним из отобранных нами текстов является песенный текст Nein Danke. Для более глубокого понимания текста следует указать его главную мысль: открытый конфликт лирического героя, отсутствие у него намерений поиска компромисса; протест, выражаемый против доминирования другой личности над собой. Для данного текста характерен высокий уровень экспрессивности, что отражено в лексическом наполнении текста:

Doch mein Kopf hält einfach nicht den Mund.	*Но я уже просто не в состоянии молчать!*
Halt. Stop. Nein, Danke!	*Стой, остановись. Нет уж, спасибо!*
Halt. Stop.	*Стой, остановись!*
Ich sag ja, du sagst nein,	*Я соглашаюсь, ты отказываешься.*
Warum muss das immer sein?	*Почему не может быть иначе?*
Nein, Danke.	*Нет уж, спасибо!*

В данном примере прослеживается связь экспрессии и эмоциональности. Экспрессивность в данном отрывке текста выражена с помощью синтаксических конструкций – коротких простых односоставных предложений, парцелляции и отрицания. На высокую степень эмоционального воздействия текста указывает употребление повелительной формы глагола, а также отсутствие при ней смягчения (bitte). Эмотивность в приведенном текстовом отрывке на лексическом уровне выражена в строках *doch mein Kopf hält einfach nicht den Mund* и *ich sag ja, du sagst nein, warum muss das immer sein?* При переводе предложения *Doch mein Kopf hält einfach nicht den Mund* применена глубинная трансформация в сочетании с лексической: подлежащее *mein Kopf* в переводном варианте текста было заменено действующим лицом *я.* Исходное выражение *den Mund halten* имеет значение *still sein, schweigen*, но принадлежит к разговорной речи. В русском переводе выбрана литературная лексическая единица. В данном случае можно было бы подобрать более адекватный варианта перевода – *держать рот на замке*. Однако при переводе было добавлено усиление посредством слова *уже*, придающего высказыванию большую эмоциональность. При переводе строки *Halt. Stop. Nein, Danke!* также была добавлена частица *уж*, подчеркивающая отрицание и, следственно, заложенную в отрывок эмоцию. При переводе вопроса *Warum muss das immer sein?* был применен антонимический перевод: *Почему не может быть иначе?* Вариант без использования трансформации мог бы выглядеть следующим образом: *Почему всё всегда должно быть так?* В дополнение к антонимическому переводу использовалась лексическая трансформация, а именно – значение долженствования глагола *müssen* передается через модальность возможности.

В переведенном тексте сохраняется оригинальное членение предложений, парцелляция и простые синтаксические конструкции. Следует отметить, что в русском переводе усиление эмотивности достигается введением в текст большего количества восклицательных знаков, чем в оригинальном тексте.

Далее обратимся к песенному тексту Supermodel. В выбранном тексте эмотивность тесно связана с оценочностью: эмоции лирического героя, восхищение и поклонение женскому телу выражаются через положительную оценку, передаваемую большим количеством эпитетов (например, samt, seidig).

Blaue Augen, blondes Haar,	*Голубые глаза, белокурые волосы,*
Samt und seidig wunderbar.	*Бархатные и шелковистые, чудесные,*
Luxuskörper, hart gestählt.	*Роскошное тело, закалённое.*
Hier kommt das Supermodel,	*Появляется супермодель,*
Kraftmaschine,	*Энергетическая машина,*
Himruine mit Passion!	*Разрушающая свой мозг со страстью.*

В приведенном отрывке положительная оценка, а вместе с ней и эмоция восхищения заключены в композитах *Luxuskörper, Supermodel, Kraftmaschine* и *Himruine*. В русском языке словообразование по модели словосложения используется реже, чем в немецком, поэтому при переводе была применена синтаксическая трансформация: одна лексическая единица исходного текста была заменена сочетанием слов в переведенном тексте. При переводе словосочетания *blondes Haar* использована категориально-морфологическая трансформация: единственное число имени существительного заменено на множественное в целях соблюдения речевых норм языка перевода. При переводе строки *Hier kommt die Supermodel* применено опущение: в тексте перевода отсутствует соответствие наречию *«hier»*. Вследствие опущения не происходит искажение содержания, поскольку данная информация является избыточной в переведенном тексте, возможно ее восстановление из контекста.

Все композиты приведенного отрывка текста (кроме *Kraftmaschine*) являются неологизмами, созданными автором текста. На русский язык они были переведены с помощью калькирования. Для композита *Kraftmaschine* существует словарное соответствие *двигатель*, но в тексте перевода оно не используется, поскольку композит употреблен в переносном значении. Однако выбранный вариант перевода недостаточно благозвучен для песенного текста и нарушает его эстетическую функцию. В данном случае допустимо отхождение от оригинальной лексемы и применение трансформации. Например, используя лексическую трансформацию, ввести в текст словосочетание *сильная энергия*, имеющее ту же семантику, но большую эстетичность. При переводе все эпитеты были сохранены, что важно при переводе песенных текстов.

В песенном тексте Besser также важна эмоциональная составляющая. Весь текст отражает негативные эмоции лирического героя, возникающие от страдания по любви: грусть, оцепенение и отвращение к бывшему возлюбленному. В первом фрагменте изображаются грусть и оцепенение:

Es ist besser du gehst.	*Будет лучше, если ты уйдёшь.*
Besser du gehst jetzt.	*Лучше тебе уйти прямо сейчас.*
Du bist was mich krank macht,	*Ты – то, что меня делает больным,*
mich zerstört und ruiniert.	*разрушает и опустошает.*
Es ist besser du gehst,	*Будет лучше, если ты уйдёшь.*
Besser du gehst jetzt.	*Лучше тебе уйти прямо сейчас.*

При переводе предложения *Es ist besser du gehst* был использован прием добавления для усиления эмоции отчуждения (*если ты уйдёшь*). В русском языке придаточные предложения вводятся при помощи союза, опущение которого без утраты части содержания зачастую невозможно. Первое и второе предложения имеют похожую структуру, однако при переводе второго предложения глагол в форме настоящего времени был заменен на инфинитив *уйти*, что позволяет выделить применение в данном фрагменте категориально-морфологической трансформации. В этом же отрывке применена лексическая трансформация: глагол *ruinieren* имеет значение *разорять*, на его основе был подобран синонимичный вариант перевода *опустошать*. Данное переводческое решение удачно, поскольку сохраняет благозвучность переведенного текста.

Рассмотрим еще один отрывок из данного песенного текста:

Ich pack dich mit deinem Koffer	*Я провожу тебя за дверь*
voller Lügen vor die Tür.	*с чемоданом, полным лжи.*
Es ist besser du gehst.	*Будет лучше, если ты уйдёшь.*

Komm nicht zu nah,	*Не подходи слишком близко,*
Bleib mir vom Leib,	*Держись от меня подальше*,
Fass mich nicht an.	*Не прикасайся ко мне.*

При переводе данного фрагмента применена лексическая трансформация: глагол *packen* в исходном тексте удачно включен в игру слов, он, в сочетании с одушевленным предметом – одним из лирических героев текста, образует переносное значение и прямое значение – с неодушевленным предметом – чемоданом. Значение исходного глагола *упаковать* в результате лексической трансформации развилось до *проводить*, поскольку перевод прямым значением в данном контексте неуместен.

В этом же предложении используется прием опущения: в переведенном тексте отсутствует соответствие местоимению *dein*. Это обусловлено речевыми нормами языка перевода. Опущенную информацию позволяет восстановить из контекста фрагмент *я провожу тебя*. При переводе данного предложения применяется прием перестановки: лексическая единица *за дверь* перенесена с конца предложения в середину. Категориально-морфологическая трансформация была применена к словосочетанию *vor die Tür*. Исходное значение *до двери* трансформировалось в значение *за дверь* путем замены предлога. Это существенное изменение в тексте, подчеркивающее эмоцию отвращения: лирический герой не может находиться с другим лирическим героем в одном помещении и стремится отгородиться, избавиться от него. На этом основании произведенная замена уместна. При переводе устоявшегося словосочетания *vom Leibe bleiben* (согласно словарю DWDS, имеет значение *einen vom Leibe halten*) была произведена функционально-адекватная замена на русский вариант с похожей семантикой (*держись от меня подальше*). Замена была применена для воссоздания художественности и экспрессивности в переведенном тексте. По отношению к глаголу *anfassen* было выбрано одно из словарных соответствий – *прикасаться*, однако данный выбор не в полной мере отражает эмоцию отторжения лирического героя: данный контекст требует более экспрессивного глагола, например, *трогать* или *хватать*.

Рассмотрим особенности перевода эмотивной лексики на материале песенных текстов немецкой рок-группы Oomph! В песенном тексте Die Schlinge показана эмоция оцепенения, безразличия: лирическому герою кажется, что исправить обстоятельства невозможно, а будущее уже предрешено:

Oh ich kann nicht mehr!	*О, я больше не могу!*
Mein Schicksal ist besiegelt.	*Моя судьба предрешена.*
Dein Fluch schwebt genauso	*Твое проклятье висит надо мной*
Wie der Galgen über mir.	*Так же, как и виселица.*

Эмоцию безнадежности можно почувствовать с первой строки: *Oh ich kann nicht mehr*. При этом в исходном тексте эмоция была сознательно усилена путем добавления в начало предложения междометия *oh*. Оно было сохранено в тексте перевода, что позволило воссоздать эмоцию и в переведенном тексте. При переводе предложения *Mein Schicksal ist besiegelt* его структура была воспроизведена на русском языке; при переводе глагола *besiegeln* была применена лексическая трансформация: вместо словарного соответствия *окончательно решен* в значении *решенный без дальнейших изменений, пересмотра и отмен* выбрана лексическая единица *предрешен* в значении *решенный заранее*. В последних двух строках в исходном тексте встречается сравнение: *dein Fluch wie der Galgen*. Оно придает тексту художественность, а также показывает воображаемую тяжесть, последствие проклятия и воспроизводится в тексте перевода. При переводе данного предложения был использован прием перестановки: в переведенном тексте часть предложения *надо мной* перемещена с конца предложения в его середину, оставляя на последнем месте вторую часть сравнительного оборота. Данная перестановка позволяет усилить эмотивную функцию сравнения, поскольку информация, находящаяся в конце предложения, воспринимается реципиентом лучше.

Высокая эмоциональная напряженность достигается, в том числе, повторами. Рассмотрим это на примере отрывка из песни Labyrinth:

Links, rechts, gradeaus –	*Налево, направо, прямо –*
Du kommst hier nicht mehr raus.	*Ты отсюда больше не выберешься.*
Links, rechts, gradeaus –	*Налево, направо, прямо –*
Du kommst hier nicht mehr raus.	*Ты отсюда больше не выберешься.*

В песенном тексте рассматривается проблема безысходности, проводится ее скрытое сравнение с лабиринтом, откуда невозможно найти выход. В данном случае неважно, какой будет выбран путь (на это указывает ряд однородных членов предложения: links, rechts, gradeaus), выход все равно не будет найден. На это указывает предложение *Du kommst hier nicht mehr raus*. Бесконечный цикл безысходности в тексте показан с помощью повтора. Однако в русском тексте эмоция усилена путем лексической трансформации: глагол *rauskommen* в двуязычном словаре имеет словарное соответствие *выходить*, но в переведенный текст включен глагол *выбираться*, имеющий значение *прилагая усилия, преодолевая что-либо выйти, выехать*. От глагола *выйти* его отличает наличие трудности, преодоление которой необходимо для достижения результата. Использование лексической трансформации позволяет передать эмоцию безысходности более точно.

Следующий песенный текст, Alles aus Liebe, посвящен любви:

Alles aus Liebe zu ihr,	*Все ради любви к ней,*
Alles und mehr wird passier'n,	*Все и даже больше,*
Ich will mich verletzen,	*Я буду мучиться,*
will alles wagen,	*рисковать всем,*
Grausame Schmerzen werd' ich . ertragen	*Вытерплю любую боль.*

Лирический герой готов на самопожертвование во имя любви: в тексте три раза повторяется слово *alles*, отражающее глубину эмоции героя, а также вводится фраза *alles und mehr wird passieren*, при переводе которой был использован прием опущения: сказуемое *wird passier'n* было опущено в целях адаптации текста для русскоязычной аудитории. В строке *Ich will mich verletzen, will alles wagen* была применена лексическая трансформация: глагол *wollen* со значением твердого намерения переведен глаголом *быть* в значении будущего времени для того, чтобы передать целеустремленность лирического героя и его уверенность в своих чувствах. В этом же предложении лексическая трансформация использована при переводе лексической единицы *sich verletzen*, имеющей словарное соответствие *пораниться, получить травму*. Она переведена глаголом *мучиться*, что отражает значение самого глагола, однако не в сочетании с действующим лицом *я*. В тексте перевода не передано значение самоповреждения, причинения боли самому себе. В последней строке был употреблен эпитет *grausam*, относящийся к имени существительному *Schmerz*. При его переводе была использована лексическая трансформация: в тексте перевода присутствует не словарное соответствие *ужасный, страшный*, а лексическая единица *любой*, выведенная на основе контекста. Использование трансформации передает готовность лирического героя идти на любые жертвы ради любви.

В песенном тексте Keine Luft mehr большое значение для передачи эмоций имеют эллипс, повтор и синтаксический параллелизм:

Keine Hand breit für dich!	*К тебе не протянутся руки!*
Keine Macht mehr für dich!	*У тебя больше нет власти!*
Keine Chance mehr für dich!	*У тебя больше нет шансов!*
Nicht ein Fuß breit für dich!	*Больше ни шагу к тебе!*

Все строки построены по модели «отрицательная частица – подлежащее – обстоятельство – личное местоимение с предлогом *für dich*, сказуемое отсутствует, однако подразумевается глагол-связка *sein*. Синтаксический параллелизм в переведенном тексте соблюдается только во второй и третьей строках. При переводе первого предложения эллипс в переведенном тексте воспроизведен не был, поскольку в данном контексте невозможно опущение глагола *протянуть*, поскольку он критически важен для понимания значения предложения. В исходный текст вводится метонимия *keine Hand*, где под *рукой* понимаются люди. Средство выразительности в переводе было воссоздано. При переводе была использована категориально-морфологическая трансформация: единственное число *Hand* заменено на множественное – *руки,* что усиливает эмоцию отторжения. При переводе второй и третьей строки был применен перевод с помощью словарного соответствия, при этом синтаксический параллелизм в переведенном тексте был воссоздан. Однако структура предложений по сравнению с оригинальным текстом была изменена: дополнение – обстоятельство – сказуемое – дополнение. При переводе четвертой строки был применен прием опущения: лексическая единица *breit* отсутствует в переведенном тексте, так как опущенное слово возможно установить по контексту. В совокупности с опущением была применена лексическая трансформация: имя существительное *Fuß (нога)* трансформировалось в *шаг* под влиянием контекста. В переведенном тексте была сохранена оригинальная пунктуация: восклицательные знаки в конце предложений выражают экспрессию, заложенную в исходный текст.

В заключение следует отметить, что передача эмотивной лексики в текстах песенного жанра является непростой задачей для переводчика ввиду того, что необходимо сохранить эмоционально-оценочный компонент и адаптировать текст для иноязычной аудитории, чтобы достичь эквивалентного уровня прагматического и эмоционального воздействия на реципиента. На основе проведённого анализа мы пришли к выводу, что зачастую переводчик использует комплексный подход, так как не всегда является возможным передать значение слова или словосочетания только с помощью одной трансформации. Наиболее частотными оказались лексические трансформации (30,2%), категориально-морфологические трансформации (17,9%), синтаксические трансформации (11,3%). Все эпитеты были переведены словарным соответствием.

В перспективе дальнейших исследований мы продолжим заниматься проблемой передачи эмотивной лексики в поэтических текстах.

Библиографический список

1. Бабенко Л.Г. *Лексические средства обозначения эмоций в русском языке*. Свердловск: Издательство Уральского университета, 1989.
2. Шаховский В.И. *Лингвистическая теория эмоций*: монография. Москва: Гнозис, 2008.
3. Городникова М.Д. Ономасиологические словари как источник изучения экспрессивной лексики и фразеологии. *Вопросы романо-германской и славянской лексикографии.* Минск, 1976: 35–45.

4. Максименко О.И., Подрядова В.В. Поликодовый музыкальный поэтический дискурс. *Теория языка. Семиотика. Семантика.* Москва, 2013; № 4: 27–37.
5. Нефёдов И.В., Огрызко Е.В. Текст и рок-текст как художественный феномен *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.* Москва, 2015; № 2-1: 256–263.
6. Пилюте Э.Ю. *Немецкоязычная и русскоязычная рок-поэзия: проблемы типологии.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Калининград, 2010.
7. Соболев И.Д. *Лингвопрагматический потенциал текстов современных немецкоязычных песен (стиль рок)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2019.
8. Ульянова М.А. Категория эмотивности как лингвистическое понятие и основные подходы к ее изучению. *Актуальные вопросы современной науки*. Новосибирск, 2011; № 18: 237–248.
9. Латышев Л.К. *Технология перевода*. Москва: Академия, 2005.
10. Бархударов Л.С. *Язык и перевод*. Москва: ЛКИ, 2008.
11. Ефремова Т.Ф. *Толковый словарь русского языка*. Available at: https://gufo.me/dict/efremova
12. *Словарь немецкого языка*. Available at: https://www.dwds.de
13. Халина Е.Н., Симутова О.П. Особенности перевода эмоционально окрашенной лексики в песенных текстах немецких рок-исполнителей. *Вопросы современных научных исследований.* Саратов, 2022: 618–623.
14. Лингволаборатория «Амальгама». *Перевод песен.* Available at: https://www.amalgama-lab.com/songs
15. *Тексы песен и тексты их перевода*. Available at: https://lyrsense.com/de

References

1. Babenko L.G. *Leksicheskie sredstva oboznacheniya `emocij v russkom yazyke*. Sverdlovsk: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 1989.
2. Shahovskij V.I. *Lingvisticheskaya teoriya `emocij*: monografiya. Moskva: Gnozis, 2008.
3. Gorodnikova M.D. Onomasiologicheskie slovari kak istochnik izucheniya `ekspressivnoj leksiki i frazeologii. *Voprosy romano-germanskoj i slavyanskoj leksikografii.* Minsk, 1976: 35-45.
4. Maksimenko O.I., Podryadova V.V. Polikodovyj muzykal'nyj po`eticheskij diskurs. *Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika.* Moskva, 2013; № 4: 27-37.
5. Nefedov I.V., Ogryzko E.V. Tekst i rok-tekst kak hudozhestvennyj fenomen *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* Moskva, 2015; № 2-1: 256-263.
6. Pilyute `E.Yu. *Nemeckoyazychnaya i russkoyazychnaya rok-po`eziya: problemy tipologii.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Kaliningrad, 2010.
7. Sobolev I.D. *Lingvopragmaticheskij potencial tekstov sovremennyh nemeckoyazychnyh pesen (stil' rok)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2019.
8. Ul'yanova M.A. Kategoriya `emotivnosti kak lingvisticheskoe ponyatie i osnovnye podhody k ee izucheniyu. *Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki*. Novosibirsk, 2011; № 18: 237-248.
9. Latyshev L.K. *Tehnologiya perevoda*. Moskva: Akademiya, 2005.
10. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod*. Moskva: LKI, 2008.
11. Efremova T.F. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: https://gufo.me/dict/efremova
12. *Slovar' nemeckogo yazyka*. Available at: https://www.dwds.de
13. Halina E.N., Simutova O.P. Osobennosti perevoda `emocional'no okrashennoj leksiki v pesennyh tekstah nemeckih rok-ispolnitelej. *Voprosy sovremennyh nauchnyh issledovanij.* Saratov, 2022: 618-623.
14. Lingvolaboratoriya «Amal'gama». *Perevod pesen.* Available at: https://www.amalgama-lab.com/songs
15. *Teksy pesen i teksty ih perevoda*. Available at: https://lyrsense.com/de

Статья поступила в редакцию 10.07.23

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-358-360

***Soloveva O.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: o.soloff2013@yandex.ru*

WORKING WITH VERB CLASSES IN PRACTICAL CLASSES AT A UNIVERSITY. In modern Russian studies, a problem of studying the verb remains relevant. Scholars are still interested in its grammatical categories. This study is aimed at studying the class of the verb. The topic associated with this characteristic of the verb remains controversial, so the number of groups of verbs, as well as their order, remain conditional. The paper considers theoretical material and views of Russianists on the problem of studying classes of verbs, gives interpretations of the basic concepts (verb, classes of verbs), provides examples of exercises for working with classes of verbs in practical classes at a university (tasks for determining classes of verbs, for the formation of forms of verbs, test tasks, filling in tables, compiling phrases, tasks for finding and correcting errors, etc.), as well as the prospects for research on the problem of studying the grammatical categories of the verb.

Key words: **verb, verb classes, productive class, non-productive class, infinitive stem, present/future tense stem, isolated verbs**

***О.Н. Соловьева**, канд. филол. наук, ст. преп., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: o.soloff2013@yandex.ru*

РАБОТА С КЛАССАМИ ГЛАГОЛОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В ВУЗЕ

В современной русистике проблема изучения глагола остается актуальной. Ученые до сих пор проявляют интерес к его грамматическим категориям. Данное исследование направлено на изучение класса глагола. Тема, связанная с данной характеристикой глагола, остается спорной, поэтому количество групп глаголов, а также их порядок остаются условными. В работе рассмотрен теоретический материал и взгляды русистов на проблему изучения классов глаголов, даны интерпретации основных понятий (глагол, классы глаголов), приведены примеры упражнений для работы с классами глаголов на практических занятиях в вузе (задания на определение классов глаголов, на образование форм глаголов, тестовые задания, заполнение таблиц, составление словосочетаний, задания на нахождение и исправление ошибок и др.), а также обозначены перспективы исследования по проблеме изучения грамматических категорий глагола.

Ключевые слова: **глагол, классы глаголов, продуктивный класс, непродуктивный класс, основа инфинитива, основа настоящего/будущего времени, изолированные глаголы**

Проблема изучения глагола в школе и в вузе является одной из самых сложных. Школьники и студенты сталкиваются с трудностями определения морфологических особенностей данной части речи. Известно, что глагол обладает большим количеством грамматических характеристик. В морфологическом анализе глагола, который предлагается в школьных учебниках, отсутствуют такие категории, как залог и класс. При изучении данных категорий в вузе возникают трудности, т. к. проблема их интерпретации остается нерешенной. На сегодняшний день эта проблема не теряет своей актуальности из-за столкновения различных позиций ученых.

Новизна состоит в том, что в исследовании предлагается система упражнений, которую можно использовать для освоения темы «Классы глаголов» на практических занятиях в вузе.

Цели и задачи исследования:

1. Кратко рассмотреть теоретический материал и позиции ученых по проблеме изучения классов глаголов.

2. Продемонстрировать систему упражнений, направленных на изучение и освоение студентами классов глаголов.

3. Проанализировать ошибки студенческих работ при выполнении ими предложенных упражнений.

4. Обозначить перспективы исследования по проблеме изучения грамматических категорий глагола.

Теоретическая и практическая значимость исследования состоит в разработке и демонстрации системы упражнений, необходимых для работы с классами глаголов в вузе. Упражнения могут быть использованы преподавателями высшей школы при изучении грамматических категорий глагола.

Интерес к изучению глагола и его грамматических характеристик не угасает до сих пор. Ученые посвящают свои труды проблемам интерпретации глагола и его категорий, вопросам семантики и словообразования глагола и др. (Н.М. Шанский [1], В.А. Белошапкова [2], В.В. Виноградов [3], В.Н. Сидоров [4], И.П. Распопов [5], Ш.Д. Абдуллаева [6], Г.И. Панова [7] и др.).

Глагол – часть речи, обладающая значением процессуальности и выражающая это значение в морфологических категориях вида, наклонения, залога, времени, лица, числа, а также рода (в прошедшем времени и сослагательном наклонении).

Глаголы имеют две основы: основу инфинитива и основу настоящего/будущего времени. Эти основы формально различаются (*чита-ть – читај-ут*).

Есть глаголы, у которых основа инфинитива и основа настоящего/будущего времени не различаются (*ид-ти – ид-ут*).

В зависимости от различных соотношений основ инфинитива и настоящего/будущего времени глаголы подразделяются на классы.

Класс глаголов – это группа глаголов, имеющих одинаковое соотношение основ инфинитива и настоящего/будущего времени.

Традиционно выделяют продуктивные (открытые) классы и непродуктивные (закрытые) классы. Продуктивные классы глаголов свободно пополняются за счет новых образований и представляют большую часть русских глаголов. Количество глаголов непродуктивного класса ограничено (около 400).

В современном русском языке принято выделять пять продуктивных классов [8].

Класс	Основа инфинитива	Основа настоящего/будущего времени
I	-а- (-я-) игр**а**-ть погул**я**-ть	-ај- (-ја-) игр**ај**-ут погул**ја**-ут
II	-е- красн**е**-ть	-еј- красн**еј**-ут
III	-ова- (-ева-) команд**ова**-ть гор**ева**-ть	-уј- (-ју-) команд**уј**-ут гор**ју**-ут
IV	-ну- просох**ну**-ть	-н- просох**н**-ут
V	-и- звон**и**-ть потревож**и**-ть	шипящий/мягкий согласный звон**ʼ** -ат потревож**ж**-ат

Если соотношение не соблюдается или нарушается, то глагол относят к непродуктивному классу (например, сид**е**-ть – си**дʼ**-ат, пах**а**-ть – па**ш**-ут).

Непродуктивные классы также распределены на классы (группы). В учебнике «Русский язык» В.В. Виноградова [9] насчитывается 17 непродуктивных классов, в учебнике для студентов педагогических вузов «Современный русский язык. Словообразование. Морфология» Н.М. Шанского и А.Н. Тихонова [10] – 16 непродуктивных классов глаголов, в учебнике «Основы русской грамматики» И.П. Распопова и А.М. Ломова [11] – 11 классов.

А.А. Зализняк в «Грамматическом словаре русского языка» дает единую классификацию продуктивных и непродуктивных классов, представленную 16 позициями [12, с. 70–78].

В русском языке встречаются глаголы, которые имеют особое соотношение основ. Это изолированные глаголы (*быть, дать, есть, ехать, идти, надоесть, создать* и др.) [13].

Рассмотрим примеры упражнений, которые выполняют студенты на практических занятиях при изучении классов глаголов.

1. Распределите глаголы по классам, заполнив таблицу.

Писать, делать, ходить, бежать, пить, бегать, улыбаться, звонить, смотреть, кататься, убираться, жить, крикнуть, рисовать, прыгать, видеть, стереть, стирать, работать, шить, лепить, готовить, пировать, моргнуть, топтать, глядеть, молоть, возить, шутить, карабкаться, шуметь.

Первый класс	*Второй класс*	*Третий класс*	*Четвертый класс*	*Пятый класс*	*Непродуктивный класс*

2. Перепишите глаголы в форме множественного числа настоящего/будущего времени. Вставьте пропущенные буквы. Поставьте глаголы в форму инфинитива и определите классы глаголов.

Образец выполнения: приход**ят** – приходить (5 класс).

Пил…т, приход…т, зажига…тся, крас…т, хвал…т, вяж…т, заман…т, доход…т, терп…т, приближа…тся, уступа…т, смотр…т, стел…тся, кол…т, добива…тся, подыщ…т, верт…тся, колыш…тся, суд…т, упуст…т, пропада…т, стреля…т, корм…т, слыш…тся, беседу…т, леч…т, засе…т, дыш…т, чита…т, руб…т, нос…т, копа…т, вер…т, высмеива…т, недооценива…т, ла…т, куп…т, укреп…т, получ…т, упуст…т, суш…т, друж…т.

3. Выпишите глаголы, класс которых определен неверно. Определите класс у выписанных глаголов.

Бледнеть (продуктивный 2 класс), *крошить* (продуктивный 5 класс), *делить* (продуктивный 5 класс), *прыгать* (непродуктивный класс), *хотеть* (продуктивный 2 класс), *видеть* (продуктивный 2 класс), *есть* (продуктивный 1 класс), *звонить* (продуктивный 5 класс), *горевать* (продуктивный 3 класс), *мерзнуть* (продуктивный 4 класс), *беречь* (непродуктивный класс), *разбить* (продуктивный 3 класс), *уснуть* (продуктивный 4 класс), *розоветь* (продуктивный 2 класс), *мыться* (продуктивный 5 класс), *идти* (изолированный глагол), *пронестись* (непродуктивный класс), *тревожить* (продуктивный 5 класс).

4. Прочитайте предложения. Найдите глаголы непродуктивного класса, составьте с ними словосочетания.

– *Я сижу на скамейке, которая стоит около двора.*
– *Из вагона вышел мой знакомый.*
– *Мне нравится лежать на траве и думать о прошлом.*
– *Люблю листать страницы книги и наслаждаться чтением интересных стихов.*
– *На поляне я собрал чудесный букет.*
– *В походе меня всегда увлекает красивый пейзаж.*
– *Он стоял за деревом и с интересом наблюдал за работой пчел.*
– *Маша носит холодную воду из колодца.*

5. Выпишите глаголы из данных предложений, образуйте 2 формы (формы инфинитива и настоящего/будущего времени), выделите основы у глаголов и укажите классы.

– *На крылечко выскочил кот, а за ним, потягиваясь, вышел хозяин.*
– *В небе я увидел большую стаю птиц.*
– *Мы пробирались через густые заросли шиповника.*
– *Дети играли в передней комнате, мама готовила обед.*
– *Эту картину я рисовал очень долго, вкладывая в работу переживания, боль и тоску.*
– *Я громко крикнул ему вслед, но он не испугался.*
– *У меня все внутри кипело от злости, а он просто стоял и улыбался.*
– *Мне не хотелось ему ничего говорить.*
– *Взяв с собой палатку, мы отправились в поход.*

6. Выполните тестовое задание.

1) Укажите ряд глаголов, относящихся к 1 классу.
А) *начинать, играть, толкать, читать, гулять;*
Б) *решать, бегать, бежать, кусать, являться;*
В) *отклонять, раздать, отказать, выбирать, порвать;*
Г) *приехать, жать, писать, махать, бросать.*

2) Укажите ряд глаголов, относящихся ко 2 классу.
А) *смотреть, вертеть, петь, шуметь, видеть;*
Б) *белеть, зреть, синеть, уметь, болеть;*
В) *краснеть, звереть, сесть, печь, сечь;*
Г) *блестеть, пыхтеть, хрустеть, шипеть, храпеть.*

3) Укажите предложение, в котором употреблен глагол 3 класса.
А) *Мы долго штурмовали эту крепость.*
Б) *Он создал величайшее произведение.*
В) *Она что-то бормотала и не замечала ничего вокруг.*
Г) *Я то хныкала, то хохотала.*

4) Укажите предложение, в котором употреблен глагол 4 класса.
А) *Они мнут в ладошках бумагу.*
Б) *Работодатели отвергнут это предложение.*
В) *Крестьяне жнут пшеницу.*
Г) *Они не станут мне помогать.*

5) Укажите в каждом ряду «пятое лишнее».
А) *побелить, решить, бить, сохранить, бесить;*
Б) ускорить, пилить, мылить, любить, жить;
В) *чинить, идти, заземлить, носить, бродить.*
Г) *отмыть, утюжить, хвалить, возить, ворошить.*

6) Укажите верный вариант.

Глагол *«принесет»* в предложении *Скоро почтальон принесет письма* относится к:

А) продуктивному 1 классу;
Б) продуктивному 2 классу;
В) продуктивному 3 классу;
Г) непродуктивному классу.

В работе представлены примеры упражнений, которые используются на практических занятиях при изучении темы «Классы глаголов» в вузе. Выполняют данные задания студенты филологического факультета. Обратимся к ошибкам, которые встречаются довольно часто при выполнении заданий.

При выполнении первого задания студенты столкнулись с трудностями. Многие не обращают внимания на соотношение основ, а также на их нарушение. Глагол *писать* относят к 1 продуктивному классу, а глагол *видеть* – ко 2 продук-

тивному классу (данные глаголы относятся к непродуктивному классу: *писать – пишут*, *видеть – видят*).

Выполняя второе задание, некоторые студенты не смогли правильно вставить пропущенные буквы (окончания глаголов): *пилЮт, стелЯтся, лечУт.* Определяя классы глаголов, важно знать спряжение глаголов.

Третье упражнение было связано с исправлением ошибок в определении класса глагола. Были сложности с нахождением изолированных глаголов (в упражнении встречается изолированный глагол *есть*).

С последующими упражнениями справилось несколько студентов. Затруднения возникли в образовании форм инфинитива и настоящего/будущего времени. Например, *вышел – выходить* (правильно *вышел – выйти*). Незнание теоретического материала по теме «Вид глагола» повлекло за собой ряд ошибок в определении класса глагола.

Разобрав и проанализировав вместе со студентами выполненные задания, систематизировав все знания, мы пришли к выводу о том, что данные упражнения позволят на должном уровне изучить и усвоить тему «Классы глаголов».

В перспективе видим необходимость в продолжении систематической работы не только с классами глаголов, но и другими категориями глаголов, которые не изучаются в школе в качестве морфологического признака.

Библиографический список

1. Шанский Н.М., Тихонов А.Н. *Современный русский язык*: учебник. Москва: Просвещение,1987.
2. *Современный русский язык*: учебник. Москва: Высшая школа, 1989.
3. Виноградов В.В. *Русский язык (Грамматическое учение о слове)*: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1986.
4. Аванесов Р.И., Сидоров В.Н. Очерк грамматики русского литературного языка. *Фонетика и морфология*. Москва: Учпедгиз, 1945; Ч. I.
5. Распопов И.П. *Основы русской грамматики: Морфология и синтаксис*: учебное пособие. Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1984.
6. Абдуллаева Ш.Д. Грамматические категории глагола в словообразовательной системе современного русского языка. *Молодой ученый*. 2017; № 16.2 (150.2): 42–44.
7. Панова Г.И. *Морфология русского языка*: энциклопедический словарь-справочник. Москва: КомКнига, 2010.
8. Шанский Н.М., Тихонов А.Н. *Современный русский язык*: учебник. Москва: Просвещение, 1987.
9. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): учебник. Москва: Высшая школа, 1986.
10. Шанский Н.М., Тихонов А.Н. *Современный русский язык*: учебник. Москва: Просвещение, 1987.
11. Распопов И.П. Основы русской грамматики: *Морфология и синтаксис:* учебник. Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1984.
12. Зализняк А.А. *Грамматический словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1977.
13. Аванесов Р.И., Сидоров В.Н. Очерк грамматики русского литературного языка. *Фонетика и морфология*. Москва: Учпедгиз, 1945; Ч. I.

References

1. Shanskij N.M., Tihonov A.N. *Sovremennyj russkij yazyk*: uchebnik. Moskva: Prosveschenie,1987.
2. *Sovremennyj russkij yazyk*: uchebnik. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
3. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk (Grammaticheskoe uchenie o slove)*: uchebnoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
4. Avanesov R.I., Sidorov V.N. Ocherk grammatiki russkogo literaturnogo yazyka. *Fonetika i morfologiya*. Moskva: Uchpedgiz, 1945; Ch. I.
5. Raspopov I.P. *Osnovy russkoj grammatiki: Morfologiya i sintaksis*: uchebnoe posobie. Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo universiteta, 1984.
6. Abdullaeva Sh.D. Grammaticheskie kategorii glagola v slovoobrazovatel'noj sisteme sovremennogo russkogo yazyka. *Molodoj uchenyj*. 2017; № 16.2 (150.2): 42-44.
7. Panova G.I. *Morfologiya russkogo yazyka*: `enciklopedicheskij slovar'-spravochnik. Moskva: KomKniga, 2010.
8. Shanskij N.M., Tihonov A.N. *Sovremennyj russkij yazyk*: uchebnik. Moskva: Prosveschenie, 1987.
9. Vinogradov V.V. Russkij yazyk (Grammaticheskoe uchenie o slove): uchebnik. Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
10. Shanskij N.M., Tihonov A.N. *Sovremennyj russkij yazyk*: uchebnik. Moskva: Prosveschenie, 1987.
11. Raspopov I.P. Osnovy russkoj grammatiki: *Morfologiya i sintaksis:* uchebnik. Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo universiteta, 1984.
12. Zaliznyak A.A. *Grammaticheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1977.
13. Avanesov R.I., Sidorov V.N. Ocherk grammatiki russkogo literaturnogo yazyka. *Fonetika i morfologiya*. Moskva: Uchpedgiz, 1945; Ch. I.

Статья поступила в редакцию 07.07.23

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-360-362

***Soloveva O.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: o.soloff2013@yandex.ru*

THE PROBLEM OF STUDYING A NOUN IN A UNIVERSITY. The article addresses a current problem of studying the noun at a university. Particular attention is paid to the novelty, goals and objectives of the work, a review of theoretical material on the topic "Noun". The main concepts (noun, grammatical categories, etc.) are indicated, errors are analyzed when performing a morphological analysis of the considered part of speech. The work proposes a set of tasks aimed at mastering the grammatical categories of a noun. This complex includes tasks for determining the gender, number, types of declension and case, determining animateness and inanimateness, the syntactic function of a noun, performing a test task devoted to the main categories of the studied part of speech, finding and correcting erroneous forms of using nouns. The article outlines conclusions in accordance with the presented set of exercises and outlines the prospects for scientific work.

Key words: **noun, grammatical categories, syntactic function in sentence, morphological analysis of noun, morphological errors**

***О.Н. Соловьева**, канд. филол. наук, ст. преп., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург,*
E-mail: o.soloff2013@yandex.ru

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В ВУЗЕ

В данной статье затрагивается актуальная на сегодняшний день проблема изучения имени существительного в вузе. Особое внимание уделяется новизне, целям и задачам работы, обзору теоретического материала по теме «Имя существительное». Обозначены основные понятия (имя существительное, грамматические категории и др.), произведен разбор ошибок при выполнении морфологического анализа рассматриваемой части речи. В работе предложен комплекс заданий, направленный на освоение грамматических категорий имени существительного. Данный комплекс включает в себя задания на определение рода, числа, типов склонения и падежа, определение одушевленности и неодушевленности, синтаксической функции имени существительного, выполнение тестового задания, посвященного основным категориям изучаемой части речи, нахождение и исправление ошибочных форм употребления имен существительных. В статье изложены выводы в соответствии с представленным комплексом упражнений и намечены перспективы научной работы.

Ключевые слова: **имя существительное, грамматические категории, синтаксическая функция в предложении, морфологический анализ имени существительного, морфологические ошибки**

Имя существительное является объектом изучения многих известных ученых. Свои труды данной части речи посвящали отечественные и зарубежные лингвисты (Н.Ю. Шведова [1], Н.С. Валгина [2], Л.А. Введенская [3], В.А. Белошапкова [4], Э. Бенвенист [5] и др.). В современной лингвистике интерес к изучению грамматических характеристик имени существительного не угасает. Проблема изучения основных категорий имени существительного остается актуальной, т. к. школьники и студенты сталкиваются с трудностями морфологического анализа изучаемой части речи (им приходится усваивать немалое количество грамматического материала по теме «Имя существительное»).

Новизна нашей работы состоит в том, что в ней представлен комплекс заданий на усвоение теоретического материала по теме «Имя существительное» в школе и вузе.

Цели и задачи научной работы:

5. Краткий обзор теоретического материала и вклад ученых в изучение имени существительного.

6. Анализ ошибок и недочетов при выполнении морфологического анализа имени существительного студентами.

7. Демонстрация комплекса заданий, направленных на освоение и закрепление студентами темы «Имя существительное».

8. Определение перспектив исследования по проблеме изучения грамматических категорий имени существительного в школе и вузе.

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в разработке и представлении комплекса заданий, который поможет школьникам и студентам усвоить и закрепить материал по изучению грамматических категорий имени существительного. Данный комплекс может быть использован учителями общеобразовательных школ и преподавателями вузов при изучении грамматических характеристик имени существительного.

Имя существительное – часть речи, которая обозначает предмет. Значение предметности выражается в морфологических категориях рода, числа и падежа, а также в категориях одушевленности и неодушевленности [6; 7]. В предложении существительное выполняет функции подлежащего (*Девочка прыгает выше всех*), сказуемого (*Ферзь – это фигура в игре*), дополнения (*Люблю июль*), несогласованного определения (*Мы пришли к дому дедушки*) и обстоятельства (*За окном весна!*) [8; 9]. В школе и в вузе помимо обозначенных категорий изучаются следующие разряды: существительные собственные (*Москва, Байкал*) и нарицательные (*стол, пенал*). В вузе постигаются подтипы нарицательных существительных: конкретные (*машина, рюкзак*), абстрактные (*радость, бег*), собирательные (*профессура, студенчество*), вещественные (*аспирин, мука*). Вузовский анализ данной части речи включает также указание подтипов одушевленных существительных. Это личные (*лингвист, мама, сластена*) и неличные (*воробей, уж, муравей*) существительные [10].

Изучение именных частей речи в вузе начинается с имени существительного. Чтобы выявить уровень овладения изучаемой темой, студентам предлагается выполнить школьный морфологический разбор существительного.

Пример задания: выполните морфологический анализ выделенных существительных, вставьте пропущенные буквы.

- *Я люблю февральские* ***метели****.*
- ***Детвора*** *ушла в* ***кино****.*
- *На* ***площад...*** *собирается* ***народ****.*
- ***Саша*** *ждет шестьдесят седьмой маршрут.*
- ***Березы*** *стоят по обочинам ровной* ***дорог...*** *.*
- *Несколько дней осталось до* ***каникул****.*

Рассмотрим основные ошибки и недочеты, которые были допущены студентами при выполнении данного задания.

1. Ошибки в определении категории одушевленности и неодушевленности (существительные *детвора*, *народ* и *березы* относили к одушевленным).

2. Ошибки в определении типов склонения (*кино* определяли как существительное, относящееся ко II скл.).

3. Неверное указание рода и падежа существительного привело к ошибкам в определении окончания (слово *Саша* определяли как существительное женского рода; *на площадЕ* (Род. п.) – верно на площадИ (Пр. п.).

4. Неправильное определение синтаксической функции существительного (слово *метели* подчеркивали как подлежащее, а не дополнение).

Рассмотрим комплекс заданий, направленный на освоение и закрепление теоретического материала по теме «Имя существительное», который можно применять как в школе, так и в вузе на практических занятиях.

1. Заполните таблицу, распределив имена существительные в два столбика.

Стол, Оренбург, город, Орел, бумага, Михаил, ручка, Урал, горы, лес, Юпитер, детвора, Саша, ом, девочка, Сакмара, вольт, Иванов, телевизор, машина, шарик, компас, телефон, Карпаты, Марс, водяной, Ом, магазин, Шарик, замок, Волга, Ломоносов, орел, Вольт, Байкал, река, Солнце.

Собственные существительные	*Нарицательные существительные*
Оренбург	Стол

2. Выпишите одушевленные существительные, укажите их лексический подтип (личное/неличное). Составьте предложения с тремя личными существительными, которые служат названиями людей по профессии.

Белка, лингвист, футболист, осина, комар, молодежь, чудак, народ, орел, стул, тетрадь, мама, окно, сестра, форель, телефон, разиня, слесарь, жук, карась, учитель, удав, человечество, неваляшка, береза, матрешка, демократ, кормилец, свекр, кенгуру, программист, художник, синица, русалка, отличник, хоккеист, чудак, сорока, Геракл, вирус, домовой, микробы, марионетка, снеговик, робот, килька, шпроты.

3. Распределите существительные по колонкам в соответствии с лексико-грамматическим разрядом.

Карандаш, профессура, аспирин, свежесть, бутылка, шелк, гуманизм, телевизор, рожь, дружба, мебель, железо, студенчество, дом, хлам, салфетка, любовь, масло, картофель, родня, крестьянство, тишь, бег, горох, подушка, бельё, конфета, радость, мошкара, группа, чайник, соль, синева, новизна, созвездие.

Конкретные	*Вещественные*	*Абстрактные*	*Собирательные*
Карандаш	Аспирин	Свежесть	Профессура

4. Определите род имен существительных. Составьте словосочетания со словами по схеме ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ+СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ.

Образец выполнения: *волк (муж. р.) – сер****ый*** *волк.*

Волк, мацони, кино, время, атташе, папа, кофе, ножницы, мяч, село, Саша, такси, плакса, бремя, канифоль, брюки, плакса, Дели, сани, ворона, красота, Данте, фрау, Капри (остров), Сочи (город), водевиль, Конго (река), тюль, мозоль, полироль, очки, Женя, Черных, хлеб-соль, Ламбер (сыр), вуз, бра, звезда-гигант, ракета-носитель, НИИ, интернет-страничка, бри, торнадо, аэрозоль, человек-тайна, харчо, судья.

5. Определите тип склонения имен существительных. У существительных, относящихся к I, II и III скл., укажите разновидности склонений (твердая, мягкая, смешанная).

Имя, земля, конь, печь, Ильин, дежурный, сутки, кино, мышь, дитя, копьё, душа, домишко, тишь, путь, улей, Калинин, манго, сумерки, степь, парта, рулевой, здание, сластена, ножницы, первый, грядущее, Петров, пальто, сливки, письмо, Карамзин, сирень, бремя, дворецкий, дело, будни, шахматы, домище, горячее, весы, быль, дебаты, Ростов, мюсли, пюре, молодчина, непоседа, жалюзи.

Образец выполнения:

I скл.: *земля (мягк.),* …

II скл.: *конь (мягк.),* …

III скл.: *печь (мягк.),* …

Разносклоняемые сущ.: *имя,* …

Адъективный тип скл.: *дежурный,* …

Смешанный тип скл.: *Ильин,* …

Нулевой тип скл.: *кино,* …

Существительные, не относящиеся ни к одному из типов скл.: *сутки,* …

6. Заполните таблицу, распределив существительные в три столбика. Составьте текст из пяти предложений, используя существительные, которые даны ниже.

Брат, сметана, человек, отруби, бокал, Урал, ребенок, тарелка, Москва, сырость, береза, молоко, щавель, вожжи, машина, качели, солнце, ворота, холодильник, щи, худоба, юмор, Близнецы, стекло, платок, лень, лист, листва, горох, стакан, пламя, тепло, переговоры, доброта, экран, медвежонок, лисята, волосы, мастер, сентябрь, вода, тетрадь, медь, опилки, лирика, каникулы, кусачки, посуда, труба, учитель, морковь, огород, мед, крыжовник, земля, кукуруза.

Существительные, имеющие формы ед. ч. и мн. ч.	*Существительные, имеющие формы только ед. ч.*	*Существительные, имеющие формы только мн. ч.*
Брат	Сметана	Отруби

7. От существительных образуйте формы Им. п. и Род. п. множественного числа. Укажите существительные, от которых невозможно образовать данные формы.

Образец выполнения: *блюдце – блюдца* (Им. п., мн. ч.) – *блюдец* (Род. п., мн. ч.).

Блюдце, деревце, повар, одеяльце, род, катер, тон, крем, хлеб, ветер, образ, сорт, колокол, муж, колено, плеер, век, полис, мех, полюс, счет, молоко, джемпер, болотце, свитер, полотенце, торт, перильце, шофер, кино, оконце, сектор, рыльце, склад, фельдшер, солнце, поезд, сердце, клапан, банан, месяц, плеер, дело, гребень, сметана, коробка, духота, цвет, колье, домино, ателье.

8. Найдите ошибочные формы употребления имен существительных и исправьте их.

Без погонов, три и более недочетов, среди грузинов, этой весной не было заморозок, много мухоморов, ко второму июлю, 8,5 процентов, увидеть партизанов, много вишен и яблоней, много полотенцев, умелые пекаря, дорогой шампунью, красивая тюль, крохотная туфля, большая бутыль, шикарный платье-костюм, красивый лебедь, жаркий Монако, электронный табель, быстрый меч-рыба, моя коллега, веселый тамада, выше плечей, коротких шортов, много брызгов, красных шароваров.

9. Укажите падеж и синтаксическую функцию всех существительных в данных предложениях.

– *Он обратился к густому лесу за помощью.*
– *Я люблю ходить в лес за грибами, ягодами, шишками, цветами.*
– *Ерш – речная рыбка.*
– *Люда надела юбку в клеточку.*
– *Столовая находилась далеко от нашего жилья.*
– *В классе не было дежурного.*
– *Столовая посуда была грязной.*

10. Выполните тестовое задания по теме «Имя существительное».

1) Укажите ряд, в котором все слова являются именами существительными.

А) три, поле, растение, развитие, вместе;
Б) шимпанзе, тире, ателье, который, или;
В) всякий, алюминий, красивый, натрий, облако;
Г) пятерка, атташе, кино, дерево, манго.

2) Укажите ряд, в котором все существительные являются одушевленными.

А) ворона, молодежь, окунь, студенчество, профессура;
Б) Сатурн, леший, ферзь, пион, русалка;
В) стая, шпроты, килька, вирус, полк;
Г) козырь, брат, сестра, туз, профессор.

3) Укажите ряд, в котором все существительные являются неодушевленными.

А) бумага, кукла, Солнце, валет, стол;
Б) матрешка, робот, ручка, макароны, снеговик;
В) войско, народ, линейка, толпа, окно;
Г) папа, тетрадь, студент, ромашка, дерево.

4) Укажите ряд существительных с собирательным значением.

А) гриб, голос, мука, листва, осинник;
Б) студенчество, учительство, листва, посуда;
В) книга, вода, теплота, железо, цветок;
Г) ельник, потепление, страна, толпа, лист;

5) Укажите ряд существительных с вещественным значением.

А) уголь, аспирин, сахар, масло, пшеница;
Б) карандаш, кольцо, свежесть, бег, бархат;
В) зверье, зерно, гуманизм, брюки, ножницы;
Г) чтение, воздух, самолет, детвора, сера.

6) Укажите ряд существительных с абстрактным значением.

А) молодость, молоко, девочка, сосняк, пол;
Б) упрямство, нежность, грусть, дружба, геройство;
В) животное, собрание, лето, пение, старье;
Г) мошкара, малинник, зло, жара, цемент.

7) Найдите неверное утверждение.

А) брюки, ворота, ножницы, ясли, сливки – существительные, не имеющие категорию рода.

Б) женщина-ковбой, меч-рыба, штаб-квартира, книга-справочник, звезда-гигант – существительные женского рода.

В) денди, алиби, кофе, салями, какао – существительные мужского рода.

Г) непоседа, плакса, Саша, умница, Женя – существительные общего рода.

Предложенный комплекс заданий будет способствовать продуктивной работе над основными грамматическими категориями имени существительного. Студенты не только закрепят знания, которые получили в школе по изучаемой теме, но и освоят новые грамматические характеристики существительного (подтипы нарицательных существительных и одушевленных существительных), научатся находить и исправлять морфологические.

В перспективе данный комплекс будет дополнен новыми упражнениями, ориентированными на освоение трудных случаев употребления имени существительного.

Библиографический список

1. *Русская грамматика.* Москва: Русский язык, 1990.
2. Валгина Н.С., Розенталь Д.Е., Фомина М.И. *Современный русский язык*: учебник для вузов. Москва: Логос, 2002.
3. Введенская Л.А., Колесников Н.П. *От собственных имен к нарицательным*: книга для учащихся старших классов средней школы. Москва: Просвещение, 1989.
4. *Современный русский язык*: учебник. Москва: Высшая школа, 1981.
5. Бенвенист Э. *Общая лингвистика*. Москва: Прогресс, 1974.
6. Валгина Н.С., Розенталь Д.Е., Фомина М.И. *Современный русский язык*: учебник для вузов. Москва: Логос, 2002.
7. Шанский Н.М., Тихонов А.Н. *Словообразование. Морфология. Современный русский язык*: в 3х ч. Москва: Просвещение, 1981; Ч. II.
8. Гвоздев А.Н. *Современный русский литературный язык. Фонетика и морфология:* учебник для студентов. Москва: Просвещение, 1973; Ч. 1.
9. Горбачевский А.А. *Теория языка. Вводный курс*: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2011. Available at: http://znanium.com/bookread.php?book=447873
10. Тихонов А.Н. *Современный русский язык. Морфемика. Словообразование. Морфология.* Москва, 2002: 216–217.

References

1. *Russkaya grammatika.* Moskva: Russkij yazyk, 1990.
2. Valgina N.S., Rozental' D.E., Fomina M.I. *Sovremennyj russkij yazyk*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Logos, 2002.
3. Vvedenskaya L.A., Kolesnikov N.P. *Ot sobstvennyh imen k naricatel'nym*: kniga dlya uchaschihsya starshih klassov srednej shkoly. Moskva: Prosveschenie, 1989.
4. *Sovremennyj russkij yazyk*: uchebnik. Moskva: Vysshaya shkola, 1981.
5. Benvenist `E. *Obschaya lingvistika*. Moskva: Progress, 1974.
6. Valgina N.S., Rozental' D.E., Fomina M.I. *Sovremennyj russkij yazyk*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Logos, 2002.
7. Shanskij N.M., Tihonov A.N. *Slovoobrazovanie. Morfologiya. Sovremennyj russkij yazyk*: v 3h ch. Moskva: Prosveschenie, 1981; Ch. II.
8. Gvozdev A.N. *Sovremennyj russkij literaturnyj yazyk. Fonetika i morfologiya:* uchebnik dlya studentov. Moskva: Prosveschenie, 1973; Ch. 1.
9. Gorbachevskij A.A. *Teoriya yazyka. Vvodnyj kurs*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2011. Available at: http://znanium.com/bookread.php?book=447873
10. Tihonov A.N. *Sovremennyj russkij yazyk. Morfemika. Slovoobrazovanie. Morfologiya.* Moskva, 2002: 216-217.

Статья поступила в редакцию 07.07.23

УДК 81'1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-362-365

Fadeeva M.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia),*
E-mail: fadeeva@volsu.ru

SPECIAL ASPECTS OF SUSTAINABLE COMMUNICATION: LINGUOCULTURAL FEATURES OF GLOBAL TRENDS AND PROCESSES. The article interprets a concept of "sustainable communication" in the Russian language in the context of organizations following the UN Sustainable Development Goals. Based on the analysis of universities' reports on their sustainable development, linguistic and cultural strategies and tactics of conducting academic presentational discourse in Russian and German societies are described. The article substantiates the idea that the most frequently used strategies are informational and self-presentational strategies verbalized through a number of tactics. The difference in the choice of tactics for representing the results of activities to achieve the SDGs by the universities of the Russian Federation and the Federal Republic of Germany is explained by the dissimilarity in the mentality of the addressees of the university reports, as well as the difference in the interpretation of the ideas of sustainable development in Russia and Germany during the analyzed period. The study may be of interest to specialists in the field of linguoculturology, communication theory, as well as representatives of the academic community involved in the promotion of the university in international ranking systems.

Key words: **sustainable communication, sustainable development report, international university rankings, linguacultural studies, informing strategy, self-presentation strategy**

М.Ю. Фадеева*, канд. филол. наук, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград,*
E-mail: fadeeva@volsu.ru

ОСОБЕННОСТИ УСТОЙЧИВОЙ КОММУНИКАЦИИ: ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ЧЕРТЫ ГЛОБАЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ И ПРОЦЕССОВ

Статья раскрывает содержание понятия «устойчивая коммуникация» в русском языке в контексте следования организаций целям устойчивого развития ООН. На основании анализа отчетов об устойчивом развитии университетов описываются лингвокультурные стратегии и тактики реализации академического презентационного дискурса в русском и немецком социумах. Обосновывается идея о том, что наиболее частотными по употреблению являются стратегии информирования и самопрезентации, вербализуемые посредством ряда тактик. Различие в выборе тактик для репрезентации проделанной работы по достижению ЦУР вузами РФ и ФРГ объясняется несовпадением ментальности адресатов отчетов университетов и различием в интерпретации идей устойчивого развития в России и Германии в анализируемый период. Исследование будет интересно специалистам в области лингвокультурологии, теории коммуникации, а также представителям академического сообщества, занимающимся продвижением вуза в международных рейтинговых системах.

Ключевые слова: **устойчивая коммуникация, отчет об устойчивом развитии, международные рейтинги университетов, лингвокультурология, стратегия информирования, стратегия самопрезентации**

Взаимоотношения человека и природы относятся к «вечно беспокоящей теме» современности, которая приобрела международный резонанс с 1980-х годов. Необходимость изменения принципов общественной жизни нашла отражение в концепции устойчивого развития, выраженной в 17 целях ООН и зафиксированной в стратегических документах международных организаций (ООН, Всемирный банк, Всемирная торговая организация и др.). В широком смысле «устойчивое развитие» определяется как процесс экономических и социальных изменений, при котором природные ресурсы, направление инвестиций, ориентация научно-технического развития, развитие личности и институциональные изменения согласованы друг с другом и укрепляют нынешний и будущий потенциал для удовлетворения человеческих потребностей и устремлений [1]. При этом в бизнес-среде более распространена концепция тройного критерия или ESG (environmental, social, governance), отражающая, насколько эффективно компания движется к достижению ЦУР ООН.

Примечательно, что, несмотря на повсеместное широкое использование английской номинации sustainable development, первое документированное упоминание термина «устойчивое развитие» зафиксировано в немецком языке в научной литературе XVIII века по природопользованию. В 1713 году руководителем ведомства Саксонии по добыче горной руды Гансом Карлом фон Карловицем был опубликован труд «Экономика лесного хозяйства: руководство по выращиванию дикорастущих деревьев», в котором он призывал к сохранению, выращиванию и использованию древесных ресурсов стабильным и устойчивым образом (нем. nachhaltige Nutzung) [2]. Концепция систематических посадок фон Карловица, предписывающая не вырубать деревья в количестве свыше естественного прироста, при которой лесная экосистема воспроизводится без потерь, нашла дальнейшее развитие среди европейских ученых и лесоводов-практиков. Для организации лесного хозяйства в России император Петр I и Екатерина II неслучайно приглашали специалистов из Германии.

Большое внимание, которое уделяют немцы окружающей среде, способствовало становлению в немецком языке понятия «устойчивая коммуникация» (нем. Nachhaltigkeitskommunikation), которое прочно вошло в языковой оборот по итогам конференции ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро 1992 года.

Важная роль в привлечении внимания общественности к осмыслению необходимости претворения в жизнь принципов «устойчивости» отводится научному сообществу, т. к. именно научные свидетельства воспринимаются политиками и представителями бизнеса как доказательная основа. Вклад университетов в повестку устойчивого развития оценивается на международном уровне, в том числе по присутствию вуза в таких глобальных рейтингах, как THE Impact Rankings, QS ESG Metrics, UI GreenMetric и др. Одним из требований, предъявляемых к участвующим в рейтинге организациям, выступает наличие отчета об устойчивом развитии. Под влиянием глобализации университеты-участники зеленых рейтингов, как правило, заимствуют «западную» модель представления отчета с типовой структурой согласно практическому руководству по отчетности Global Reporting Initiative (GRI) [3].

Таким образом, актуальность исследования заключается в определении возможностей оптимизации коммуникативных процессов в пространстве дискурса, посвященного проблемам устойчивого развития.

Цель исследования – выделить и описать коммуникативные стратегии и тактики, используемые в отчетах об устойчивом развитии вузов России и Германии. Эмпирическую базу исследования составили 20 немецкоязычных и 10 русскоязычных университетских отчетов за период 2018–2022 гг.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач: определить понятие «отчет об устойчивом развитии вуза»; установить стратегии и тактики русского и немецкого академического дискурса в сфере устойчивой коммуникации; выделить наиболее частотные лингвостилистические средства и приемы; описать лингвокультурную специфику реализации академического дискурса в области устойчивого развития.

В исследовании используются метод дискурс-анализа, а также компонентный, дефиниционный, компаративный и описательный методы.

Научная новизна работы заключается в том, что впервые приводится характеристика «устойчивой коммуникации» в русском языке; описываются лингвокультурные стратегии и тактики академического презентационного дискурса в русском и немецком социумах.

Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что выделенные коммуникативные стратегии, используемые при публикации отчетов об устойчивом развитии вуза, могут служить важной прикладной точкой отсчета для дальнейшего успешного позиционирования российских университетов в международных рейтингах и эффективного распространения информации о необходимости следования ЦУР в академическом сообществе.

Концепция устойчивого развития, лежащая в основе дискурса устойчивой коммуникации, выступает объектом ряда междисциплинарных исследований как в русле экономики, экологии, юриспруденции, политологии, философии, так и лингвистики. Немецкие ученые-лингвисты обращаются к изучению концепции устойчивого развития в разных аспектах. Глобальный дискурс «устойчивости» описан в работах А. Цимана, Г. Михельсена и Я. Годеман [4], Т. Вебер проводит компаративный анализ отчетов немецких компаний по вопросам устойчивого развития как инструментов маркетинговой коммуникации [5], в том числе с точки зрения их достоверности и соответствия критериям корпоративной социальной ответственности в исследовании И. Лок [6]. Высокой степенью актуальности отмечены сопоставительные исследования коммуникативных стратегий фармакологических компаний Германии и Дании, направленные на формирование устойчивого бренда предприятия [7], а также типов текстов в рамках экономической коммуникации промышленных концернов Германии и Италии в диахроническом ключе [8].

Отечественные исследования в рассматриваемой области менее представлены. В то же время Л.М. Болсуновская изучает «устойчивое развитие» как метадискурс в аспекте оценки устойчивости [9], С.Л. Климинская анализирует природу дискурса «устойчивого развития» как метафеномена в виде креолизованных текстов различных жанров, что обусловливает полноту передачи информации и образность освещения общественных процессов [10]. Т.Б. Фрик и Нгуен Кунь Ань дают характеристику концепта «устойчивое развитие» в русскоязычном и англоязычном дискурсах природопользования [11]. Обзор научных публикаций свидетельствует, что на данный момент отсутствуют работы, посвященные лингвокультурным особенностям составления университетских отчетов об устойчивом развитии на русском и немецком языках.

Отчет об устойчивом развитии выступает одной из форм реализации устойчивой коммуникации организации. Практика предоставления подобных отчетов промышленными компаниями сложилась в Германии в начале 1990-х годов. Постепенно подобная политика открытости данных стала внедряться в университетах. Для сравнения: в 2014 году 14 из 395 вузов Германии опубликовали свои отчеты об устойчивом развитии, в 2020 году их число достигло 160 [12]. Отметим, что принцип «устойчивого развития» нашел отражение в деятельности и российских университетов, о чем свидетельствует наличие отдельных структурных подразделений, как например, Центр устойчивого развития и ESG-трансформации МГИМО МИД, Центр устойчивого развития ЮФУ. Однако лишь ряд ведущих вузов страны публикуют отчетность об устойчивом развитии. Отчет в области устойчивого развития вуза представляет собой специализированный информационный ресурс, где публикуются статистические данные по выбросам, накоплению и переработке ТКО, транспортной политике, энергосбережению, стратегии экологического развития, соответствующие новости, а также образовательные курсы в рамках осуществления третьей миссии университета. Отчет начинается с обращения ректора или президента вуза, далее следует краткое описание университета и приводятся сведения по следующим разделам: образование, наука и инновации, корпоративное управление, взаимодействие с обществом, коллектив, этика и добросовестность. Отчеты дополняются фотографиями и инфографикой для визуализации данных.

Специфика текстов отчетов об устойчивом развитии вузов заключается в сочетании официально-делового, научного и публицистического стилей. Для университетов Германии характерно преобладание публицистического стиля с эмоционально окрашенной и оценочной лексикой, детальностью и логичностью изложения материала, что создает у адресата представление о вузе как открытой образовательной экосистеме. В российских университетах доминирует официально-деловой стиль, имплицитно характеризующий вуз как надежную государственную организацию.

Для демонстрации влияния университета и предоставления результатов деятельности в дискурсе устойчивой коммуникации как немецких, так и российских вузов широко используются две коммуникативные стратегии: стратегия информирования и стратегия самопрезентации. Первая стратегия реализуется за счет тактик выстраивания доверительных отношений, персонализации, ценностной подстройки, стратегия самопрезентации – за счет тактики демонстрации достигнутого и тактики пояснения примером.

Тактика выстраивания доверительных отношений заключается в расположении адресата к организации и завоевании его доверия к информации о деятельности университета, представленной в аналитическом отчете. На лексико-семантическом уровне в анализируемых отчетах российских и немецких вузов преобладают лексемы со значением кооперации (*новая форма творческого содружества академической и вузовской науки, internationale Netzwerke, umfangreiche Mitmachprogramme*), что демонстрирует широкий отклик общественности на реализуемые университетом проекты. Открытость сведений эксплицитно выражается местоимением **весь / der ganze; все / alle** (*в отчете раскрыты* ***все*** *направления и темы деятельности вуза с учетом их значения для заинтересованных сторон; Nachhaltigkeitsmanagement –* ***die ganze*** *Institution im Blick*; *Der Bericht dokumentiert* ***alle*** *vorhandenen Aktivitäten und leistet einen Beitrag zu mehr Transparenz)*. В немецком языке следует отметить высокую частотность сложносоставных слов с первым компонентом „Nachhaltigkeit-“, формирующих семантическое поле «устойчивости» в значении «безопасность», «осознанность». Например: *Nachhaltigkeitsmanagement, nachhaltigkeitsbewusst, Nachhaltigkeitsgarantie, Nachhaltigkeitskommision, Nachhaltigkeitsrat, nachhaltigkeitswert, Nachhaltigkeitsexperte, Nachhaltigkeitszeichen.*

Экспертность научных сотрудников и преподавателей университета описывается эпитетами (*губкинцы – ведущие мировые ученые; bei uns geht es um* ***herausragende Fähigkeiten****; h****ochqualifizierte Mitarbeiter*innen****, auch für den Umgang mit Grün*), а их профессионализм подтверждается использованием терминов в виде инициальных аббревиатур с обязательным пояснением в форме концевых сносок в тексте (BCVTB – *Building Controls Virtual Test Bed; Flippr – Future Lignin and Pulp Processing Research; NUN – Natur-, Umwelt- und Nachhaltigkeitsbildung*).

Правдивость изложенного в отчете доказывается статистическими данными, представленными в виде инфографики и прецизионной лексики (числительные, имена собственные, даты). Примечательно, что в составлении отчетов немецких университетов нередко принимают участие сами студенты (*Dieser Nachhaltigkeitsbericht der Universität Hamburg ist in seiner Form einzigartig, da er zum größten Teil durch Studierende verfasst wurde*). С целью снижения формальности в общении немецкие вузы предпочитают формат интервью с руководителями ответственных подразделений для описания наиболее значимых проектов, реализованных университетом: *Interv. Sie leiten als Vizepräsidentin auch das 2020 gegründete Steuerungsgremium Nachhaltigkeit und Klimaschutz. Was waren wesentliche Arbeitsergebnisse des Gremiums? Prof. Mit dem neuen Steuerungsgremium wird das Nachhaltigkeitsmanagement an unserer Universität weiter institutionalisiert.* Апелляция к авторитетности источника информации подчеркивается метатекстовыми компонентами: «***Кстати****, данный Отчёт был представлен на Юбилейном заседании Попечительского Совета ЭФ МГУ, члены которого также оценили работу факультета в сфере устойчивого развития»; „****Gerade recht*** *liefert der Bericht einen Nachweis für die vielen Facetten studentischen Engagements für Nachhaltigkeit“.*

В отчетах немецких вузов часто встречаются прямые обращения к читателям: *Wenn Sie Fragen und Anregungen zum aktuellen Nachhaltigkeitsbericht haben, wenden Sie sich gerne an den Nachhaltigkeitsbeauftragten des Umwelt-Campus, Prof. Dr. Klaus Helling (Umwelt-Campus Birkenfeld).*

Тактика персонализации предназначена для представления университета как единого целого. Языковыми средствами её реализации являются личные местоимения 1-го лица множественного числа (мы / wir), притяжательное местоимение, указывающее на принадлежность к 1-му лицу множественного числа (наш/unser), а также лексические единицы со значением коллективности, объединения усилий: ***Мы*** *с достоинством ответили на новые вызовы, с которыми столкнулся весь мир в условиях пандемии COVID–19 в 2020 году.* ***Большинство из нас*** *подчеркнули актуальность и необходимость совместной работы над достижением ЦУР в будущем / Es ist* ***uns ein wichtiges Anliegen, unsere Nachhaltigkeitsaktivitäten*** *zukünftig noch sichtbarer zu machen, sie auszubauen und stärker zu profilieren. „Toll, was* ***wir geschafft haben****!“ Dennoch können* ***wir uns nicht auf dem Erreichten ausruhen.*** Частота использования местоимений создаёт впечатление сплочённости, единения, обращения к читателю от лица всего коллектива вуза.

Тактика ценностной подстройки подразумевает акцентирование информации, отражающей традиционные жизненные ценности. В отчетах университетов на передний план выходят прогресс и развитие личности, забота об окружающих, качество образования, возможности для профессионального роста, здоровье, культурное наследие. Например: *Губкинский университет придерживается активной и открытой общественной позиции; При работе с молодежью мы принимаем на себя всю ответственность за воспитание и обеспечение условий для ведения здорового образа жизни.*

Данная тактика реализуется посредством слоганов с использованием ассоциативно нагруженной, стилистически маркированной лексики, эксплицирующей ценности социальной группы: *Mit gebrauchten Ressourcen schonen; Weltweit wirksam; Brücke zwischen Praxis und Wissenschaft schlagen; Nachhaltigkeit wird hier gelebt, Vielfalt und Gesundheit fördern; В здоровом теле здоровый дух.*

Долгосрочная перспектива реализации концепции устойчивости выражается глаголами в будущем времени и лексикой с семантикой будущего: *ряд задач, требующих дополнительной проработки в будущем; мы* ***продолжим*** *свою работу с государством, партнерами, обществом и всеми заинтересованными сторонами; wir bekennen uns* ***bis 2030 eine klimaneutrale Universität zu werden****; die Universität als* ***gesellschaftliche Zukunftswerkstatt*** *zu betrachten; der Uni-Campus ist dabei gleichzeitig ein wichtiger Faktor für unsere* ***zukunftsstarke Region*** *im Herzen Europas.*

В отчетах немецких университетов отмечается тенденция к употреблению англицизмов, в том числе адаптированных под систему немецкого языка: *Stakeholder*innen-Engagement, Ressourceneffiziente Non-Standard-Bauweisen, Engine Retrofit for Clean Air, Living Labs* и т. д. Зачастую английская лексика используется как номинативный компонент названия проекта или инициативы вуза.

Тактика демонстрации достигнутого как одна из форм проявления стратегии самопрезентации направлена на акцентирование результатов деятельности организации за определенный период времени.

В отчетах университетов приводятся фактические показатели результативности организации в сравнении со значениями прошлого отчетного периода. Для этого используются сравнения (*В 2022 году мы сократили потребление электроэнергии московского кампуса на 12% по сравнению с 2020 годом; Wir an der UDE sind mit unseren fast 50.000 Studierenden und Beschäigten so groß wie eine Kleinstadt*), средства экспрессивизации речи в виде повторов и интенсификаторов значения (*An der Universität werden die Fachkräfte* ***der Zukunft*** *ausgebildet –* ***einer Zukunft****, die unter anderem vor der Problematik des Klimawandels und global wachsender Ungleichheit steht. Angesichts dieser Herausforderungen stellt sich die Frage: Wie qualifizieren sich Studierende als Akteur*innen eines nachhaltigen Wandels* ***in der Zukunft****?*). Преобладают гипертекст, сложносочиненные предложения, табличная форма подачи информации.

Второй по частоте использования является **тактика пояснения примером,** нацеленная на повышение авторитетности организации за счет демонстрации наиболее успешных практик профессиональной деятельности. Может проявляться эксплицитно и имплицитно. Средствами выражения тактики выступают оценочные прилагательные, суперлативы (*РУДН входит в число* ***лучших*** *университетов России и мира; Das entsprechende Ziel der UDE ist es, die für* ***gute*** *akademische Arbeit zwingend notwendige Diversität zu fördern*). Для усиления эмоциональности высказывания в отчетах российских и немецких университетов используются номинативные предложения, приемы перечисления, синтаксического параллелизма (*Здоровье. Человеческий капитал. Инклюзивность*; *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Bildung für das verantwortliche wissenschaftliche Handeln!*).

Таким образом, несмотря на единую модель отчетности вузов, на коммуникативном уровне можно выделить ряд лингвокультурных различий в презентации деятельности университетов России и Германии в сфере устойчивого развития. «Устойчивая коммуникация» в академическом дискурсе направлена на достижение нескольких целей: популяризацию концепции устойчивого развития, продвижение инноваций и поиск партнеров, просвещение и обучение. Для вербализации стратегии информирования немецкие вузы чаще используют тактику выстраивания доверительных отношений, которая актуализируется в тексте за счет эмоционально окрашенной лексики с положительной коннотацией, лексики с семантикой кооперации, сложносоставных существительных с компонентом „Nachhaltig-“, прямых обращений к читателю, прецизионной лексики, формирующей «риторику прозрачности». Для российских университетов более характерна тактика ценностной подстройки, которая объективируется посредством ассоциативно нагруженной, стилистически маркированной лексики, эксплицирующей ценности социальной группы, а также лексики с семантикой будущего. Стратегия самопрезентации в большей степени применима в отчетах университетов Германии, что объясняется наличием комплексной концепции устойчивого развития на уровне федеральных министерств ФРГ и более длительной историей участия немецких вузов в международных экологических рейтингах. Данная стратегия реализуется за счет тактики демонстрации достигнутого, вербализуемой посредством сравнений, повторов, табличной формы подачи информации. В отчетах российских университетов широко представлен гипертекст с возможностью перехода на сайты отдельных структурных подразделений вуза. Тактика пояснения примером в равной мере применяется российскими и немецкими авторами отчетов и находит свое выражение на лексическом уровне в форме оценочных прилагательных и суперлативов, на синтаксическом – в форме номинативных предложений, приема перечисления, синтаксического параллелизма.

Различие в выборе стратегий и тактик для репрезентации проделанной работы по достижению ЦУР вузами РФ и ФРГ объясняется несовпадением ментальности адресатов отчетов университетов и различием в интерпретации идей устойчивого развития в России и Германии в анализируемый период.

Библиографический список

1. *Будущее, которого мы хотим. Итоговый документ конференции ООН по устойчивому развитию.* Рио-де-Жанейро, 2012. Available at: https://www.un.org/ru/documents/ods.asp?m=A/66/L.56
2. *Die Erfindung der Nachhaltigkeit: Leben, Werk und Wirkung des Hans Carl von Carlowitz* // Sächsische Carlowitz-Gesellschaft. Oekom Verlag, München 2013.
3. *The global standards for sustainability impacts*. Available at: https://www.globalreporting.org/standards/
4. Gerd M., Godemann J. *Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation: Grundlagen und Praxis.* München: Oekom Verlag, 2007.
5. Weber T. Nachhaltigkeitsberichterstattung als Bestandteil marketingbasierter CSR-Kommunikation // *CSR und Reporting : Nachhaltigkeits- und CSR-Berichterstattung verstehen und erfolgreich umsetzen*. 2014: 95–106.
6. Lock I. *Glaubwürdigkeit in der CSR-Kommunikation: Entwicklung eines legitimätsbasierten Ansatzes.* Wiesbaden: Springer, 2016.
7. Zornow St., Julius Pedersen A. *Unternehmensidentität und Nachhaltigkeitskommunikation – eine empirische Studie identitätsstiftender Kommunikationsstrategien von deutschen und dänischen Pharmaunternehmen*. Wiesbaden, 2013; Vol 20: 83–117.
8. Rocco G. Nachhaltigkeitsberichte aus textologischer Sicht Diachronischer und intersprachlicher Vergleich der Textsortenmerkmale In: *Fachsprache – International Journal of Specialized Communication.* 2014; № 3-4: 128–153.
9. Болсуновская Л.М. Критический дискурс-анализ метадискурса «Устойчивое развитие». *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания.* 2016; № 21: 42–49.
10. Климинская С.Л. Дискурс устойчивого развития: семиозис коммуникации в медийном пространстве. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: гуманитарные науки. 2021; № 12-2: 158–162.
11. Нгуен Кунь Ань, Фрик Т.Б. Концепт «устойчивое развитие / sustainable development» в русскоязычном и англоязычном дискурсе природопользования (к постановке проблемы). *Международное образование и межкультурная коммуникация: проблемы, поиски, решения*: сборник трудов международной научно-практический конференции. Томск: Издательство ТПУ, 2016: 108–111.
12. Nußbaum Ph., Müller J. Nachhaltigkeitsberichterstattung an deutschen Hochschulen. HIS-Institut für Hochschulentwicklunge. 2022.

References

1. *Buduschee, kotorogo my hotim. Itogovyj dokument konferencii OON po ustojchivomu razvitiyu.* Rio-de-Zhanejro, 2012. Available at: https://www.un.org/ru/documents/ods.asp?m=A/66/L.56
2. *Die Erfindung der Nachhaltigkeit: Leben, Werk und Wirkung des Hans Carl von Carlowitz* // Sächsische Carlowitz-Gesellschaft. Oekom Verlag, München 2013.
3. *The global standards for sustainability impacts*. Available at: https://www.globalreporting.org/standards/
4. Gerd M., Godemann J. *Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation: Grundlagen und Praxis.* München: Oekom Verlag, 2007.
5. Weber T. Nachhaltigkeitsberichterstattung als Bestandteil marketingbasierter CSR-Kommunikation // *CSR und Reporting : Nachhaltigkeits- und CSR-Berichterstattung verstehen und erfolgreich umsetzen*. 2014: 95-106.
6. Lock I. *Glaubwürdigkeit in der CSR-Kommunikation: Entwicklung eines legitimätsbasierten Ansatzes.* Wiesbaden: Springer, 2016.
7. Zornow St., Julius Pedersen A. *Unternehmensidentität und Nachhaltigkeitskommunikation – eine empirische Studie identitätsstiftender Kommunikationsstrategien von deutschen und dänischen Pharmaunternehmen*. Wiesbaden, 2013; Vol 20: 83-117.
8. Rocco G. Nachhaltigkeitsberichte aus textologischer Sicht Diachronischer und intersprachlicher Vergleich der Textsortenmerkmale In: *Fachsprache – International Journal of Specialized Communication.* 2014; № 3-4: 128-153.
9. Bolsunovskaya L.M. Kriticheskij diskurs-analiz metadiskursa «Ustojchivoe razvitie». *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznaniya.* 2016; № 21: 42-49.
10. Kliminskaya S.L. Diskurs ustojchivogo razvitiya: semiozis kommunikacii v medijnom prostranstve. *Covremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki.* Seriya: gumanitarnye nauki. 2021; № 12-2: 158-162.
11. Nguen Kun' An', Frik T.B. Koncept "ustojchivoe razvitie / sustainable development" v russkoyazychnom i angloyazychnom diskurse prirodopol'zovaniya (k postanovke problemy). *Mezhdunarodnoe obrazovanie i mezhkul'turnaya kommunikaciya: problemy, poiski, resheniya*: sbornik trudov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskij konferencii. Tomsk: Izdatel'stvo TPU, 2016: 108-111.
12. Nußbaum Ph., Müller J. Nachhaltigkeitsberichterstattung an deutschen Hochschulen. HIS-Institut für Hochschulentwicklunge. 2022.

Статья поступила в редакцию 18.07.23

УДК 811.162.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-365-367

***Shirokova A.A.**, postgraduate, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: szuroczka.szyrokowa@gmail.com*

NOMINATIVE FEATURE "THE TIME OF FLOWERING" IN THE FLORONYMS OF POLISH, RUSSIAN, UKRAINIAN AND BELARUSIAN LANGUAGES. The article discusses Polish, Russian, Ukrainian and Belarusian names of flowers, in which the feature "the time of flowering" is nominatively fixed, so that these names an indication of flowering at a certain time of the year. The nominative feature in the studied floronyms is flowering in early spring and autumn (for indoor plants also in winter), which is generally uncharacteristic for plants and, thus, acquires a distinctive character. The author analyzes these floronyms from the point of view of their etymology, including pointing out possible connections with Latin nomenclature names. The analysis of the word-formation structure and motivation makes it possible to compile a list and semantic classification of the bases of the studied floronyms. The author also points out the presence of interlanguage correspondences and equivalents among them, which form dyads, triads and four-component unities; the presence of correspondences and equivalents is explained by the history of the formation and mutual influence of floronymic systems in Slavic languages.

Key words: **floronym, phytonym, nomination, nominative feature, inner form of words**

***А.А. Широкова**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: szuroczka.szyrokowa@gmail.com*

НОМИНАТИВНЫЙ ПРИЗНАК «ВРЕМЯ ЦВЕТЕНИЯ» ВО ФЛОРОНИМАХ ПОЛЬСКОГО, РУССКОГО, УКРАИНСКОГО И БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКОВ

В статье рассматриваются польские, русские, украинские и белорусские названия цветов, в которых подвергается номинативному закреплению признак «время цветения», то есть содержится указание на цветение в определённое время года. В качестве номинативного признака в исследуемых флоронимах выступает цветение ранней весной и осенью (для комнатных растений также зимой), в целом нехарактерное для растений и, таким образом, приобретающее отличительный характер. Автор анализирует данные флоронимы с точки зрения их этимологии, в том числе указывая на возможные связи с латинскими номенклатурными наименованиями. Анализ словообразовательной структуры и мотивации позволяет составить перечень и семантическую классификацию основ исследуемых флоронимов. Автор также указывает на наличие среди них межъязыковых соответствий и эквивалентов, образующих диады, триады и четырёхкомпонентные единства; наличие соответствий и эквивалентов объясняется историей формирования и взаимовлиянием флоронимических систем в славянских языках.

Ключевые слова: **флороним, фитоним, номинация, номинативный признак, внутренняя форма слов**

Представляемый ниже анализ наименований цветов (флоронимов) в польском, русском, украинском и белорусском языках проводился в рамках более широкого исследования, посвящённого этимологическим и словообразовательным особенностям единиц, относящихся к лексико-семантической группе «Цветы» в польском языке, на фоне аналогичных флоронимических систем в восточнославянских языках.

Лексико-семантическая группа наименований цветов в целом носит особый характер: критерий включения в неё фитонима не является ни сугубо утилитар-

ным (как, например, «Лекарственные растения»), ни строго биологическим (например, «Сосудистые растения») – в его основе лежит стереотипное (в широком смысле слова) представление о цветке вообще, а отнесение отдельного растения к цветам происходит за счёт сопоставления его характеристик с чертами этого стереотипного образа (подробнее см. [1, с. 49–50]).

Стереотипное представление о цветке, присутствующее в языковой картине мира в славянских языках, включает в себя такие черты, как внешний вид растения (небольшой размер, наличие заметных соцветий, тонкого и гибкого стебля, приятный аромат и т. д.), место произрастания (естественное или создаваемое искусственно), применение (лекарственное, кулинарное, но прежде всего – в декоративных целях), а также время цветения – т. е. период, когда обоснованность отнесения растения к понятийной категории «Цветы» наиболее очевидна. Принимая во внимание, что «выбор опорного номинативного признака не является... случайным: ...в большинстве случаев это той или иной глубины существенный признак [явления]» [2, с. 5], представляется вполне логичным, что именно данные черты или свойства растения подвергаются номинативному закреплению в производных флоронимах. При этом в основу номинации может быть положено как соответствие стереотипу (например, *огонёк* (Impatiens) – указание на наличие яркого, заметного соцветия), так и отклонение от него (например, *камнеломка* (Saxifraga) – указание на способность расти на крайне скудной, неблагоприятной почве, отличающейся от условий типичных мест произрастания – луга, леса, клумбы и т. д.). На второе свойство номинативного акта указывает польский лингвист Беата Курилович: «…основой номинативных актов становятся те черты объектов, которые являются нетипичными, а в силу этого примечательными» («podstawę aktom nominacyjnym dają te cechy obiektów, które są nietypowe, a przez to łatwo zauważalne») [3, с. 47].

Целью представляемого исследования является анализ флоронимов, в которых зафиксирован признак времени цветения растения. Таким образом, подразумевается постановка следующих задач: описание этимологических и словообразовательных особенностей данных флоронимов (в т. ч. их словообразовательной мотивации), а также статистический анализ их распределения в исследуемых славянских языках. В качестве объекта исследования выступают флоронимы различного происхождения и структуры (от простых дериватов до словосочетаний); все они при этом входят в современную систему фитонимической номенклатуры, используемую носителями языка в различных сферах деятельности (в т. ч. на интернет-форумах, в научно-популярной литературе и пр.), чем определяется актуальность и теоретическая значимость исследования.

При описании флоронимов разных славянских языков мы используем понятие *соответствия* в тех случаях, когда в названиях, относящихся к одному и тому же растению, содержится указание на один и тот же характерный признак называемого объекта; полными соответствиями (или эквивалентами) называем синонимичные фитонимы, для которых также характерно внешнее сходство – использование идентичных морфем и словообразовательной модели.

1. Цветение весной

Цветение весной как номинативный признак носит двоякий характер. С одной стороны, стереотипный образ цветка связан с данным временем года: эта ассоциативная связь, в том числе, заметна и в славянских названиях весеннего месяца апреля: п. *kwiecień*, укр. *квітень*. С другой, судя по всему, особенно раннее цветение всё же представляется нетипичным и потом становится тем отличительным признаком, который фиксируется при номинации.

Среди флоронимов, в которых отражён данный признак, выделяются 2 ряда соответствий во всех четырёх исследуемых языках:

1) п. *przebiśnieg*, *śnieżyczka*, р. *подснежник*, укр. *підсніжник*, бел. *падснежнік* (лат. Galanthus);

2) п. *pierwiosnek*, р. *первоцвет*, укр. *первоцвіт*, бел. *першацвет* (Primula).

В обоих рядах обращает на себя внимание близкое сходство восточнославянских наименований: в первом случае это префиксально-суффиксальные дериваты от исконного корня ‘снег’ (в польском же представлено сложное образование от исконных основ *przebić* ‘пробить’ и *śnieg* ‘снег’, а также суффиксальный деминутивный дериват от того же корня ‘снег’); во втором – сложные образования от основ со значениями ‘первый’ и ‘цвести’ (для польского наименования предполагается деривация от несохранившегося прилагательного *pr̥̊vesnъ ‘первый’; сближение с основой *wiosna* ‘весна’ считается скорее вторичным [4]).

Следует также отметить, что от корня со значением ‘первый’ образовано и латинское название подснежника – Primula. Не определяя восточнославянские наименования как калькированные, мы всё же можем предположить, что латинское номенклатурное наименование повлияло на закрепление в славянских языках флоронимов с аналогичным корнем в качестве основных. Любопытно также, что для польского *przebiśnieg* предполагается калькирование синонимичного французского флоронима *perce-neige* [5].

Также в данной группе присутствуют русско-украинско-белорусская триада, польско-русская и русско-белорусская диада соответствий:

1) р. *майник*, укр. *веснівка*, бел. *майнік* (Maianthemum);

2) п. *rannik*, р. *весенник* (Eranthis);

3) р. *морозник*, *зимовник*, бел. *марознік* (Helleborus).

В русском и белорусском наименованиях майника использовано название месяца – так же, как и в латинском номенклатурном наименовании (Maianthemum ‘майский цветок’). Следовательно, мы снова можем предположить если не калькирование, то влияние латинского названия на закрепление в номенклатуре схожего славянского. Украинский же флороним является дериватом от названия времени года (вероятно, деривация от украинского названия месяца *травень*, которое само по себе образовано от фитонима с гиперонимическим значением ‘трава’, не имела бы смысла в качестве номинации растения, так как не указывало бы на какой-либо характерный признак называемого объекта).

В паре *rannik* – *весенник* большее сходство с латинским наименованием (Eranthis ‘весенний цветок’) выказывает русский флороним, также образованный от наименования сезона; в отличие от него, польский флороним образован от основы, в которой в данном случае сохраняется архаичное значение ‘рано’ (в современном польском *rano* имеет исключительно значение ‘утро’, которое для данного флоронима нерелевантно).

Во флоронимах *морозник*, *зимовник*, *марознік* указано на крайне раннее начало цветения. Для декоративных видов этого растения, выращиваемых в домашних условиях, возможно даже цветение в зимние месяцы – поэтому данные названия отчасти могут быть отнесены и к следующей группе флоронимов:

2. Цветение осенью и зимой

В языковой картине мира осень отображается как время общего увядания природы: ср. славянские названия месяцев: п. *listopad* и бел. *лістапад* ‘ноябрь’, укр. *жовтень* ‘октябрь’ (при этом, однако, в названиях сентября – п. *wrzesień*, укр. *вересень*, бел. *верасень* представлены дериваты от фитонима, называющего зацветающий в начале осени вереск). Таким образом, время цветения в период ослабевания живительных природных сил – отличительный признак из разряда нетипичных, выделяющих растение на фоне большинства. Следует отметить, что во флоронимах фиксируется два характерных периода: цветение поздней осенью и цветение зимой (последний характерен, разумеется, только для комнатных растений).

Среди флоронимов, в которых номинативно закреплён признак позднего цветения, выделяются ряда соответствий во всех четырёх исследуемых языках:

1) п. *zimowit*, р. *безвременник*, *осенник*, укр. *пізньоцвіт*, бел. *познацвет* (Colchicum);

2) п. *grudnik*, *kaktus Bożego Narodzenia*, р. *декабрист*, *рождественский кактус*, укр. *декабрист*, *різдвяник*, бел. *дзекабрыст* (Schlumbergera).

В первой группе представлены 3 наименования-композита – польское, украинское и белорусское; при этом украинский и белорусский флоронимы (*пізньоцвіт*, *познацвет*) являются полными соответствиями, в которых соединены основы ‘поздно’ и ‘цвет’, а в польском соединяются основы лексем *zima* ‘зима’ и *witać* ‘приветствовать’. В русском же оба употребляемых флоронима являются одноосновными; для наименования *безвременник* можно предположить влияние немецкого синонимичного фитонима *Zeitlose*.

Во второй группе соответствий представлены наименования комнатного растения, чьё цветение приходится на зимний период. Интересно, что во всех языках, кроме белорусского, используются по два флоронима, фиксирующие указание на время цветения (помимо них, во всех исследуемых языках также представлен фитоним – транслитерация латинского наименования *Schlumbergera*).

Во всех четырёх языках мы обнаруживаем флоронимы, образованные от названия последнего в году месяца, при этом в украинском и белорусском используются наименования, возникшие, вероятно, непосредственно под влиянием русского языка, так как декабрь в этих языках называется иначе: укр. *грудень*, бел. *снежань*. Привлекает также внимание наличие в русском языке лексемы-омонима с историческим значением, называющей участника восстания 1825 года: именно это значение, в отличие от фитонимического, фиксируется в толковых словарях (см., напр., [6, с. 157]).

В трёх наименованиях – польском и русском двусоставных (*kaktus Bożego Narodzenia*, *рождественский кактус*), украинском нодосоставном *різдвяник* время цветения соотнесено с временем одного из важнейших христианских праздников – Рождества; при этом в двусоставных наименованиях параллельно фиксируется иной признак – сходства (и родства) с другим растением, кактусом.

Указание на цветение зимой путём соотнесения с временем празднования Рождества содержится и в сложной триаде двусоставных флоронимов, называющих иное растение:

п. *gwiazda betlejemska*, р. *рождественская звезда*, укр. *молочай-різдвяник*, *віфлеємська зірка*, *різдвяна зірка* (Euphorbia pulcherrima).

Для данных наименований, прежде всего русского *рождественская звезда* и украинского *різдвяна зірка*, возможно предположить калькирование с немецкого (*Weihnachtsstern*) или других западноевропейских языков (англ. *Christmas Star*, итал. *Stella di Natale*. В польском и украинском языках употребляется также схожие флоронимы *gwiazda betlejemska*, *віфлеємська зірка* (дословно ‘Вифлеемская звезда’). Данные флоронимы можно признать семантической калькой, так как в процессе калькирования у устойчивого словосочетания, обозначающего культурно-религиозный символ (звезды, которая привела волхвов к родившемуся Христу), развивается флоронимическое значение. Любопытно, что в украинском

языке для номинации данного растения используется также сочетание *молочай-різдвяник*, представляющее комбинацию из двух фитонимов: первая часть – родовое название, вторая совпадает с описанным выше названием цветка ‘декабрист’ (не будучи при этом указанием на родство данных растений).

Также в данной группе присутствуют русско-белорусская диада соответствий: р. *бабье лето*, бел. *бабіна лета* (Symphyotrichum novi-belgii). В обоих случаях фитонимическое значение развивается на базе словосочетания-фразеологизма, обозначающего непосредственно осенний сезон – точнее, его непродолжительный тёплый период. Таким образом, можно говорить об образовании фитонима исключительно лексико-семантическим путём, без использования деривационных средств, что делает его более выразительным по сравнению с официальными синонимами – р. *новобельгийская астра*, бел. *новабельгійская астра*.

Среди одиночных, не имеющих соответствий в исследуемых восточнославянских языках флоронимов удаётся зафиксировать польские наименования *marcinek* и *michałek* (Chrysanthemum). Эти названия хризантемы указывают на позднее время её цветения, соотнося его с днями памяти святых: Мартина (празднуется 11 ноября) и, вероятно, архангела Михаила: в католической церкви его память празднуется 29 сентября (а в православной – 8 / 21 ноября, что значительно ближе ко дню св. Мартина). Интересно, что с антропонимическим корнем в обоих флоронимах соединяется деминутивный суффикс, благодаря чему они совпадают с именами-гипокористиками. Однако при этом данные флоронимы можно считать, как отантропонимическими дериватами, так и образованиями от названий праздников – геортонимов. Близость дня св. Мартина к началу зимы отражена в народной картине мира и в виде пословиц и примет: *Jeśli zima swą drogę zaczyna, to czyni to w dzień świętego Marcina* – ‘Если зима свою дорогу начинает, то делает это в день святого Мартина’; *Jak Marcin na białym koniu przyjedzie, to ostrą zimę nam przywiedzie* – ‘Если Мартин на белом коне приедет, то суровую зиму нам привезёт’. Что касается дня архангела Михаила в сентябре, то он также важен в народном календаре: по нему тоже угадывали, какой будет грядущая зима и даже весна: «*Gdy deszcz w świętego Michała, będzie łagodna zima cała*», ‘Если дождь на святого Михаила, вся зима будет мягкой’, «*Jeżeli święty Michał deszczem nie usłuży, dobrą to i suchą wiosnę wróży*» ‘Если святой Михаил дождём не удружит, хорошую это и сухую весну предвещает’.

Подводя итог проводимого исследования следует зафиксировать – в соответствии с поставленными задачами – следующие особенности изучаемых флоронимов.

1. Распределение в исследуемых славянских языках.

В исследуемую группу флоронимов вошло 38 наименований, относящихся к 10 растениям: 10 польских, 12 русских, 9 украинских и 7 белорусских. В исследуемой группе выделяются 4 группы соответствий, представленных во всех 4-х языках, 2 триады соответствий (польско-русско-украинская и русско-украинско-белорусская), 3 диады соответствий (польско-русская и две русско-белорусских), а также пара польских синонимичных флоронимов, не имеющих соответствий в восточнославянских языках.

2. Семантика словообразовательных основ.

Указание на цветение в продолжение времени года может быть произведено за счёт словообразовательной мотивации:

- ***названием времени года или сезона***, таких примеров зафиксировано 6: п. *zimowit*, укр. *веснівка*, р. *весенник*, *осенник*, *бабье лето*, бел. *бабіна лета*;
- ***названием месяца***, 6 примеров: п. *grudnik*, р. и укр. *декабрист*, р. *майник*, бел. *дзекабрыст*, *майнік*;
- ***названием характерного для данного времени метеорологического явления*** (снега, мороза), 7 примеров: п. *przebiśnieg*, *śnieżyczka*, р. *подснежник*, *морозник*, укр. *підсніжник*, бел. *марознік*, *падснежнік*;
- ***названием праздника, приходящегося на данный сезон***, 10 примеров: п. *gwiazda betlejemska*, *kaktus Bożego Narodzenia*, *marcinek*, *michałek*; р. *рождественский кактус*, *рождественская звезда*; укр. *різдвяник*, *молочай-різдвяник*, *віфлеємська зірка*, *різдвяна зірка*;

а также за счёт использования основ с ***временным и количественным значением***, 8 примеров: ‘время’ – р. *безвременник*; ‘первый’ – п. *pierwiosnek*, р. *первоцвет*, укр. *первоцвіт*, бел. *першацвет*; ‘рано’ п. *rannik*, ‘поздно’: укр. *пізньоцвіт*, бел. *позднацвет*.

Несмотря на количественное преобладание примеров, соотносящих время цветения с праздником или днём памяти святого, следует отметить, что среди них присутствуют наименования-синонимы, поэтому нельзя говорить об этом способе указания на время цветения как о наиболее частотном – вернее, напротив, отметить примерно равное распределение флоронимов по группам в зависимости от семантики производящей основы.

3. Иные словообразовательные особенности.

Среди исследуемых флоронимов присутствуют 20 одноосновных наименований: 8 русских, 6 польских, 4 белорусских и 3 украинских; и 16 сложных: 7 однословных наименований: по 2 польских, украинских и белорусских, 1 русское; 9 наименований-словосочетаний: по 3 русских и украинских, 2 польских, 1 белорусское. При этом только в 3-х флоронимах (п. *kaktus Bożego Narodzenia* и р. *рождественский кактус*, укр. *молочай-різдвяник*), помимо указания на время цветения, содержится указание на другой признак (во всех 3-х случаях это сходство с иным, родственным растением). Таким образом, в 13 из 16 наименований-композитов, т. е. в подавляющем большинстве случаев, увеличение числа основ не приводит к закреплению дополнительного отличительного признака. 4 флоронима-словосочетания, составляющие группу соответствий, образованы путём метафорического переноса (*gwiazda betlejemska*, *рождественская звезда*, *віфлеємська зірка, різдвяна зірка*), 2 флоронима, также синонимичных (*бабье лето* и *бабіна лета*), – путём переноса метонимического. Флороним *pierwiosnek*, генетически одноосновный, однако со стёртой мотивацией, в сознании носителей языка сближается со сходной по звучанию основой *wiosna* ‘весна’; однако такое сближение основано на народной этимологии и не позволяет, даже на синхронном уровне, отнести его к группе композитов.

4. Этимологические особенности.

Большинство основ флоронимов данной группы по происхождению являются исконными: исключение составляют только входящие в неодносложные наименования существительные п. *kaktus*, р. *кактус*. Личные имена *Marcin* и *Michał*, от которых образованы флоронимы *marcinek* и *michałek*, вошли в антропонимикон достаточно давно, чтобы считаться давними и максимально освоенными языком заимствованиями; то же можно сказать и о топониме *Betlejem* и названиях месяцев (*май*, *декабрь*). При этом для многих флоронимов удаётся установить связь с иноязычными номенклатурными наименованиями и, таким образом, предположить или калькирование, или, как минимум, закрепление в системе наименований под влиянием схожего фитонима, используемого в латыни, немецком, французском. Таковы польские флоронимы *przebiśnieg* и *rannik*, русский флороним *безвременник*, триады соответствий *первоцвет*, *первоцвіт* и *першацвет*, *gwiazda betlejemska*, *рождественская звезда* и *віфлеємська (різдвяна) зірка*, диада *майник* и *майнік* – в общей сложности 11 наименований, относящихся к 6 растениям. Возможность установления подобных связей свидетельствует о неоднородности с точки зрения этимологии современной фитонимической лексики исследуемых славянских языков и об отражении в существующих флоронимических системах истории контактов славянских языков с западноевропейскими, прежде всего с использовавшимися в научных трудах (в т. ч. ботанических) латынью и немецким. Наличие же среди исследуемых флоронимов полных эквивалентов (3 русско-украинско-белорусские триады, по 2 польско-русские и польско-белорусские диады, 1 украинско-белорусская диада) лишний раз указывает на тесное взаимовлияние польского и восточнославянских языков, отражаемое и в современных флоронимических системах.

Библиографический список

1. Piekarczyk D. *Kwiaty we współczesnym językowym obrazie świata*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, 2004.
2. Майданова Л.М. Процесс номинации и номинативные варианты. *Вопросы топономастики*. Свердловск: УрГУ, 1972; Выпуск 6: 3–34.
3. Kuryłowicz B. Nominacja a językowy obraz roślin w dziewiętnastowiecznych słowniczkach gwarowych. *Roczniki humanistyczne*. Lublin, 2006; T. LIV, Выпуск 6.
4. Pierwiosnek. *Wielki słownik języka polskiego*. Available at: https://wsjp.pl/haslo/podglad/75608/pierwiosnek/5191342/roslina
5. Przebiśnieg. *Wielki słownik języka polskiego*. Available at: https://wsjp.pl/haslo/podglad/60126/przebisnieg
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Азбуковник, 2000.

References

1. Piekarczyk D. *Kwiaty we współczesnym językowym obrazie świata*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, 2004.
2. Majdanova L.M. Process nominacii i nominativnye varianty. *Voprosy toponomastiki*. Sverdlovsk: UrGU, 1972; Vypusk 6: 3-34.
3. Kuryłowicz B. Nominacja a językowy obraz roślin w dziewiętnastowiecznych słowniczkach gwarowych. *Roczniki humanistyczne*. Lublin, 2006; T. LIV, Vypusk 6.
4. Pierwiosnek. *Wielki słownik języka polskiego*. Available at: https://wsjp.pl/haslo/podglad/75608/pierwiosnek/5191342/roslina
5. Przebiśnieg. *Wielki słownik języka polskiego*. Available at: https://wsjp.pl/haslo/podglad/60126/przebisnieg
6. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Azbukovnik, 2000.

Статья поступила в редакцию 07.07.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-368-370

Aliyeva P.Sh., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Foreign Languages Department, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (Moscow, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*
Pasiukova O.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Linguistics of Bauman Moscow State Technical University (National Research University) (Moscow, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

STUDY OF THE COMBINATIONALITY OF THE LEGAL TEXT TRANSLATION. The study examines the issues of combinationality of translation of legal texts both from the point of view of achieving translation adequacy and identifying inconsistencies in achieving translation equivalence at the lexical, syntactic, stylistic and grammatical levels. In analyzing the legal discourse, this article focuses on the study of combinationality in the translation of legal texts: written codes and text reminders of legal court documents and international legal documents. The paper focuses on the study of combinationality in the translation of legal texts: written codes and text reminders of legal court documents and international legal documents. Legal translation often presents difficulties for translators, especially for novice translators, because of its highly specialized vocabulary and "unique" structure. Translation difficulties are mainly related to differentiations in different legal cultures and legal systems, since the legal language has developed its characteristics to meet the requirements of the legal system in which it is expressed. Legal translation is clearly different from other types of technical translation, which, as a rule, convey universal information with a much smaller number of technical terms. Abbreviations are also very difficult to translate. Most stable expressions can be used in abbreviated form and require the translator to correctly decipher them, depending on the context.

Key words: **English legal term system, decoding of language signs, linguistic and grammatical analysis of translation combinations**

П.Ш. Алиева*, канд. ист. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ)», г. Москва, E-mail: uzlipat066@mail.ru*
О.А. Пасюкова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», г. Москва, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ КОМБИНАЦИОННОСТИ ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКОГО ТЕКСТА

При анализе юридического дискурса в данной статье основное внимание уделяется исследованию комбинационности при переводе юридических текстов: письменных кодексов и текстовых напоминаний о юридических судебных документах и международно-правовых документах. Юридический перевод часто представляет трудности для переводчиков, особенно для начинающих, из-за своей узкоспециализированной лексики и «уникальной» структуры. Трудности перевода в основном связаны с дифференциациями в различных правовых культурах и правовых системах, поскольку юридический язык развил свои характеристики для удовлетворения требований именно той правовой системы, в которой он выражен. Юридический перевод явно отличается от других видов технического перевода, которые, как правило, передают универсальную информацию с гораздо меньшим количеством технических терминов. Также большую сложность в переводе составляют сокращения. Большинство устойчивых выражений могут быть использованы в сокращённом виде и требуют от переводчика умения правильно их расшифровать в зависимости от контекста.

Ключевые слова: **англоязычная правовая терминосистема, раскодирование языковых знаков, лингвистический и грамматический анализ комбинационностей перевода**

В настоящее время все большее значение приобретают различные теории и методы перевода во всевозможных сферах деятельности. При этом необходимо отметить международное значение английского юридического языка в мире современных рыночных отношений, соответственно, возрастает и актуальность переводческой работы в сфере исследуемой тематики [1–6].

Актуальность предложенной на рассмотрение темы также определяет тот факт, что на текущем этапе развития общества, развития международных отношений, в том числе и в правовом ракурсе, определяет возрастающий интерес лингвистов, филологов и юристов к изучению ряда проблем, связанных с проблемой перевода научных юридических текстов. В исследовании рассматриваются вопросы комбинационности перевода текстов юридического характера как с точки зрения достижения адекватности перевода, так и выявления несоответствий в достижении переводческой эквивалентности на лексическом, синтаксическом и стилистическом и грамматическом уровнях.

Целью предложенной статьи является описание и анализ основных комбинационностей, с которыми сталкивается переводчик в процессе своей работы.

Соответственно, задачами исследования явились:

1. Исследование языковых особенностей юридических текстов.
2. Анализ лексических и синтаксических ошибок в соответствующих статьях.
3. Рассмотрение переводческой деятельности с учетом описываемых сложностей.

Научная новизна заключается в том, что авторы рассматривают проблему комбинационности перевода юридического текста, тем самым внося свой вклад в теорию перевода.

С теоретической точки зрения в статье рассмотрены исследования различных ученых по изучению особенностей перевода юридических документов. Рассмотрена специфика юридических текстов, черты, присущие всем документам данного вида.

Материалом исследования послужила практика перевода научных статей, документов, текстов юридической направленности. Результатами научной работы являются освещение и анализ особенностей и сложностей переводческих трансформаций текстов юридической направленности, которые могут послужить базой для дальнейших исследований и могут быть применены на практике.

На современном этапе вопросы разработки теоретических направлений, позволяющих применить новые подходы при переводе юридической документации и литературы, являются широко обсуждаемыми.

И.К. Кобякова и М. Хабенко в своем труде «Ehe challenges of legal texts translation in terms of European integration» подчеркивают, что «при переводе юридических документов нет места для дословного перевода» [5, с. 42].

Дж. Кокарт и К. Лёвен в труде «Качество юридического перевода» подтверждают, что юридический перевод всегда был краеугольным камнем профессионального перевода и самой сложной областью технической коммуникации [4, с. 2].

Это свидетельствует о том, что как начинающие, так и опытные переводчики сталкиваются с трудностями при переводе юридических текстов.

В.В. Кучерявенко в своей научной работе «Методические особенности вводного курса юридического перевода для студентов переводческой специальности» отмечает, что на сегодняшний день все большую актуальность приобретают бизнес-переводы коммерческой и юридической документации и что в процентном соотношении данный вид перевода составляет более одной трети общей переводческой деятельности [3, с. 136].

В.В. Алимов в труде «Теория перевода» подчеркивает определенные специфические особенности юридических текстов, которые могут составить сложность для переводчика:

1) насыщенность юридического текста терминологией, которая не всегда может иметь эквивалент на русском языке;

2) наличие официального канцелярского стиля, где часто идут отклонения от общелитературных норм грамматики и стилистики;

3) изобилие заимствований с латинского и греческого языков;

4) частое использование сокращений [2, с. 160].

Не всегда является возможным дать точный перевод таких терминов, найти им эквивалент, поэтому заимствование и ассимиляция так называемой иноязычной лексики является одним из способов передачи реалий.

«Переводчик должен стремиться сохранять своеобразие оригинала, не нарушая норм русского языка. При этом ему не следует забывать, что то, что является привычным для одного языка, может выглядеть совершенно необычно в переводе и привнесет в него аффектацию и вычурность, чуждую оригиналу» [1, с. 221].

Возникновение языка и права обусловливается необходимостью контроля деятельности людей. Правовая терминология выступает значительной и информативной составляющей языка права. Термин является основным элементом образования структуры научного текста. Будучи составляющим элементом какой-либо терминологии, в ее рамках он имеет определенное значение.

Юридическая терминология является системой соответствующих терминов, языковых обозначений понятий, используемых при вербализации содержа-

ния закона, иного нормативного акта, которая (терминология) предполагает терминологическую унификацию, т. е. однозначность, стабильность и доступность и четкость в изложении нормативно-правового материала, исключающих разное понимание мысли законодателя.

Особенность юридической терминологии в сравнении с другими терминосистемами заключается в специфических словообразовательных моделях, в эволюции этих знаков. К юридической терминологии, которую можно назвать «язык закона», относят названия предметов, понятий, действий явлений, связанных с юриспруденцией и ее функционированием в обществе. В данной сфере науки актуализируется точная терминология, так как понимание юридического текста целиком и полностью зависит от правильности и четкости определения указанных слов. Передача иноязычных терминов, содержащих правовой компонент, является особенно трудной задачей как для переводчиков, так и для простых пользователей английского языка, так как для этого необходимы не только теоретические, но, в первую очередь, практические знания в области юриспруденции.

Английская юридическая терминология представляет собой очень важную в коммуникативном и культурно-историческом отношениях лексическую подсистему. Она обладает довольно четко выраженной спецификой, имеет структурно-семантические особенности, для нее характерны различные источники формирования, различная продуктивность тех или иных способов терминологической номинации.

По традиции в юридическом дискурсе используются три вида терминов:

– *общеупотребительные* (семантически модифицированные литературные единицы);

– *специальные технические термины* (употребляемые в процессуальном законодательстве, соотносящиеся со специальными знаниями, не подлежащие трансформации);

– *специальные юридические термины* (употребляемые в юридическом дискурсе с целью экспликации правовых понятий).

Нормативные акты регулируют общественные отношения и адресованы представителям определенного социума. Следовательно, текст документов не предполагает наличия эмоционально окрашенных терминов и терминологических оборотов, носит официальный прескрептивный и ригористический характер, строгий язык, отсутствие эмоциональности. Это относится и к Уголовному кодексу.

Стиль закона отличается ровным, сдержанным, индифферентным изложением по отношению к адресатам. Юридические термины в учебниках, пособиях, монографиях могут использоваться без сопровождающих комментариев и примеров.

В юридическом дискурсе, по нашим наблюдениям, участвует не менее 1500 лексических единиц (данная цифра соотносится с количеством сленгизмов в активном запасе носителя языка). Эти единицы охватывают такие темы, как:

1) судопроизводство: *sue, disbarment, bail, litigate, testimony, indict.*;

2) нарушение закона: *malpractice, manslaughter, felony, abduction*;

3) правоохранительные органы: *law-enforcement agency, officer*;

4) взаимоотношения с законом: *to give smb. the benefit of the doubt, hot-shot lawyer* (этот ряд образует многофункциональная юридическая идиоматика);

5) специфическая юридическая лексика: *de jure, de facto, adiudicatio, contra legem, Advocatus diaboli и другие заимствования.*

Перевод как процесс можно разделить на три этапа:

1. Предпереводческая обработка: необходимый анализ текста при подготовке к переводу. Включает обязательное подробное знакомство с оригиналом: например, помимо прочтения рекомендуется пробный перевод отдельных фрагментов. Понимание текста во время его чтения переводчиком имеет свои особенности. Оно связано с процессом раскодирования языковых знаков и одновременным лингвистическим анализом возможных переводческих трудностей.

2. Общие сведения о тексте:

а) источник (текст как часть глобального целого), авторство, стиль, тематика;

б) сведения, требующие более глубокого анализа или переводческой компетенции.

3. Текст как единица перевода.

Специфически переводческими ошибками, обнаруживающимися при сравнении исходного и вторичного текстов, являются неправильный перевод, неполный перевод, добавление в перевод фрагментов, отсутствующих в исходном тексте.

Универсальной переводческой ошибкой, встречающейся как в устных видах перевода, так и в письменных, художественных и технических, можно назвать искажение смысла исходного высказывания. Причины такого рода ошибок следует искать, прежде всего, в неверном толковании текста оригинала. Причем плохую шутку даже с достаточно опытным переводчиком могут сыграть так называемые «ложные друзья» переводчика.

Неверно понятое выражение может привести к искажению смысла исходного речевого целого как в процессе письменного перевода, так и устного. Известно, что особую трудность в этом плане представляют фразеологизмы. Например, *Break away – совершить побег; Forlorn hope – безнадежное, гиблое дело; Get away with – уходить от наказания.*

Неверное понимание исходного текста на неродном языке может быть обусловлено и другими причинами, в том числе просто недостаточным знанием грамматики или ошибочными представлениями о культурологической составляющей переводимого текста. Процесс коммуникации, осуществляемый в письменной форме, в значительной степени отличается от процесса устной коммуникации. Это отличие очевидно и в том, что касается роли переводчика, который не так ограничен во времени, как переводчик устный. Кроме того, письменный переводчик имеет возможность вернуться к предыдущему контексту, внести изменения в уже переведенный текст, наконец, отредактировать перевод, предварительно сверив его с подлинником по составу. Полнота передачи исходного содержания является одним из главных требований, предъявляемых переводчику.

В практике перевода наиболее часто встречающимися ошибками при редактировании юридических текстов являются следующие:

– пропускаются или не замечаются знаки на немецком или французском языках, которые используются в начале речи. Эта проблема легко решается, если переключить текстовой редактор языка на «English», а если имеется русифицированная версия, то необходимо выбрать из списка языков «Английский»;

– встречаются забытые знаки препинания внутри скобок.

Согласно общим правилам, законченные предложения внутри скобок должны завершаться точкой, но, однако, если скобки содержат фразу, принадлежащую предшествующему предложению, точка должна стоять снаружи, за скобками;

– в юридических текстах иногда сталкиваешься с большим количеством тире или дефисов и желательно заменять их подходящим знаком препинания, например, запятой, точкой запятой.

Следует обратить внимание на местоименные наречия, например, такие как ***whereof*** и ***thereof***, довольно редко использующиеся в повседневном английском языке, в юридическом английском нужны во избежание повторений. Часто в юридическом английском используются фразы из двух и трех слов, обозначающие одно и то же понятие.

*Возьмем, к примеру, «**request and require**» – (Insurers should not **request or require** a genetic test as a condition for enrolment for health insurance. – Страховые компании не могут **запрашивать или требовать** проведения генетического тестирования в качестве условия для предоставления медицинского страхования.), или **dispute, controversy or claim** – (The parties shall be bound by any arbitration award rendered as a result of such arbitration as the final adjudication of any such **dispute, controversy or claim.** – Решение, вынесенное в результате такого арбитража, является обязательным для сторон и представляет собой окончательное урегулирование любого **спора, разногласия или претензии**).*

В юридическом английском языке множество существительных типа ***employer*** и ***employee***. В них противоположные отношения выражаются альтернативными окончаниями. Наблюдается использование специализированной терминологии. К примеру, ***bailiff, defense council, jury, judge restraint of trade.***

Узкоспециальная терминология составляет более 30% всех слов в юридической литературе. Юридический английский изобилует терминами, которые пришли из латинского и французского языков.

Довольно большую сложность в переводе юридического английского представляют фразовые глаголы. В контексте юридических документов фразовые глаголы больше играют роль в краткости и лаконичности выражения мысли, чем проявление экспрессивной окраски: *Appear for – выполнять обязанности адвоката (кого-либо); Bring before – заставить (кого-либо) предстать перед* и т. д.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что проблемы при переводе юридических текстов, которые включают в себя поиск правильного эквивалента, недостаточное знание переводчиком английского юридического языка и декодирование исходного текста, в основном вызваны юридической терминологией и правовой системой каждой страны.

В практике перевода с русского языка на английский юридических текстов постоянно приходится сталкиваться в развернутыми, сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями в русском языке. Что касается английского языка, то одной из характерных черт юридического стиля является краткость изложения и формулировок, поэтому приходится сначала разбивать сложные предложения на несколько простых на русском языке и только затем переводить их на английский язык.

Приведённые в статье примеры свидетельствуют о многочисленных трудностях, с которыми приходится сталкиваться переводчикам юридических текстов. Чтобы преодолеть такие проблемы и облегчить процесс юридического перевода, необходимо использовать онлайн-ресурсы, находить эквивалент юридического предложения, применять методы описания и функционального подхода к переводу и, наконец, владеть всеми его техниками.

Результаты исследования подразумевают необходимость хорошего знания переводчиком применимых законов и языковой компетенции при переводе юридических текстов.

Помимо обширного опыта переводческой деятельности, специалисты в этой области должны обладать специальными знаниями, потрясающей эрудицией и кругозором, которые обезопасят их от ошибок, столь опасных в области юриспруденции.

Библиографический список

1. Алиева П.Ш. Концепция перевода лексических и фразеологических единиц в художественных произведениях детективного жанра. *Русский язык и русская культура в мировом культурном пространстве*: сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва: ООО «ВАШ ФОРМАТ», 2023.
2. Алимов В.В. *Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации:* учебное пособие. Москва: Едиториал. УРСС, 2005.
3. Кучерявенко В.В. Методические особенности вводного курса юридического перевода для студентов переводческой специальности. *Вестник Московского университета*. Серия 22: Теория перевода. 2014; № 2: 136–144.
4. Kockaert J., Leuven K.U., Rahab N. Introduction: Quality in Legal Translation. The Journal of Specialised Translation. 2017; Iss. 27: 2–9.
5. Kobyakova I.K., Habenko M. The Challenges of Legal Texts Translation in terms of European Integration. *Philological Treatises*. 2017; № 9 (4): 39–45.
6. Гусева Н.В. Особенности педагогической диагностики при обучении английскому языку студентов юридического факультета. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 5 (90): 87–89.

References

1. Alieva P.Sh. Koncepciya perevoda leksicheskih i frazeologicheskih edinic v hudozhestvennyh proizvedeniyah detektivnogo zhanra. *Russkij yazyk i russkaya kul'tura v mirovom kul'turnom prostranstve*: sbornik nauchnyh statej Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva: OOO «VASh FORMAT», 2023.
2. Alimov V.V. *Teoriya perevoda. Perevod v sfere professional'noj kommunikacii:* uchebnoe posobie. Moskva: Editorial. URSS, 2005.
3. Kucheryavenko V.V. Metodicheskie osobennosti vvodnogo kursa yuridicheskogo perevoda dlya studentov perevodcheskoj special'nosti. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 22: Teoriya perevoda. 2014; № 2: 136-144.
4. Kockaert J., Leuven K.U., Rahab N. Introduction: Quality in Legal Translation. The Journal of Specialised Translation. 2017; Iss. 27: 2-9.
5. Kobyakova I.K., Habenko M. The Challenges of Legal Texts Translation in terms of European Integration. *Philological Treatises*. 2017; № 9 (4): 39-45.
6. Guseva N.V. Osobennosti pedagogicheskoj diagnostiki pri obuchenii anglijskomu yazyku studentov yuridicheskogo fakul'teta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 5 (90): 87-89.

Статья поступила в редакцию 20.07.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-370-372

***Inarkaeva S.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literature and Methods of its Teaching, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: inarkaeva67@mail.ru*
***Yakhyaeva Z.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literature and Methods of its Teaching Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia)*

CREATIVITY OF ABUZAR AIDAMIROV AND HIS INFLUENCE ON THE FORMATION OF TRADITONS OF HISTORICAL PROSE IN THE CHECHEN LITERATURE OF 1960s–70s. The article raises a problem of studying the personality of a writer Abuzar Aidamirov, who played an outstanding role in the formation of Chechen literature in the 1960s-70s. Without exaggeration, his personality is considered legendary, for the first time he managed to highlight in the national literature the problems associated with the participation of Chechens in the Caucasian War of 1817-1864, the formation of Muhajirism (the mass exodus of highlanders to the Ottoman Empire after the defeat in the Caucasian War). The main idea cultivated by the author in his works is the idea of spiritual enlightenment of the Chechen people. The work of Abuzar Aidamirov made up an entire epoch, created a separate paradigm of conceptually important concepts and categories for Chechen literature of the 1960s and 70s, played a significant role in the development of its genre system, influenced the evolution of the traditions of historical prose, contributed to broad artistic generalizations of historical, cultural, moral and philosophical nature. However, despite all these important aspects of the Chechen writer's work, it still remains poorly studied and requires increased attention from literary researchers.

Key words: **personality of writer, creativity, idea, Chechen literature, historical prose**

***С.И. Инаркаева**, канд. филол. наук, доц., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный,*
E-mail: inarkaeva67@mail.ru
***З.И. Яхьяева**, канд. филол. наук, доц., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный*

ТВОРЧЕСТВО АБУЗАРА АЙДАМИРОВА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА СТАНОВЛЕНИЕ ТРАДИЦИЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ В ЧЕЧЕНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 1960–70-Х ГОДОВ

В статье ставится проблема изучения личности писателя Абузара Айдамирова, сыгравшего выдающуюся роль в формировании чеченской литературы 1960–70-х годов. Без преувеличения, его личность считается легендарной, ему впервые удалось осветить в национальной литературе проблемы, связанные с участием чеченцев в Кавказской войне 1817–1864 гг., формированием мухаджирства (массовый исход горцев в Османскую империю после поражения в Кавказской войне). Основной идеей, культивируемой автором в своих произведениях, является идея духовного прозрения чеченского народа. Творчество Абузара Айдамирова составило целую эпоху, создало отдельную парадигму концептуально важных для чеченской литературы 1960–70-х годов понятий и категорий, сыграло значительную роль в развитии ее жанровой системы, повлияло на эволюцию традиций исторической прозы, способствовало широким художественным обобщениям историко-культурного и нравственно-философского характера. Однако, несмотря на все эти важные стороны творчества чеченского писателя, оно все еще остается малоизученным и требующим к себе повышенного внимания со стороны литературоведов-исследователей.

Ключевые слова: **личность писателя, творчество, идея, чеченская литература, историческая проза**

Избранная тема нашего исследования является актуальной, а ее решение может пролить свет на понимание сокровенной сути творчества выдающегося чеченского писателя Абузара Айдамирова.

Масштаб литературного наследия писателя Абузара Айдамирова нужно оценивать не только с точки зрения того, сколько им написано художественных произведений, а с позиции того, какое значение имеет для всей литературы и культуры Чечни то, что сделано им на протяжении всей жизни [1–6].

В его случае создавать произведения оказалось не самым сложным делом, сколько их издавать. Драматизм писателя был в том, что его искренние побуждения составить свое видение истории народа, его будущего встречало у власти (советской) однозначное и упорное противодействие.

Утверждая безусловную актуальность заданной темы исследования, необходимо отметить не только многогранный талант писателя Айдамирова, но и гражданский подвиг, совершенный им во имя своего народа.

В этом – обозначении роли творчества писателя в формировании духовной жизни чеченского общества 1960–70-х годов – заключаются основная цель нашего исследования.

Задачи исследования:

1. Анализ роли писателя Абузара Айдамирова для национальной литературы;
2. Изучение специфики творчества Абузара Айдамирова

Научная новизна – показана лепта писателя Абузара Айдамирова в формирование духовной жизни чеченского общества 1960–70-х годов, что вносит вклад в анализ литературы народов Российской Федерации.

Необходимо отметить, что широкий формат художественных обобщений исторического прошлого чеченского народа, прояснение многих трагических коллизий его участия в судьбоносных событиях страны, установление причинно-следственных связей этих процессов носит в творчестве писателя фундамен-

тальный характер и выводит его далеко за рамки общепринятых идей соцреализма. Именно в выявлении сказанного и заключается теоретическая значимость исследования.

Практическая ценность заключается в том, что материалы могут быть использованы в преподавании чеченской литературы в вузах и колледжах.

Казбек Байсалович Гайтукаев – чеченский ученый-литературовед – в своей книге «Писатель и его герои» так обозначил позицию Абузара Айдамирова в жизни и литературе: «Оскорбленное чувство национального достоинства писателя искало и находило нравственную опору и поддержку на дальних и близких подступах истории родного народа, в его почти беспрерывной героической борьбе за свою свободу и независимость» [2, с. 26]. Появление Абузара Айдамирова на чеченском литературном олимпе изменило всю качественную структуру национальной литературы. С этого момента она стала другой.

С высоты сегодняшнего времени осознание роли и значения его творчества для национальной литературы кажется неким рубежным моментом, с которого начинается новая культурно-историческая эпоха Чечни, отмеченная глубоким духовным наполнением. Абузар Айдамиров подвел итог формирования разносторонней духовной парадигмы чеченского народа, в которой еще раньше первыми писателями были озвучены самые важные для него (народа) посылы: любовь к родному краю, почитание традиций и обычаев, приобщение к образованию, культуре, уважение и бережное отношение друг к другу.

Чеченский писатель стал тем национальным лидером, который, несмотря на все запреты со стороны власти, выполнил заветы своих старших товарищей, многие из которых были уничтожены в период сталинских репрессий.

Родился именитый чеченский писатель 29 октября 1929 года в селе Мескеты Ножай-Юртовского района. История семьи, в которой ему довелось появиться, ничем не отличается от многочисленных историй людей его поколения. Первые живые раны будущему писателю были нанесены уже в 1933 году, когда был арестован его отец Абдулхаким. За несовершенные деяния он провел в ГУЛАГе восемь лет.

Вернулся в 1941 году, но уже в 1949 году в депортации (1944–56) скончался, похоронен в Киргизии, в селе Успеновка Ошской области. Такие строки типичны для биографии чеченцев того времени. К моменту депортации Абузару Айдамирову было пятнадцать лет, и, несмотря на все сложности жизни, ему удалось окончить начальную школу. Смерть отца сильно осложнило и без того тяжелую жизнь будущего писателя, поскольку основные заботы о семье легли на его плечи. Эти обстоятельства заставили его рано повзрослеть и сформировать сильный характер. Доказательством стало его рвение к образованию: в суровых во всех смыслах условиях жизни периода депортации молодой Айдамиров сумел окончить школу. Безусловно, этот факт говорит о его целеустремленности и волевых качествах.

Творческий путь писателя начался в середине 1950-х годов, в депортации. Первый рассказ Айдамирова появился в 1955 году в Алма-Атинской газете «Знамя труда». Но активный писательский рост приходится на первую половину 1960-х годов – на период массового возвращения чеченцев из мест депортации. Первая повесть «Ненан дог» («Сердце матери») появляется в 1961 году, а в 1962 году в свет выходит первый сборник его стихов «В родных горах». Вскоре чеченского автора приняли в Союз писателей СССР. Безусловно, в этом было признание таланта писателя, чье творчество являлось широкомасштабным во всех отношениях: оно способствовало развитию и укреплению не только чеченской, но и общенациональной советской социалистической литературы. В своих произведениях чеченский автор, будучи приверженцем партийной идеологии в ее главных принципах, использовал коммунистический (социалистический) контекст, коммунистическую символику, отражал советскую реальность, но при этом всегда стремился сохранять национально-ментальное начало, традиции и обычаи своего народа.

Один за другим выходили в свет сборники повестей и рассказов писателя:

- «Лаьмнашкахь серло» («Свет в горах»),
- «Генарсолтийн «хьуьнарш» («Подвиги Генарсолты»),
- «Ненан дог» («Материнское сердце»),
- «Кхолламан цхьа де» («Один день судьбы»),
- «Лаьттахь йитина лар» («След на земле»),
- «Лаьмнашка юхавар» («Возвращение в горы»),
- «Лаьмнийн некъашкахула» («По горным аулам»).

Кроме того, с начала творческого пути автор много занимался историей народа, подтверждением чему стало его исследование в этой области под названием «Хронология истории Чечено-Ингушетии».

Основная тематика и идейное содержание этих произведений понятны уже по самим их названиям. У чеченского автора нет отдельно друг от друга существующих тем – все темы его произведений постоянно перемежаются друг с другом, являются сквозными. Но все же главной темой его творчества становится тема родины, родного края, природы, дружбы и любви.

В повести «Ненан дог» («Материнское сердце») автор ставит вопрос о женщине с точки зрения просветительских идей. Главная героиня Курсам привлекательна, воспитана в традиционных ценностях, мудра и мужественна. Автор в комическом ключе представил основную сюжетную линию, выставив коварных Саида и Асета образцами недостойных имени чеченцев людьми. Автор на стороне добра, носительницей которого в повести становится Курсам.

Проблема семьи и семейных ценностей Абузара Айдамирова будут волновать всегда, вне литературы в том числе. Став учителем по призванию, он постоянно в своей педагогической деятельности будет сталкиваться в чеченских семьях с проблемами образования и воспитания. Особенно в этой связи волновало писателя женское образование, он всегда выступал за равные права женщин с мужчинами в образовании, выказывая себя тем самым ярким просветителем, озабоченным проблемами будущего народа: без образованных людей оно ему справедливо казалось печальным.

Возвращаясь к вопросам творческой деятельности чеченского писателя, отметим, что в своих жанровых предпочтениях он определился сразу: продолжая писать стихи, взялся за крупную эпическую форму. Особенная страсть к истории народа, болезненная привязанность к теме исторического прошлого народа породили в творчестве чеченского писателя историческую прозу, благодаря которой он стал знаменит на всю страну.

Первые пробы в этом направлении писателя обозначены 1963 годом – созданием повести «Машаран цIарах» («Именем свободы»). Повесть появилась в авторском сборнике «Лаьмнашкахь серло» («Свет в горах») 1963 года издания.

Именно это произведение стало предвестником формирования в его творчестве широкого исторического контекста. Считается, что из повести «Машаран цIарах» выросли его легендарные романы «Еха буьсанаш» («Долгие ночи») (1972), «Лаьмнашкахь ткъес» («Молния в горах») (1989), «Дарц» («Буря») (1999), объединившиеся позже в роман-трилогию [3].

Появление этой важной темы – темы истории в творчестве легендарного чеченского писателя не является чем-то необычным, если учитывать тот факт, что об истории своих народов в 1960-70-е гг. писали практически все национальные авторы.

Активно эволюционировал жанр исторической прозы и в русской литературе 1960–70-х годов, когда в лице многих известных авторов (В. Шукшин, Б. Окуджава и многие другие) стали складываться широкие художественные системы, в структуре которых с разных аспектов исследовалась русская история. Романы «Я пришел дать вам волю» (В. Шукшин), «Бедный Авросимов», «Свидание с Бонапартом» (Б. Окуджава) и многие другие являются тому примером.

Одной из главных проблем, поставленных Айдамировым в прозе, является проблема нравственного прозрения народа, его духовного становления. Отмечая во многом новаторское начало, важно отметить, что чеченский писатель пришел в литературу, как уже было сказано выше, в период, когда активно стали складываться широкие традиции исторической прозы. 1960–70-е годы – время активности жанра исторической прозы, когда практически все народы многонациональной страны (Советского Союза) обратились к истории своих народов, и в структуре историко-литературного процесса сформировалась широкая парадигма этого жанра.

Для чеченского национального литературного процесса 1960–70-е годы стали периодом взлета всех литературных жанров, всех жанрово-видовых форм. И справедливости ради нужно сказать, что все писатели вполне гармонично совмещали в своем творчестве все жанровые позиции, отдавая иногда предпочтения какой-то отдельной из них. Так сложилось и в творчестве Абузара Айдамирова. Начинал он творческую деятельность, работая одновременно и в прозе, и в поэзии. Однако запечатлелась в памяти людей и легла благодатной почвой в национальной литературе его историческая проза.

Творчество Абузара Айдамирова, как не раз отмечалось выше, явилось своего рода водоразделом в национальной литературе: автор обозначил высокий художественный уровень, на который равнялись практически все, кто пришел в эту сферу после него. Для многих чеченских писателей, сформировавшихся в конце 1970-х – начале 1980-х годов, Айдамиров стал учителем и мастером, дававшим путевки в мир большой литературы. К примеру, одним из первых, кто заметил талант Мусы Бексултанова (современный чеченский писатель) и дал высокую оценку его творческим посылам, был Абузар Айдамиров.

Абузар Айдамиров сыграл в 1960–70-е годы огромную роль в формировании национального самосознания – в этом была особенная необходимость в связи с тем, что чеченский народ возвращался из мест депортации, восстанавливалась духовная сфера чеченского общества. И в этом смысле появление такого писателя, как Абузар Айдамиров, имело стратегическое значение для возрождающейся национальной культуры, формирования его духовно-нравственного дискурса. Главные акценты в исторической прозе писателя делаются на Кавказской войне 1817–1864 гг., переселении чеченцев в Турцию (проблема мухаджирства), предреволюционных процессах в Чечне, участии чеченцев в событиях первой русской революции 1905–1907 годов. Лейтмотив его произведений – национально-освободительная борьба народа против царского засилья, отстаивания права жить на своей исторической земле.

В этой связи автор активно ставит вопрос о земле, создает в своих произведениях страницы о жизни чеченских крестьян, вынужденных постоянно скитаться с одного земельного надела на другой, арендуемого ими у казаков или у кумыкских и кабардинских князей. Показательна в этой связи история Мусхи Жантимирова из повести «Именем свободы», демонстрирующая бесправное положение чеченцев, которых, во-первых, облагают большим налогом на землю, а во-вторых, царские власти оставляют за собой право в любой момент согнать их в труднообрабатываемые земли горной части Чечни.

В исторической прозе Абузара Айдамирова основное место отведено выяснению причинно-следственных связей, приведших к Кавказской войне, переселению в Турцию, формированию мухаджирства как исторического явления и т. д. Концептуально важной частью всего исторического контекста, сформированного в прозе чеченского писателя, обозначилось абречество, занимающее свое ведущее положение в кавказской литературе. Примерами служат роман писателя-чеченца М. Мамакаева («Зелимхан»), грузинского автора Чабуа Амирэджиби («Дата Туташхиа»), современного адыгейского автора Джамбулата Кошубаева («Абраг») и другие.

Основная идея исторической прозы Абузара Айдамирова заключена в духовном прозрении чеченского народа, прошедшего долгий и мучительный путь к свободе. В конце своей жизни герои прозы писателя подходят к пониманию необходимости революции, осознанию, что единственно возможным спасением для чеченского народа может стать его участие в грядущих революционных событиях. Оставаясь человеком доброй воли, несмотря на все испытания, Али (главный герой повести «Именем свободы») вместе со своими младшими товарищами – Петром, Датико, Николазом и другими – участвует в революционных событиях, погибает в 1907 году. Нисколько не сомневаясь в правильности избранного пути, герой Айдамирова оставляет завещание товарищам, в котором звучит откровенный призыв вступить в кровавую схватку с царизмом, когда грянет революционная буря.

Будучи человеком своего времени, сохраняя кровную связь со своим народом, являясь приверженцем широких просветительских взглядов, Абузар Айдамиров воспринимал участие чеченцев в революционных событиях как единственную возможность в тот исторический период обрести веками выстраданную свободу. Создавая в своем творчестве монументальные историко-революционные полотна, писатель пытался восстановить историческую справедливость в отношении чеченского народа, ставшего на Северном Кавказе надежным оплотом для большевиков, вступивших в смертельную борьбу с царизмом за установление советской власти в 1917–1921 годы. Многими десятилетиями власть откровенно замалчивала масштаб участия чеченцев в этих процессах и даже пыталась дискредитировать их – подтверждением является депортация 1944–1956 годов.

С высоты текущего историко-культурного момента, в свете многих общественно-политических изменений, произошедших в обществе за последние десятилетия, выстраивается истинная трагедия героев романных произведений Абузара Айдамирова. Читатель проникается глубоким сочувствием и состраданием к представителям старших поколений, судьбы которых легли на алтарь жертвенности во имя революционных идеалов.

Развал советской страны (1991), обрушение мифа о справедливой советской власти заставляют воспринимать произведения чеченского писателя несколько иначе: преклоняясь перед безусловным его талантом и мужеством, приходится констатировать, что в формировании творческой парадигмы и ее принципов чеченский автор являлся порождением своего времени, пронизанного идеями социалистического реализма.

Оказав огромное влияние на становление жанровой сущности чеченского романа 1960–70-х годов (особенно обогатив историческую и историко-революционную модификацию), Абузар Айдамиров в первую очередь «возвел человеческую личность в сферу ценностного осмысления художественного сознания, привел к активизации нравственно-этических исканий прозы, углубил философский кругозор литературы» [4, с. 25].

Таким образом, проведенное исследование приводит к следующим выводам: являясь автором уникальной художественной концепции мира, в которую включены перипетии, подчеркивающие все особенности национального характера народа, формирования его исторической судьбы, Абузар Айдамиров всем своим творчеством сумел оказать огромное влияние на историко-литературный процесс 1960–70-х годов, способствовал формированию национального самосознания чеченского общества, транслировал идею сохранения его этноментального начала.

Библиографический список

1. Айдамиров А.А. *Кхолламан де* («Один день судьбы»). Грозный: Книга, 1993.
2. Гайтукаев К.Б. *В пламени слова*. Грозный: Книга. 1989.
3. Джамбеков О.А., Джамбекова Т.Б. Мифологема свободы в фольклорной и литературной парадигме Чечни (на материале трилогии чеченского прозаика Абузара Айдамирова «Долгие ночи»). *Гуманитарные исследования*. 2015; № 3: 84–88.
4. Елканов К.Р. *Художественно-философское осмысление проблем человека в осетинской прозе 60–80-х годов XX века*. Владикавказ, 2008.
5. Кусаев А. *Писатели Чечни*. Грозный: ИПК «Грозненский рабочий», 2011.
6. Садулаева М.Х. Проблема взаимосвязей человека и природы в трилогии чеченского писателя А. Айдамирова. *Система ценностей современного общества*. 2013; № 30: 40–45.

References

1. Ajdamirov A.A. *Khollaman de* («Odin den' sud'by»). Groznyj: Kniga, 1993.
2. Gajtukaev K.B. *V plameni slova*. Groznyj: Kniga. 1989.
3. Dzhambekov O.A., Dzhambekova T.B. Mifologema svobody v fol'klornoj i literaturnoj paradigme Chechni (na materiale trilogii chechenskogo prozaika Abuzara Ajdamirova «Dolgie nochi»). *Gumanitarnye issledovaniya*. 2015; № 3: 84-88.
4. Elkanov K.R. *Hudozhestvenno-filosofskoe osmyslenie problem cheloveka v osetinskoj proze 60-80-h godov XX veka*. Vladikavkaz, 2008.
5. Kusaev A. *Pisateli Chechni*. Groznyj: IPK «Groznenskij rabochij», 2011.
6. Sadulaeva M.H. Problema vzaimosvyazej cheloveka i prirody v trilogii chechenskogo pisatelya A. Ajdamirova. *Sistema cennostej sovremennogo obschestva*. 2013; № 30: 40-45.

Статья поступила в редакцию 20.07.23

УДК 811.351.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-372-374

***Edilov S.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia),*
E-mail: salavdie_1951@mail.ru

CHARACTERISTICS OF MODELS OF VERB PHRASES WITH NOUNS IN THE CHECHEN LANGUAGE. The article considers classification of phrases according to the morphological properties of the main word, characterizes the models of verbal phrases with nouns in the Chechen language. Phrases with a verb as the main word are usually called verbal. The verb in the Chechen language can mainly be combined with nouns in indirect cases (with and without postpositions), with adverbs and with an infinitive. Verb phrases in the Chechen language are very productive, because the verb, being the most developed part of speech, enters a variety of syntactic relations with all significant parts of speech, in combination with a noun in the nominative case, depending on transitivity, can express both a real object and a subject, and in combination with a dative, genitive and local cases – logical subject or indirect object. The scientific novelty of the research lies in the expansion of philological science in the sections related to the analysis of models of verbal phrases with nouns in the Chechen language.

Key words: **verb phrase, direct object, dependent noun, postpositional combinations, spatial relations**

***С.Э. Эдилов**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный,*
E-mail: salavdie_1951@mail.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛЕЙ ГЛАГОЛЬНЫХ СЛОВОСОЧЕТАНИЙ С ИМЕНАМИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМИ В ЧЕЧЕНСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассмотрена классификация словосочетаний по морфологическим свойствам главного слова, дана характеристика моделей глагольных словосочетаний с именами существительными в чеченском языке. Словосочетания с глаголом в роли главного слова принято называть глагольными. Глагол в чеченском языке в основном может сочетаться с именами существительными в косвенных падежах (с послелогами и без них), наречиями и инфинитивом. Глагольные словосочетания в чеченском языке являются весьма продуктивными, потому что глагол, являясь наиболее развитой частью речи, вступает в

разнообразные синтаксические отношения со всеми знаменательными частями речи, в сочетании с именем существительным в именительном падеже в зависимости от переходности может выражать как реальный объект, так и субъект, а в сочетаниях с дательным, родительным и местными падежами – логический субъект или косвенный объект.

Ключевые слова: **глагольные словосочетания, прямой объект, логический объект, косвенный объект, зависимое имя существительное, послеложные сочетания, пространственные отношения**

Словосочетание, его сущность, его отношение к предложению вызывают среди ученых споры. До сих пор нет единого мнения о грамматической сущности и объеме словосочетания, его отношении к слову и предложению. Дело в том, что термин «словосочетание» разными учеными трактуется по-разному. Одни исследователи к словосочетаниям относили все виды грамматических сочетаний полнозначных слов, тем самым они стирали грань между предложением и словосочетанием [1–5].

Из всех существующих точек зрения на словосочетание в языкознании наиболее разработанной и последовательной является концепция, выдвинутая В.В. Виноградовым и др., согласно которой «словосочетанием называется такое грамматическое единство, которое образовалось путем соединения по нормам и правилам данного языка двух и более полнозначных слов и служит обозначением единого, но расчлененного понятия» [1].

Основная цель исследования: характеристика моделей глагольных словосочетаний с именами существительными в чеченском языке.

Задачи исследования: провести анализ глагольных словосочетаний с именами существительными; определить состав глагольных словосочетаний с существительными в чеченском языке.

Научная новизна исследования заключается в расширении области исследований, связанных с анализом моделей глагольных словосочетаний с именами существительными в чеченском языке.

Теоретическая значимость состоит в том, что статья вносит определенный научный вклад в исследование синтаксиса чеченского языка.

Практическая значимость – выводы и результаты данной работы применимы при составлении учебных и учебно-методических пособий по синтаксису чеченского языка.

В языках народов проявляются специфические особенности структур словосочетаний, в различных лексических сочетаемостях слов.

В чеченском языке глагол в основном может сочетаться с именами существительными в косвенных падежах, наречиями и инфинитивом.

В качестве зависимых имен в глагольных словосочетаниях также могут выступать местоимения, причастия, числительные и субстантивированные формы прилагательных [2, с. 69].

В качестве логического субъекта могут выступать имена существительные в дательном, родительном, местном падежах: Дена во1 веза – Отец любит сына.

В словосочетании дена веза – отец любит – зависимое существительное дена – отцу стоит в дательном падеже, но в предложении выступает в роли логического субъекта, так как стержневое слово веза – любит – глагол «чувственного восприятия»: Чу а къедда, Мохьмадна т1евирзира эпсар, аравала кху чуьра бохуш (С.-Хь. Нунуев) – Заглянув, офицер уставился на Магомеда, говоря выйди из помещения. В словосочетаниях Мохьмадна т1евирзира– бросился, обратился на Магомеда, – зависимое существительное Мохьмадна – на Магомеда, стоящее в дательном падеже, выступает в функции косвенного объекта, т. к. глаголы в этих предложениях непереходные: Зайдат ч1ог1а хьожура шех тешна дитинчу берашка (С.-Хь. Нунуев) –Зайдат сильно заботилась о детях, оставленных на ее попечении. В словосочетаниях хьожура берашка – заботилась – зависимое существительное берашка – о детях – в местном падеже выступает в функции косвенного объекта, потому что употребляется в сочетании с непереходным глаголом. В словосочетании Давадехь дара – было у Давада, – зависимое существительное Давадехь – у Давада – в местном падеже выступает в роли логического субъекта, т. к. зависимое существительное сочетается с непереходным глаголом.

Рассматривая эти примеры, мы можем сказать, что беспослеложные словосочетания глаголов с именами существительными в чеченском языке могут выражать и объектные и субъектные отношения (субъектно-объектные) в зависимости от переходности и непереходности глагола, выступающего в роли стержневого слова.

Можно выделить и такие словосочетания при переходных глаголах, где предмет может создаваться в результате производимого действия. Например: синтар дог1а – посадить саженец, хьаьжк1аш йе – посадить кукурузу и т. д.

В результате действия ключевого слова – глагола – предмет может подвергнуться частичному изменению или же прекратить существование вообще: хьаьжк1аш ахьа – перемолоть кукурузу, чуьркаш йайъа – уничтожать комаров. В первом примере в результате действия главного слова – глагола – ахьа – перемолоть – материальный объект подвергается частичному изменению. Во втором примере зависимое слово – чуьркаш – комары – в результате действия глагола йайъа – уничтожить – прекращает свое существование.

В чеченском языке сочетания глаголов с именами существительными можно разделить на две большие группы: а) ключевое слово (глагол) называет конкретное физическое действие, а зависимое (имя существительное) в именительном падеже – материальный объект этого действия; б) ключевое слово (глагол) называет восприятие, говорение, внутреннее состояние, чувствование, а зависимое (имя существительное) в именительном падеже обозначает объект восприятия, говорения, чувствования.

Словосочетания, называющие конкретное действие и его материальный объект, широко распространены в языке: Меллаша йуххе а хилла, шен ненан куьйга т1е куьг диллира Поллас (С.-Хь. Нунуев) – Потихонечку придвинувшись, Полла положила свою руку на руку матери.

Не менее продуктивными являются словосочетания, где главное слово (глагол) называет восприятие, говорение, внутреннее состояние, чувствование, а зависимое (имя существительное) в именительном падеже обозначает объект восприятия, высказывания, говорения, размышления, чувствования, морального воздействия. В чеченском языке встречаются словосочетания с зависимым именем существительным в именительном падеже, имеющие фразеологический характер: б1аьрг тоха – бросить взгляд; лаг лаца – взять за горло и т. д. Дательный падеж в чеченском языке может выступать в значении логического субъекта и косвенного объекта. В функции логического субъекта дательный падеж выступает в переходном предложении при глаголах «чувственного восприятия» [3, с. 24].

Среди глагольных словосочетаний с зависимым именем существительным в дательном падеже можно выделить несколько групп:

1. Глагол выражает направленность действия к предмету или лицу: Кет1ахь 1уьллучу гула т1е вахара вахара Васал (А. Айдамиров) – К лежащему перед воротами кряжу подошел Васал. И хаттар эцна, Шахьбина т1ебахара гулбелла нах (А. Айдамиров) – С этим вопросом собравшиеся люди пошли к Шахби.

2. Глагол называет действие, а зависимое имя существительное выражает объектные отношения: Дукха хала сатоьхна, меттахь 1уьллучу Мархетан б1аьра хьаьжира 1ела (А. Айдамиров). – С большим трудом посмотрел Али в глаза Мархет, лежавшей в постели.

3. Словосочетание с переходными глаголами, где главное слово требует двух существительных, как и в русском языке [4, с. 129–130]. Одно – со значением прямого объекта в именительном падеже, другое – со значением косвенного объекта в дательном падеже. Такие словосочетания называют действие, предмет, непосредственно подвергаемый действию (прямой объект): Мархета йуучунна башха зен ца дира (А. Айдамиров) – Мархет еде много вреда не нанесла.

4. Словосочетания, где стержневое слово – глагол – присоединяет к себе одно существительное в именительном падеже, а другое существительное в дательном падеже. В таких словосочетаниях зависимое существительное в дательном падеже относится к целому словосочетанию: 1елина доккха халахетар хилира, Васал шеца кхечу махка ца вог1ий хиъча (А. Айдамиров) – Али стало очень неприятно, когда узнал, что Васал с ним не едет на чужбину. В подобных словосочетаниях наблюдается двусторонняя связь: существительное в именительном падеже + глагол и существительное в дательном падеже + глагол в сочетании с именем существительным в именительном падеже. В подобных словосочетаниях весьма трудно определить ключевое слово.

5. Словосочетания, в которых действие глагола уточняется наречиями образа действия. Дательный падеж зависимого существительного в таких сочетаниях выступает в функции логического субъекта и косвенного объекта: Цхьа ч1ог1а сингаттаме хийтира Васална 1елин б1аьргаш а, аз а (А. Айдамиров) – Очень грустным показались Васалу глаза и голос Али.

Такие виды словосочетаний дают трехчленную конструкцию: «наречие + глагол + существительное в дательном падеже». Наречие примыкает к глаголу, а зависимое существительное в дательном падеже управляется сочетанием слов.

Стержневым словом в таких словосочетаниях является чаще всего глагол движения или покоя: Чоин пхьуьйшашца йуьхьа т1ера хьацар д1а а хьаькхна, логе х1уьттучу шеддех къурдаш деш, 1осина т1е вирзира иза (А. Айдамиров) – Стерев с лица рукавом бешмета пот, тяжело дыша, уставился он на осу.

Имя существительное с послелогом т1е – на (в) в дательном падеже может употребляться в функции косвенного дополнения при глаголах с конкретным значением. Словосочетания, состоящие из глагола и имени существительного в дательном падеже с послелогом т1ера – с, выражают пространственные объектные отношения: Айза т1ехь а йитина, вордан т1ера охьавоьссира 1ела (А. Айдамиров) – Оставив Айзу на ней, с брички слез Али. Обычно словосочетания типа «существительное в дательном падеже + послелог т1ера – с + глагол», выражающие пространственные отношения, бывают с оттенком объектного значения.

Существительные в дательном падеже с послелогом т1ера – с могут выступать в функции косвенного дополнения. Например: Тхо дерриг иштта сий доцуш ду ма мотталахь шен станицерчу г1алг1азкхашна т1ера бехк баккха вуьйлира Корней (А. Айдамиров) – Не подумай, что мы все такие бессовестные, попытался снять вину с станичных казаков Корней.

Надо отметить, что словосочетания с послелогом т1ера – с в дательном падеже с объектным значением для полноты смысла требуют присоединения к глаголу второго имени существительного в именительном падеже. В состав таких словосочетаний входит глагол с конкретным значением и имя существительное в именительном падеже в функции прямого объекта.

Словосочетания, состоящие из имени существительного в дательном падеже с послелогом к1ел – под. Такие словосочетания выражают пространственные и объектные отношения чаще всего при глаголах покоя: Керта т1ехьа боккха т1улг 1уьллу (А. Айдамиров) – За забором неподвижно лежит большой камень.

Словосочетания с зависимым словом – именем существительным в дательном падеже, послелогом к1ел – под – выражают объективные отношения.

Словосочетания с послелогом йуххе – около. Словосочетания, состоящие из глагола и имени существительного в дательном падеже с послелогом йуххе – около, могут выражать пространственные и объектные значения. При глаголах покоя и движения они выражают пространственные отношения, а при глаголах конкретного значения – объектные отношения: Нажий, Цицкий йистерчу б1аьвна йуххе д1ах1оттийра (У. Гайсултанов) – Нажу и Цицка поставили около крайней башни.

Словосочетания с зависимым именем существительным в дательном падеже с послелогом йуххе – около – могут выражать объектные отношения и при глаголах с отвлеченным значением. В чеченском языке встречаются словосочетания, выражающие объектные отношения, где в роли главного слова выступает деепричастие или инфинитив + вспомогательный глагол ву (йу, бу, ду) – есть. Связь между косвенным объектом и таким сказуемым (деепричастие + вспомогательный глагол) осуществляется окончанием дательного падежа через послелог йуххе – около. Словосочетания с послелогом йуккъе – посреди, в середине. Словосочетания с зависимым словом – именем существительным в дательном падеже с послелогом йуккъе – посреди, в середине – выражают пространственные и объектные значения.

В таких словосочетаниях в роли главного слова выступает глагол покоя, а зависимое существительное в дательном падеже с послелогом йуккъе – посреди – выражает нахождение в середине или посреди пространства. Пространственное значение выражают словосочетания с послелогом йуккъе – посреди – в дательном падеже и при глаголах движения: Бевдда бог1урш хьуьна йуккъе буьйлира – Бежавшие скрылись в лесу. Словосочетания с зависимым именем существительным в дательном падеже с послелогом йуккъе – посреди (в середине) – могут выражать временные отношения. Например: Б1аьстенан йуккъехь ломахь ц1еххьана ло тесира – В середине весны в горах неожиданно выпал снег.

Словосочетания с послелогом йуккъе – посредине, в середину – могут выражать и объектные отношения. Для полноты действия в таких словосочетаниях употребляются имена существительные как в дательном, так и в именительном падежах. Словосочетания с зависимым именем существительным в дательном падеже с послелогом чу – в (во внутрь) могут выражать пространственные и объектные отношения: Т1аккха чу а йахана, куьзганчохь, шех б1аьрг тоьхна, арара к1удар катоьхна схьа а оьцуш, хит1а хьаьдира (Х. Ошаев).

Словосочетание, состоящее из глагола и имени существительного в дательном падеже с послелогом чуьра – из, может показывать действие, направленное изнутри предмета, пространства, вещества, а также выражать различные отношения. В качестве главного слова в таких словосочетаниях в большинстве своем берется глагол с конкретным значением. Словосочетания с послелогом чуьра – из – с именами существительными в дательном падеже могут выражать и объектные отношения. Зависимое имя существительное и ключевое слово – глагол – берутся в подобных словосочетаниях с абстрактным значением: Кхетам чуьра ваьлла иза – Он вышел из сознания (потерял сознание). Сан даг чуьра д1аваьлла иза х1инца дуьйна – С этого момента я вырвала его из своего сердца.

Словосочетания, состоящие из глагола и имени существительного в дательном падеже с послелогом уллехула – рядом, в чеченском языке выражают только объектные отношения. Любопытно, что при таких словосочетаниях послелог *уллехула* относится к существительному в дательном падеже, а предмет, сочетающийся с глаголом движения, является субъектом и стоит в именительном падеже.

Исходя из вышеизложенного, можно сформулировать следующие выводы:

1. Глагольные словосочетания в чеченском языке являются весьма продуктивными, потому что глагол, являясь наиболее развитой частью речи, вступает в разнообразные синтаксические отношения со всеми знаменательными частями речи.
2. Глагол в сочетании с именем существительным в именительном падеже в зависимости от переходности может выражать как реальный объект, так и субъект, а в сочетаниях с дательным, родительным и местными падежами – логический субъект или косвенный объект.
3. Кроме того, послеложные сочетания глаголов с именем существительным в дательном падеже могут указывать и на пространственные отношения.

Библиографический список

1. Сухотин В.П. Проблема словосочетания в современном русском языке. *Вопросы синтаксиса русского языка*. Москва, 1950.
2. Мамаева Р. Некоторые виды дополнительных словосочетаний в чеченском литературном языке. *Вопросы вайнахского синтаксиса*: сборник научных статей. Грозный, 1980.
3. Дешериев Ю.Д. *Грамматика хиналугского языка*. Москва, 1959.
4. *Грамматика русского языка*. Москва: Издательство АН СССР, 1960; Т. 2, Ч. I: 129–130.
5. Байрамова З.М. *Глагольные словосочетания в табасаранском языке в сопоставлении с русским.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2007.

References

1. Suhotin V.P. Problema slovosochetaniya v sovremennom russkom yazyke. *Voprosy sintaksisa russkogo yazyka*. Moskva, 1950.
2. Mamaeva R. Nekotorye vidy dopolnitel'nyh slovosochetanij v chechenskom literaturnom yazyke. *Voprosy vajnahskogo sintaksisa*: sbornik nauchnyh statej. Groznyj, 1980.
3. Desheriev Yu.D. *Grammatika hinalugskogo yazyka*. Moskva, 1959.
4. *Grammatika russkogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1960; T. 2, Ch. I: 129-130.
5. Bajramova Z.M. *Glagol'nye slovosochetaniya v tabasaranskom yazyke v sopostavlenii s russkim*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2007.

Статья поступила в редакцию 20.07.23

УДК 811.581.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-374-376

Akbash V.A., *senior teacher, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: vanite@mail.ru*
Bylkova A.V., *BA student, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: nastya.bylkova@bk.ru*

ECOLOGICAL TOURISM IN RUSSIA IN THE ASPECT OF TRANSLATION INTO CHINESE. The article determines features of translation of excursion texts, in particular, the specifics of interpretation of a tour text on objects of natural attractions of the Russian Far East. The article presents characteristic national and cultural features of texts of the tourist discourse in the field of ecotourism, which determine translation strategies, that must be applied in the process of transferring certain elements (toponyms, everyday and natural realities) to another language, so that the recipient of the translation can fully experience the flavor of the area, that described in the tour text. In the course of translation analysis, the ways of achieving equivalence in the translation of the text of the ecotourism excursion program from Russian into Chinese were identified and illustrated by examples. The article presents a comprehensive analysis of features of translation of excursion texts, what is considered to be rather little-studied in the aspect of translation in the sphere of ecological tourism from such languages as Chinese and Russian, that are not close to each other.

Key words: **tourist discourse, excursion, ecological tourism, translation of realities, translation of toponyms, Chinese, Russian**

В.А. Акбаш*, ст. преп., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: vanite@mail.ru*
А.В. Былкова*, студентка, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: nastya.bylkova@bk.ru*

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ТУРИЗМ В РОССИИ В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК

Данная статья посвящена особенностям перевода экскурсионных текстов, в частности специфике перевода текста экскурсии по объектам природных достопримечательностей Дальнего Востока России. В статье рассмотрены характерные национально-культурные черты текстов туристического дискурса сферы экотуризма, обусловливающие переводческие стратегии, которые необходимо применять в процессе передачи тех или иных элементов (топонимов,

бытовых и природных реалий) на другой язык так, чтобы реципиент перевода мог в полной мере ощутить колорит местности, о которой идёт речь в тексте экскурсии. В ходе переводческого анализа были выявлены и проиллюстрированы на примерах способы достижения эквивалентности при переводе текста экскурсионной программы сферы экотуризма с русского на китайский язык. В статье представлен комплексный анализ особенностей перевода экскурсионных текстов достаточно малоисследованной в аспекте перевода сферы экологического туризма с таких неблизких друг другу языков, как китайский и русский.

Ключевые слова: **туристический дискурс, экскурсия, экотуризм, перевод реалий, перевод топонимов, китайский язык, русский язык**

В условиях восстановления объемов мирового туризма после пандемии роль различных экскурсионных текстов в межкультурной коммуникации неуклонно растёт. Экскурсия является неотъемлемым компонентом любой организованной групповой туристической поездки, позволяя туристам получать информацию о туристических объектах. Именно от грамотного и точного перевода экскурсионных текстов, а также правильной передачи национально-культурной лексики зависит впечатление иностранного туриста от той или иной страны. В настоящее время в условиях расширяющихся контактов между Россией и Китаем сотрудничество активно развивается не только в политической и экономической сферах, но и в области туризма. Туризм как канал культурного обмена и взаимопонимания играет очень важную роль в укреплении отношений двух стран. Несмотря на то, что поток туристов из Китая был достаточно высок до пандемии и в настоящее время возвращается в прежние показатели, количество адаптированных туров в тайгу остается незначительным, хотя они представляют большой интерес ввиду своей экзотичности и уникальной экологии, что обусловливает актуальность данного исследования.

Объектом исследования является текст экскурсионной программы в аспекте перевода. Предметом исследования выступает процесс перевода текста экскурсионного дискурса сферы экотуризма с русского на китайский язык. Целью работы является выявление способов достижения эквивалентности при переводе текста экскурсионной программы сферы экотуризма с русского на китайский язык. Для достижения цели необходимо реализовать следующие задачи: рассмотреть экскурсионный дискурс как особый вид дискурса; выявить национально-культурные особенности текста экскурсионной программы сферы экологии; в ходе переводческого анализа выявить способы достижения эквивалентности при переводе текста экскурсионной программы сферы экологии с русского на китайский язык. Научная новизна заключается в комплексном анализе особенностей перевода экскурсионных текстов достаточно малоисследованной в аспекте перевода сферы экологического туризма для выявления методологической основы перевода с таких неблизких друг другу языков, как китайский и русский. Практическая значимость состоит в том, что результаты данного исследования могут быть использованы при переводе текстов экскурсий сферы экотуризма с русского языка на китайский.

Экскурсия как эффективный метод познания мира, получения новых знаний и новых навыков является важным компонентом организации туристических поездок. Как правило, во время проведения экскурсии для иностранцев задача состоит в том, что увлечь туриста стоит не только перед экскурсоводами, но и перед переводчиками. Экскурсия как особый тип текста стала объектом изучения лингвистов сравнительно недавно. Н.В. Филатова относит экскурсию к жанру туристического дискурса и ставит в один ряд с путеводителем, брошюрой, туристическим каталогом и т. д. [1]. М.В. Лиханов анализирует экскурсионный дискурс, учитывая формирование особой коммуникативной ситуации [2]. Автор рассматривает коммуникацию между экскурсоводом и туристом как тип речевого поведения, имеющий ориентацию на получение информации. При работе с иностранными туристами одним из субъектов такой коммуникации становится переводчик, цель которого при передаче экскурсионного дискурса – максимально понятно донести до адресатов предварительно подготовленную речь о конкретном объекте, сформировать впечатление о нем.

Появлению такого понятия, как «экотуризм», содействовал ряд определенных тенденций. В первую очередь следует отметить, что доходы от туризма занимают все большую долю в экономике стран. В то же время по мере увеличения доступности различных туристических направлений туристы становятся все более притязательными: одним хочется экзотики, а другие жители стран с развитой промышленностью предпочитают места с нетронутой природой, подальше от города. Таким образом, экотуризм, представляя особый подвид туристической деятельности, сочетает в себе большинство признаков туристического дискурса.

Для анализа переводческих решений было отобрано несколько текстов экскурсий на русском языке по природным достопримечательностям Дальнего Востока, ранее не переведённых на китайский язык и взятых с сайтов туристических компаний, деятельность которых связана, в том числе, с работой с китайскими туристами. Как и предполагалось, наибольшую трудность при переводе представляет собой лексика с ярко выраженным национальным колоритом, в особенности реалии традиционного быта, например, уха, баня, тайга и т. п. Рассмотрим примеры из путеводителя по Шантарским островам, представленного на сайте одной из туристических компаний. «Каждый день, по вечерам, нас будет ждать жаркая баня, душевные посиделки у костра и вкусная уха». Так, для русского слова «уха» в китайском языке существует только одно вариантное соответствие 鱼汤, что означает рыбный суп, однако такой перевод не полностью отражает суть русского слова: **每天晚上**，热俄罗斯浴、火炉边的深情联谊会和传统美味的鱼汤都在等着我们。Поэтому в перевод были добавлены слова «вкусный» **美味** и «традиционный» 传统 для того, чтобы приблизить реципиента к пониманию того, что это не повседневное блюдо, а также то, что, отведав ухи, они смогут не только вкусно поесть, но и соприкоснуться с русской традиционной культурой. Также в данном случае представляется возможным сделать переводческий комментарий и кратко рассказать участникам экскурсии принципы приготовления ухи (например, что она готовится из свежепойманной рыбы на костре). То же самое можно сказать о слове «баня». Вариантные соответствия **俄**罗斯桑拿浴 (дословно: «русская сауна») и **澡堂** хотя и дают представление о том, что ждёт туристов, однако возможно сделать добавление слова «традиционная» или переводческого комментария, например, про веники. В следующем примере внимания заслуживает слово тайга: «Пройтись по звериной тропе в настоящей тайге». Данному слову в китайском словаре существует несколько вариантных соответствий: **泰加森林**, 亚寒带针叶林, первое из которых при переводе получено полукалькой (фонетическое заимствование **泰加** с добавлением семантического компонента **森林**), второй вариант перевода содержит в себе описание (亚寒带 – умеренно холодный пояс, субарктический пояс, субарктика, 针叶林 – хвойный лес; тайга). В контексте экскурсии первый вариант перевода подходит больше, так как транскрипция дает возможность погрузиться в самобытность культуры. Анализ русских экскурсионных текстов показывает, что при переводе с русского языка реалии чаще всего транскрибируют. Указанные выше способы применимы не только при переводе бытовых и природных реалий, но и при переводе таких лексических единиц, как топонимы, микротопонимы и антропонимы. С помощью транскрипции, калькирования и полукальки для лексических единиц такого типа создаются единичные соответствия: остров Большой Шантар – **大尚塔**尔岛, мыс Перовского – **佩**罗夫斯基角, бухта Врангеля – **弗**兰格尔海湾, бухта Онгачан – **翁加昌海**, Николаевск-на-Амуре – **阿穆**尔河畔尼古拉耶夫斯克 (перестановка компонентов внутри топонима, дословно: «на Амуре Николаевск), ручей Соснинский – **索斯宁斯基溪**. Все указанные топонимы переведены методом полукальки – транскрипцией с семантическим компонентом, который при переводе меняет свою позицию в словосочетании с начальной на конечную (остров, бухта, мыс, ручей) в связи с нормами языка перевода.

При переводе топонимов следует использовать информационные ресурсы, притом не только словари, но и поисковые системы, чтобы удостовериться в применимости того или иного соответствия. Такой поиск необходим для того, чтобы избежать появления необоснованных неологизмов. При переводе текста экскурсии «Хехцирский заповедник» и «Родник Дерсу» встречаются топонимы и антропонимы, которые отсутствуют в русско-китайском словаре. Приведём несколько примеров. «Наш маршрут будет проходить вдоль ручья Соснинский, который берет свое начало в горах Большого Хехцира на высоте 950 метров над уровнем моря и впадает в Амурскую протоку». Необходимо было перевести “ручей Соснинский”, используя метод полукальки, где «**溪流** – горный поток (ручей)», а «Соснинский – **索斯宁斯**» переведен методом транскрипции. В скобках следует указать происхождение данного названия ручья, сделав тем самым переводческий комментарий, который как нельзя более уместен в тексте экскурсии, так как для иноязычных туристов данный топоним неизвестен. Получаем перевод: **我**们的路线将经过索斯宁**斯溪流**（**以阿列克**谢·**布**罗尼斯拉沃维奇·**索斯宁斯基命名**），该溪流发源于海拔**950米的大赫赫**齐尔山区，流入阿穆尔河道。Особое внимание в процессе перевода и прагматической адаптации текста туристической экскурсии необходимо также уделять микротопонимам, к которым относятся наименования площадей, улиц, парков, музеев, театров и других объектов, представляющих собой элементы создания привлекательного образа города [3]. В контексте данного исследования, посвящённого экскурсионному дискурсу, представляется необходимым рассмотреть особенности перевода названий экологических объектов: наименований ущелий, сопок, скал, рек, озер, островов, памятников и других объектов, которые являются экскурсионными дестинациями (бухта Врангеля – **符**兰格尔海湾, Ульбанский залив – 乌利班湾, памятник Солнца – **太阳碑**). Наиболее частотным и оптимальным с точки зрения обеспечения семантической эквивалентности приемом перевода микротопонимов является калька и полукалька: 1. На берегу Амурской протоки мы увидим китайскую заставу, приграничное село Казакевичево – **在阿穆**尔河的岸边，我们将看到中国的前哨，卡扎科维茨沃边境村庄。Название села переведено с помощью транскрипции и кальки с изменением расположения элементов словосочетания (дословно: «Казакевичево приграничное село»). 2. Большехехцирский заповедник воплощает то биоразнообразие, которым славится Дальний Восток России. **大赫赫**齐尔山自然保护区体现了俄罗斯远东地区**著名的生物多**样性。При переводе словосочетания *Большехехцирский заповедник* применялся целый комплекс преобразований: *больше* – передано семантическим соответствием **大**, Хехцир – транскрипцией, далее сделано добавление **山**, так как реципиенту неизвестно, что Большой Хехцир является горным массивом, а слово *заповедник* переведено методом описательного перевода **自然保**护区 (дословно: «природный охраняемый район). 3. Вашему взору представлена Площадь Солнца, которая возникла на месте рыбацкого поселка, недалеко от городка Уссу-чжень. **你的目光投向了太阳广**场，它位于一个渔村的遗址上，距离乌

苏镇不远。В данном примере первый микротопоним 太阳广场 «площадь Солнца» переведен калькированием, а второй 乌苏镇 – транскрипцией с добавлением семантического компонента «городок», при этом 镇 присутствует дважды (как в транскрипции, так и после неё). В случаях, когда название объекта является производным от имени собственного или географического наименования, возможности калькирования ограничены, однако вариантом перевода может стать описательный перевод. В исследуемых нами текстах данный прием был выявлен, что обусловлено наличием фоновой информации в тексте оригинала. «В 1897 году на крутом берегу Амурской протоки поселился купец Быков с семьей. Он занимался рыбной ловлей, охотой. Речка, вытекающая из отрогов Хехцира, получила название Быкова. Затем пришли первые переселенцы из Забайкалья: Саловаров, Золотарев, братья Барановы. Сам Быков трагически погиб на охоте, его вдова стала известна под именем Бычиха». 1897年，商人贝科夫和他的家人在阿穆尔河陡峭的河岸定居下来。他做捕鱼和打猎。从赫赫齐尔支流流出的河流被命名为贝科美河。 然后是第一批来自外贝加尔的定居者：萨洛瓦罗夫、佐洛塔廖夫、巴拉诺夫兄弟。 贝科夫本人在一次狩猎中不幸身亡，他的遗孀被称为贝科奇哈。В данном примере при переводе названия села Бычиха методом транскрипции следует обратить внимание на необходимость использования тех же иероглифов, что и в транскрипции фамилии купца и его супруги для того, чтобы реципиент перевода мог отследить связь между данными именами собственными. В экскурсии по Хехцирскому заповеднику на информационном стенде написано «речка Быкова», которую следует перевести – «贝科夫河», опираясь на «Словарь-справочник по переводу русских имен и фамилий на китайский язык». В свою очередь, в русско-китайском словаре есть вариант – «公牛河». Так как название реки получено в честь купца Быкова, а не животного, следует учесть этот факт и выбрать первый варианта перевода – полукалькой. Рассмотрим ещё один пример: «Густой лес покрывает склоны Большого Хехцира, расступаясь лишь перед скальными останцами и курумниками». 茂密的森林覆盖着大北极自然保护区的山坡，只让路给岩石遗迹和古鲁尼克(斜坡上或山的平坦表面上的石头砂矿)。При переводе данного предложения мы столкнулись со словом «курумник», которое, являясь специфическим, малоизвестным большинству термином, вызывает трудности у переводчика и реципиента, поэтому возможно использовать либо транскрипцию в сочетании с методом описательного перевода, как предложено в примере выше, либо перевести приблизительным соответствием «石流», что дословно переводится как «поток камней» и передаёт значение понятия «курумник».

Таким образом, можно сделать вывод, что во время проведения экскурсии для иностранных туристов важно тщательно подбирать используемую лексику, стремиться как можно точнее, но в то же время проще и интересней передать основные сведения и факты. Во время перевода специалист применяет различные способы прагматической адаптации исходного текста, то есть вносит некоторые поправки на определенные различия (социально-культурные, возрастные, психологические) между рецепторами переводного текста и текста оригинала. Такого рода адаптация достигается, в том числе, путём опущения незначительной информации, заменой малоизвестных терминов на более распространённые и понятные, добавления в текст перевода дополнительных комментариев, а также использования описательного перевода, добавления семантических компонентов при транскрибировании. Все это направлено на то, чтобы текст сообщения был прагматически адекватен и понятен рецептору перевода, который принадлежит к иному языковому коллективу, к иной культуре.

Библиографический список

1. Филатова Н.В. Жанровое пространство туристического дискурса. *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова*. Филологические науки. 2012; № 2: 76–82.
2. Лиханов М.В. Экскурсионный дискурс: к модели описания. *Вестник Томского государственного университета*. 2016; № 404: 5–14.
3. Бочкарева Т.В. *Экотуризм: анализ существующего международного опыта*. Доклад. Москва, 2003.

References

1. Filatova N.V. Zhanrovoe prostranstvo turisticheskogo diskursa. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholohova*. Filologicheskie nauki. 2012; № 2: 76-82.
2. Lihanov M.V. `Ekskursionnyj diskurs: k modeli opisaniya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 404: 5-14.
3. Bochkareva T.V. *`Ekoturizm: analiz suschestvuyuschego mezhdunarodnogo opyta*. Doklad. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 24.07.23

УДК 81-139 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-376-381

Andrianova Yu.G., *senior lecturer, Department of Foreign Languages, Ufa State Petroleum Technological University (Ufa, Russia),*
E-mail: yuliya-andrianov@mail.ru

CROSS TEXT INTERPRETATION: THE COMBINATION OF THE PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS METHOD (THE METOD OF COUNTERTEXTS ANALYSIS) AND THE METHODS OF DECODING STYLISTICS. The article discusses two methods of text analysis – the method proposed by the decoding style and text analysis using a psycholinguistic experiment, and describes their basic approaches, positive and negative aspects in terms of effectiveness and validity of the results. The necessity to create a text analysis method that combines the positive qualities of both mentioned above methods has been established. The previously set complicative psycholinguistic experiment is proposed as a possible basis for the creation of such a method. The exemplary procedures for applying the cross-method for the purposes of special philological and reader analysis of texts for the purposes of effective text generation are described further in the article. The research analyzes possible positive and negative consequences of the application of the proposed method and indicates the means of countering its use for undesirable purposes. The article may be of interest to specialists in philology, teachers of foreign languages, foreign and Russian literature, as well as to a wide range of readers interested in the problem of text analysis.

Key words: **decoding stylistics, psycholinguistic experiment, linguistic expressive means, text recipient, cross-analysis method, text perception, text generation**

Ю.Г. Андрианова, *доц., Уфимский государственный нефтяной технический университет, г. Уфа,*
E-mail: yuliya-andrianov@mail.ru

КРОСС-ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА: СОЧЕТАНИЕ МЕТОДОВ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА (МЕТОД КОНТРТЕКСТА) И МЕТОДОВ СТИЛИСТИКИ ДЕКОДИРОВАНИЯ

В статье рассматриваются два метода анализа текста – метод, предлагаемый стилистикой декодирования, и анализ текста с помощью психолингвистического эксперимента, описываются их базовые подходы, позитивные и негативные аспекты в плане результативности и валидности результатов. Установлена необходимость в создании метода анализа текста, сочетающего в себе позитивные качества обоих вышеупомянутых методов. В качестве основы для создания подобного метода предлагается ранее поставленный компликативный психолингвистический эксперимент. Далее приводятся примерные процедуры применения кросс-метода для целей специально-филологического и читательского анализа текстов и эффективного текстопорождения. В статье проанализированы возможные позитивные и негативные последствия применения метода и указаны средства противодействия по его использованию в нежелательных целях. Статья может быть интересна специалистам-филологам, преподавателям иностранного языка, зарубежной и русской литературы, а также широкому кругу читателей, заинтересованных проблемой анализа текста.

Ключевые слова: **стилистика декодирования, психолингвистический эксперимент, языковые выразительные средства, реципиент текста, метод кросс-анализа, восприятие текста, текстопорождение**

Данная статья посвящена проблемам текстового анализа и изучению воздействия языковых выразительных средств на сознание реципиента текста.

Актуальность изучения данной проблемы обусловлена крайне высокой степенью проникновения текста во все сферы общества. Текст выполняет функцию донесения информации до своего реципиента, определяет и регулирует его сознание и последующее поведение на основании этой информации. Для сообществ людей тексты издревле считались хранилищем знаний, носителями культурного кода и правовой информации. Наряду с этим тексты всегда служили источниками эстетической информации, независимо от того, имеется ли в виду эстетика формы и образа, как в художественном тексте, или эстетика мысли, как в научном, научно-техническом тексте или даже в тексте делового содержания.

Формы проявления текстуальности в жизни человека весьма разнообразны: это могут быть произведения устного художественного творчества, диалоги, монологи и полилоги, встречающиеся в повседневной жизни, письменные тексты различных жанров и даже действия, определённым образом вписывающиеся в общую картину бытия общества и личности и интерпретируемые впоследствии в разных источниках (точка зрения Ж. Деррида) [1]. Таким образом, текст можно считать значимой формой организации бытия человека, а самому бытию можно, с определёнными ограничениями, приписать черты текстуальности, что согласуется с позицией М.М. Бахтина [2].

По этой причине адекватное восприятие текста, организацию продуктивного взаимодействия между текстом и его реципиентом можно считать важной задачей для любого лингвокультурного сообщества и авторов текстов. Особенно важно это сейчас, в период доминирования опосредованной письменной коммуникации (мессенджеры и соцсети) в коммуникативном пространстве людей и в условиях, когда они часто используются для корректировки сознания реципиентов текстов в тех или иных целях. Сейчас с уверенностью можно сказать, что владеющий средствами воздействия на сознание реципиента текста может претендовать на доминирование в инфосфере. Практически все тексты в той или иной мере используют языковые выразительные средства для повышения воздействия на читателя и облегчения ему процесса интериоризации доносимой до сознания мысли. Таким образом, в настоящее время крайне необходимо обеспечить авторов и реципиентов текстов оптимальным инструментарием для построения максимально эффективных текстов и формирования максимально точного восприятия и понимания устных и письменных текстов.

На основании вышесказанного была сформулирована цель данной работы – предложить новый метод анализа текста, соответствующий критериям точности и валидности текстового исследования и способствующий повышению эффективности взаимодействия между адресантами и адресатами текстовых сообщений.

Для достижения поставленной цели определён круг задач, решаемых в данной работе:

1) проанализировать наиболее известные методики анализа текста с целью оценки эффективности их использования и возможности получения достаточно валидных результатов, а также верификации их возможностей способствовать улучшению коммуникации между авторами и реципиентами текстов;

2) определить качества изучаемых методов, применимые для создания метода, способствующего наиболее точному текстовому анализу и организации наиболее эффективной коммуникации;

3) определить ядерный элемент создаваемого нового метода;

4) описать компликативный психолингвистический эксперимент как возможную основу для нового метода текстового анализа;

5) описать процедуру применения предлагаемого нового метода для целей профессионального и непрофессионального анализов текста, а также для целей эффективного текстопорождения;

6) определить возможные позитивные и негативные аспекты применения нового метода кросс-анализа текста.

Основными материалами для аналитического исследования стали методика стилистического декодирования, предложенная И.В. Арнольд, и методика психолингвистического анализа текста, основанная на изучении контртекстов, созданная А.И. Новиковым.

Новизна проводимого исследования состоит в том, что в его результате предполагается предложить **новый** метод кросс-анализа текста, сочетающий в себе позитивные черты существующих методов текстового анализа и обеспечивающий наиболее адекватное текстопорождение и текстовосприятие.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что в ней предлагается перестроить теорию анализа текста, опираясь в нём в первую очередь на его восприятие сознанием реципиента.

Практическая её ценность состоит в предложении эффективной методики текстопорождения и текстовосприятия на основе исследования индивидуального реагирования на содержание текста.

1. Анализ существующих методик изучения текста

Общим в обоих подходах является обращение к реципиенту текста как к лицу, формирующему для себя смысл воспринимаемого текста. С точки зрения И.В. Арнольд, реципиент текста должен декодировать авторский смысл, опираясь на используемые им стилистические средства, относящиеся к разным уровням языка. Данные средства должны служить акцентуаторами авторской мысли, сужая область внимания реципиента текста и привлекая его внимание к тем элементам и фрагментам текста, которые автор считает ключевыми для понимания своего замысла. Таким образом, с точки зрения И.В. Арнольд [3, с.15] и Майкла Риффатера [4], на чью позицию она опирается в своей работе «Стилистика декодирования», для читателя текста облегчается процесс восприятия авторской мысли. Это особенно важно, когда вниманию читателя предлагается произведение одного из жанров художественной литературы.

Оба направления при рассмотрении текста указывают общие его характеристики: информативность, связность, компрессионность [3, с. 15; 5, с. 22–23; 28–29]. Также оба исследователя указывают на определённую целенаправленность в отборе тематики текста его автором. Именно она впоследствии диктует автору структуру создаваемого текста, его внешние и внутренние формы связности, лексико-грамматические формы, стилистические обороты и т. д. Различия в позициях авторов здесь крайне незначительны и относятся в основном к сфере терминологии. А.И. Новиков обозначает тематику текста как его семантическую и смысловую доминанту, в основе которой лежит набор мотивов и целей автора, определяющий отбор конкретной темы [5, с. 26, 56–57]. Для И.В. Арнольд смысловая основа текста – квант действительности, по определённым причинам выделенный сознанием автора текста из общего её потока [3, с. 14–15].

Общее в рассматриваемых концепциях состоит также и в том, как они оценивают процесс взаимодействия в информационной цепи/цепочке кодирования и декодирования на уровне автор – содержание текста – реципиент текста. Оба автора придерживаются позиции о невозможности унифицированного и абсолютно адекватного авторскому замыслу понимания текста, указывая наряду с историческими, социальными, историко-лингвистическими факторами, оказывающими влияние на этот процесс, фактор личностных качеств реципиента текста [3, с. 16; 6, с. 65; 5, с. 71]. Также в обеих концепциях признаётся роль взаимодействия реципиента текста со смыслом сообщаемого, проявляющегося в форме его внутренней полемики с автором текста [6, с. 65; 3, с. 17].

Итак, две рассматриваемые позиции имеют между собой довольно много общего. Можно сделать достаточно смелое, но не лишённое оснований предположение о том, что стилистика декодирования могла бы в определённой степени считаться связанной с психолингвистическими исследованиями. По крайней мере, это может быть верно в отношении главного вектора исследования в рамках данного подхода – изучения воздействия текста на сознание его реципиента.

Но у данных подходов есть и значительные различия. В основном, как представляется, они определяются историческими причинами: в период формирования направления стилистики декодирования доминировал идеологический подход к науке, детерминировавший интерпретацию подходов и результатов. По этой причине в исследованиях того времени предполагалось, что текстовое воздействие на сознание личности должно сформировать её определённым образом, «развивая одни эмоции и преодолевая другие» [3, с. 17]. Правильно подобранная читательская стратегия должна была гарантировать формирование личности с необходимым набором качеств. Вместе с тем практика даже советской действительности показывала, что подобный подход при всей его логичности и детальной проработанности далеко не всегда давал свои результаты. Люди, читавшие «правильную» литературу, могли быть индифферентны к идеям, отражаемым в печатных текстах и устных сообщениях в СМИ, а иногда могли демонстрировать поведение, абсолютно контрадикторное по отношению к ним. Причина такого рода ситуаций вызвана особенностями восприятия текста индивидуальным сознанием его реципиента, которое на эмоциональном уровне далеко не всегда коррелирует со смысловым посылом текста.

В стилистике декодирования большое значение уделяется рационально-интерпретационной функции сознания личности, обучению потенциальных реципиентов текста навыкам текстового анализа и построению гипотез о том, каким образом употребляемые в тексте выразительные формы языка *должны* воздействовать на сознание личности. Однако нельзя не признать тот факт, что даже при чтении текста со специальной целью его анализа реципиент текста сначала воспринимает его на личностном эмоционально-когнитивном уровне, где активируются все пресуппозиционные знания личности, весь багаж его эмоционального опыта, которые у каждого человека уникальны. В силу этой причины реакции, оценки и фрагменты текста, выделяемые индивидуальным сознанием как значимые, будут варьироваться от одного реципиента к другому. Аналитическим в прямом смысле слова чтение становится при повторном, а возможно, и многократном прочтении. Но для сознания любого читателя значимым и запечатлённым остаётся именно след первичного воздействия текста. Данная точка зрения выражена в работе А.Б. Есина, посвящённой проблемам анализа текстов [7]. Следовательно, выдвигаемые в рамках стилистики декодирования гипотезы могут относиться лишь к *потенциалу* воздействия употребляемых автором выразительных средств языка, степень реализации которого должна быть верифицирована в *каждом конкретном случае* восприятия и понимания текста.

Кроме того, нельзя не отметить тот факт, что предлагаемый стилистикой декодирования метод во многом субъективен и обусловлен особенностями интерпретации текста лицом, формирующим алгоритм текстового анализа (профессиональным критиком литературы или филологом-стилистом). В этом случае снижается степень эвристической и перцептивной самостоятельности реципиента текста, так как методики реагирования на текст предзаданы ему алгоритмом. Это также в значительной мере *снижает уровень* объективности текстового анализа.

Психолингвистика текста, зарождавшаяся почти одновременно со стилистикой декодирования, максимальное внимание уделяет личности, воспринимающей текст. В своём понимании текста и основных его характеристик авторы психолингвистической теории, лингвисты и психологи исходят из того, что все они являются производными от тематической доминанты, формирующейся в сознании личности, порождающей текст, но верифицируются они в сознании личности, воспринимающей устный или письменный текст [8, с. 12; 9, с. 65; 5, с. 20–24]. Таким образом, предлагаемые в рамках данного подхода методы позволяют определить то, как именно формируется образ текста в сознании его реципиентов, какие именно когнитивные и эмотивные структуры индивидуального сознания активируются в процессе его восприятия, какими стратегиями пользуется реципиент текста при взаимодействии с ним. В данном случае появляется возможность определить и то, как и в какой степени содержание текста и употребляемые в нём языковые выразительные средства разных уровней воздействуют на сознание реципиента текста, и увидеть те моменты, когда имеет место антагонизм между авторской и читательской позициями и выявить причины подобной реакции. В данном случае *позитивной* стороной подхода является то, что, будучи в основном направленным на получение экспериментальных данных и ставя в центр восприятие текста индивидуальным сознанием его реципиентов, он позволяет получить результаты достаточно *высокой степени объективности*. Причина этого в том, что при использовании психолингвистических методов практически полностью устраняется роль возможных медиаторов или включённых в процесс экспериментаторов. В определённом смысле можно сказать, что аналитические методы, предлагаемые в рамках психолингвистического подхода, могли бы служить, с одной стороны, первичным эмпирическим материалом для последующих исследований воздействия выразительных средств на сознание реципиента текста, а с другой – средством верификации гипотез относительно такого воздействия.

Вместе с тем методика стилистики декодирования позволяет создать первичный «профиль автора», в котором описываются его интенции и мотивы, создаются гипотезы относительно авторского замысла текста.

Следовательно, для обеспечения максимально точных и валидных результатов анализа текста необходимо создать метод, в котором оптимально сочетались бы наиболее позитивные черты вышеупомянутых методов.

В основе подобной кросс-методики анализа текста *может* находиться психолингвистический эксперимент, позволяющий наиболее эксплицитно репрезентировать реакции реципиентов текста на воспринимаемое содержание и дающий широкие возможности для интерпретации воздействия на их сознание как текста в целом, так и употребляемых в нём языковых выразительных средств. Вариант организации подобного эксперимента и его результаты предполагается рассмотреть ниже.

2. Исследование восприятия и воздействия на сознание текста и применяемых в нём выразительных средств с помощью компликативного психолингвистического эксперимента

Сфера психолингвистических исследований текста представляет достаточно обширный спектр экспериментальных исследований, направленных на самые разные сферы и уровни взаимодействия текста и его реципиента. Среди них есть исследования, направленные на изучение фонологического аспекта воздействия звучащего текста [10], определение стратегии восприятия текста при его реконструкции [11], исследование оценочных реакций испытуемых относительно содержания прочитываемых текстов [12; 13] и т. д. Однако исследование воздействия употребляемых в тексте выразительных средств языка разного уровня пока ещё не было объектом психолингвистического исследования.

Опираясь на ранее высказанное положение о том, что все текстовые категории, реализуемые автором текста через отбор и дистрибуцию языковых форм в рамках определённого контекста устной или письменной коммуникации, в степени своей реализации зависят от того, как содержание текста воспринимается сознанием его реципиента, была предложена идея рассмотреть восприятие текста с точки зрения оценки проявленности в нём одной из текстовых категорий. Поскольку психолингвистическому изучению таких текстовых категорий, как связность, цельность и эмотивность, посвящено достаточно большое количество работ [14–19], объектом исследования была избрана категория напряжённости текста. Данная категория признана неотъемлемой характеристикой текста [20] и рассматривалась в работах, посвящённых текстам разных жанров и направленным на разную целевую аудиторию [21; 22]. В работах рассмотрены средства различных уровней, обеспечивающих создание эффекта напряжённости в тексте [23; 22]. Поскольку наибольшей напряжённостью, по мнению экспертов, отличается текст детектива [24], что вызвано особенностями его содержания и структуры [25; 26], материалом для исследования стали тексты детективных произведений А. Кристи. Привлекаемая к эксперименту аудитория испытуемых состояла из студентов Уфимского государственного нефтяного технического университета, обучающихся в группах с углублённым изучением иностранного языка. Данный выбор состава участников эксперимента способствовал использованию текстов произведений в неадаптированном виде, что позволяло надеяться на получение интересных результатов.

Данный эксперимент может считаться компликативным по нескольким критериям. Во-первых, он решал несколько задач, а именно – оценку содержания текстовых фрагментов произведения с точки зрения уровня текстовой напряжённости, критерием для которой, как предполагалось, должен стать уровень эмоционального и интеллектуального напряжения, испытываемого участниками эксперимента при чтении текста [27], вербализованное выражение мыслей по поводу прочитываемого (метод контртекста) [6] и оценку воздействия грамматических средств языка, описывающих категорию времени, на сознание реципиентов текста. По форме проведения данный психолингвистический эксперимент также является компликативным в силу сочетания в нём нескольких форм деятельности: оценки содержания текста и шкалирования его по степени напряжённости сюжета, что влияет на восприятие развития сюжетной перспективы произведения и, соответственно, сюжетного времени; построения контртекстов к содержанию выделенных как наиболее напряжённые текстовым фрагментам; анализа воздействия употребляемых автором видо-временных форм глаголов на ту часть сферы сознания, которая «отвечает» за восприятие процесса движения времени. Сложность организации эксперимента нашла своё отражение в заданиях для него. Задания представляли собой соединение опроса с применением метода шкалирования и стандартное задание на построение контртекста по методу психолингвистического эксперимента, предложенного А.И. Новиковым [6]. Отдельно в задании испытуемым было предложено оценить степень воздействия видо-временных форм глаголов на восприятие характера движения времени в текстовых фрагментах, отличающихся наибольшей степенью напряжённости (референциальных точках). Учитывая тот факт, что, несмотря на высокий уровень базовой языковой подготовки, далеко не все испытуемые способны к мультивекторной деятельности в силу психофизических причин, что может негативно повлиять на общие результаты эксперимента, последнее задание было предложено испытуемым в качестве факультативного.

Подробному описанию общей организации, хода эксперимента, методики расчёта полученных результатов и их интерпретации посвящено достаточно большое количество работ [28–33].

Для целей *верификации* гипотезы о пригодности компликативного психолингвистического эксперимента для использования в качестве ***ядерного*** для создания нового кросс-метода текстового анализа следует рассмотреть его результаты со следующих точек зрения:

1) экспликация процесса восприятия текста его реципиентами;

2) возможность определения воздействия выразительных средств языка на восприятие определённых аспектов содержания текста.

В результате проделанной работы были выяснены разные эмоционально-когнитивные стратегии, применяемые реципиентами текста в процессе взаимодействия с ним: компрессия, пропуск /акцентуация информации, привлечение фоновых знаний, эмпатии, проективно-творческих навыков для обеспечения глубины восприятия материала и заполнения информационно-смысловых лакун в тексте (оценка факта наличия/отсутствия таких лакун – результат субъективного восприятия текста испытуемыми). Данные результаты были получены в процессе изучения графических и вербальных (контртексты) реакций испытуемых [28–33]. Кроме того была выявлена связь между детальностью и глубиной восприятия текста и доминированием в контртекстах, составленных испытуемыми, реакций определённого типа (в данном случае была отмечена корреляция между глубиной анализа текста и доминированием реакций содержательного типа). Также было прослежено воздействие употребляемых автором в отрывках с максимальным напряжением видо-временных форм глагола на специфику восприятия движения времени в них (имели место замедления, временная стагнация, моменты убыстрения и «уплотнения» времени, а также явления визуализации по типу клипа или видео в «рапиде»). Таким образом, ещё раз была доказана ранее неоднократно упоминавшаяся позиция лингвистов, психолингвистов, философов и литературоведов о том, что чтение представляет собой процесс активного взаимодействия автора, текста и читателя, в котором в равной мере раскрываются авторский психоэмоциональный бэкграунд, социально-исторический портрет эпохи, в которой было создано конкретное произведение и психоэмоциональный, когнитивный и социальный профиль читателя [6; 5;2; 34; 35; 36].

Таким образом, полученные в результате проведения компликативного психолингвистического эксперимента результаты в полной мере *подтверждают* выдвинутую гипотезу о его пригодности к использованию в качестве ***ядерного*** элемента для создаваемого метода кросс-анализа текста.

Результаты, полученные при данном исследовании в отношении роли грамматических выразительных средств языка, дают основания полагать, что при проведении подобных исследований в отношении единиц языка других уровней, употребляемых с целью воздействия на читателя, есть возможность с их помощью эксплицировать воздействие таких средств на сознание реципиентов текста. В сочетании с методами анализа проявления реакций сознания на прочитываемый текст на психофизическом уровне, разработанными М. Лене и С. Коэлшем [37; 38], данная методика позволяет не только эксплицировать процесс взаимодействия текста и его реципиента, но и увидеть, какими именно явлениями на ментальном уровне инспирируется каждый конкретный тип взаимодействия сознания и текста.

3. Метод кросс-анализа текста и процедура его применения

Стремление понять то, как текст воздействует на сознание, породило активные исследования в области лингвистики (разные отрасли стилистики, в особенности стилистика декодирования) и психолингвистики. При всех вышеописанных сходствах между ними в плане концентрирования на позиции реципи-

ента текста по отношению к его содержанию и несомненной значимости анализа целей употребления автором конкретных выразительных средств языка в тексте нельзя не отметить определённую ограниченность подхода стилистики декодирования в отношении точности интерпретации воздействия текста на сознание реципиента. Основоположник данной методики Майкл Риффатер в своей статье "Criteria for Stylistic Analysis" [4] утверждает, что объектами исследования стилистики могут являться только те текстовые элементы, которые определённым образом подчёркивают авторскую мысль. Но следует отметить, что в данном случае предполагается, что читатель или хорошо осведомлённый о приёмах и методах построения текста специалист должны полностью «синхронизироваться» с сознанием автора и, аттрибутировав определённым текстовым элементам повышенную значимость в восприятии текста и смысловое наполнение в общем его контексте, предоставить результат такого анализа как почти абсолютную истину. В этом случае не учитываются вариативность восприятия текста индивидуальным сознанием, что ведёт к широкому спектру качественных атрибуций к текстовым элементам (в ранее описанном психолингвистическом эксперименте количество выделяемых испытуемыми высоконапряжённых текстовых элементов варьировалось от ***4*** до более, чем ***30***, и практически не отмечено корреляций в оценках текстового материала на уровне контртекстов). Следовательно, в этом случае проводимый анализ текста может страдать неточностями как в плане общей оценки восприятия текста, так и в плане понимания степени эффективности воздействия конкретных стилистических средств на сознание реципиентов текста.

Вместе с тем нельзя не признать, что знание о способах и методах применения средств языка на сознание реципиента текста и владение навыками их анализа и корректного употребления необходимо всем участникам устной и письменной коммуникации. Наличие таких знаний и навыков может способствовать большей осознанности на уровне рече-/текстопорождения, повышению внимания к сообщаемой информации на уровне текстовосприятия и формированию навыков эстетической оценки звучащей или письменной речи.

Как добиться максимально эффективного текстового анализа? Как представляется, этому могло бы способствовать объединение методик компликативного психолингвистического эксперимента и анализа по принципу стилистики декодирования.

Работа в этом случае может вестись в двух направлениях. Поскольку, как уже было сказано ранее, самое сильное воздействие на сознание отмечается при первом прочтении текста, когда сознание воспринимает его непосредственно, без акцентуации на употребляемых автором языковых выразительных средствах, что верно как для читающих текст специалистов-лингвистов и стилистов, так и для так называемых «профанных» читателей [7]. Вероятно, следует начинать строить работу по анализу текста «от читателя», предложив ему проанализировать свои реакции на прочитываемый текст с помощью заданий, использованных в вышеописанном компликативном психолингвистическом эксперименте. Подобное начало процесса аналитической работы с текстом позволит реципиентам текста независимо от возраста и социального статуса проанализировать свои когнитивно-эмотивные реакции на воспринимаемое содержание, выделить то, какие языковые явления в тексте способствуют активизации отклика на текст и в конечном счёте повысить уровень собственной эмоциональной культуры и общей культуры чтения. Особенно полезным, как представляется, такой опыт может быть для школьников средней и старшей школ и для студентов широкого круга специальностей, не только лингвистов, так как именно в юном возрасте крайне важно сформировать навык не только информационного, но и эмотивного анализа устной и письменной текстовой информации и освоить правила грамотного управления реакциями на любой воспринимаемый текст.

Для студентов, обучающихся лингвистике профессионально, данный этап анализа текста может быть *первичным*. После краткого введения информации о применяемых авторами стилистических средствах, их комбинациях в разных контекстах и *возможных целях*, которые автор пытался достичь, используя конкретные сочетания выразительных средств в конкретных контекстах (опыт стилистики декодирования), студентам можно предложить перечитать текст, взглянув на его содержание с точки зрения авторской дистрибуции стилистических средств в тексте, и построить гипотезы о том, какие цели и задачи автор ставил перед собой, формируя и реализуя замысел произведения, как он представлял себе воздействие на личность читателя. На следующем, *третьем* этапе работы студенты могут сравнить свои записи-контртексты, хранящие их первичные реакции на текст, с записями гипотез о возможных идеях и путях их донесения до аудитории, которые имел в виду автор текста. В этом случае должно произойти сличение авторской и читательской проекций текста, верификация предполагаемого и реального воздействия авторских стилистических приёмов на индивидуальное сознание реципиентов текста. Далее можно провести анализ причин совпадения/несовпадения текстовых проекций: личностных, социальных, исторических, лингвистических (несоответствие языковых форм, употребляемых в тексте, языку лингвосреды реципиента текста, что может снижать как общее понимание содержания текста, так и степень воздействия употребляемых в нём языковых средств). Таким образом у обучающихся должен формироваться навык не только изучающего, а именно *исследовательского* чтения, что для лингвиста крайне важно. Впоследствии данная методика, воспринятая студентами-лингвистами и реализуемая ими после выпуска на занятиях по иностранному языку, зарубежной /русской литературе (если речь идёт о выпускниках педагогических вузов или избравших для себя педагогическую карьеру молодых людях), позволит привить последующим поколениям навык осознанного чтения, где возможно сочетание информативного, эмоционально-когнитивного и эстетического типов восприятия текста. На бытовом уровне понимание психолингвистического «сродства» между автором текста и его читателем может позволить сформировать траекторию индивидуального литературного развития и составить определённый «профиль» читателя, если речь идёт о произведениях художественной литературы, а в других случаях обеспечить потребителям устной и письменной текстовой информации инструментарий для адекватного её восприятия и анализа.

Интересным вариантом применения вышеописанного компликативного психолингвистического эксперимента могло бы стать использование его для исследования восприятия и реагирования реципиентов на один и тот же текст в диахронии. В основу исследования положена мысль о личностном эволюционировании реципиента текста, вызванном изменениями в его компетенциях, социокультурном опыте, локации, ведущей, возможно, к необходимости адаптации в новых условиях и т. д., что должно найти своё отражении в том, как индивидуальное сознание реципиента текста «проецируется» на воспринимаемый им текст. Сличение совпадений/несовпадений авторских и читательских «образов текста» в диахронии, а также диахроническое изучение самих создаваемых испытуемыми контртекстов может дать исследователям много информации и о профиле личностного развития реципиента текста, и о том, как восприятие стилистики конкретных текстов меняется с течением времени.

Для самого читателя такое исследование также могло бы быть полезно, так как таким образом он получил бы инструмент для интраспективного анализа динамики собственного психологического, когнитивного и эстетического развития. К сожалению, навык осознанного чтения и в особенности перечитывания недостаточно сформирован. Большинство людей не находят для этого достаточно времени и не считают это полезным. То же относится и к осознанному восприятию звучащей речи. Формирование такого навыка у широких масс населения – задача для филологов, овладевшим умением воспринимать и анализировать устные и письменные тексты и отслеживать динамику собственного развития во всех сферах жизни, включая коммуникативное пространство.

Применение сочетания компликативного психолингвистического эксперимента с методикой анализа психофизических реакций на воспринимаемый текст и методикой стилистики декодирования может оказаться крайне полезной для авторов текстов. Причём спектр текстов, где это сочетание методов может быть полезно, достаточно широк – от художественных текстов до научных и научно-популярных и некоторых видов юридических текстов (тексты для прений сторон в суде). Здесь принцип работы будет обратным: сначала авторы текста выстраивают свою информативно-экспрессивную структуру текста, отбирают стратегии воздействия на его реципиентов, составляют номенклатуру стилистических средств и приёмов, соответствующих целям сообщения, отбирают необходимые для этого языковые средства разных уровней. Затем создаётся текст-прототип, эффективность воздействия которого должна верифицироваться в процессе проведения психолингвистического эксперимента. Эксперимент организуется следующим образом: испытуемым презентуется текст вместе с опросным листом, где им, как и в ранее описанном психолингвистическом эксперименте, предлагается указать, какие именно языковые средства в тексте вызвали активную реакцию на его содержание. Для максимизации точности выявления текстовых фрагментов, вызывающих активный отклик реципиентов текста, предлагается использовать технические средства, описанные в работах М. Лене и С. Коэлша [37; 38], – МРТ-аппарат, снабжённый кнопкой для остановки текста в том его месте, где индивидуальное сознание реципиента текста испытает наиболее активное на него реагирование. Аппарат также снабжён экраном для презентации текста, и в нашем случае желательно снабдить его клавиатурой для мгновенной фиксации вербальных реакций. В момент остановки текста МРТ-аппарат фиксирует участок мозга испытуемого, в котором возникло возбуждение, что впоследствии позволяет максимально точно идентифицировать испытываемую им в этот момент эмоцию.

Сличая выделенные испытуемыми значимые текстовые фрагменты и выделяемые ими воздействующие стилистические приёмы, можно сначала выяснить общую эффективность воздействия текста. Затем, проанализировав реакции испытуемых с целью выявления сходства/различия между реакциями, можно определить те стилистические средства в тексте-прототипе, которые позволили получить активные реакции на достаточно большой в процентном отношении группе испытуемых и те, которые оказались наименее эффективными. Сличив профиль эффективности воздействия текста-прототипа, полученный после анализа ответов испытуемых, с созданным предварительно целеобразом его воздействия на сознание реципиентов, и с картой ментально-психологических реакций, выданных МРТ-аппаратом, можно получить инструмент стилистической корректировки текста для достижения абсолютной эффективности его восприятия на ментально-психологическом и вербальном уровнях. Динамика достижения «идеального восприятия» должна отслеживаться при повторении эксперимента с откорректированными текстами на той же группе испытуемых, репрезентирующей целевую аудиторию проектируемого сообщения. В результате должен получиться текст, степень воздействия которого на целевую аудиторию должна приближаться к максимальным значениям. Очевидно, что для работников СМИ, сферы PR, по-

литики, юриспруденции использование данного метода текстового анализа является инструментом значительного повышения эффективности их деятельности.

4. «Плюсы» и «минусы» применения метода кросс-анализа текста

Очевидным плюсом применения метода кросс-анализа является то, что его использование повышает уровень эффективности устной и письменной коммуникации. Создаваемые авторами тексты, прошедшие кросс-анализ, хорошо воспринимаются целевой аудиторией, которая, в свою очередь, будучи подготовленной к восприятию сути сообщений данной методикой, формирует адекватный ответ на сообщаемую в тексте информацию.

Вместе с тем при такой высокой информативной адсорбции воспринимающей текст аудиторией возникает риск внедрения в сознание людей опасных идей и поведенческих паттернов. Предлагаемая методика кросс-анализа, как и любая другая, представляет собой лишь инструмент, результаты использования которого зависят от личности использующего его лица и поставленных им целей и задач. Негативные последствия применения методики в первую очередь должны быть элиминированы законодательным регулированием использования средств психологического и психолингвистического воздействия на аудиторию, запрещающим под угрозой применения жёстких санкций их использование в антигосударственных, террористических целях или для причинения вреда жизни и здоровью людей.

С другой стороны, само общество, подготовленное к осознанному восприятию и анализу поступающей информации с применением той же методики кросс-анализа, будет готово определять негативистские и психологически опасные по содержанию тексты и формировать соответствующую реакцию на них.

Таким образом, несмотря на некоторые элементы потенциальной опасности, данная методика может оказаться крайне полезной для создания условий эффективной коммуникации в обществе и формирования у людей ответственного отношения к употребляемым в устной и письменной речи словам и построению текстов.

В результате проделанной работы ***достигнута*** поставленная ***цель*** – сформулирован и предложен к апробации метод кросс-анализа текста, опирающийся на достижения методики стилистики декодирования и психолингвистического исследования текста.

В процессе работы были сделаны следующие выводы:

1. Проанализированные методы анализа текста – стилистика декодирования и психолингвистический эксперимент – имеют между собой много общего. Различия между ними состоят в определении степени самостоятельности воспринимающей текст личности, что *негативно* сказывается на результатах, представляемых стилистикой декодирования. Метод психолингвистического эксперимента, направленный на изучение индивидуальных реакций реципиентов текста, *не принимает* во внимание влияние на этот процесс употребляемых автором языковых выразительных средств, хотя именно они являются триггерами таких реакций, наряду с общим смыслом текста активизируя соответствующие области ментального пространства реципиента текста. Однако результаты исследований, получаемые при применении психолингвистического эксперимента, *значительно точнее и валиднее*, чем при использовании стилистики декодирования за счёт отсутствия внешнего воздействия на ход экспериментального исследования. Следовательно, *ни один* из рассматриваемых методов текстового анализа, *взятый в отдельности*, не в состоянии обеспечить абсолютно валидные результаты текстового анализа.

2. Необходимо создание ***нового*** метода анализа текста, оптимальным образом сочетающего в себе позитивные черты обоих вышеуказанных методов анализа текста.

3. В качестве *ядерного* элемента для создания методики кросс-анализа предложен компликативный психолингвистический эксперимент, обеспечивающий максимальную валидность результатов за счёт устранения экспериментатора из процесса, а также дающий информацию по широкому кругу вопросов, связанных с восприятием текста на общем уровне и на уровне отдельных его элементов. Пригодность данного типа эксперимента для данной цели обоснована интерпретацией его результатов.

4. Предлагаемый метод кросс-анализа текста предполагает опираться в текстовом анализе на непосредственные реакции реципиентов текста. Процедура его проведения варьируется в зависимости от целей использования и целевой аудитории. При анализе воздействия существующего текста на сознание его реципиентов она может состоять из ***одной–двух*** стадий в случае, если предполагается непрофессиональный анализ текста, и из ***трёх*** стадий при профессиональном текстовом анализе. Для целей эффективного текстопорождения процедура эксперимента усложняется анализом психофизиологических реакций реципиентов текста наряду с анализом их вербальных реакций. Эксперимент в данном случае предполагает ***одну*** стадию с возможностью ***многократного*** повторения вплоть до достижения необходимого результата.

5. Применение метода может иметь позитивное влияние на степень адекватности взаимодействия между авторами и реципиентами устных и письменных текстов. Однако оно обладает и своими этико-правовыми ограничениями, которые пока ***не отражены*** в правовой базе государства. Вместе с тем грамотное и адекватное его применение может позволить сформировать лучшее информационное и эмотивно-когнитивное наполнение коммуникативного пространства и обеспечить лучший уровень взаимопонимания между людьми.

6. Метод, несомненно, нуждается в апробации, сборе данных, верифицирующих эффективность его применения как в сфере лингвистического анализа текстов, так и в области «повседневного литературоведения» и организации коммуникативного пространства. Внедрение его в практику потребует ***изменения методики преподавания*** таких дисциплин, как «Стилистика» и «Аналитическое чтение» в филологических вузах, написанию ***новых*** учебно-методических материалов для данных дисциплин.

7. У метода есть технические ограничения в использовании: его применение для целей эффективного текстопорождения потребует применения специальных технических средств фиксации психофизических реакций, которые пока не всегда доступны. В этом смысле реализация метода потребует достаточно времени.

Однако возможно, что по мере внедрения данной методики в практику преподавания родного и иностранного языка и литературы, генерирования текстов и в общее построение общества высокой коммуникативной эффективности поднимется статус филологической науки в общественном сознании.

Библиографический список

1. Деррида Ж. *Письмо и различие*. Москва: Академический проезд, 2007.
2. Шаховский В.И. Рецензия: С.А. Борисова. «Пространство – Человек – Текст». *Вестник ТГПУ.* Серия: Гуманитарные науки (филология). Томск, 2005: Выпуск 3 (47): 141–143.
3. Арнольд И.В. *Стилистика декодирования (курс лекций)*. Ленинград: Издательство педагогического института им. А.И. Герцена, 1974.
4. Michael Riffaterre *Criteria for Style Analysis*. 1959: 154–174.
5. Новиков А.И. *Текст и его смысловые доминанты*. Москва: Институт языкознания РАН, 2007.
6. Новиков А.И. Текст и «контртекст»: две стороны процесса понимания. *Вопросы психолингвистики*. Москва, 2003; Выпуск № 1: 64–76.
7. Есин А.Б. *Принципы и приемы анализа литературного произведения:* учебное пособие. Москва: Флинта, Наука, 2000.
8. Леонтьев А.А. *Психологический портрет лектора*. Москва: Всесоюзное общество «Знание», 1981.
9. Сорокин Ю.А. Текст: цельность, связность, эмотивность. *Аспекты общей и частной лингвистической теории текста*. Москва, 1982: 61–73.
10. Валуйцева И.И. Влияние фоносемантической структуры текста на его оценку носителями русского языка. *Речевое воздействие: психологические и психолингвистические проблемы*. Москва: АН СССР, Институт языкознания, 1986: 113–123
11. Брудный А.А. Экспериментальный анализ процесса понимания. *Материалы XX Международного психологического конгресса*. Москва: Академия пед. наук СССР. НИИ общей педагогики, 1974.
12. Сорокин Ю.А. *Психолингвистические аспекты изучения текста*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва: Наука, 1985.
13. Сорокин Ю.А. Текст и его изучение с помощью лингвистических и психолингвистических методик (ретроспективный обзор). *Вопросы психолингвистики*. Москва, 2008; № 8: 29–40.
14. Щебря О.Ю. Текст как вербальное пространство репрезентации эмоций и эмотивности: психолингвистический подход. *Вестник Ставропольского государственного университета*. Ставрополь, 2011; № 73: 76–81.
15. Инфантова Г.Г. Реализация категории связности в устном тексте. *Текст. Структура и семантика*. Москва, 2001: 54–62.
16. Кожевникова К. Об аспектах связности в тексте как целом. *Синтаксис текста*. Москва: Наука, 1979: 56–58.7.2
17. Леонтьев А.А. *Основы психолингвистики*.0 Москва: Смысл, 1991.
18. Новиков А. И. Текст как объект исследования лингвопсихологии *Методология современной психолингвистики*. Барнаул, 2002.
19. Папина А.Ф. *Текст: его единицы и глобальные категории*. Москва: Едиториал УРСС, 2002.
20. Адмони В.Г. *Поэтика и действительность: Из наблюдений над зарубежной литературой XX века*. Ленинград: Советский писатель, 1975.
21. Адмони В.Г. Синтагматическое напряжение в стихе и прозе. *Инвариантные синтаксические значения и структура предложения*. Москва: Наука, 1969: 16–26.
22. Лещенко А.В. Анализ интеллективных триггеров напряжённости (на материале рассказов А. Кристи). Available at: http://www.allbest.ru/
23. Ельцова М.Н. *Категория напряжения и напряжённости простого повествовательного предложения*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Пермь, 2006.
24. Адмони В.Г. *Система форм речевого высказывания*. Санкт-Петербург: Наука, 1994.
25. Ватолина Т.Г. *Когнитивная модель детективного дискурса: на материале англоязычных детективных произведений 18–20 вв*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Иркутск, 2011.

26. Теплых Р.Р. *Концептосферы английских и русских детективов и их языковое представление.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Уфа, 2007.
27. Куликов В.С. *Минимальная единица смысловой структуры текста (психолингвистическое исследование).* Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 1985.
28. Андрианова Ю.Г. Выбор методики психолингвистического анализа смысловой и сюжетной структуры произведения художественной литературы. *Межкультурная↔Интракультурная коммуникация: теория и практика обучения и перевода:* материалы Международной научно-практической конференции. Уфа: РИЦБашГУ, 2018.
29. Андрианова Ю.Г. Применение метода психолингвистического эксперимента для изучения воздействия употребляемых автором видовременных форм глагола на оценку характера движения сюжетного времени. *Теория и практика языковой коммуникации:* материалы XII Международной научно-практической конференции. Уфа: УГАТУ, 2020: 19–26.
30. Пешкова Н.П., Андрианова Ю.Г. Стратегии восприятия текста при оценке напряжённости сюжета и характера движения сюжетного времени в детективных произведениях А. Кристи: психолингвистический аспект. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия:* Гуманитарные науки. Москва: Научные технологии, 2020; № 7-2: 162–169.
31. Пешкова Н.П., Андрианова Ю.Г. Об экспериментальном психолингвистическом исследовании стратегий восприятия текста при оценке напряжённости сюжета в детективных произведениях А. Кристи. *Мир науки, культуры и образования.* Горно-Алтайск, 2020; № 4 (83): 292–296.
32. Андрианова Ю.Г. О влиянии объёма фоновых знаний реципиентов художественного текста на качество его восприятия. *Теория и практика языковой коммуникации:* материалы XIII Международной научно-практической конференции. Уфа: УГАТУ, 2021: 16–23.
33. Андрианова Ю.Г. О психолингвистическом аспекте проблемы восприятия текста детективного произведения. *Science of Europe.* Prague, Chech Republic, 2021; Vol. 66: 58–62.
34. Эко У. *Роль читателя. Исследования по семиотике текста*. Москва: Издательство АСТ: CORPUS, 2016.
35. Сорокин Ю.А. Взаимодействие реципиента и текста: теория и практика. *Функционирование текста в лингвокультурной общности*. Москва, 1978 b: 67–102.
36. Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности. Проблема отношения автора к герою. *Эстетика словесного творчества.* Москва: Искусство, 1979.
37. Lehne M., Engel P., Rohrmeier M., Menninghaus W., Jacobs A.M., Koelsch S. Reading a Suspenseful Literary Text Activates Brain Areas Related to Social Cognition and Predictive Inference. *PLoS ONE*. 2015; № 10 (5). Available at: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0124550
38. Lehne M. and Koelsch S. *Toward a general psychological model of tension and suspense. Front. Psychol.* 2015; Vol. 6: 79.

References

1. Derrida Zh. *Pis'mo i razlichie*. Moskva: Akademicheskij proezd, 2007.
2. Shahovskij V.I. Recenziya: S.A. Borisova. «Prostranstvo – Chelovek – Tekst». *Vestnik TGPU.* Seriya: Gumanitarnye nauki (filologiya). Tomsk, 2005: Vypusk 3 (47): 141-143.
3. Arnol'd I.V. *Stilistika dekodirovaniya (kurs lekcij).* Leningrad: Izdatel'stvo pedagogicheskogo instituta im. A.I. Gercena, 1974.
4. Michael Riffaterre *Criteria for Style Analysis.* 1959: 154-174.
5. Novikov A.I. *Tekst i ego smyslovye dominanty.* Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 2007.
6. Novikov A.I. Tekst i «kontrtekst»: dve storony processa ponimaniya. *Voprosy psiholingvistiki.* Moskva, 2003; Vypusk № 1: 64-76.
7. Esin A.B. *Principy i priemy analiza literaturnogo proizvedeniya:* uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, Nauka, 2000.
8. Leont'ev A.A. *Psihologicheskij portret lektora.* Moskva: Vsesoyuznoe obschestvo "Znanie", 1981.
9. Sorokin Yu.A. Tekst: cel'nost', svyaznost', `emotivnost'. *Aspekty obschej i chastnoj lingvisticheskoj teorii teksta.* Moskva, 1982: 61-73.
10. Valujceva I.I. Vliyanie fonosemanticheskoj struktury teksta na ego ocenku nositelyami russkogo yazyka. *Rechevoe vozdejstvie: psihologicheskie i psiholingvisticheskie problemy.* Moskva: AN SSSR, Institut yazykoznaniya, 1986: 113-123
11. Brudnyj A.A. `Eksperimental'nyj analiz processa ponimaniya. *Materialy XX Mezhdunarodnogo psihologicheskogo kongressa.* Moskva: Akademiya ped. nauk SSSR. NII obschej pedagogiki, 1974.
12. Sorokin Yu.A. *Psiholingvisticheskie aspekty izucheniya teksta.* Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Moskva: Nauka, 1985.
13. Sorokin Yu.A. Tekst i ego izuchenie s pomosch'yu lingvisticheskih i psiholingvisticheskih metodik (retrospektivnyj obzor). *Voprosy psiholingvistiki.* Moskva, 2008; № 8: 29-40.
14. Schebrya O.Yu. Tekst kak verbal'noe prostranstvo reprezentacii `emocij i `emotivnosti: psiholingvisticheskij podhod. *Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Stavropol', 2011; № 73: 76-81.
15. Infantova G.G. Realizaciya kategorii svyaznosti v ustnom tekste. *Tekst. Struktura i semantika.* Moskva, 2001: 54-62.
16. Kozhevnikova K. Ob aspektah svyaznosti v tekste kak celom. *Sintaksis teksta.* Moskva: Nauka, 1979: 56-58.7.2
17. Leont'ev A.A. *Osnovy psiholingvistiki*.0 Moskva: Smysl, 1991.
18. Novikov A. I. Tekst kak ob`ekt issledovaniya lingvopsihologii *Metodologiya sovremennoj psiholingvistiki.* Barnaul, 2002.
19. Papina A.F. *Tekst: ego edinicy i global'nye kategorii.* Moskva: Editorial URSS, 2002.
20. Admoni V.G. *Po`etika i dejstvitel'nost': Iz nablyudenij nad zarubezhnoj literaturoj XX veka.* Leningrad: Sovetskij pisatel', 1975.
21. Admoni V.G. Sintagmaticheskoe napryazhenie v stihe i proze. *Invariantnye sintaksicheskie znacheniya i struktura predlozheniya.* Moskva: Nauka, 1969: 16-26.
22. Leschenko A.V. Analiz intellektivnyh triggerov napryazhennosti (na materiale rasskazov A. Kristi). Available at: http://www.allbest.ru/
23. El'cova M.N. *Kategoriya napryazheniya i napryazhennosti prostogo povestvovatel'nogo predlozheniya.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Perm', 2006.
24. Admoni V.G. *Sistema form rechevogo vyskazyvaniya.* Sankt-Peterburg: Nauka, 1994.
25. Vatolina T.G. *Kognitivnaya model' detektivnogo diskursa: na materiale angloyazychnyh detektivnyh proizvedenij 18-20 vv*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Irkutsk, 2011.
26. Teplyh R.R. *Konceptosfery anglijskih i russkih detektivov i ih yazykovoe predstavlenie.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2007.
27. Kulikov V.S. *Minimal'naya edinica smyslovoj struktury teksta (psiholingvisticheskoe issledovanie).* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1985.
28. Andrianova Yu.G. Vybor metodiki psiholingvisticheskogo analiza smyslovoj i syuzhetnoj struktury proizvedeniya hudozhestvennoj literatury. *Mezhkul'turnaya↔Intrakul'turnaya kommunikaciya: teoriya i praktika obucheniya i perevoda:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: RICBashGU, 2018.
29. Andrianova Yu.G. Primenenie metoda psiholingvisticheskogo `eksperimenta dlya izucheniya vozdejstviya upotreblyaemyh avtorom vidovremennyh form glagola na ocenku haraktera dvizheniya syuzhetnogo vremeni. *Teoriya i praktika yazykovoj kommunikacii:* materialy HII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: UGATU, 2020: 19-26.
30. Peshkova N.P., Andrianova Yu.G. Strategii vospriyatiya teksta pri ocenke napryazhennosti syuzheta i haraktera dvizheniya syuzhetnogo vremeni v detektivnyh proizvedeniyah A. Kristi: psiholingvisticheskij aspekt. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya:* Gumanitarnye nauki. Moskva: Nauchnye tehnologii, 2020; № 7-2: 162-169.
31. Peshkova N.P., Andrianova Yu.G. Ob `eksperimental'nom psiholingvisticheskom issledovanii strategij vospriyatiya teksta pri ocenke napryazhennosti syuzheta v detektivnyh proizvedeniyah A. Kristi. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya.* Gorno-Altajsk, 2020; № 4 (83): 292-296.
32. Andrianova Yu.G. O vliyanii ob`ema fonovyh znanij recipientov hudozhestvennogo teksta na kachestvo ego vospriyatiya. *Teoriya i praktika yazykovoj kommunikacii:* materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: UGATU, 2021: 16-23.
33. Andrianova Yu.G. O psiholingvisticheskom aspekte problemy vospriyatiya teksta detektivnogo proizvedeniya. *Science of Europe.* Prague, Chech Republic, 2021; Vol. 66: 58-62.
34. `Eko U. *Rol' chitatelya. Issledovaniya po semiotike teksta*. Moskva: Izdatel'stvo AST: CORPUS, 2016.
35. Sorokin Yu.A. Vzaimodejstvie recipienta i teksta: teoriya i praktika. *Funkcionirovanie teksta v lingvokul'turnoj obschnosti*. Moskva, 1978 b: 67-102.
36. Bahtin M.M. Avtor i geroj v `esteticheskoj deyatel'nosti. Problema otnosheniya avtora k geroyu. *`Estetika slovesnogo tvorchestva.* Moskva: Iskusstvo, 1979.
37. Lehne M., Engel P., Rohrmeier M., Menninghaus W., Jacobs A.M., Koelsch S. Reading a Suspenseful Literary Text Activates Brain Areas Related to Social Cognition and Predictive Inference. *PLoS ONE*. 2015; № 10 (5). Available at: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0124550
38. Lehne M. and Koelsch S. *Toward a general psychological model of tension and suspense. Front. Psychol.* 2015; Vol. 6: 79.

Статья поступила в редакцию 27.07.23

УДК 811.512 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-381-384

Tambieva L.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Karachai-Cherkess State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: tambieva_leyla@mail.ru*

Akhmatova F.Kh., *senior lecturer, Karachai-Cherkess State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: ahmatova123@yandex.ru*

FEATURES OF SENTENCES AS COMPONENT CLAUSES IN THE CONTEXT OF PARAGRAPH (ON THE BASIS OF KARACHAY-BALKAR LANGUAGE).

The article discusses such a topical problem in linguistics today as functional features of sentences in a paragraph. The work is due to its consistency with the main task of modern linguistics, demands the study of the means of linking inside a paragraph in a literary text. There are speech formations, in which sentences are included

as components, carrying out the process of verbal communication. It is the superphrasal formations that are the highest communicative units, while the sentence is only the minimal unit. In the work, the researchers consider a paragraph as a syntactic unit in the whole text. As a result of studying the text, it is said that it includes several parts that have several structural symptoms. The study of the structural and functional features of such super-phrasal units, which make up their fundamental, grammatical aspect, is one of the main tasks of text linguistics.

Key words: **paragraph, sentence, synsemancy, paragraph component, macrotext, prospective synsemancy, semantic linking**

Л.А. Тамбиева, *канд. пед. наук, доц., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск,*
E-mail: tambieva_leyla@mail.ru
Ф.Х. Ахматова, *ст. преп., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск,*
E-mail: ahmatova123@yandex.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДЛОЖЕНИЙ-КОМПОНЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ АБЗАЦА (НА МАТЕРИАЛЕ КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОГО ЯЗЫКА)

В данной статье рассматривается такая актуальная на сегодняшний день проблема в языкознании, как функциональные особенности предложений в абзаце. Данной работа обусловлена ее согласованностью с основной задачей нынешнего языкознания: изучением средств сцепления абзаца в художественном тексте. Существуют речевые образования, в которые предложения входят в качестве компонентов, осуществляя процесс речевого общения. Именно сверхфразовые образования и являются высшими коммуникативными единицами, тогда как предложение является лишь минимальной из них. В данной работе мы будем рассматривать абзац как синтаксическую единицу в цельном тексте. В результате изучения текста мы увидели, что в него входит несколько частей, у которых несколько структурных симптомов. Изучение структурных и функциональных особенностей подобных сверхфразовых единиц, составляющих их основополагающий, грамматический аспект, является одной из главных задач лингвистики текста.

Ключевые слова: **абзац, предложение, синсемантия, компонент абзаца, макротекст, перспективная синсемантия, семантическое сцепление**

Функциональные особенности предложений компонентов при рассмотрении в контексте абзаца имеют свои характерные особенности. Это происходит за счет специфики смысловой нагрузки текста.

Согласно проведенному исследованию, мы можем обозначить следующие виды предложений компонентов абзаца. Условно мы их разделили на три группы: начальные, серединные и конечные. Соответственно, от позиции зависит их роль и функции в абзаце.

Также необходимо учесть, что существуют дополнительные факторы, влияющие на характер и вид абзаца. В первую очередь манера изложения текста, затем то, какой смысловой нагрузкой обладает абзац. Во втором пункте имеется в виду, какой вид информации вводит абзац [1, с. 28].

Здесь важно отметить, что смысловая нагрузка абзаца играет первостепенную роль. Потому что в первую очередь целью любого отрезка текста является передача информации.

Функции компонентов абзаца, в первую очередь начальных и конечных предложений, в той или иной степени описаны в ряде работ [2, с. 30]. Однако данные исследования были посвящены не предложениям-компонентам внутри абзаца. Поэтому можно утверждать актуальность изучения функциональных особенностей абзацев.

Цель нашего исследования – дать правильную характеристику синсемантии компонентов абзаца. Это определяется тем, что компоненты абзаца рассматриваются отдельно от макротекста, что приводит к неполному отражению их признаков [3, с. 39].

Согласно нашему исследованию, можно говорить о том, что синсемантия компонентов абзаца не исследовалась на более детальном уровне. К таким выводам мы пришли в результате исследования литературы, посвященной этой проблеме. А это не дает нам возможность изучить проблему синсемантии компонентов абзаца детально и выяснить функциональные особенности отдельных предложений абзаца, так же как и абзаца как сверхфразовой единицы языка, что определяет научную новизну нашего исследования.

Синсемантия рассматривается как неотъемлемый компонент предложений, входящих в состав предложений. Задачами исследования является изучить признаки и свойства синсемантии.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что в результате изучения мы пришли к выводам о лингвистических, прагматических, стилистических и других особенностях средств сцепления абзаца в тексте. Практическая значимость заключается в том, что открытые во время изучения факты употребления средств сцепления в английском тексте могут быть использованы в курсах стилистики, сопоставительной стилистики.

Для определения признаков средств сцепления предложений как компонентов абзаца использовались следующие методы:

а) метод словарного анализа, ориентированный на поиск определенных маркеров;

б) контекстуальный метод для установления особенностей употребления средств сцепления в художественных текстах;

в) количественный метод для выявления количественного состояния различных способов сцепления абзаца.

По направленности могут быть выделены перспективная и ретроспективная синсемантия. Перспективная синсемантия указывает на семантическое сцепление компонентов с последующими частями абзаца. В ретроспективной синсемантии происходит семантическое сцепление с предшествующими компонентами. Но степень их проявления в абзаце зависит от ранее рассмотренных факторов. Таким образом, в начале абзаца наблюдается присутствие перспективной синсемантии. Соответственно, в середине и конце будет присутствовать ретроспективная синсемантия.

Однако все вышесказанное не является правилом для всех видов абзацев. То есть при определенных обстоятельствах они могут проявляться в любых частях абзаца.

Наличие перспективной, а также ретроспективной синсемантии у начальных компонентов абзацев, так же как и степень ее проявления, равно как и другие их функциональные особенности, связаны с характером содержания абзацев.

В абзацах, вводящих новую тему, степень перспективной синсемантии начальных компонентов более низкая, чем в продолжающих или завершающих изложение темы, т. е. в них связь начальных компонентов с остальной частью менее тесная, чем в других видах абзацев. В подобных случаях эти компоненты как бы формируют в общих чертах тему абзаца. Сущность проявления перспективной синсемантии начальных компонентов в таких абзацах состоит в том, что, формируя тему, которая раскрывается в остальной части абзаца, они семантически объединяют остальные компоненты и, «притягивая» их к себе, сцепляются с ними [4, с. 48]. Продемонстрируем сказанное на конкретном примере.

«Темирджан кетерге тебрегенинде, анасы сау заманында артмакъларына азыкь салыучусу, бек эртде кьобуб джылы шхууур этиучюсю, кийимлерин башындан аягьындан тинтиучюсю, чабырларыны кьулакъларындан чыкьгьан саламчыкъларын ариулаучусу эсине тюшдюле. Эшик аллына чыкъгьанында уа,джашчыкъ,джаным,джагьангы ары бегитчи ,бёркюнгю къулакъларынга бас дечюрлери къулагъына келгенча болду.Джазыкъ анам,сау болса,экиндиде эл ташлама деб буруннгула алай айтхандыла,джанынга,не боласа не къаласа,мен къайгьылы болуб турлукьма, танг атса, кетерсе» деб, джиберлик тюль эди. Баланы кьаясы бала кере эдим, сени джауууngу анасы замансыз кьорасысын деб, бек кьыйналыб тебреди. Болум тюрленмей эсе, атамдан да айырылыб кьалыргьа тебрген болурма дейме. Тууб есген джеримде эртеденбла туруб, Кьобанны джагьасына барыб, бетими джууаргьа, кюнню чегетни башы бла чыкьгьанына кьаргьа, джагьада биченликге барыб, кьозукьулакь, джыгыра ашаргьа мадарым болмай, джашауум, калак итча, кетергеми тебреди экен. Атам да, джазыкь, мени юйге джарашдырама деб, болгьан рысхычыгьындан айырылыб, ауузуна чибин кьозлай, инджилиб, замансыз, кьарт болуб, дуниядан айырылыргьа тебрегенди» (К. Кьоркмазлы «Горда бычакь»).

«Темирджан, собираясь уходить, вспомнил времена, как его мать собирала ему поесть в дорогу, как рано утром она готовила ему горячую еду, приводила в порядок всю одежду, чистила его обувь. А когда вышел на улицу, ему словно послышался голос матери: мальчик мой, душа моя, поправь воротник и закрой уши шапкой. Бедная матушка, только если бы была жива, поздно ночью аул безлюден, как поговаривали старшие поколения, сказала бы: утром выйдешь в дорогу, а то я буду волноваться как ты и что с тобой. Оказывается, крепостью ребенка является его мать, не дай бог даже врагу преждевременно потерять мать, мысль, пришедшая в его голову, совсем его огорчила. Если не изменить свой образ жизни, могу и отца лишиться. Такое чувство, что жизнь пролетает мимо бессмысленно, даже не давая шанса любоваться встречей рассвета, искупаться в реке, восхищаться красотой солнца сквозь лесную чащу, вдыхать аромат скошенной травы. А мой отец, пытаясь вернуть меня домой, потратил все накопления, что под грузом проблем может и умереть (К. Коркмазов «Горда бычакь»).

Уровень перспективной синсемантии вводных компонентов, как показывает практика, всегда выше в абзацах, которые продолжают или завершают сюжетную линию, чем в абзацах, которые начинают новую сюжетную линию. Это объясняется их тесной связью с остальными компонентами абзаца. В абзацах, которые начинают новую сюжетную линию, вводные компоненты сцепляются со всеми

компонентами абзаца. Что касается вводных компонентов в других видах абзаца, то они играют роль семантического сцепления с последующими компонентами, тем самым проявляя перспективную синсемантию.

При анализе вводных компонентов абзаца многие исследователи не принимают во внимание связь данных функций с содержанием и характером абзаца. Рассматривая вводные компоненты как определяющие и раскрывающие основную суть всех видов абзацев, ошибаются в их функциях, так как данные функции свойственны лишь абзацам, которые вводят новую тему [5; 7; 6]. Приведем пример.

«– Бюгюн атланыб баргьаным а иги кесек джолду. Бир абчарны излей барама.

Джармалыкьдады ол абчар, смаилны атларын алгьан заманда, кел, мен аскериме алайым, кьуллукь этерсе, халиге юренирсе, окьутурма, абчар болурса деген эди. Ол сагьатда таукел болмай кетиб кьалгьан эдим. Энди, таукел болуб, аны излей тебрегенме. Джангылыб бара эсем да, билмейме. Эс табдырыр адамгьа да соралмагьанма. Сени келюнге келгенни айтсанг да, разы боллукь эдим. Аскер кьуллукьну сюе эдим, – деди Темирджан.

Бу сагьатгьа дери экисине да сез кьошмай баргьан Джелбаш, Темирджанны дылкьычыгьа этгенине бек кьууанды» (К. Кьоркьмазлы «Горда бычакь»).

«– Сегодня я прошел внушительное расстояние. Я ищу одного офицера. Этот офицер должен быть на мельнице чуть раньше, когда мы покупали лошадей Смаила, он предложил мне служить в его дивизии, сказав, что он обучит и научит всему. Тогда я не согласился. Теперь я решил пойти на службу, вот и ищу его. Я даже не знаю в правильном ли направлении иду. Я не нашел человека, у которого можно было бы узнать дорогу. Я был бы рад услышать твое мнение тоже. Оказывается, служба в армии мне по душе.

До этого момента Джелбаш, который безмолвно шел, обрадовался, что отвел Темирджана к косарю (К. Коркмазов «Горда бычакь»).

При особенно тесном семантическом сцеплении абзаца, продолжающего (или завершающего) изложение темы, с предыдущими абзацами, излагающими отрезки этой же темы, степень перспективной автосемантии его начального компонента может быть почти равной нулю, т. е. в этом случае степень этой его смысловой синсемантии является наивысшей, она фактически не отличается от степени смысловой синсемантии других, например срединных, компонентов.

«– Темирджан, кесинг бла атланыб шагьырей болсам да, сени танымагьан хазна адам болмаз. Мени уа алкьын хазна адам танымайды. Атым чыгьыб бошамагьанды. Алай а атымы айтылырына ишексиз бол, мен – Ильясма. Буда бир сюрюучу, манга тагьыла айланады. Адамгьа танытырча алкьын джигитлик кергюзгени джокьду. Муну да адамгьа кьошар эдим деб, мура тэте эдим. Атына да Джелбашдейме, деб, Илияс кесине бек мазаллы керюнеди.

Аны кергенлей огьуна, Джылкьычыаны тюз суратлагьанына сейир болду (К. Кьоркьмазлы «Горда бычакь»).

«– Темирджан, может мы с тобой и не очень хорошо знакомы, но, мне кажется, тебя знают все. Что касается меня, то практически никто со мной незнаком. Мое имя еще никому ничего не говорит, но будь уверен, меня скоро все будут узнавать, и зовут меня Ильяс. Еще один чабан хочет стать одним из моих друзей. Чтобы люди начали узнавать, надо это еще заслужить. Надеюсь, он станет одним из них. А лошадь назвал Джелбаш, и сам себе кажется богатырем (К. Коркмазов «Горда бычакь»).

Особенности конечных компонентов абзаца также связаны с характером содержания абзацев, в которых эти компоненты употреблены. Они в значительной степени обусловлены тем, завершает ли данный абзац тему, изложенную в нем или в нескольких абзацах, или же излагает лишь часть темы, продолжение которой содержится в последующих абзацах.

Для срединных компонентов абзаца более характерна ретроспективная синсемантия, которая состоит в их семантическом сцеплении с предшествующими компонентами. Поскольку они находятся в полном контекстном окружении внутри абзаца и семантически связаны с компонентами «своего» абзаца, характер содержания абзаца на их синсемантию, по существу, не влияет.

«– Джулдуз, туура былайса деб турмай эдим. Сенича былай кючлю сюйюб, хазна адам муратына джетмейди. Сиз экигизча джюреклери бир бирине ашыкьла, бир бирлерин табмайдыла деген хапарланы эшитиб айтама, – деди Джанчыкь.

– Мен анам бла селешген заманда рахат, накьырда эте тургьаныма, бизни сезюбюзню ангыларыкьды, биз айтгьанны этерекди деб, келлери алай болур. Санга джюрегими айтаым: хауасыз джашаргьа болмагьанча, мен ансыз джашаргьа боллукь тюлме. Ол кьаныма, джаныма да сингиб бошагьанды. Санларымы джик-джик этиб излесенг да, Темирджан болмагьан джарни табарыкь тюлсе. Сюйгени бла джамагьанны тюбсюз чунгургьа кетгенден не башхасы барды. Эки джюрекге бир болургьа заран болгьан эки гокка хансны арасына эшек чыгьанакь битгенчады. Ол джюрекни табар ючюн, мен, кьолума саууот алыб, кьазауат этерге разыма. Кермеге эсен кьал, мен муратыма джетерме, не да олджаннга кетерме (К. Кьоркьмазлы «Горда бычакь).

«– Джулдуз, я не подозревала, что у тебя такие глубокие чувства. Такая сильная любовь, которую ты испытываешь, приносит много страданий. Я слышала, что ваши сердца не могут друг друга найти и понять, – сказала Джанчыкь.

– Наверняка думают, что я послушаюсь и пойму их, по моим шутливым и непринужденным разговорам с матерью. Тебе я открою свое сердце. Как невозможно жить без воздуха, так же я не могу жить без него. Он глубоко в моем сердце и душе. Я не смогу существовать в месте, где нет Темирджана. Жизнь без любимого, это все равно, что упасть в бездонную яму. Двум влюбленным сердцам быть врозь, то же самое, как сорняк между двумя цветками. Чтобы быть вместе с любимым, я готова на все. Вот я открылась тебе, я все сделаю, чтобы быть с ним (К. Коркмазов «Горда бычакь»).

Функциями, которые рассмотрены выше, могут обладать не только однолинейные абзацы, но и многолинейные. Однако мы можем выделить функции, которые присущи только многолинейным абзацам. Таким образом, мы можем утверждать, что характер компонентов абзаца связан с содержанием и структурой абзаца.

В многолинейных абзацах основная функция компонентов состоит в объединении всех уровней абзаца в одну сюжетную линию, создавая полное сцепление всех предложений. Таким образом, все это способствует созданию многолинейного абзаца. Благодаря данным функциям компонентов происходит сцепление абзацев между собой, что приводит к их объединению в единое повествование. Данные функции компонентов в многолинейных абзацах называются объединительными функциями. Подтвердим сказанное примером.

«Анасы аякь тауш этдирмегенлей босагьадан тюшдю.

– Кьызла, не зат бла кюрешесиз? Джанчыкь келтирген кергичинге акь гетен тартханмысыз? Хы, мынга уа талай оюу да тюшерикди. Иги сагьын, кече-кюн да олтуруб тигиб бошагьа эдигиз. Ол заманда уа кьызчыкьны чепкенин джасаб кьоярыкь эдик. Сизге уа иш аны бошасагьыз да барды. Джангы окьа берк тигерге керекди. Сиз ону да биле болмаз эдигиз, – деб Нана накьырда этерге кюрешди.

Джулдуз анасыны эшикден шыбыртсыз тюшгенин онгсунмады. Аякь тауш этдирмей кьайгьысы болса келиученди ол (К. Кьоркьмазлы «Горда бычакь»).

«Ее мать бесшумно вошла в дом.

– Девочки, чем вы занимаетесь? Белый лен, который Джанджык принесла, вы натянули на пяльцы? Да, на этой ткани можно несколько разных узоров вышить. Даже если вышивать день и ночь. Сложно будет закончить работу. Если вовремя закончим, платье девушки будет очень нарядным. А вам, когда это закончите, есть еще работа. Нужно шить новую шапочку с золотой вышивкой. Вы об этом, наверное, не знаете, – пошутила Нана.

Джулдуз не понравилось, что мать так незаметно вошла. Обычно она так входит, когда о чем-то беспокоится (К. Коркмазов «Горда бычакь»).

В качестве одной из разновидностей последних может рассматриваться также употребление компонентов (прежде всего начальных и конечных) для сцепления абзацев разных линий. Выполняя в этом случае определенные функции внутри «своего» абзаца, они объединяют одновременно абзацы главной и дополнительной или главной и побочной линий, «включают» их в общую мысль повествования [6, с. 63].

Таким образом, мы разделили функциональные особенности предложений компонентов абзаца на начальные, серединные, конечные предложения. Сами же компоненты могут быть отражены в однолинейных абзацах и многолинейных.

Многолинейный абзац, содержащий главную и дополнительную линии, может иметь различную структуру: он начинается с изложения главной линии, в остальной его части проводится дополнительная, и конечное предложение снова затрагивает главную. Таким образом, начало и конец абзаца, излагая содержание одной и той же, главной линии, сцепляют обе его линии в единое целое. Помимо этого, конечный компонент служит средством сцепления данного абзаца с последующим, в котором продолжается изложение главной линии. Продемонстрируем сказанное.

«Темирджан езенден ары чыкьгьандан сора, атын бир кесек отлатыб, кеси да азчыкь кьалкьыб, дагьыда тебреб кьалды.

– Хош келдинг, алан! Джангыз Асланкирден сора, анда уа энди сени илешдирир джукь кьалмагьанды. Асланкир не эте турады? Бери келирге унамадымы? Эшта, эшта, ол унарыкь тюл эди, мен аны биле дим. Алан, бир да аман эс ташладынг. Адам кесин кьатдырмай, алай этерге джараймыды? Алай бла адамдан айырылыб ьалыргьа тебрегенсе. Темирджан, не сени, не мени энди анга джукь этер кьарыуубуз джокьду. Блинги кьаты тартыб, ишге булджусанг, аны унутурса, ансын, ол сени тентиретирикди. Да, джаным, дагьыда кьалгьаннга джашау керек бола барады (К. Кьоркьмазлы «Горда бычакь»).

«Когда Темирджан выехал с долины, дал отдых лошади. Сам тоже решил передохнуть и немного вздремнул, а после продолжил свой путь.

– Добро пожаловать, алан! Кроме Асланкира, все тебя приняли. Как дела у Асланкира? Он не захотел сюда приехать? Да уж, я его хорошо знаю, он не захотел бы сюда приехать. Алан, ты неважно выглядишь. Нельзя же себя так изнурять переживаниями. Темирджан, ни у тебя, ни у меня нет сил что-то делать с этим. Надо с головой уйти в работу, чтобы отвлечься, иначе это тебя сведет с ума. Дорогой мой, ты другим нужен и жизнь продолжается (К. Коркмазов «Горда бычакь»).

В результате проведенного анализа различных видов используемых абзацев в произведениях мы пришли к заключению, что чаще всего авторы использу-

ют небольшие абзацы, размером до пяти предложений. Основную и решающую роль в размере абзаца, на наш взгляд, играет объем передаваемой информации.

Нельзя отрицать возможность связи последнего компонента абзаца с основной линией сюжета произведения по смыслу со следующим за ним многолинейным абзацем. При этом последний компонент абзаца становится вводным, так как кратко раскрывает тему последующего абзаца, в котором далее она раскрывается [7, с. 124]. Абзац полностью, кроме конечного компонента, раскрывает сюжет дополнительной линии. Сам же конечный компонент связан с главной темой сюжета. Следовательно, мы можем утверждать, что конечный компонент абзаца – это вводный компонент последующего абзаца.

Библиографический список

1. *Карачаево-Балкарский русский словарь*. Москва: Русский язык, 1989.
2. Коркмазов К. *Горда бычакъ*. Ставрополь: Карачай-Черкес белюмю, 1974.
3. Арутюнов Н.Д. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Дискурс. Советская энциклопедия, 1990.
4. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1999.
5. Ахматова Ф.Х. Предложение как компонент (на материале карачаево-балкарского языка). *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 3 (88).
6. Бархударов Л.С. *Язык и перевод*. Москва: Просвещение, 1995.
7. *Къарачай – малкъар орус сезлюк*. Москва: Русский язык, 1989.

References

1. *Karachaevo-Balkarskij russkij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 1989.
2. Korkmazov K. *Gorda bychak`*. Stavropol': Karachaj-Cherkes belyumyu, 1974.
3. Arutyunov N.D. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Diskurs. Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
4. Bahtin M.M. *`Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskusstvo, 1999.
5. Ahmatova F.H. Predlozhenie kak komponent (na materiale karachaevo-balkarskogo yazyka). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 3 (88).
6. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod*. Moskva: Prosveschenie, 1995.
7. *K`arachaj – malk`ar orus sezlyuk*. Moskva: Russkij yazyk, 1989.

Статья поступила в редакцию 27.07.23

УДК 811'373 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-384-387

***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*

PRAGMATIC ASPECTS OF TRANSLATION OF BIBLICAL PHRASEOLOGICAL UNITS. Biblical phraseology is an integral part of the phraseological fund of the national language – that is why research into the specifics of the functioning of biblical phraseological expressions in different types of discourse, as well as the peculiarities of their translation will always be of serious scientific interest. Recently, there has been an active resumption of research in the context of various approaches, including those at the intersection of sciences such as literary studies, cultural studies, cognitive science, psychology, biblical studies and linguistics, aimed at studying biblical texts and their impact on modern communication through the use of stable reproducible units of biblical origin, which undoubtedly determines the relevance of this study. The article highlights the issues related to the clarification of the status of the biblical phraseological unit; the variability of biblical phraseology; the functions of translation, its equivalence and adequacy; pragmatics and methods of translation of biblical phraseological units are considered. The practical analysis of examples from the national corpus of the Russian language is given, the data on the frequency of application of this or that way of translation of biblical phraseological units are calculated.

Key words: **biblicism, biblical phraseological unit, translation, translation strategies, translation pragmatics**

***А.Д. Бакина,** канд. филол. наук, доц., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, E-mail: heart-anna@yandex.ru*

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА БИБЛЕЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Библейская фразеология является неотъемлемой частью фразеологического фонда национального языка – именно поэтому исследования в русле специфики функционирования библейских фразеологизмов в разных типах дискурса, а также особенностей их перевода будут всегда представлять серьезный научный интерес. В последнее время отмечается активное возобновление исследований в русле различных подходов, в том числе и на стыке наук, таких как литературоведение, культурология, когнитология, психология, библеистика и лингвистика, направленных на изучение библейских текстов и их воздействия на современную коммуникацию путем использования устойчивых воспроизводимых единиц библейского происхождения, что, несомненно, обусловливает актуальность настоящего исследования. В статье освещаются вопросы, связанные с уточнением статуса библейской фразеологической единицы, вариативностью библейской фразеологии; рассматриваются функции перевода, его эквивалентность и адекватность, прагматика и способы перевода библейских фразеологизмов. Дается практический анализ примеров из национального корпуса русского языка, подсчитываются данные о частоте применения того или иного способа перевода библейских фразеологических единиц.

Ключевые слова: **библеизм, библейский фразеологизм, перевод, способы перевода фразеологизмов, прагматика перевода**

Библия, будучи древнейшим памятником культуры и источником письменности, за более чем две тысячи лет своего существования повлияла не только на мировоззрение человека, но и на формирование его речи, литературного языка. Этот пласт лексики настолько велик, что носители языка пользуются им вне зависимости от вероисповедания, часто сами того не осознавая. Библейская фразеология занимает особую нишу в лексическом фонде национального языка, что обусловливает актуальность данного исследования

Целью статьи является изучение структурных особенностей и ингерентных черт библейских фразеологизмов, что может обеспечить адекватный перевод фразеологизмов библейского происхождения, а также выявление наиболее и наименее применимых способов перевода путем качественного и количественного анализа полученных данных.

Материалом исследования послужили фразеологические единицы библейской этимологии английского и русского языков, употребляемые во вторичных контекстах различной тематической направленности и жанров.

Методами исследования выступают следующие: метод фразеологической идентификации, метод контекстологического анализа, метод лексико-семантического анализа, метод предпереводческого анализа, метод постпереводческого анализа.

В качестве теоретической базы исследования выступают труды отечественных и зарубежных лингвистов в области фразеологии германских языков (А.В. Кунин, Т.Н. Федуленкова, S. Fiedler, W. Mieder, H. Walter). Глубина темы и многообразие фразеологических единиц библейского происхождения создавали благоприятную почву для изучения лингвистами всего мира на протяжении сотен лет. Вопросы, непосредственно связанные с переводом специфических языковых единиц, рассматривались такими авторами, как З.С. Исханова, М.А. Морозова, Е.Д. Павлова, Т.Н. Федуленкова, А.С. Свистунов, Д.М. Терентьева и др. Высокая степень интереса ученых к вопросу прагматического аспекта перевода обоснована тем, что язык постоянно меняется. С годами его выражение приобретает новую форму, лексемы – новые значения, происходит процесс слияния и интеграции одного языка в другой.

Практическая ценность исследования определяется возможностью использования полученных результатов на занятиях по дисциплинам «Теория и практика перевода», «Практический курс перевода первого иностранного языка», «Лингвокультурологические аспекты перевода», «Основы теории иностранного языка», «Лингвистический анализ и интерпретация текста».

Фразеологизмы библейского происхождения соответствуют всем общепринятым критериям фразеологических единиц, но в то же время имеют некоторую

специфику, на основе которой выделяются в отдельную группу. В отдельный класс библейские фразеологические единицы были выделены еще в двадцатые годы прошлого века Логаном П. Смитом [1]. Он пришел к выводу, что в языке сформировалась масштабная группа фразеологизмов, связанных между собой библейским происхождением, и описал некоторые из них. Более детально рассмотрел этот пласт языковой культуры А.В. Кунин. Именно он обращает пристальное внимание на особенности происхождения единиц, тонкости их употребления, а также способы образования значений. Автор отмечает, что библейские ФЕ могут подвергаться изменениям, а также обрастать вариантами и новыми оттенками употребления, что делает их структуру еще более сложной [2, с. 117].

Одним из базовых понятий для нашего исследования является понятие «библеизм», которое определяется как библейское слово или выражение, вошедшее в общий язык [3, с. 63]. Этим термином могут обозначаться как слова, так и целые выражения, цитаты, пословицы и поговорки. Всех их объединяет происхождение, общий источник – текст или сюжет Библии. Библейский фразеологизм представляет собой устойчивое воспроизводимое полностью или частично переосмысленное словосочетание или предложение, генетически связанное с Библией. Библейские фразеологизмы – надежное прагматическое средство выражения мысли. Несмотря на свою сложную структуру, библейские фразеологизмы узконаправлены, для их употребления в письменной или устной речи нужно знать все тонкости использования единиц: первичное и вторичное значение, их оттенки, смысл, контекст ситуации. Еще одной отличительной особенностью библейских фразеологизмов является *неразрывная связь с породившим их источником*. Без библейских текстов невозможно было появление библейских фразеологизмов, как невозможно и их полное понимание без знания источника этих единиц. Хотя библейские фразеологические единицы употребляются в различных контекстах, зачастую никак не связанных с Библией, их значение неразделимо с ее текстом. Такие фразеологизмы могут варьироваться в формальном и внутреннем содержании, но, даже несмотря на это связь с источником, их породившим, будет сохраняться. В английском языке насчитывается более четырехсот единиц, так или иначе связанных с текстом Библии. Эта цифра резко увеличивается, если рассматривать их всевозможные вариации, интерпретации и формы. Такое многообразие подразумевает под собой наличие различных структурных форм, представляющих собой библейские фразеологизмы.

Согласно данным анализа Павловой Е.Д. [4], наиболее часто встречающимся структурным видом библейских фразеологизмов являются словосочетания. Из-за своей компактности они лаконично вписываются в речь, но в то же время являются более широкими по значению, в сравнении, к примеру, с библеизмами-предложениями. Это значит, что лексический спектр такого рода единиц более широк, что объясняет высокую частотность их употребления. Более крупные структурные единицы сильнее привязаны к породившему их источнику, и это является причиной сужения их значения. То же касается отдельных слов, являющихся библейскими фразеологическими единицами, их в языке насчитывается около 8%, что говорит о сложности употребления данного рода структуры.

Семантически библейские фразеологические единицы также подразделяются на группы. Здесь можно основываться на одной из классификаций В.Г. Гака [5, с. 55–65], рассматривающего пять оппозиций:

1. Цитатные и ситуативные библеизмы. К первой группе относятся фразеологизмы, полностью заимствованные из библейских текстов и не подвергшиеся тем или иным изменениям. Ко второй, соответственно, – несколько видоизмененные конструкции.

2. Первичные и вторичные библеизмы. Разделение происходит по степени связи с библейским сюжетом: первичные ФЕ непосредственно его отражают, ассоциация напрямую соответствует тексту Библии. Вторичные же являются видоизмененными. Коррекция складывается историческим путем и происходит довольно редко.

3. Непосредственные и опосредованные библеизмы. Непосредственные библейские фразеологизмы напоминают по своим признакам первичные фразеологизмы: они восходят к тексту Библии, написанному на том или ином языке. Опосредованные единицы заимствуются у создателей литературных произведений или формируются на основе лексем, переведенных с иностранного языка.

4. Прямые и переосмысленные библеизмы. Речь идет о лексическом значении фразеологизмов, которое сохранилось или изменилось. Если оно подразумевает то же, что и в тексте Библии, фразеологическая единица рассматривается как прямая. Если по тем или иным причинам смысл фразы исказился (а иногда и вовсе стал противоположным), фразеологизмы относят к переосмысленным.

5. Библеизмы, аналогичные/отсутствующие в русском и английском языках. В связи с количеством переводов Библии на русский язык и частичной субъективностью переводчиков, некоторые фразеологизмы интерпретируются, игнорируются или остаются незамеченными. В некоторых случаях происходит противоположное явление: для придания тексту образности и выразительности некоторые переводчики создают новые лексемы, которых ранее не было в тексте.

Затрагивая вопрос функционирования библейских фразеологизмов, отметим, что вследствие своей выразительности они изначально имели тенденцию к эмоциональному наполнению и обогащению языка и употреблялись лишь в особых случаях, чтобы сделать акцент и подчеркнуть наиболее важную часть сообщения. Однако некоторые фразеологизмы настолько точно и емко выражали мысль, что стали употребляться чаще, постепенно вливаясь в активную фразеологическую лексику. Они стали понятны не только тем, кто был знаком с библейскими текстами, к сожалению, постепенно превращаясь в клише.

Фразеологические единицы библейского происхождения вариативны. Фразеологические варианты – это одноструктурные и разноструктурные разновидности фразеологической единицы или одного из ее значений [6, с. 116–118]. Из определения понятно, что такие конструкции могут быть отличаться друг от друга построением, однако сохранять спектр значений, который присущ исходной единице. Стилистически эти единицы также совпадают – они одинаковы по эмоциональной окраске и могут употребляться в схожих контекстах: *sift the grain (the wheat) from the chaff = отделить зерна от плевел, отсеять ненужное, оставив суть.* Вслед за А.В. Куниным мы выделяем:

1. Лексические фразеологические варианты. Суть таких единиц состоит в наличии лексического варианта одного из элементов, который не искажает структуры фразы, не меняет ее эмоциональную и стилистическую окраску. Примеры из данной группы встречаются в языке наиболее частотно. Ср., напр., *(as) poor as a church mouse (as a rat or as Job, амер. as a bandicoot, as a fowl, as wood) = беден как церковная мышь (или крыса) беден как Иов; pull (or snatch) smb out of the fire = спасти кого-л., выручить кого-л. из беды (спасти что-л. от уничтожения или неминуемого провала).*

2. Синтаксические фразеологические варианты. Данную группу представляют ФЕ, отличающиеся друг от друга порядком слов. Элементы сохранены лексически, но их расположение относительно друг друга изменено. Ср.: *lie at smb's door (or at the door of smb) = лежать на чьей-либо совести.*

3. Морфологические фразеологические варианты. Такого рода единицы идентичны лексически и синтаксически, но формы отдельно взятых элементов могут варьироваться. В пример можно привести изменение числа существительного или степени сравнения прилагательного: *the valley of the shadow (s) = «долина смертной тени», гибель, смерть; грань между жизнью и смертью; the power(s) of darkness = силы тьмы; темные силы; be in deep water(s) = горевать, тревожиться; находиться в тяжелом, затруднительном или опасном положении.*

Приведенные выше примеры иллюстрируют структурный тип «простые варианты», т. к. включают в себя лишь одно изменение. Однако в некоторых случаях происходят комбинации изменений – в этом причина появления *комплексных*, субстантивно-адъективных, препозитивно-глагольных и др. вариантов, которые по структуре являются смешанными.

Комплексные структурные варианты разделяются на несколько видов:

а) квантитативно-компаративные: *(as) hard as flint = каменный, черствый (о сердце); твердый как камень, очень жесткий; (as) unstable as water = очень неустойчивый, непостоянный.*

б) квантитативно-усеченные. Усечение начальной части: *man shall not live by bread alone = посл. не хлебом единым жив человек; (to keep as) the apple of smb's eye = зеница ока;* усечение концевой части: *one's cup is full (to the brim) = чаша (терпения, страдания) переполнилась.*

в) смешанные сокращенные: *the crumbs which fell from the rich man's table (crumbs from the rich man's table/crumbs from the table) = крохи с барского стола.*

Судя по предложенным примерам, несмотря на различие в лексическом составе фразеологических единиц, библейские фразеологизмы имеют идентичное значение, эмоциональную окраску и оттенок, что является признаком фразеологических вариантов. Говорящий может использовать как одну, так и вторую (а иногда третью, четвертую и т. д.) версию подобной фразеологической единицы, имея в виду одну и ту же ассоциацию. При этом смысл высказывания не потеряется, и цель коммуникации будет достигнута, что в очередной раз говорит о многообразии состава языка и его универсальности.

В лингвистике термин «прагматика» обозначает взаимоотношение текста и читателя. Речь идет не о самом процессе чтения, а о впечатлении, которое он производит. Каждый автор создает произведение с целью определенного воздействия на реципиента, так что при трансформации той или иной литературы переводчик должен распознать интенции писателя и адекватно отразить их в своей работе [7]. Прагматический аспект непосредственно связан с коммуникативно-функциональным подходом к переводу [8]. В отличие от лингвистического, такого рода взгляд на трансформацию текста, прежде всего, направлен на момент взаимодействия автора и читателя. Именно эта ситуация является первостепенной, ведь она непосредственно влияет на достижение коммуникативной цели. Важную роль здесь играет понятие *прагматического значения.* Оно заключает в себе индивидуальный подход к восприятию знаков различными сообществами людей. Изучение прагматики перевода библейских фразеологических единиц невозможно без детального рассмотрения конкретных примеров практической трансформации текстов. При сравнении и анализе контекстов формируется база, на основе которой представляется возможным работать с трудностями, возникающими в дальнейшем.

Наиболее простой является процедура *эквивалентного перевода* фразеологических единиц. Дело в том, что существуют фразеологизмы, которые прочно закрепились в нескольких языках. Даже при наличии фразеологических вариантов устойчивость конструкций неоспорима и, как следствие, является общепринятой. Четким примером может служить фразеологизм *an eye for an eye and a tooth for a tooth = «око за око, зуб за зуб».* Даже начинающий переводчик может справиться с переводческой задачей, не совершив ошибку:

*(1) «Я тебе – ты мне», «не нами установлено – не нам отменять», **«око за око, зуб за зуб»**, «умный в гору не пойдет, умный гору обойдет», «разделяй и властвуй», «каждый за себя…» / You scratch my back, I'll scratch yours';'an **eye for an eye, a tooth for a tooth**,' or even better, a whole jaw for a tooth;' smart people take the easy way out';' since we didn't make the rules, we can't change them';' arguing with your boss is like spitting into the wind';' divide and rule';' each man for himself"* [9].

Пара *the prodigal son* = *блудный сын* также эквивалентна и не вызывает трудностей при переводе:

*(2) "If **the prodigal son** had never left home," the mechanic says, "the fitted calf would still be alive." / Если бы **блудный сын** никогда не вернулся в отчий дом, – говорит автомеханик, – тучный телец был бы все еще жив* [9].

В отличие от фразеологизма *to kill the fatted calf*, также упомянутого в данном примере и переведенного трансформационным способом, *prodigal son* имеет устойчивый русскоязычный эквивалент. При более подробном изучении примеров перекодирования текста удалось выяснить, что данный фразеологизм встречается в сокращенном виде как в русском, так и в английском языке:

*(3) Под конец собрание трудящихся, вдоволь навыступавшись, поручится за своего **заблудшего**, пообещает коллективно его исправить, проголосует и удовлетворенно разойдется по домам / Just before the meeting ends, the workers' collective resolves to take responsibility for its **prodigal son** and votes to reform him collectively* [9].

*(4) Maybe Tom'll kill the fatted calf like for **the prodigal** in Scripture? / Может быть, Том зарежет откормленного тельца для своего **блудного сына**, как в Писании?* [9].

В таких случаях для правильного воспроизведения смысла оригинала переводчик может применить **добавление**. Это явление также иллюстрирует перекодированный контекст произведения «Предел забвения» Сергея Лебедева:

*(5) Яблоко – это плод времени; и хотя не сказано, что вкусившие с Древа вкусили именно яблоко, какой еще плод мог бы олицетворить те незнаемые плоды **Древа** на полотне? / The apple is the fruit of time; and even though it is not said that Adam and Eve had eaten of the apple, what other fruit could have embodied the unknown fruit of **the tree of knowledge** in a painting?* [9].

Не самой удачной попыткой перевода можно считать следующий пример:

*(6) But the fact remains that you must touch your reward with **clean hands**, lest it turn **to dead leaves, to thorns, in your grasp** / Но… вы должны взять награду **чистыми руками**, иначе в ваших руках она превратится в **сухие листья и тернии*** [9].

Речь идет о фразеологической единице *clean hands*. Ее дословный перевод допустим, однако в данном случае для того, чтобы избежать тавтологии, переводчику предпочтительнее было бы передать семантику выражения. С этой задачей могут справиться наречия «честно», «заслуженно», «справедливо», если грамотно выстроить остальные части предложения. Стоит добавить, что вторую часть предложения также можно упростить: в библейских текстах контекст *«thorn(s)»* = *шипы, тернии* обозначает трудности, преграды и неприятности *(a thorn in smb's flesh = источник постоянного беспокойства, раздражения, неприятностей; бельмо на глазу)*. В русском языке подобной связи между эквивалентными единицами не прослеживается, так что профессионалу вновь стоит сделать акцент на смысловом переводе:

*(7) But the fact remains that you must touch your reward with **clean hands**, lest it turn **to dead leaves, to thorns, in your grasp** / Но факт остается фактом: вы должны заслужить свою награду **честным путем**, иначе она **доставит** вам одни **неприятности*** [9].

Процедура эквивалентного перевода иногда оказывается непростой в исполнении, однако она существенно упрощается благодаря наличию своего рода «клише» – устоявшихся единиц, семантически и прагматически полностью совпадающих с первоначальным выражением [10]. Интерпретация же безэквивалентных фразеологических единиц становится полной ответственностью переводчика.

В ходе теоретического исследования были выявлены основные способы безэквивалентного перевода. К ним относятся *транскрипция, транслитерация, калькирование, описательный, приближенный и трансформационный перевод*. Выбор способа перевода зависит от конкретной ситуации, т. е. от контекста, в который помещена фразеологическая единица. Однако определенного шаблона применения переводческих приемов не существует, каждый профессионал принимает это решение самостоятельно.

Транскрипция и транслитерация применяются в работе с библейскими фразеологизмами довольно редко. Дело в том, что в подавляющем большинстве случаев они не формируют целый фразеологизм, а лишь помогают перекодировать входящие в его состав имена собственные: *(Balaam's ass = Валаамова ослица)*. Иногда транскрипционная/транслитерированная версия слова со временем закрепляется в языке и становится общеупотребимым эквивалентом. Семантически узкие, емкие фразы иногда не имеют эквивалентов в противоположном языке, поэтому нуждаются в объяснении. В таком случае переводчик прибегает к ***описательному переводу***: *strain at a gnat and swallow a camel = обращать внимание на мелочи и упустить основное, проявлять заботу о ничтожных вещах при невнимании к важному.* Его недостаток заключается в объеме информации, которая нагружает художественный текст. Длинные объяснения неприемлемы в лаконичных диалогах, поэтому такой фразеологизм либо заменяется, либо опускается вовсе:

*(8) That to the Church it was a forbidden subject she knew well enough, but she had been paid companion to so many old ladies and had been forced so many times to **bow down in the House of Rimmon** / Она прекрасно знала, что церковь запрещает такие вещи, однако ей так часто приходилось общаться с пожилыми дамами, что ее неоднократно вовлекали в подобные занятия* [9].

Приближенный перевод библейских фразеологизмов – это замена устойчивого выражения не аналогичным, а похожим по значению фразеологизмом. Например:

*(9) Divine justice pursued its course; disasters came thick on me: I was forced to pass through the **valley of the shadow** of death / Божественный приговор свершился: на меня обрушились несчастья, я был **на волосок от смерти*** [9].

*(10) They're **weak as water**, if you wanna know, replied one of the men / В этих собаках, если уж хотите знать, **еле душа держится**, сказал один из мужчин, отвечая на ее взгляд* [9].

*(11) Poor Harry Jekyll, he thought, my mind misgives me **he is in deep waters!** / Бедный Гарри Джекил, – думал он, – боюсь, **над ним нависла беда!*** [9].

Иногда в ходе такой трансформации библейская окраска единицы теряется, но это упущение некритично, если сохранена адекватность повествования [11]. Ввиду того, что подобрать похожий по значению фразеологизм удается далеко не всегда, приближенный перевод также является довольно редким явлением.

При работе с фразеологизмами наиболее часто используются следующие методы перекодирования информации: ***калькирование*** (дословный перевод, применяемый в случае совпадения прагматики единиц в обоих языках) и ***трансформация*** (нейтральный, максимально прозрачный вариант). Рассмотрим данные явления на примере некоторых библеизмов и их перевода (табл. 1):

Таблица 1

Оригинальный фразеологизм	Калькирование	Трансформация
The Father of lies	«отец лжи»	сатана
a mote in one's eye	«соринка» в чужом глазу	чужой недостаток
the lion's mouth	«пасть льва»	опасное место
one's tongue cleaved to the roof of one's mouth	«язык к гортани прилип»	замолчал от страха/смущения
a voice crying in the wilderness	«глас вопиющего в пустыне»	просьба без ответа
take smth to heart	«принимать (близко) к сердцу»	серьезно воспринимать
a little cloud no bigger than a man's hand	«облачко величиной с ладонь»	предвестник несчастья, беды, дурное предзнаменование
wash one's hand of smb/smth	«умыть руки»	снять с себя ответственность за кого-л./что-л.
with both hands	«обеими руками»	1) усиленно; непрестанно; 2) свободно, полностью; охотно
rule with an iron hand	«управлять железной рукой»	деспотически править, держать в ежовых рукавицах
with a strong hand	«твердой рукой»	решительно
writing on the wall	«письмена на стене»	зловещее предзнаменование
feet of clay	«глиняные ноги»	слабость того, кто казался великим
Balaam's ass	«валаамова ослица»	молчаливый, покорный человек, который вдруг заговорил, запротестовал
the dog returns to his vomit	«собака возвращается к своей блевотине»	преступника тянет на место происшествия; человек снова предается прежним порокам
the Prince of Peace	«религиозный князь мира»	Христос

Очевидно, что один и тот же фразеологизм может переводиться с использованием разных методов. Их выбор зависит от конкретного контекста:

(12) Вновь обретя слух и зрение, Гришуня узнал, что счастливая Нина останется с ним ***до гробовой доски*** */ On recovering the use of his eyes and ears, Grishunya learned that the joyous Nina meant to stay with him* ***to the bitter end*** [9].

(13) – Вся-то их семерка полегла. Пощады не просили, бились ***до последнего…*** *Кстати, – он улыбнулся. – Вчера прибыла помощь от Совета… / "All seven of their men were killed." They didn't beg for mercy; they fought* ***to the bitter end****. And by the way," he said with a smile, "the help from the council arrived yesterday…* [9].

(14) In many cases, this doomed the refugees to starvation. Farmers, therefore, tended to stay put and fight ***to the bitter end*** */ Как правило, беженцы были обречены голодать, а потому крестьяне предпочитали биться* ***до конца*** [9].

В первом примере проиллюстрирован *приближенный перевод* – замена одного фразеологизма другим, близким по смыслу. Такой метод применяется для сохранения категоричности предложения, его выразительности. Тот же самый фразеологизм во втором и третьем примерах *трансформируются*, т. к. предшествующий им глагол «биться» и без того эмоционально насыщен: в сочетании с ФЕ его яркость могла бы отойти на второй план.

Порой один и тот же фразеологизм может переводиться совершенно по-разному: сравнивая контексты на русском языке, читатель едва ли может понять, что их объединяет наличие фразеологической единицы в оригинале:

(15) I shrugged my shoulders to ***make light of*** *perfunctory gratitude / Я пожал плечами,* ***мол, не стоит*** *благодарности* [9].

(16) Something raucous and rakish in her voice, or in the way she took her time saying Ada, or in the way she seemed ***to make light of*** *everything book parties, introductions, even friendship – suddenly told me that, without a doubt, this evening I'd stepped into a spellbound world indeed / Что-то в ее слегка хриплом и бойком голосе, или в манере растягивать свое имя, или в том, как она, по-видимому,* ***ни во что ни ставила*** *книжные презентации, формальности, даже дружбу – словом, что-то вдруг сказало мне, что в тот вечер я действительно попал в зачарованный мир* [9].

(17) Он не любил, когда его расспрашивали… Какая-то всегда бравада… чтобы это было ***смешно****… зэковское такое, припрятывание за этим всего серьеза / He didn't like being questioned… He had this bravado… always trying to* ***make light of*** *everything… this prisoner's habit of hiding everything serious behind jokes* [9].

Фразеологизм *to make light of* имеет множество переводов: *относиться к кому-л. (или чему-л.) несерьезно, легкомысленно, не принимать всерьез, смотреть сквозь пальцы; пренебрегать кем-л. (или чем-л.) недооценивать кого-л. (или что-л.; считать что-л. несущественным, неважным, не придавать значения чему-л.)*. Несмотря на объемный перечень вариантов, авторам удается найти собственные интерпретации окраски несерьезности и легкомыслия. Данный пример доказывает, что словари и механические переводы никогда не заменят опытного лингвиста с развитым чувством языка.

Профессиональный переводчик должен уметь распознавать и грамотно интерпретировать фразеологические единицы, учитывая их прагматику и уделяя внимание культурным особенностям каждого языка. Тщательной теоретической подготовки здесь недостаточно: важно не только изучать тексты словарей, пособий, лекций, но и чувствовать язык. Такая способность приобретается в ходе регулярной практики, многочисленных попыток интерпретировать тексты с одного языка на другой, сравнения полученных результатов и их корректировке.

В ходе данного исследования было проанализировано 218 фразеологических единиц библейского происхождения, употребленных в 334 контекстах. Анализ показывает, что 68% этих фразеологизмов перекодировано с использованием различных видов эквивалентного перевода: большинство устойчивых выражений настолько емки, что получили свое отражение в языке перевода и прочно в нем обосновались. Более того, некоторые из них имеют сразу несколько эквивалентов – такое встречается в 34% случаев, касающихся эквивалентного перевода. Это явление иллюстрирует изменчивость и прогрессивность языка: варианты формируются, исторически меняются и находят свое развитие среди различных сообществ людей. Популярность способов перевода, основанных на употреблении эквивалентов, базируется на удобстве и сравнительной простоте применения данного метода. 32% от единиц, проанализированных в работе, на данный момент не имеют аналогов в русском языке, но в эпоху глобализации вполне целесообразно рассматривать возможность их появления.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы.

Практический анализ перевода библейских фразеологических единиц в контекстах показывает, что в зависимости от ситуации переводчики используют разные методы выполнения поставленной задачи. Одним их таких методов является эквивалентный перевод библейских фразеологизмов, который используется при наличии в языке единиц, способных полностью заменить иноязычный аналог. Такие обороты настолько устоялись в языке, что иногда используются в усеченном виде, не теряя при этом смысла. Необходимо быть достаточно компетентным, чтобы распознать видоизмененный фразеологизм и передать его значение на языке перевода. Еще более сложно ситуация обстоит при применении различных способов безэквивалентного перевода – ввиду отсутствия шаблонов действия профессионалы вынуждены заменять фразу, объяснять ее или вовсе придумывать новую единицу. Такой подход делает работу переводчика по-настоящему творческой, его деятельность буквально превращается в искусство.

Перспектива дальнейших исследований специфики перевода библейских фразеологических единиц обусловливается возможностью сопоставительного анализа способов перевода библеизмов в близкородственных и неблизкородственных языках. Кроме того, заслуживающими научного интереса могут оказаться исследования, ставящие своей целью анализ авторской переводческой стратегии при исследовании библейской фразеологии в классических и современных художественных переводов на европейские языки (английский, французский, немецкий).

Библиографический список

1. Смит Л.П. *Фразеология английского языка*. Перевод с английского А.С. Игнатьева. Москва: Учпедгиз, 1959.
2. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия, 1966.
3. Кунин А.В. *Англо-русский фразеологический словарь*. Москва: Русский язык, 1984.
4. Павлова Е.Д. Структурно-семантические особенности библеизмов и их функционирование в английском языке. *Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых*. 2017: 69–73.
5. Гак В.Г. Особенности библейских фразеологизмов в русском языке. *Вопросы языкознания*. 1997; № 5: 55–65.
6. Морозова М.А. Проблема разграничения фразеологических синонимов и фразеологических вариантов. *Сборник научных статей по материалам виртуальной Международной научно-практической конференции*, 2017: 116–118.
7. Гундырева О.А., Лаптева И.В. Прагматика текста: перевод с иностранного языка как коммуникативное сообщение. *Дневник науки*. 2021: 36.
8. Pishkova E.Yu. *Pre-election discourse: pragmatics and translation*. Southern Federal University, 2016.
9. *Национальный корпус русского языка*. Available at: https://ruscorpora.ru/
10. Левицкая Т.Р., Фитерман А.М. *Пособие по переводу с английского языка на русский*. Москва: Высшая школа, 1973.
11. Мисуно Е.А., Шаблыгина И.В. *Перевод с английского языка на русский язык. Практикум*. Минск: АВЕРСЭВ, 2009.

References

1. Smit L.P. *Frazeologiya anglijskogo yazyka*. Perevod s anglijskogo A.S. Ignat'eva. Moskva: Uchpedgiz, 1959.
2. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1966.
3. Kunin A.V. *Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 1984.
4. Pavlova E.D. Strukturno-semanticheskie osobennosti bibleizmov i ih funkcionirovanie v anglijskom yazyke. *Vestnik nauchnogo obschestva studentov, aspirantov i molodyh uchenyh*. 2017: 69-73.
5. Gak V.G. Osobennosti biblejskih frazeologizmov v russkom yazyke. *Voprosy yazykoznaniya*. 1997; № 5: 55-65.
6. Morozova M.A. Problema razgranicheniya frazeologicheskih sinonimov i frazeologicheskih variantov. *Sbornik nauchnyh statej po materialam virtual'noj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*, 2017: 116-118.
7. Gundyreva O.A., Lapteva I.V. Pragmatika teksta: perevod s inostrannogo yazyka kak kommunikativnoe soobschenie. *Dnevnik nauki*. 2021: 36.
8. Pishkova E.Yu. *Pre-election discourse: pragmatics and translation*. Southern Federal University, 2016.
9. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: https://ruscorpora.ru/
10. Levickaya T.R., Fiterman A.M. *Posobie po perevodu s anglijskogo yazyka na russkij*. Moskva: Vysshaya shkola, 1973.
11. Misuno E.A., Shablygina I.V. *Perevod s anglijskogo yazyka na russkij yazyk. Praktikum*. Minsk: AVERS`EV, 2009.

Статья поступила в редакцию 25.07.23

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-388-389

Borunov A.B., *Cand. of Sciences (Philology), doctoral postgraduate, Faculty of Journalism of Moscow University n.a. A.S. Griboyedov (Moscow, Russia), E-mail: borunov.artem@yandex.ru*

HYPERTEXTUAL CODES IN "FANDORIN'S MACROCYCLE" BY B. AKUNIN. The article deals with an issue of compositional organization of supertextual unity through the text on the example of two macrocycles of the modern writer B. Akunin – the cycle about Erast Fandorin and his ancestors and descendants and the cycle "History of the Russian state". In 2023, B. Akunin published the book "Yama", dedicated to the previously unknown adventures of Fandorin, and this book is a "bridge" text that unites the "Fandoriana" with the "History of the Russian State". In the history of both Russian and world literature, B. Akunin's projects are among the most grandiose in terms of volume of cycles of prose and dramatic works. With the "Yama" "Fandorin's super-cycle" has 51 works, "History of the Russian State" – 14 works. The cross-cutting hero, present in the last work of both cycles as of 2023, allows us to talk about their unification by the author into an even larger textual unity organized like a hypertext with references for an attentive reader who can independently choose whether to follow them or not. The article considers the means of organizing the largest textual unity and the functional features of texts designed to serve as a unifier for two series of works. A structural connection with the methods of fastening cinematic supercycles is noted, and significant differences are identified, which consist in the use of the strategy of playing with the reader, the principle of the quest.

Key words: **cycle, supercycle, cyclization, Akunin, Fandorin corpus, hypertext, code**

А.Б. Борунов, *канд. филол. наук, докторант, Московский университет имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: borunov.artem@yandex.ru*

ГИПЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ КОДЫ В «ФАНДОРИНСКОМ МАКРОЦИКЛЕ» Б. АКУНИНА

В статье рассматривается вопрос композиционной организации сверхтекстового единства через текст на примере двух макроциклов современного писателя Б. Акунина – об Эрасте Фандорине и его предках и потомках и цикла «История Российского государства». В 2023 году Б. Акунин выпустил книгу «Яма», посвященную неизвестным ранее приключениям Фандорина, и эта книга является текстом-«мостом», объединяющим «фандориану» с «Историей Российского государства». В истории как русской, так и мировой литературы проекты Б. Акунина являются одними из самых грандиозных по объему циклов прозаических и драматических произведений. С «Ямой» «фандоринский сверхцикл» насчитывает 51 произведение, «История Российского государства» – 14 художественных произведений. Сквозной герой, присутствующий в последнем произведении обоих циклов по состоянию на 2023 год, позволяет говорить об объединении их автором в еще более крупное текстовое единство, организованное по принципу гипертекста с отсылками для внимательного читателя, который может самостоятельно выбрать, следовать им или нет. В статье рассмотрены средства организации крупнейшего текстового единства и функциональные особенности текстов, призванных служить объединяющими для двух серий произведений. Отмечена структурная связь с приемами скрепления кинематографических сверхциклов, а также выявлены существенные отличия, заключающиеся в использовании стратегии игры с читателем, принципа квеста.

Ключевые слова: **цикл, сверхцикл, циклизация, Акунин, фандоринский корпус, гипертекст, код**

Тенденция к циклизации и порождению сверхкрупных культурных единиц является распространенным вектором развития современной культуры. Выпускаются макросерии фильмов, таких, например, как фильмы студии Marvel (с 2007 по 2023 выпущено 32 фильма, которые определяются авторами как «кинокомиксы» [1, с. 44]), на телевидении и в онлайн-кинотеатрах превалирует формат сериала (см. [2; 3]). Не отстает от тенденции и современная литература, в которой наиболее крупные сверхциклы, в свою очередь, составленные из циклов меньшего объема, принадлежат перу Б. Акунина.

«Фандоринский корпус» включает в себя циклы «Новый детективъ», в который входит (на 2023 год) 14 романов, 8 повестей, 7 рассказов и одна пьеса; «Приключения магистра» (4 романа); «Жанры» (5 романов); цикл «Фильмы», включающий в себя 10 произведений, жанрово определяемых автором как «фильма», а также пьесы «Гамлет» и «Чайка» в их «акунинской» редакции. Параллельно с макроциклом о Фандорине автор работал над мини-циклом «Провинциальный детектив», включающим в себя три романа, и проектом «История Российского государства», в который входят как 9 томов непосредственно изложения истории, так и 14 беллетристических произведений, являющихся, по задумке автора, своего рода художественными иллюстрациями к историческому процессу.

По нашей гипотезе, автор макроцикла прибегает к средствам объединения входящих в него циклов, заимствованным из кинематографа, в частности к текстам-«мостам», в которых в качестве эпизодического персонажа возникает герой другого цикла. Непосредственно внутри цикла присутствует сквозной герой (или серия героев, объединенных родственными отношениями), общие мотивы и темы [4], также отмечается общность предметного мира и стилистических приемов.

Актуальность анализа приемов соединения сверхциклов в более крупное единство, которое, по аналогии с серией кинокомиксов Marvel, следует назвать «вселенной», обусловлена необходимостью выявить в современной художественной литературе элементы массовой культуры и сингармонизма с другими видами искусства, в частности с кинематографом.

Цель работы определяется как исследование средств скрепления макротекстовых единств, состоящих, в свою очередь, из микро- и макроциклов, в современной художественной литературе на примере Б. Акунина.

Задачи исследования

– рассмотреть способы организации гигантского макроциклового единства на примере двух циклов;

– изучить приемы и формы соединения большого количества разножанровых произведений в цикл;

– указать на когерентность используемых приемов другим типам современной массовой культуры.

Новизна исследования определяется двумя факторами: в первую очередь абсолютно не изученным в современном литературоведении является материал исследования – роман Б. Акунина «Яма», выпущенный в 2023 году. Во-вторых, появление этого текста в силу использования в нем в качестве эпизодического персонажа, который в другой серии («История Российского государства») является центральным, позволяет говорить о проникновении в художественную литературу приемов, ранее характерных для сверхциклов кинематографа и современных сериалов.

Теоретическая и практическая значимость результатов настоящего исследования обусловлена вкладом в отечественное литературоведение и возможностью использовать результаты проведенного анализа как в практике изучения современной русской литературы, так и при анализе тенденций к экфрасису.

Б. Акунин прославился как автор детективных произведений об Эрасте Фандорине, выпускающихся на протяжении 25 лет (с 1998 по 2023 год) и объединенных автором в серию «Новый детективъ». С 2001 года цикл произведений о Фандорине был дополнен и расширен за счет произведений о внуке и правнуке Эраста Фандорина (цикл «Приключения магистра», в которых действует Николас Фандорин, и две «Детских книги» из цикла «Жанры», где фигурировали дети Николаса, Эраст Фандорин-младший и Ангелина Фандорина), где среди исторических персонажей фигурировали также предки Фандориных, и генеалогия рода прослеживалась от X до XX века. Также в проекте «Жанры» действовали персонажи с созвучными фамилиями, о происхождении которых упоминается в «Шпионском романе»: они являются потомками «сладкого барина» Льва Фон-Дорна, дававшего свою фамилию в усеченном виде многим детям от крепостных женщин. Из романа «Сокол и Ласточка» читатель также узнает о замке Теофельс, родовом гнезде фон Дорнов, давшем фамилию герою серии «Фильмы» – Йозефу фон Теофельсу. Основным средством объединения циклов в макроцикл, таким образом, стала тема кровного родства главных героев – фон Дорнов / Фондориных / Фандориных / Дорнов (Дроновых, Дарновских…) / фон Теофельсов.

В 2001 году автор также начал публиковать мини-цикл «Провинциальный детектив» о монахине Пелагии, также занимающейся разгадкой различных преступлений. До выхода в 2015 году в серии «Новый детективъ» повести «Планета Вода» между «Новым детективом» и «Провинциальны детективом» не было выстроено эксплицитно выраженных связей. «Косвенная связь присутствует также с мини-циклом «Провинциальный детектив», включающим три романа о монахине Пелагии – «Пелагия и белый бульдог», «Пелагия и черный монах» и «Пелагия и красный петух». В повести «Парус одинокий» упоминается о фото двух героев «Провинциального детектива», которое держит в своей келье Феврония – Ангелина Крашенинникова, возлюбленная Фандорина, фигурирующая также в «Скарпее Баскаковых» и «Декораторе» [5; 8]. Тем самым автор намечает развитую впоследствии практику объедине-

ния двух циклов за счет ввода в качестве эпизодического персонажа в один цикл главного героя другого.

В 2023 году этот прием воспроизведен и призван соединить в единое целое «фандориану» с «Историей Российского государства». Беллетристическая часть «Истории» включает в себя 14 отдельно изданных произведений, действие которых охватывает период с IX по начало XX столетия, и, как в «фандоринском корпусе», в них также присутствует мотив кровного родства главных героев. Средством выражения этого родства является не фамилия, как в случае Фандориных, а внешняя особенность – родинка в центре лба. Героем первого романа серии «Огненный перст» является грек Дамианос, который унаследовал родинку от своего отца: «У нас, Лекасов, в каждом поколении только один ребенок наследует эту странность: не родинка и не нарост, а изменение пигментации кожи. Размер бывает разный, цвет тоже, но это всегда кружок и всегда на одном и том же месте. Мой дед был единственным из шести детей, кто родился таким. Пятно было большое, багровое. Он говорил, что у него третье око, которое никогда не спит и всё видит» [6, с. 20]. У всех героев цикла упоминается эта физическая особенность, вплоть до героини последнего произведения – романа «Он уходя спросил»: «Как она выглядела, Мари? Невысокая, стройная, с очень сдержанными, экономичными движениями. Лицо идеально красивое, как у античной статуи – и такое же холодное, безо всякого выражения, будто пустое. Взгляд голубых глаз внимателен, бесстрастен. На высоком лбу, ровно посередине, маленькая родинка – единственная неправильность этого мраморного лика» [7, с. 12]. Мари Ларр – основатель и хозяйка женского детективного агентства, которое также упоминается в «Яме», последнем романе «фандоринского корпуса»: «А недавно я прочитала в газете, что в Англии открылся филиал американского детективного бюро “Larr investigations”, где все агенты – женщины» [8, с. 89].

Действие «Он уходя спросил» происходит в 1914–1917 гг., действие «Ямы» – в 1901. В «Он уходя спросил» Мари Ларр предстает как спикер на конференции детективов, крупный профессионал и специалист в области расследований, что коррелирует с упоминанием о ее бюро как действующем в 1901 году (в романе «Он уходя спросил» ей, по оценке рассказчика, тридцать пять – сорок лет). Таким образом, текст «Яма» проводит связь между двумя ранее независимыми «вселенными»: в «Он уходя спросил» действуют полицейские, расследуется уголовное дело о похищении ребенка, и кажется практически невероятным, что в крупнейшем расследовании не участвует ни один человек, так или иначе связанный с «вселенной Фандорина», где большинство героев занято тем же самым и в том же временном промежутке. Именно с 1914 по 1917 год сам Эраст Перович неактивен: в романе «Черный город», действие которого происходит перед началом Первой мировой войны, он получает серьезное ранение и впадает в кому, из которой выходит уже после революции (что описано в романе «Не прощаюсь»).

Использование произведения-«моста», произведения-«сцепки» с эпизодическим упоминанием центрального героя другого цикла характерно для современной массовой культуры, в частности для развития киновселенной Marvel, главными действующими лицами которой являются герои, наделенные врожденной или приобретенной сверхсилой (Халк, Железный человек, Черная вдова и другие). Параллельно с циклом о суперегероях снимался цикл «Стражи Галактики», до 2018 года существовавший как независимая киновселенная. С 2018 года в проекте «Мстители» выходит фильм «Мстители: война бесконечности», в котором фигурируют как супергерои-мстители, так и герои «Стражей Галактики», и далее, в продолжение проекта сверхциклы объединяются. Этот прием воспринят киностудией из успешных серий комиксов XX века, где фигурировали те же герои и использовались те же принципы циклизации.

Следует отметить, что в проектах Акунина использованы эпизодические упоминания без прямого называния конкретных персонажей: в «Планете Вода» упомянуто, что к стене «были прикреплены две фотографии. Какой-то длиннобородый архиерей и очкастая монашка. Вероятно, умершие – под каждым снимком по оплывшей свечке. Эти неизвестные Эрасту Петровичу люди для нее что-то значили» [9, с. 328]. Внешний вид героев совпадает с внешностью монахини Пелагии и игумена Митрофания из «Провинциального детектива», совпадает и место действия – Заволжск, однако нигде нет эксплицитного указания на связь между двумя циклами через тождественных героев: внимательному читателю предлагается догадаться об этом самостоятельно. То же наблюдаем и в «Яме»: бюро, которое в «Он уходя спросил» называется просто “Larr”, в «Яме» названо “Larr Investigations”, что оставляет простор для двусмысленного толкования, и вопрос о тождественности двух авторских вселенных по-прежнему открыт.

Современная массовая культура тяготеет к развитию сверхдлинных проектов в области кинематографа и литературы: успешное произведение, завоевавшее внимание читателей и/или зрителей, получает развитие и продолжение, а впоследствии объединяется с другими проектами того же автора или той же студии. В современной отечественной литературе данная тенденция наиболее полно и ярко воплощена в макроциклах Б. Акунина: ряд независимых до определенного момента циклов автор объединяет за счет произведений, которые выполняют функцию своего рода «моста», скрепы двух сверхциклов.

В случае «Вселенной Акунина» можно вычленить как минимум два произведения из цикла «Новый детективъ», которые проводят связь с другими сверхциклами: «Планета Вода» позволяет говорить об объединении «Нового детектива» с «Провинциальным детективом», а «Яма» – об объединении «Нового детектива» с «Историей Российского государства». В обоих случаях автор использует один и тот же прием: не называя прямо имен и фамилий героев, он вводит в текст эпизодическое упоминание о ключевых действующих лицах другого цикла. При этом упоминание единичное, на нем не заострено внимание читателя, что позволяет говорить об игровой, квестовой стратегии скрепления циклов: читателю предлагается самостоятельно обнаружить и оценить этот момент, попробовать себя в роли проницательного ищущего сыщика, фактически примерить на себя паттерны действий главных героев как «Нового детектива», так и «Провинциального детектива» и ряда произведений «Истории Российского государства».

Библиографический список

1. Темербаева А.С. Американские кинокомиксы как инструмент «мягкой силы» США (на примере кинокомиксов Marvel). *Общество: политика, экономика, право*. 2022; № 3 (104): 40–44.
2. Мурзина О.В., Грабельников А.А., Цицинов А.Ю. Онлайн-кинотеатры как новые медиа. *Litera*. 2023; № 6: 61–68.
3. Захарченко Н.А. Принцип сериальности как способ организации современного телевизионного контента. *Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева.* 2017; № 2, Т. 1: 140–146.
4. Борунов А.Б. Андрогиния как циклообразующий мотив в «фандоринском корпусе» Б. Акунина. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2021; Т. 14, № 2: 247–251.
5. Борунов А.Б. Методы скрепления сверхтекста в современной русской литературе: случай Б. Акунина. *Вестник Тверского государственного университета.* Серия: Филология. 2022; № 3: 7–16.
6. Акунин Б. *Огненный перст*. Москва: АСТ, 2013.
7. Акунин Б. *Он уходя спросил*. Москва: АСТ, 2022.
8. Акунин Б. *Яма.* Москва: АСТ, 2023.
9. Акунин Б. *Планета Вода. Приключения Эраста Фандорина в XX веке*. Москва: Захаров, 2021; Ч. 1.
10. Трускова Е.А. Теория гипертекста в практике гиперпространства (на примере романов Б. Акунина «ФМ» и «Алтын-Толобас»). *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2010; Выпуск 9: 220–227.

References

1. Temerbaeva A.S. Amerikanskie kinokomiksy kak instrument «myagkoj sily» SShA (na primere kinokomiksov Marvel). *Obschestvo: politika, `ekonomika, pravo*. 2022; № 3 (104): 40-44.
2. Murzina O.V., Grabel'nikov A.A., Cicinov A.Yu. Onlajn-kinoteatry kak novye media. *Litera*. 2023; № 6: 61-68.
3. Zaharchenko N.A. Princip serial'nosti kak sposob organizacii sovremennogo televizionnogo kontenta. *Vestnik Volzhskogo universiteta im. V.N. Tatischeva.* 2017; № 2, T. 1: 140-146.
4. Borunov A.B. Androginiya kak cikloobrazuyuschij motiv v «fandorinskom korpuse» B. Akunina. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2021; T. 14, № 2: 247-251.
5. Borunov A.B. Metody skrepleniya sverhteksta v sovremennoj russkoj literature: sluchaj B. Akunina. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. 2022; № 3: 7-16.
6. Akunin B. *Ognennyj perst*. Moskva: AST, 2013.
7. Akunin B. *On uhodya sprosil*. Moskva: AST, 2022.
8. Akunin B. *Yama.* Moskva: AST, 2023.
9. Akunin B. *Planeta Voda. Priklyucheniya `Erasta Fandorina v XX veke*. Moskva: Zaharov, 2021; Ch. 1.
10. Truskova E.A. Teoriya giperteksta v praktike giperprostranstva (na primere romanov B. Akunina «FM» i «Altyn-Tolobas»). *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. 2010; Vypusk 9: 220-227.

Статья поступила в редакцию 29.07.23

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-390-392

Dubova M.A., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, State University of Humanities and Social Studies (Kolomna, Russia), E-mail: dubovama@rambler.ru*

THE IMAGE OF A GOD'S FOOL AND WAYS OF ITS OBJECTIVATION IN B. PILNYAK'S NOVEL "THE VOLGA FLOWS INTO THE CASPIAN SEA". The article is dedicated to an analysis of the image of the holy fool of the Soviet era, which in the novel by B. Pilnyak "The Volga flows into the Caspian Sea" is an *okhlomon* Ivan Ozhogov, who is the object of the author's attention. The subject of study is the means of lexical representation of the hero. The relevance of the article lies in addressing the problem of describing the character of a literary text. The hero is revealed through the portrait, landscape and environment. Particular emphasis is placed on the thought process that determines the worldview and life position of Ivan Ozhogov. The study is based on the methods of language sampling, observation of the features of the stylistic functioning and contextual use of language units and their description, systematization and generalization. The conclusions substantiate that the system of lexical means, in particular, the verbs of thought, representing the image of a character, determine his individuality and originality. The materials of the article can find practical application in university courses of philological and linguistic analysis of text, stylistics, Russian literature of the first third of the 20th century.

Key words: **holy fool, B. Pilnyak, mental discourse, lexical representation**

М.А. Дубова, *д-р филол. наук, доц., Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна, E-mail: dubovama@rambler.ru*

ОБРАЗ ЮРОДИВОГО И СПОСОБЫ ЕГО ОБЪЕКТИВАЦИИ В РОМАНЕ Б. ПИЛЬНЯКА «ВОЛГА ВПАДАЕТ В КАСПИЙСКОЕ МОРЕ»

Статья посвящена анализу образа юродивого советского времени, которым в романе Б. Пильняка «Волга впадает в Каспийское море» является охломон Иван Ожогов, выступающий объектом авторского внимания в статье. Предмет изучения – средства лексической репрезентации героя. Актуальность статьи состоит в обращении к проблеме описания персонажа художественного текста как виртуальной языковой личности. Герой раскрывается через портрет, пейзаж и окружающую его обстановку. Особый акцент делается на мыслительном процессе, определяющем мировоззрение и жизненную позицию Ивана Ожогова. Исследование опирается на методы языковой выборки, семантического и лингвостилистического анализа, сравнения и описания языковых единиц, систематизации и обобщения. В выводах обосновано, что система лексических средств, в частности глаголы мысли, репрезентируя образ персонажа, определяют его индивидуальность и самобытность. Материалы статьи могут найти практическое применение в вузовских курсах филологического и лингвистического анализа текста, стилистики, русской литературы первой трети XX века.

Ключевые слова: **юродивый, Б. Пильняк, мыслительный дискурс, лексическая репрезентация**

Борис Пильняк, «один из основоположников новой русской прозы» [1, с. 4], занимает важное место в литературном процессе 20-х гг. XX века. Его произведения, на наш взгляд, до сих пор малоизвестны широкому читателю, несмотря на их значимую роль в русской литературе первой трети XX века. Творческое наследие Б. Пильняка, оригинального писателя, обладающего самобытным идиостилем, еще содержит множество лакун, требующих восполнения как в литературоведческом, так и в лингвистическом аспектах. В силу сказанного данная статья призвана расширить представления о художественной манере автора и вносит вклад в изучение его идиостиля.

Н. Огнев очень точно назвал Б. Пильняка «нетрадиционным» писателем, «сплеча громящим старые формы» [2, с. 157]. Действительно, экспериментаторство Б. Пильняка, стремление «дать ряд новых стилевых приемов» [2, с. 157] служит основанием назвать его «самым непредсказуемым, самым «нетрадиционным» писателем своего времени» [1, с. 5]. Актуальность предпринятого исследования состоит в обращении к проблеме описания персонажа художественного текста как виртуальной языковой личности. Новизна статьи заключается в изучении средств лексической репрезентации мыслительного процесса героя, что, в свою очередь, позволяет выявить индивидуальные черты в его мировоззрении и мировосприятии. Практическая значимость исследования состоит в возможности использовать его результаты в вузовских курсах филологического и лингвистического анализа текста, стилистики, русской литературы первой трети XX века. Объектом нашего научного интереса является Иван Ожогов, один из героев романа Б. Пильняка «Волга впадает в Каспийское море» (1929 г.), относящийся к типу юродивого. Цель статьи состоит в выявлении и анализе средств лексической объективации персонажа, среди которых особый акцент делается на мыслительном процессе, определяющем мировоззрение и жизненную позицию Ивана Ожогова, наконец, предопределяющем его поведенческую модель. Сформулированная цель предполагает последовательное решение ряда задач: во-первых, методом сплошной языковой выборки собрать необходимый для анализа лингвистический материал, во-вторых, расклассифицировать и описать его с позиций семантической и функционально-стилевой роли в объективации Ивана Ожогова, с образом которого напрямую связано развитие мотива юродства в романе Б. Пильняка.

Теме юродства принадлежит важное место в прозе Б. Пильняка. И это, по словам К.Г. Исупова, выглядит вполне закономерным в контексте литературного процесса Серебряного века [3, с. 76]. Обращаясь к анализу персонажа, вспомним слова М.М. Бахтина, отметившего, что образ юродивого неоднозначен, поскольку «они [юродивые, прим. наше – М. Д.] есть не то, чем они являются, … их бытие является отражением какого-то другого бытия, причем не прямым отражением … им присуща своеобразная особенность и право быть чужими в этом мире» [4, с. 88].

Мотив юродства в романе «Волга впадает в Каспийское море» показан в развитии и связан с образами коломенского Данилушки, всероссийского Ивана Яковлевича (юродивые царской Руси). Однако крупным планом этот мотив получает развитие применительно к образу Ивана Ожогова (Ивана Карповича Скудрина) – юродивого нового, как подчеркивает автор, советского времени, бывшего первым председателем коломенского исполкома и сошедшего с ума «*в двадцать втором году, когда схлынула эпоха военного коммунизма*» [5, с. 574]. Вокруг него, как неоднократно повторяет писатель, объединились «*такие же, как он… – Нищие, побироши, провидоши, волочебники, лазари, странники, убогие, калеки, пророки, ханжи, блаженные, юродивые – эти крендели быта святой Руси* [5, с. 574]. Охломон Ожогов – один из них, поэтому автор наделяет его теми же типологическими чертами: «*нищий, побироша*, *юродивый, лазарь, – юродивый Советской Руси, справедливости ради, мирская коломенская совесть, молец за коммунизм»* [5, с. 574]. Иван Ожогов – юродивый, который верит в коммунизм, возведя его в ранг высшей ипостаси. Он, в отличие от большинства героев, имеет твердую систему жизненных ценностей, причем явно положительных, но, к сожалению, в современной ему действительности они оказываются никому не нужны и делают героя изгоем. Уже на основе двух приведенных текстовых фрагментов мы видим, что в его описании Б. Пильняк соединяет взаимоисключающие характеристики, где синтагматика лексем основана на принципе оксюморонности. Ключевым приемом в создании образа охломона является антитеза.

Образ героя складывается из его самохарактеристики, авторского описания, а также раскрывается сквозь призму восприятия другими персонажами: профессором Полетикой, инженером Полтораком, Яковом Карповичем Скудриным и т. д., что, в свою очередь, создает многослойность этого персонажа, ключевыми характеристиками которого являются лексемы *странный, сумасшедший* (отсылающие к словарному значению лексемы «юродивый» – «чудаковатый, помешанный» [6, с. 915] и обнаруживающие с ней семантическую близость) и – *честный.*

Первая наша встреча с героем происходит, когда на строительство монолита в Коломну приезжает профессор Полетика и видит в рабочей столовой охломона: «*… вошел в столовую охломон Иван Ожогов, сторож на строительстве, человек с сумасшедшими глазами*» [5, с. 414]. В этом первом описании персонажа, как мы видим, автор акцентирует внимание сначала на внешнем виде героя (охломон – в первом значении, зафиксированном в «Большом толковом словаре» под редакцией С.А. Кузнецова с пометой *разг.-сниж.,* – «неопрятно, небрежно одетый человек» [7]), затем – на его занятиях, делающих персонажа сопричастным строительству, – сторож (он охраняет не только монолит от диверсии заговорщиков, но и хранит верность идеалам справедливости, честности, с которыми в его сознании олицетворяется революция) и, наконец, – деталь портретной характеристики – глаза, традиционно считающиеся зеркалом души и получившие атрибутивную характеристику «сумасшедшие», которая в дальнейшем станет лейтмотивной в описании Ивана Ожогова, определяя и выражение его лица, и поведение юродивого. Уже в этом кратком описании, в котором автором расставлены смысловые акценты, содержится ключ к пониманию образа. Чуть позже мы узнаем, что живет он вместе с собакой в бане у своих сестер Капитолины и Риммы Скудриных. Вторая встреча с охломоном происходит, когда он заглядывает в окно дома своего родного брата Якова Карповича в момент обсуждения взрыва монолита: «*Непокрытую голову его смочил дождь, воло-*

сы слиплись в дожде, и лицо его, став иконным, пребывало в сумасшествии» [5, с. 444]. «Иконность» внешности обнаруживает связь с традиционным принципом изображения юродивых, а сумасшествие отсылает к современным реалиям советского времени. В третий раз мы встречаемся с охломоном на кирпичном заводе, в подземелье которого и жили его сподвижники – «*люди, остановившие свое время эпохою военного коммунизма*» [5, с. 487]. Это место является оплотом истинных коммунистов, не нужных современности, ставших «*юродивыми Руси советской*» [5, с. 487], охломонами, сумасшедшими, для которых словно нет настоящего, они живут воспоминаниями о прошлом и мечтами о будущем. Они вызывают жалость и сочувствие, их никто не воспринимает всерьез, но эти люди имеют твердую систему жизненных ценностей. Именно здесь писатель посвящает герою наибольшее внимание, описывая его сквозь призму окружающей обстановки, через общение с единомышленниками, в формате авторских характеристик, внутренней и внешней речи самого персонажа.

Особого внимания заслуживает внешность охломона, поневоле приковывающая взгляды: «… *странный человек в опорках и в засаленном пиджаке, подстриженный без зеркала. Глаза и движения пришедшего были сумасшедши*» [5, с. 595]. И вновь глаза, которым автор дает атрибутивную характеристику: *сумасшедшие, нежные, грустные,* – ключевая деталь портрета. Семантическая глубина перечисленных лексем реализуется в плоскости жизненных ценностей героя, определяющих своеобразие его мировоззрения и особенности поведения.

Основу мировоззрения Ожогова составляет триединство, выступающее нравственным мерилом его жизни: «*– Да здравствует коммунизм, коммунистическая партия и честь! – крикнул Ожогов*» [5, с. 597]; *Иван был пьян подземельем подлинного братства, коммунизма, дружбы, равенства* [5, с. 575–575]. В характеристике героя появляется лексема «пьян», семантика которой неоднозначна. Мотив опьянения реализуется двупланово (внутренне (пьян идеями) и внешне: герой – спившийся человек, и его пьяный вид стал привычен для окружающих). Но все не так просто, и возникает вопрос: почему пьет охломон Ожогов? Возможно, это способ смириться с новой жизнью, которой коммунист Иван Карпович оказался не нужен. И здесь обращает на себя внимание семантика фамилии охломона, напрямую связанная с глаголом обжечься – «повредить огнем или чем-нибудь горячим» [6, с. 428]. Иначе говоря, Ожогов – потому что обжегся, потому что стал «жертвой времени и революции» [8, с. 13]. В этом же семантическом ряду воспринимаются и фамилии его соратников, «семантика которых восходит к стихии огня в её разрушительном аспекте» [8, с. 13]: Огнев, Пожаров, Поджогов.

Важную роль в рецепции героя играет «мыслительная деятельность, которая репрезентируется лексико-семантическими средствами — преимущественно глаголами интеллектуальной деятельности и глагольными выражениями [9, с. 91]. Роль этой лексики в характеристике персонажа трудно переоценить, ведь «именно мышление и память позволяют фиксировать и сохранять знания человека о мире, осмысливать происходящие события на основе сложившейся системы ценностей. Наконец, мыслительный процесс отражает мировосприятие человека как фрагмент его языковой картины мира» [10, с. 446].

Мыслительный процесс вербализуется глаголами, реализующими следующие семы:

– «направлять мысли на кого-то / что-то, размышлять» [6, с. 182] (*думать* и его дериваты). Какие мысли, составляя основу мыслительного процесса героя, репрезентируются в формате его внутренней речи, монологических высказываний и реплик диалога? Это мысли о прошлом, происходящих вокруг Ивана Ожогова событиях (тяжелая жизнь женщин в бараке на строительстве монолита, контрреволюционный заговор), наконец, о смысле жизни: «*Я о старом* ***думаю*** *товарищи, и о новом… всю свою жизнь я* ***думал*** *не о том, токарь я или наборщик, а* ***думал*** *о лучшей жизни и заботился, как бы мне стать лучше, умней, грамотней и благородней»* [5, с. 489]. Разве не заслуживают уважения подобные жизненные ориентиры и стремления? Но та обстановка подземелья, в которой произносятся эти речи, люди, перед которыми они произносятся, выдают иронию автора над происходящим, снижают их значимость;

– «уяснить смысл, значение чего-нибудь» [6, с. 561] (*понимать* и др.): *«Революцию он* ***понимал*** *и навсегда* ***понял****, не только переустройством прав на рубль.., но и переустройством – чести человека, правом на любовь и на жизнь – переустройством человеческих отношений и человека»* [5, с. 495]. Подчеркнем, что в системе жизненных ценностей Ивана Ожогова ключевое место принадлежит таким понятиям, как честь и совесть. Недаром автор неоднократно называет героя мирской коломенской совестью, а его брат Яков Карпович Скудрин, который принадлежит, по словам Ивана, к исторической контрреволюции, признает, что охломоны, как никто другой, честно выполняют порученную им работу;

– «обладать какими-то познаниями / иметь представление о чем-либо / ком-либо» [6, с. 232] (*знать*, производные от него и др.). Синтагматические связи глаголов этой семантической группы характеризуют расширяющийся круг знаний героя, как бытовых (об отце, его работе, матери), так и исторических: *«Иван Скудрин горбом своим* ***знал*** *старую Россию, которую проклял, как горбом своим* ***знал*** *историю русского рабочего движения последних тридцати пяти лет»* [5, с. 494], а главное – тех, которые составляют основу его мироощущения: *«Иван* ***знал****, что превыше всего человек и человеческое»* [5, с. 494];

– «сохранять, удерживать в памяти, не забывать» [6, с. 559] (*вспоминать, помнить* и т.п.). Воспоминания героя связаны, в первую очередь, с его детством, прошедшем в нищенской каморке при заводе: «*Первым* ***воспоминанием*** *мальчика Ивана был заводской гудок, и дальше шла сложная, очень пестрая и очень интересная жизнь русского пролетария*» [5, с. 492]. Так в характеристике образа появляются типологические черты, а судьба Ивана проецируется на судьбу русского рабочего и шире – социализма: «*Судьба Ивана была судьбою возникновения социализма, чести, … утвержденной на знании, навсегда враждующем с ложью, с предательством, с провокацией, с мракобесием, с невежеством»* [5, с. 494]. Иначе говоря, в мировоззрении Ожогова «особую семантическую нагрузку несет категория памяти, раскрывающая мыслительный процесс героя в формате воспоминаний о прошлом» [11, с. 72], где и содержатся истоки его жизненной позиции.

Таким образом, основу мыслительного дискурса Ивана Ожогова, вербализуемого преимущественно глагольными лексемами, составляют такие семантически значимые в мировоззрении героя духовно-нравственные категории, как честь, совесть, человеческое, братство, равенство, дружба, истоки которых уходят в социально-политические взгляды персонажа – убежденного коммуниста, верящего в идеологию социализма, не признающего лжи, предательства, невежества, мракобесия, провокации. Формируемые перечисленными лексемами бинарные оппозиции: честность – ложь, знание – невежество, честь – бесчестие и др., характеризуют мировоззрение и жизненную позицию Ивана Ожогова, определяя, с одной стороны, его коммуникативные стратегии, а с другой – поведенческие черты.

Автором неоднократно подчеркивается ненужность охломона, словно тень бродящего по городу и строительству, современному обществу. Отчаявшись быть услышанным, в финале романа Ожогов переходит на крик: *«Глаза сумасшедшего светились грустью и нежностью. Он* ***кричал,*** *прижимая руки к худой груди, … у этого юродивого породы убиваемых, но не убивающих, у нищего, побироши, юродивого лазаря советской Руси, юродство которого стояло за ним тысячелетием, от уделов, от царей»* [5, с. 596]. Писатель в один ряд объединяет однородные номинации, связанные семантическим единством, демонстрируя эволюцию этого образа в совмещении двух пространственно-временных плоскостей Вечности и Советской России, в которой юродивые превратились в охломонов, подобных Ивану Ожогову, которому уготована смерть под водами новой реки.

В персонаже совмещаются «*прекрасный человек*» [5, с. 605], «*погибший человек, пропойца и охломон, но истинный коммунист*» [5, с. 596], *«юродивый, который не забыл чести и не потерял совести»* [5, с. 485]. Таким предстает в романе юродивый нового времени, образ которого создается по принципу сопоставления с юродивым царской России Иваном Яковлевичем, неслучайно имеющим то же самое имя Иван, семантика которого – «милость Божия» – демонстрирует его бесприютность и неустроенность в мире, наивную и детскую открытость, близкую к юродству.

Обобщая все вышесказанное, отметим, что в статье был произведен анализ мыслительного дискурса Ивана Ожогова, вербализуемого преимущественно глагольными лексемами, как компонента языковой личности «юродивого нового времени». На основании семантики и синтагматики языковых единиц, репрезентирующих образ героя, были выявлены объекты воспоминаний и размышлений охломона, которые определяют особенности его мировосприятия, поведения и общения с другими персонажами, что составляет новизну проведенного исследования.

Результаты исследования вносят вклад в описание персонажа художественного текста как виртуальной языковой личности и могут найти применение в курсах по стилистике и лингвистике текста, когнитивной лингвистике. В перспективе видится дальнейшее исследование способов лексической объективации мотива юродства в прозе Б. Пильняка на основе изучения языковой личности персонажей-юродивых в других произведениях писателя с целью их сопоставительного анализа и выявления контактных и типологических связей с литературной традицией, а также характеристики индивидуально-авторского подхода, что призвано расширить и углубить представления об идиостиле писателя.

Библиографический список

1. Анпилова Л.Н. *Проза Бориса Пильняка 1920-х годов. Опыт русского экспрессионизма:* монографический очерк. Серия: Филологический лекторий. Екатеринбург, 2008.
2. Огнев Н. Только через маску. *Писатели об искусстве и о себе*: сборник статей. Москва – Ленинград, 1924.
3. Исупов К.Г. Философия и литература «серебряного века» (сближения и перекрестки). *Русская литература рубежа веков (1890-е – начало 1920-х годов).* Москва: ИМЛИ РАН, 2000, Кн. 1.
4. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе: очерки по исторической поэтике. *Эпос и роман*. Санкт-Петербург, 2000.
5. Пильняк Б. Волга впадает в Каспийское море. *Романы*. Москва: Современник, 1990: 391–606.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Москва: ООО «ИТИ Технологии», 2008.

7. *Большой толковый словарь русского языка*. Гл. ред. С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 1998. Available at: http://gramota.ru/slovari/dic/?word=%D0%BE%D1%85%D0%BB%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D0%BD&all=x
8. Профатило И.И. *Художественный мир прозы Б.А. Пильняка*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2006.
9. Дубова М.А., Тамазян В.А. Глаголы мысли как способ характеристики героя-интеллигента в малой прозе А.П. Чехова и А.И. Куприна. *Научный диалог*. 2022; Т. 11, № 9: 88–104.
10. Дубова М.А. Концепт «мыслительная деятельность» как способ характеристики языковой личности героя в романе И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева). *Неофилология*. 2021; Т. 7, № 27: 444–452.
11. Дубова М.А. «Антоновские яблоки» И.А. Бунина: анализируем языковую личность автора. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 5 (96): 71–75.

References

1. Anpilova L.N. *Proza Borisa Pil'nyaka 1920-h godov. Opyt russkogo `ekspressionizma:* monograficheskij ocherk. Seriya: Filologicheskij lektorij. Ekaterinburg, 2008.
2. Ognev N. Tol'ko cherez masku. *Pisateli ob iskusstve i o sebe*: sbornik statej. Moskva – Leningrad, 1924.
3. Isupov K.G. Filosofiya i literatura «serebryanogo veka» (sblizheniya i perekrestki). *Russkaya literatura rubezha vekov (1890-e – nachalo 1920-h godov)*. Moskva: IMLI RAN, 2000, Kn. 1.
4. Bahtin M.M. Formy vremeni i hronotopa v romane: ocherki po istoricheskoj po`etike. *`Epos i roman*. Sankt-Peterburg, 2000.
5. Pil'nyak B. Volga vpadaet v Kaspijskoe more. *Romany*. Moskva: Sovremennik, 1990: 391-606.
6. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Moskva: OOO «ITI Tehnologii», 2008.
7. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Gl. red. S.A. Kuznecov. Sankt-Peterburg: Norint, 1998. Available at: http://gramota.ru/slovari/dic/?word=%D0%BE%D1%85%D0%BB%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D0%BD&all=x
8. Profatilo I.I. *Hudozhestvennyj mir prozy B.A. Pil'nyaka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filogicheskih nauk. Moskva, 2006.
9. Dubova M.A., Tamazyan V.A. Glagoly mysli kak sposob harakteristiki geroya-intelligenta v maloj proze A.P. Chehova i A.I. Kuprina. *Nauchnyj dialog*. 2022; T. 11, № 9: 88-104.
10. Dubova M.A. Koncept «myslitel'naya deyatel'nost'» kak sposob harakteristiki yazykovoj lichnosti geroya v romane I.A. Bunina «Zhizn' Arsen'eva). *Neofilologiya*. 2021; T. 7, № 27: 444-452.
11. Dubova M.A. «Antonovskie yabloki» I.A. Bunina: analiziruem yazykovuyu lichnost' avtora. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 5 (96): 71-75.

Статья поступила в редакцию 24.07.23

УДК 811.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-392-395

***Gulyaeva E.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: postegea@mail.ru*
***Davydova E.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: aleliv@rambler.ru*
***Klyukina Yu.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: yuliya_klyukina@hotmail.com*
***Shipovskaya A.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: shelska@yandex.ru*

CONCEPTS СЫН/SON AND ДОЧЬ/DAUGHTER IN HUMOROUS PRECEDENT TEXTS. The article reveals the main components of the concepts *сын*/*son* and *дочь*/*daughter*. For the first time these concepts are being studied on the material of modern precedent texts. The conducted research allows to conclude that in the Russian and English linguistic worldviews one can find both common and distinctive features of the concepts we analyze. A characteristic feature of the concept of a *son* is the preference for birth over a daughter. Indications of *laziness* and *silliness* can be found in the texts, both in Russian and in English, while *intelligence*, *resourcefulness* and *cunning* are emphasized in English texts. In the Russian linguistic worldview the concept of a *daughter* is distinguished by *signs of a father's love* and *the need to get married*. The common features for the studied concepts are *problems* and *worries*, *difficulties in upbringing*, *financial expenses*.

Key words: **concept, conceptual features, linguistic worldviews, son, daughter, precedent text, joke**

***Е.А. Гуляева**, канд. пед. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: postegea@mail.ru*
***Е.И. Давыдова,** канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: aleliv@rambler.ru*
***Ю.В. Клюкина,** канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: yuliya_klyulina@hotmail.com*
***А.А. Шиповская**, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: shelska@yandex.ru*

КОНЦЕПТЫ СЫН/SON И ДОЧЬ/DAUGHTER В ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ТЕКСТАХ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ЖАНРОВ

В статье раскрываются основные составляющие концептов «*сын/son* и *дочь/daughter*. Данные концепты впервые рассматриваются на материале современных прецедентных текстов. Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что в русской и английской языковых картинах мира можно обнаружить как общие, так и отличительные признаки интересующих нас концептов. Характерным признаком концепта *сын* является *предпочтение рождения по сравнению с дочерью*. Указания на *лень* и *глупость* можно обнаружить в текстах как на русском, так и на английском языках, в то время как *ум*, *находчивость* и *хитрость* подчеркиваются в англоязычных текстах. В русской картине мира концепт *дочь* отличается признаками *любовь отца* и *необходимость выйти замуж*. Общими же для исследуемых концептов признаками являются *проблемы и беспокойства, трудности воспитания, финансовые траты.*

Ключевые слова: **концепт, концептуальные признаки, картина мира, сын, дочь, прецедентный текст, анекдот**

Современная лингвистика ориентирована на раскрытие вопросов, связанных с языковой картиной мира того или иного народа. Под языковой картиной мира понимают «совокупность зафиксированных в единицах языка представлений народа о действительности на определенном этапе развития народа, представление о действительности, отраженное в значениях языковых знаков – языковое членение мира, языковое упорядочение предметов и явлений, заложенная в системных значениях слов информация о мире» [1].

Представление о детях занимает важное место в любой культуре. Цель данной работы заключается в определении признаков концептов *сын/son* и *дочь/daughter* в русской и английской языковых картинах мира. Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач: 1) уточнение определений «концепт», «гендер», «прецедентный текст» с точки зрения лингвистики; 2) выявление признаков, входящих в структуру концептов *сын/son* и *дочь/daughter*; 3) определение специфики репрезентации исследуемых концептов в русской и английской языковых картинах мира.

Научная новизна определяется тем, что данные концепты впервые рассматриваются на материале русскоязычных и англоязычных прецедентных текстов. Теоретическая значимость проводимого исследования обусловлена необходимостью выявления и описания наиболее значимых концептов национальной культуры.

Начиная с самых ранних этапов человеческого развития, язык и мышление тесно взаимосвязаны. Понятия об окружающем мире, представления о тех или иных явлениях, выводы, полученные в результате процесса мышления, не могут существовать без языка как инструмента их формирования [2]. Посредством языка бесформенная мысль становится четкой и ясной.

Язык и мышление тесно взаимосвязаны, но имеют значительные различия. Мысль в отличие от знака нематериальна, у нее нет массы или веса, вкуса или запаха, поэтому отождествлять их невозможно [3, с. 16].

Процесс познания можно разделить на два этапа – чувственное восприятие и рациональное восприятие. Формирование таких мыслительных категорий, как понятия и суждения, происходит на стадии рационального восприятия посредством элементов системы языка – слов, словосочетаний, предложений.

Согласно лингвистическому энциклопедическому словарю, понятие представляет собой мысль, в которой в обобщенной форме отражаются предметы и явления окружающего мира. Свойства и отношения предметов и явлений фиксируются в понятии в виде общих и специфических признаков, которые соотносятся с

соответствующими классами предметов и явлений. Кроме того, под понятием можно понимать категорию, как правило, не высшего уровня обобщения, например, понятие события, в этом смысле стал часто употребляться термин «концепт» [4].

В современной лингвистике понятие и концепт рассматриваются как единицы разного уровня. Концепт – глобальная ментальная единица, а понятие – знак лингвистического познания. Концепт состоит из когнитивных признаков, ассоциаций, образов, в то время как понятие воплощает в себе общие черты объекта, которые отличают его от других [5].

На протяжении многих лет проблема концепта остается актуальной для различных областей науки. С точки зрения лингвистики происходит изучение концептов, составляющих концептуальную картину мира в определенный исторический период. При этом язык воспринимается как когнитивный инструмент, с помощью которого происходит восприятие и структурирование информации. Кроме того, язык является тем средством, с помощью которого можно раскрыть смысл существующих концептов.

В современном отечественном языкознании наряду с понятием концепта весьма актуальными являются исследования понятия гендера. Как отмечает Д.А. Салеева, в результате когнитивного процесса получения и обработки информации происходит образование концептов, разделяемых на основе оппозиции «женственность – мужественность» [6].

Полагают, что гендер является когнитивным феноменом, который закреплен в сознании как индивида, так и коллектива в целом. Проявление этого феномена можно обнаружить посредством изучения языка и речи, где фиксируются существующие стереотипы мужского и женского.

Гендерные стереотипы рассматривают как «культурно и социально обусловленные мнения о качествах, атрибутах и нормах поведения представителей обоих полов и их отражение в языке» [7].

Таким образом, изучение концептов «сын» и «дочь» является актуальным на данном этапе развития лингвистической науки. Выбор материала для нашего исследования обусловливается тем, что прецедентные тексты рассматриваются как эталоны, «во многом отражающие и определяющие механизмы регуляции общественной деятельности и общественного поведения членов ЛКС (лингвокультурного сообщества)» [8, с. 118].

Переходя к понятию «прецедентный текст», необходимо отметить, что в научный лексикон термин был введен Ю.Н. Карауловым, под ним он понимает тексты «1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, 2) имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, 3) обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [9, с. 216].

Согласно исследователям, прецедентным может считаться текст любого размера, например, афоризм, эпос, анекдот, песня, лозунг и т. д. На прецедентность таких текстов указывает частотность обращений к ним с целью включения в свою устную или письменную речь.

Рассматривая интересующие нас концепты, мы, прежде всего, обратились к толковым словарям и получили следующие определения ключевых для данных концептов лексем. *Сын – это ребенок родителей мужского пола. Дочь – ребенок родителей женского пола* [10]. Кембриджский словарь дает следующие определения лексемам *son* и *daughter*. *Son – your male child. Daughter – your female child* [11].

Пользуясь методом сплошной выборки, мы подобрали анекдоты, в которых встречаются лексемы *сын/son* и *дочь/daughter*, на основе их анализа попытались выявить признаки, свойственные исследуемым концептам.

Не вызывает сомнения тот факт, что ребенок имеет особое значение для каждого человека, соответственно, можно говорить о том, что концепты *сын* и *дочь* занимают ключевое место в культуре. В ходе исследования юмористических прецедентных текстов было обнаружено множество анекдотов и шуток, в которых раскрывается представление о сыне или дочери.

Первым признаком, на который мы обращаем внимание, является *предпочтение рождения ребенка мужского пола*. Как следует из русскоязычных текстов сын предпочтительнее, чем дочь. Рассмотрим данный признак на примерах:

1. *Было у мужика два сына: один – умный, а другой – дочь* [12].

2. – *Что грустный такой?*

– *Одни девчонки у нас с женой, так хотел сына, последнюю попытку сделали и опять девочка родилась.*

– *Да не переживай, может ещё будет у тебя сын, сейчас молодежь запросто пол меняет* [13].

Многие мужчины не могут смириться с рождением дочери, они ждут только сыновей. В первом примере дочь противопоставляется сыну как нечто неожиданное, что вызывает смех, ведь у «настоящего» *мужика* могло быть только два сына, *один умный*, а другой не оправдал надежд, он – *дочь*.

Во втором тексте эмоции отца, у которого рождаются только девочки, описываются словосочетанием *грустный такой*. Ситуация настолько серьезна, что собеседник, успокаивая «невезучего» отца, напоминает ему, что есть еще шанс иметь сына, ведь *сейчас молодежь запросто пол меняет*.

С другой стороны, признак *менее желательное рождение* может компенсироваться признаком *любовь к дочери* как со стороны матери, что естественно, так как она видит свое продолжение в девочке, так и со стороны отца.

1. *Приходит муж с работы и кричит:*

– *Где мой сладкий зайчик?*

Я отвечаю:

– *Я тут.*

А он под нос себе ворчит:

– *Ты – злобный кролик, я вообще-то дочку звал! [13].*

2. *Говорю дочке:*

– *Ты – моя сладкая. Ты – моя хорошая. Господи, спасибо тебе за такой подарочек!*

Муж с дивана:

– *Пожалуйста! Обращайтесь ещё…* [13].

На основе приведенных примеров можно сделать вывод о нежных чувствах, которые родители испытывают к дочерям. Словосочетание *сладкий зайчик* состоит из вкусовой метафоры *сладкий* и зооморфного ласкового обращения *зайчик*. Ощущение сладкого вкуса предполагает чувства радости и удовольствия, в данном случае получаемые не от пищи, а от созерцания любимого ребенка. Зооморфное уменьшительно-ласкательное обращение *зайчик* также является способом выражения любви. Во втором примере нам снова встречается метафора *сладкая*, а также оценочное прилагательное *хорошая,* дочь называется *подарочком от Бога*, то есть сравнивается с тем, что получено безвозмездно и приносит удовольствие и радость.

Как показало проведенное исследование, часто дети воспринимаются как *причина проблем и беспокойства*. Примеры, репрезентирующие данный признак, можно встретить как в русскоязычных, так и в англоязычных анекдотах.

Тема послушания, связанная с *трудностями воспитания*, пользуется особой частотностью в анекдотах и является одной из наиболее актуальных.

1. *Подходит дочка к маме и говорит:*

– *Мама, а скоро у меня день рождения?*

Мама отвечает:

– *А что?*

– *Да просто хотела узнать, скоро ли мне стать послушной девочкой?* [14].

2. – *Сыночек, если ты будешь слушаться мамочку и папочку, то попадёшь в рай, а если не будешь слушаться, то попадёшь в ад.*

– *А что мне нужно сделать, чтобы попасть в кино?* [13].

Послушание – то, чего добиваются родители от детей, наличие этого признака оценивается крайне положительно, а отсутствие – напротив. На основе приведенных текстов можно сделать вывод о том, что воспитание сыновей и дочерей представляется трудоемким и сложным процессом. С целью достижения послушания родители идут на угрозы и подкуп.

Рассмотрим данный признак на примерах англоязычных анекдотов.

1. *My daughter want's the new iPhone for her birthday. I told her she will get one as long as she has good grades, does her chores, and follows the house rules. Otherwise she will get a cheaper phone, because.*

It's my way or the Huawei [15].

В приведенном тексте родитель пытается добиться послушания через покупку желанного телефона для дочери. Дорогой телефон он согласен купить только при условии выполнения ею всех своих обязанностей *she has good grades, does her chores, and follows the house rules*, в противном случае он обещает купить телефон дешевле. Юмористический эффект обыденной ситуации придает фраза *it's my way or the Huawei*, где название марки телефона заменяет созвучное *highway* из известной идиомы *my way or the highway*, означающей *будет по-моему или никак*.

2. *My wife asked what I thought our daughter was going to do in college...*

"Crash and burn. It's a double major" [15].

В данном случае отец не ждет ничего хорошего от поведения дочери в колледже, описывая его словами *crash and burn*, то есть все, что она может сделать там, это *бить и поджигать*.

Кроме того, воспитание сына или дочери представляется достаточно затратным процессом. Признак *финансовые траты* также широко репрезентирован в исследуемых нами текстах.

1. – *У тети Маши сын Колька-то уже в тюрьму сел, а ты все у мамки на шее сидишь* [12].

2. – *Что-то не вижу у вас серёжек? – спросил сосед соседку. – И машины давно не наблюдаю. Что случилось?*

– *Да, собрали дочь в школу, так по деньгам вышло, будто замуж отдали!* [13].

Контекст первого примера включает в себя фразеологизм *сидеть на шее*, что означает *находиться на иждивении, обременяя кого-либо* [16, с. 383]. Мать явно против этого, из ее слов становится понятно, что даже в тюрьме сидеть лучше, чем продолжать содержать взрослого сына или дочь. Во втором случае соседи рассуждают о затратах на дочь. Траты на школу сравниваются с тратами на свадьбу.

Англоязычными примерами репрезентации признака *финансовые затраты* могут служить следующие:

1. *Dear Dad, $chool i$ great. I'm making lot$ of friend$ and $tudying hard. I $imply can't think of anything I need, $o ju$t $end me a card, a$ I would love to hear from you. Love, Your $on*

Dear Son,

I kNOw astroNOmy, ecoNOmics and oceaNOgraphy are eNOugh to keep even an hoNOr student busy. Do NOt forget that the pursuit of kNOwledge is a NOble task, and you can never study eNOugh.

Love, Dad [15].

2. *You have $400, your daughter text she needs $200, and your son text he needs $150. How much do you have left?*

Me: $400 and 2 unread messages [15].

Комичность приведенных текстов заключается в том, что дети просят у родителей деньги, в первом случае намекая в письме путем использования символа доллара, во втором же прямым текстом, сообщая нужную сумму. Родители, в свою очередь, либо отказывают, выделяя в письме буквосочетание *NO*, либо делают вид, что не читали сообщения с просьбой дать денег.

С темой воспитания тесно связана тема морального облика дочери. Вопрос о том, как уберечь честь дочери кажется особенно острым для родителей. Рассмотрим репрезентацию признака *забота о чести и достоинстве дочери* на следующих примерах:

1. *Отец строго отчитывает свою дочь:*

– *Сегодня вечером, когда ты вернулась, часы пробили три раза!*

– *Да, папа, но я не хотела тебя будить. Они пробили бы семь раз, если бы я их вовремя не остановила* [14].

2. – *Папа, купи мне новый ноутбук.*

– *Не, дочка, ты будешь постоянно дома сидеть, в него пялиться.*

– *Ну ладно, а можно я пойду сегодня к друзьям с ночёвкой? Сегодня праздник, Коля вышел из тюрьмы.*

– *Тебе маленький или большой ноутбук нужен?* [13].

Контекст первого примера указывает на чувство недовольства, которое испытывает отец, когда его дочь вовремя не пришла домой. Отрицательная оценка такого поведения передается при помощи словосочетания *строго отчитывает.* Во втором случае отец готов решиться на ненужные траты лишь бы уберечь дочь от плохой компании, парня, который *вышел из тюрьмы.*

1. *My daughter brought her boyfriend round to meet me earlier, he wouldn't even look me in the eye. He just sat there, staring at my gun* [15].

2. *A teenager brings her new boyfriend home to meet her parents.*

They're appalled by his haircut, his tattoos, his piercings.

Later, the girl's mom says, "Dear, he doesn't seem to be a very nice boy."

"Oh, please, Mom!" says the daughter. "If he wasn't nice, would he be doing 500 hours of community service?" [15].

Аналогичные сюжеты мы встречаем и в англоязычных текстах. В первом случае отец выступает защитником дочери. Когда ее парень видит отца, то смотреть в глаза ему не нужно, достаточно посмотреть на оружие родителя *staring at my gun,* и обидеть дочь он уже не посмеет. Второй пример иллюстрирует желание родителей видеть дочь с подходящим парнем и огородить ее от возможно плохой компании. Родители потрясены прической, тату и пирсингом бойфренда дочери *appalled by his haircut, his tattoos, his piercings.* Мать осторожно говорит о том, что *he doesn't seem to be a very nice boy*, то есть он не производит впечатления хорошего мальчика. Дочь же возражает, говоря о 500 часах, которые парень провел, выполняя общественно полезную работу, не понимая, что эта работа была назначена судом за нарушение закона.

В связи с возросшей популярностью *однополых отношений* в мире можно заметить появление все большего количества шуток, высмеивающих такую связь. В русскоязычных анекдотах нетрадиционная ориентация сына осуждается и оценивается отрицательно. Текстов, репрезентирующие данный признак по отношению к дочери, мы не обнаружили.

1. – *Мама, я хочу выйти замуж за Игоря.*

– *Ну, не знаю, сынок* [13].

2. – *Мама, я влюбился.*

– *А как её зовут? А она умеет готовить? А какую музыку она слушает? А какой у неё любимый поэт? Она занимается спортом? Вы уже целовались? Почему раньше не сказал? Дать денег? Мороженое ей купишь, когда гулять будете.*

– *Папа, я влюбился.*

– *Баба?*

– *Баба.*

– *Норм* [12].

В первом примере юмор заключается именно в обращении *сынок*. То есть обычная ситуация, когда дочь подходит к родителям и говорит, что хочет выйти замуж за парня, становится комичной, если эта дочь оказывается сыном. Во втором примере противопоставлены отношения к женитьбе сына отца и матери. Мать интересуется деталями, а для отца главное, чтобы выбор сына пал на девушку, а не на парня, так как это неприемлемо и, соответственно, должно быть смешным.

В то время как в русскоязычных текстах однополая связь ребенка резко осуждается, в англоязычных текстах все не так однозначно. Рассмотрим примеры.

1. *I think my daughter is dating a female spy*

Its seems like a very advanced form of Lesbionage [15].

2. *Son: "Mom, Dad, I'm gay." Mom: *Stares at Dad**

*Dad: *Clenches fist**

Mom: "Don't!"

*Dad: *Sweats Profusely**

Mom: "..."

Dad: "HI GAY, I'M DAD" [15].

Связь дочери с женщиной-шпионом описывается с юмором и называется продвинутой формой лесбиянства *a very advanced form of Lesbionage*, непонятно при этом, плохо это или хорошо. Признание сына в нетрадиционной ориентации, в свою очередь, вызывает бурную реакцию отца *Clenches fist, Sweats Profusely*, которая, однако, сдерживается матерью и выливается лишь в мирное приветствие сына *HI GAY, I'M DAD*.

Множество шуток посвящены темам замужества дочери и женитьбы сына. Как показало исследование, для концепта *дочь* характерен признак *необходимость выйти замуж*.

1. – *Восьмимесячная дочка начинает плакать при виде утюга и панически боится пылесоса. Чувствую, замуж ее выдать будет непросто*…[14].

2. – *Доченька, ты уже почти взрослая девушка, когда ты думаешь выйти замуж?*

– *Папа, я всегда об этом думаю!* [14].

Согласно текстам мысль о замужестве дочери появляется у родителей практически сразу после ее рождения, возможно, это связано с желанием переложить заботу о ней на плечи мужа, поскольку, как мы уже указывали, воспитание представляется делом затратным и трудоемким. Слова *чувствую*, *непросто* указывают на возможные трудности достижения желаемой цели *замуж ее выдать.* В англоязычных текстах данный признак не обнаружен.

Кроме того, объектом шуток и насмешек часто становятся вредные привычки детей, что можно считать характерным для обоих концептов.

1. *В кафе заходит супружеская пара с ребенком. Отец:*

– *Пожалуйста, два коньяка.*

Сын:

– *А откуда ты знаешь, что мама пить не будет?* [12].

2. *Приходит домой под утро пьяная доченька:*

– *Папаня дай похмелиться!*

– *Тебя же вырвет, доченька.*

– *Пап, а ты налей и отойди!* [14].

Распитие алкогольных напитков детьми осуждается в обоих случаях через юмористический подход. В первом контексте желание ребенка выпить коньяк является полной неожиданностью для родителей, которые заказывают напитки только для себя. Во втором случае дочь, не стесняясь отца, приходит домой пьяная и просит еще выпить. На его заботу и удивление *тебя же вырвет, доченька* реагирует спокойно, как будто это дело для нее привычное *налей и отойди*.

Продолжая изучение юмористических текстов, мы обнаружили признаки *лень* и *глупость* в контекстах, репрезентирующих концепт *сын*. Лень – то качество, которое присуще всем людям, поборов лень дети приобретают нужные для жизни умения и навыки. Отсутствие или недостаток трудолюбия традиционно осуждается как родителями, так и окружающими.

1. – *У тебя сын вообще хоть что-нибудь умеет сам делать?*

– *Да! Вчера даже сам свои носки постирал!*

– *Надо же! И что это вдруг на него такое нашло?*

– *Что, что… Пошел принять душ и забыл их снять!* [14].

2. *Сын кричит из ванной:*

– *Мам, ты мне какую рубашку дашь?*

– *С короткими рукавами! А почему ты спросил?*

– *Чтобы знать, докуда руки мыть!* [14].

Неспособность или нежелание выполнять элементарные повседневные дела высмеиваются в данных текстах. В первом случае сын описывается как беспомощное существо, фраза *вообще хоть что-нибудь умеет сам делать* предполагает неспособность сына к самостоятельной жизни, даже *носки постирал*, только потому, что *забыл их снять*. Во втором примере сын хочет *знать, докуда руки мыть*, поэтому спрашивает, в какой рубашке он пойдет, с длинным рукавом или с коротким.

Описание *глупости* сына можно проследить на следующих примерах:

1. – *Помнишь, у Пушкина: «Было у отца три сына. Старший умный был детина. Средний сын и так, и сяк. Младший вовсе был дурак»?*

– *Помню. А что?*

– *Фигню поэт писал. В жизни не так.*

– *Почему?*

– *Потому что у меня тоже три сына.*

– *Ну и что?*

– *И все младшие!* [12].

2. *Папаша ругает своего сына:*

– *Придурок, совсем обленился, не работаешь, не учишься. Хотя бы женился, жена родила бы тебе детей, может, образумишься, лень твоя пройдет.*

– *Хорошая мысль, папа. А ты не знаешь, где можно найти беременную невесту?* [14].

В первом случае использована цитата из русской литературы, где описываются три сына, младший из которых получает характеристику *дурак,* то есть глупый человек. Отец же называет всех трех своих сыновей младшими, т. е. *ду-*

раками. Второй анекдот содержит оскорбительное слово *придурок*, которое отец использует по отношению к своему сыну. Кроме того, глупость сына исходит из контекста, где он в ответ на просьбу жениться и завести детей спрашивает, *где можно найти беременную невесту.*

Что касается англоязычных источников, то здесь также можно найти характеристику отрицательно оцениваемых качеств сына.

1. *Son: Dad, I'm so excited. I got a B in reading!*
Dad: That's a D, moron [15].
2. *My son got 8 out of 10 on his driver's test.*
The other 2 managed to jump out of his way [15].

В первом примере отец недоволен успеваемостью сына и называет его грубым словом *moron*, что в переводе на русский означает *идиот* или *придурок*. Во втором используется игра слов *got 8 out of 10 on his driver's test*, смысл которой заключается в том, что ребенок не получил 8 баллов из 10, а совершил наезд на 8 человек из 10. Двум посчастливилось избежать столкновения *2 managed to jump out of his way*.

Однако большей популярностью в шутках на английском языке пользуются положительно оцениваемые признаки, такие как *ум*, *находчивость*, *хитрость* сына. При этом нередко создается контраст с описанием родителей.

1. *My 7 year old son came in from school today and asked me:*
"Dad, what kind of mouse can walk on 2 legs?"
"Erm, I don't know" I replied
"Mickey Mouse" he replied laughing
"Dad, what kind of duck can walk on 2 legs"
"Donald Duck" I replied
"No, all ducks you idiot" [15].
2. *Son: "Dad, what's the difference between toilet paper and a curtain?" Dad: "I don't know".*
Son: "So it was you" [15].

Подшутив над отцом, сын поймал его на недогадливости, обозвал грубым словом *idiot*, подчеркивающим его превосходство над родителем. Вторая шутка разоблачает отца, возможно имеющего отношение к испачканным шторам. Сын с хитростью подходит к определению виновного в данном происшествии, задав вопрос отцу о том, какая же разница между туалетной бумагой и шторой. Когда озадаченный отец не находит ответа, сын приходит к выводу, что именно он испачкал этот предмет интерьера.

К обнаруженным положительно оцениваемым характеристикам концепта *сын* можно отнести *возможная помощь родителям*. Родители могут рассчитывать на помощь взрослых детей, но не всегда дети оправдывают эти ожидания.

1. *Беседует отец с сыном:*
– Тебе нужно поступить в юридический, выучиться на адвоката, будешь меня защищать.
– А ты не воруй [13].
2. *– У меня есть 4 сына: инженер, учёный, философ и вор.*
– Так почему ты не выгонишь вора из дому?
– Не могу, он единственный, кто зарабатывает, остальные безработные [12].

Первый анекдот иллюстрирует желание отца получить помощь от сына как самого близкого человека, на которого он может рассчитывать, но сын не хочет связываться с противозаконными делами. Вторая шутка, напротив, о том, что только сын, нарушающий закон, обеспечивает всю семью.

Таким образом, в результате проведенного исследования мы получили некоторые характеристики концептов *сын/son* и *дочь/daughter*, репрезентированные в современных прецедентных текстах, конкретнее – в анекдотах. Необходимо отметить, что обнаруженные признаки можно разделить на положительно и отрицательно оцениваемые.

Согласно проанализированным юмористическим текстам, концепту *сын* свойственны признаки *предпочтение рождения по сравнению с дочерью, лень* и *глупость*. При этом контексты, выражающие стремление родителей получить ребенка определенного пола, характерны только для русской языковой картины мира. В текстах на английском языке репрезентация этого признака не обнаружена. Критику сына по поводу его умственных или физических способностей, напротив, можно заметить как в русскоязычных, так и в англоязычных анекдотах. Кроме того, высокой частотностью в англоязычных текстах пользуется описание положительно оцениваемых признаков концепта *son*, к ним мы относим *ум*, *находчивость*, *хитрость*. В русскоязычных текстах мы отметили признак *возможная помощь от сына*.

Концепт *дочь* отличается признаками *любовь отца* и *необходимость выйти замуж.* Такой признак, как *забота о чести и достоинстве,* является характерным как для концепта *дочь*, так и для концепта *daughter*.

Общими для исследуемых концептов признаками являются *проблемы и беспокойства, трудности воспитания, финансовые траты.* В русскоязычных текстах также обращают внимание на *вредные привычки* сына и дочери.

В связи с популяризацией западными странами *однополых отношений* контексты, затрагивающие эту тему, можно встретить и в прецедентных текстах. Здесь можно наблюдать некоторую разницу в восприятии данного вопроса носителями русского языка и англоговорящими людьми. В текстах на русском языке данная проблема однозначно осуждается, в то время как в англоязычных анекдотах отношение толерантное, хотя прослеживается некоторая негативная коннотация.

Подводя итог проведенной работе, следует отметить, что исследование вносит вклад в развитие концепции когнитивной организации языковой системы и способствует описанию важных составляющих национальной ментальности.

Библиографический список

1. Стернин И.А., Попова З.Д. *Когнитивная лингвистика*. Москва: АСТ – Восток – Запад, 2007.
2. Леонтьев А.Н. Мышление. *Философская энциклопедия*: в 5 т. 1964; Т. 3. Available at: https://www.psychology-online.net/articles/doc-1557.html?ysclid=laobmrx4w648459668
3. Головин Б.Н. *Введение в языкознание*. Москва: Высшая школа, 1977.
4. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Available at: http://tapemark.narod.ru/les/383e.html?ysclid=l5ycaqvmhy765661860
5. Акимцева Ю.В. Отличительные особенности терминов «концепт» и «понятие». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 7 (73), Ч. 3: 61–63.
6. Салеева Д.А. *Этнические, возрастные и гендерные концепты в русских, английских и татарских паремиях*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2004.
7. *Словарь гендерных терминов*. Available at: http://www.owl.ru/gender/042.htm
8. Гудков Д.Б. *Теория и практика межкультурной коммуникации*. Москва: Гнозис, 2003.
9. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: URSS, 2007.
10. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Available at: https://classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova.htm
11. *Cambridge Dictionary Online: Free English Dictionary and Thesaurus*. Available at: http://dictionary.cambridge.org
12. *Анекдотов.net*. Available at: https://anekdotov.net
13. *Анекдоты из России*. Available at: https://www.anekdot.ru
14. *База анекдотов*. Available at: https://many-anekdots.ru
15. *All jokes*. Available at: https://upjoke.com
16. Ларионова Ю.А. *Фразеологический словарь современного русского языка*. Москва: Аделант, 2014.

References

1. Sternin I.A., Popova Z.D. *Kognitivnaya lingvistika*. Moskva: AST – Vostok – Zapad, 2007.
2. Leont'ev A.N. Myshlenie. *Filosofskaya `enciklopediya*: v 5 t. 1964; T. 3. Available at: https://www.psychology-online.net/articles/doc-1557.html?ysclid=laobmrx4w648459668
3. Golovin B.N. *Vvedenie v yazykoznanie*. Moskva: Vysshaya shkola, 1977.
4. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Available at: http://tapemark.narod.ru/les/383e.html?ysclid=l5ycaqvmhy765661860
5. Akimceva Yu.V. Otlichitel'nye osobennosti terminov "koncept" i "ponyatie". *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 7 (73), Ch. 3: 61-63.
6. Saleeva D.A. *`Etnicheskie, vozrastnye i gendernye koncepty v russkih, anglijskih i tatarskih paremiyah*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2004.
7. *Slovar' gendernyh terminov*. Available at: http://www.owl.ru/gender/042.htm
8. Gudkov D.B. *Teoriya i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii*. Moskva: Gnozis, 2003.
9. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: URSS, 2007.
10. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj*. Available at: https://classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova.htm
11. *Cambridge Dictionary Online: Free English Dictionary and Thesaurus*. Available at: http://dictionary.cambridge.org
12. *Anekdotov.net*. Available at: https://anekdotov.net
13. *Anekdoty iz Rossii*. Available at: https://www.anekdot.ru
14. *Baza anekdotov*. Available at: https://many-anekdots.ru
15. *All jokes*. Available at: https://upjoke.com
16. Larionova Yu.A. *Frazeologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Adelant, 2014.

Статья поступила в редакцию 23.07.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-396-400

Knyazeva L.A., *postgraduate (Philology), Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: 89150877401@yandex.ru*

MICROPLOTS IN THE "A WRITER'S DIARY' BY FYODOR DOSTOEVSKY AS A MEANS OF IDEA'S ARGUMENTATION. The article analyses microplots in the "Diary of a Writer" by F.M. Dostoevsky, taken from the magazine's editions of different years. The "Diary of a Writer" is a kind of laboratory of Dostoevsky's creativity, analyzing the microplots of the "Diary", the researcher analyzes the mechanism of the author's creative process. Dostoevsky believed that the idea can be easily conveyed to the reader only through a visual image, a clear example. This is precisely the main function that the microplot performs in the Writer's Diary. It is an artistic argument that the writer needs to prove the main ideas expressed in the Diary. This study proves that microplots are an integral part of the writer's creative process: starting work on the Writer's Diary, the author set himself the task of studying reality in as much detail as possible and, having accumulated impressions, write a great novel. These impressions, as a rule, become the basis for microplots. Therefore, the analysis of microplots, among other things, reflects the process of searching for themes and images for Dostoevsky's latest novel, The Brothers Karamazov. It is concluded that micro-plots, on the one hand, are necessary for the writer for the artistic argumentation of the ideas of the "Diary", and on the other hand, for identifying new types and images of characters in the future novel.

Key words: **microplot, idea, "Diary of a Writer", artistic argument, Dostoevsky**

Л.А. Князева, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: 89150877401@yandex.ru*

МИКРОСЮЖЕТЫ В «ДНЕВНИКЕ ПИСАТЕЛЯ» Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО КАК СРЕДСТВО АРГУМЕНТАЦИИ ИДЕЙ

Данная статья посвящена анализу микросюжетов в «Дневнике писателя» Ф.М. Достоевского, взятых из изданий журнала разных лет. «Дневник писателя» является своего рода лабораторией художественного творчества Достоевского. Анализируя микросюжеты «Дневника», мы разбираем механизм творческого процесса автора. Достоевский считал, что доступно донести идею до читателя возможно только посредством наглядного образа, художественного примера – именно в этом состоит основная функция, которую выполняет микросюжет в «Дневнике писателя». Он представляет собой художественный аргумент, необходимый писателю для доказательства основных идей, высказываемых в «Дневнике». В данном исследовании доказывается, что микросюжеты являются неотъемлемой частью творческого процесса писателя: начиная работу над «Дневником писателя», автор ставил перед собой задачу изучить действительность как можно подробнее и, накопив впечатлений, написать большой роман. Эти впечатления, как правило, и становятся основой для микросюжетов. Поэтому анализ микросюжетов, помимо прочего, отражает процесс поиска тем и образов для последнего романа великого «пятикнижия» Достоевского «Братья Карамазовы». Делается вывод о том, что микросюжеты, с одной стороны, необходимы писателю для художественной аргументации идей «Дневника», а с другой – для выявления новых типов и образов персонажей будущего романа.

Ключевые слова: **микросюжет, идея, «Дневник писателя», художественный аргумент, Достоевский**

Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью более полного и подробного изучения микросюжетов в «Дневнике писателя», так как они представляют собой неотъемлемую часть творчества Ф.М. Достоевского. Некоторые исследователи, занимавшиеся изучением «малой прозы» «Дневника писателя», такие как В.А. Туниманов, Р.Н. Поддубная, И.В. Прийма и др., отмечали тот факт, что написанию того или иного художественного произведения всегда предшествовал некий дополнительный сюжет, ранее появлявшийся в журнале. Так, в основу повести «Кроткая» был положен случай, найденный Достоевским в газетной заметке по поводу самоубийства молодой швеи, которая выбросилась из окна, прижав к груди икону. В этом состоит одна из основных функций микросюжета – они заключают в себе тип героя или образ идеи, которую Достоевский после преобразует, художественно «домыслит» и создаст на её основе собственное произведение. Однако далеко не все микросюжеты в «Дневнике писателя» становятся основой для будущих художественных произведений, большинство из них нужны Достоевскому для того, чтобы создать более наглядный пример, образный аргумент в защиту той или иной собственной идеи. Цель нашего исследования, таким образом, заключается в анализе микросюжетов, которые выполняют в «Дневнике писателя» функцию художественного аргумента основных его идей, а также в выявлении той роли, которую микросюжеты играют в тексте «Дневника».

Для достижения поставленной цели нам необходимо решить следующие задачи: проанализировать микросюжеты, а также определить особенности их функционирования в тексте; определить роль, которую микросюжеты выполняют в тексте «Дневника писателя»; выявить образы, заключённые в микросюжетах, соотносящихся с романом «Братья Карамазовы». Новизна исследования связана с тем, что анализируемые микросюжеты ранее не рассматривались исследователями в аспекте заявленной темы.

Практическая значимость представленной статьи состоит в том, что её результаты и материалы можно использовать при разработке курсов по истории русской литературы третьей трети XIX века, при составлении учебных пособий по изучению творчества Достоевского на специальных курсах, а также курсах по выбору.

Приступая к работе над «Дневником писателя», Достоевский видел свою первостепенную задачу прежде всего в том, чтобы фиксировать заинтересовавшие его факты из современной жизни и так, накопив впечатлений, приступить к своему последнему роману. Приведём слова Достоевского из письма к Х.Д. Алчевской: «Писатель художественный, кроме поэмы, должен знать до мельчайшей точности (исторической и текущей) изображаемую действительность» [1, с. 77], а также замечает, что планирует написать «большой роман», для чего и «задумал погрузиться специально в изучение не действительности собственно, <…> а подробностей текущего. Одна из самых важных задач в этом текущем <…> молодое поколение и вместе с тем современная русская семья» [1, с. 78]. Ещё на самых ранних этапах работы писатель хочет не просто изучить действительность, но погрузиться в неё, разобрать её как можно подробнее, выяснив для себя наиболее значимые вещи. Потому так необходим Достоевскому микросюжет в «Дневнике», он позволяет сконцентрировать проблему, «сжать» её до некой экстремальной максимы, чтобы «высветить» идею, при этом он всегда содержит в себе потенциальную возможность преобразоваться в развёрнутый сюжет. «Дневник писателя» является своего рода творческой лабораторией Достоевского, анализируя микросюжеты, мы разбираем механизм творческого процесса автора.

Одной из главных особенностей микросюжета в «Дневнике» является то, что он зачастую выполняет функцию художественного «домысливания» фактов, рассказов, собственных воспоминаний писателя. Такая особенность микросюжета связана с тем, что Достоевский, разбирая ту или иную «подробность текущего», с одной стороны, старается проанализировать её с разных точек зрения, расширить границы факта и возвести его в иную плоскость – в плоскость художественной или философской идеи, с другой – использует микросюжет как образный, более наглядный способ аргументации идей, заложенных в «Дневнике писателя».

«Меня как-то влечет еще написать, – продолжает Достоевский письмо, – что-нибудь с полным знанием дела, вот почему я некоторое время и буду штудировать и рядом вести "Дневник писателя", чтобы не пропадало даром множество впечатлений» [1, с. 77–78]. Именно эти «впечатления» зачастую становятся основой микросюжетов, необходимых писателю для доказательства идей и наглядного отражения фактов действительности, особенно его заинтересовавших. Д.В. Гришин в монографии по «Дневнику писателя» замечал: «…страдая от необычайного богатства творческой фантазии, Достоевский пытался найти новые формы и с этой целью производил в "Дневнике" различные опыты» [2, с. 189]. Так, Достоевский использовал микросюжет, создавая конкретный образ, родившийся в его авторском сознании при восприятии текущих подробностей, и доказывая посредством художественного образа ту или иную идею. Находясь в поисках новых форм выражения того потока мыслей, идей и образов, в котором он постоянно существовал, писатель находит микросюжет, позволивший ему расширять границы факта, включать в анализ действительности художественную струю: «не только, чтобы создавать и писать художественное произведение, но чтоб только приметить факт, нужно тоже в своем роде иметь глаз художника» [3; с. 144]. Факт действительности для писателя – основа не только романной идеи, но и мысли о современном человеке, семье, жизни в целом. Не раз в «Дневнике» Достоевский будет отмечать, что действительность бывает слишком фантастична и нереальна, а значит, чтобы осознать её, нужно осмыслить её с помощью образа, именно в этом, как мы уже заметили ранее, и состоит одна из главных функций микросюжета. К.В. Мочульский писал: «Писатель копит факты, наблюдения, размышления и заметки для своего "идеологического романа". Самое незначительное событие, самый мелкий факт драгоценны ему как конкретные образы "идеи"» [4, с. 459].

Г.С. Прохоров в работе «"Дневник писателя" Ф.М. Достоевского: вопросы композиции» разделяет автора-творца на «Публициста» и «Писателя», показывая, как они, сменяя друг друга, раскрывают проблемы, поставленные в «Днев-

нике» с разных ракурсов, отмечая также и тот факт, что «Писатель» зачастую доминирует над «Публицистом», «вторгаясь» в его пространство с тем, чтобы перенести рассуждения последнего из современного момента в более широкое историческое время. «Элементы объединены автором-творцом таким образом, чтобы представить предмет рассуждения с двух ракурсов – из публицистического "малого времени" и художественного времени "большого". При этом доминантой служит не построение Публициста, но зарисовка, порожденная Писателем» [5, с. 60]. Зарисовками, а также «фикциональными вариациями» Прохоров называет те фрагменты текста, которые мы будем рассматривать в качестве микросюжетов. Рассуждения исследователя, таким образом, дают нам понять и ещё одну функцию микросюжетов – она состоит в том, что они художественно дополняют публицистические рассуждения автора, благодаря чему идея становится вневременной.

Помимо приведённых выше функций микросюжет в «Дневнике писателя» также необходим Достоевскому как начальный этап работы над некоторыми образами будущего романа «Братья Карамазовы», по ходу анализа мы будем обращать на это особое внимание.

Обозначив основные функции, которые микросюжеты выполняют в «Дневнике писателя» Ф.М. Достоевского, перейдём к их анализу. Прежде всего обозначим, что представляет собой микросюжет в творчестве Достоевского. Микросюжет – самостоятельная часть сюжета произведения, заключающая в себе предельно сконцентрированную идею, значимое событие и активного участника этого события, персонажа, чаще всего не участвующего в основном сюжете произведения. Микросюжет обладает относительно самостоятельным глубинным смыслом.

Микросюжеты в «Дневнике писателя» можно разделить на 4 типа по их происхождению. Так, микросюжеты могут быть взяты: 1) из текущей действительности; 2) из воспоминаний; 3) из газет; 4) из литературы. В каждом типе может присутствовать, свойственное большинству микросюжетов «художественное домысливание», которое даёт писателю возможность расширять границы микросюжета, порой выводя его на уровень сюжета целой главы. Кроме того, микросюжеты в «Дневнике» могут быть разделены по жанрам: анекдоты, рассказы мемуарного типа, дорожные картинки, уличные картинки, аллегории.

Микросюжет особого рода мы находим в главе «Маленькие картинки» «Дневника писателя» 1873 года, само название которой отчасти открывает нам авторскую повествовательную манеру. **«Картинками»** Достоевский называет небольшие зарисовки из петербургской жизни.

Из представленных в главе «маленьких картинок», составляющих некий «триптих» [5, с. 176] о жизни петербургских окраин, для нашего исследования особенно интересна последняя – целый микрорассказ о мастеровом и его сыне. Важно, однако, и то, какие «картинки» окружают данный микросюжет. Писатель начинает разговор с «безалаберной» архитектуры петербургских окраин, переходя к разговору о пьяных мужиках и мате как языке, необходимом для пьяного человека. Интересующей нас рассказ заключён в третьей части, посвящённой непьющим, «совершенно трезвым» мещанам и мастеровым. Этот последний тип особенно тревожит автора. Сюжет же о мастеровом и его маленьком сыне является, с одной стороны, подтверждением печальным мыслям автора, с другой – опровержением. Молодой вдовец, показавшейся поначалу злым и угрюмым, искренне любит своего малыша, сын и отец, по мнению рассказчика, «друзья, должно быть, большие» [6, с. 111]. Наблюдая за этой парой, писатель замечает: «Я люблю, бродя по улицам, присматриваться к иным совсем незнакомым прохожим, изучать их лица и угадывать: кто они, как живут, чем занимаются и что особенно их в эту минуту интересует» [6, с. 111]. В данных словах заключена идея того, как автор рисует не только «картинки», но и создаёт микросюжеты в «Дневнике» в целом. Домысливание, дорисовывание предоставляемых действительностью сюжетов необходимо Достоевскому для конечной цели: выяснить, что остаётся от них «более постоянного, более связанного с общей, с цельной идеей» [1, с. 73]. Так, разворачивая перед читателем рассказ об обычном воскресном дне отца и сына, автор отражает ту гнетущую, беспросветную атмосферу, в которой живёт мастеровой люд. Ненужный, тяжёлый для обоих поход к родственникам, воскресная прогулка непременно в праздничном, потрёпанном, но «вычищенном» немецком платье, ежедневная работа в мастерской. Почему рассказчику представляется такая картина ещё печальнее, чем описанная в предыдущей части картина пьяной, матерящейся компании? Автор не говорит об этом прямо, но введённый им микросюжет о мастеровом и его сыне показывает, что люди, живущие в этих окраинах, существуют в атмосфере затхлости, здесь трудно дышится, как в прямом, так и в переносном смысле. Рефреном звучат слова «пыль и жар» [6, с. 105, 106, 108]. Одни пьют, но хотя бы отчасти забываются, на время начинают «дышать», другие же, «не употребляющие», окружили себя ненужным этикетом, правилами, мешающими нормальному человеческому общению. Приведём слова о прощании мастерового с родственниками: «Простились так же угрюмо и чинно, как и разговор вели, с соблюдением всех вежливостей и приличий» [6, с. 111]. Единственный момент, который радует рассказчика, – это искренняя дружба и любовь отца и сына. Разговором о детях и о любви к ним родителей заканчивается глава: «…ребенок что цветок, что листок, завязавшийся весною на дереве: ему надо свету, воздуху, воли, свежей пищи, и вот вместо всего этого душный подвал с каким-нибудь квасным или капустным запахом <…>. Но они любят своих бледных и худосочных детей» [6, с. 112].

Микросюжет в данном случае выполняет несколько функций: в первую очередь он создаёт художественный аргумент основной идеи автора о беспросветности жизни городских окраин и народе, о котором нельзя судить свысока, не постаравшись разобрать сути дела. Туниманов по этому поводу замечает, что в «"Маленьких картинках" нет и тени идеализации народа: <…> писатель стремится, сняв внешний, хотя и густой слой грязи, показать, как неверно было бы по этим бросающимся в глаза неприглядностям делать выводы о "глубине" развращенности мужика» [5, с. 183]. Вторая же функция данного микросюжета заключается в том, что в нём впервые в «Дневнике» поднимается тема детей, позже развивающаяся в разговоре о воспитании, о языке, на котором мать должна общаться с ребёнком, о необходимости растить детей на природе, в саду и др. «"Картинки" выступают как удобный промежуточный жанр, они подают наблюдения писателя в виде отдельных зарисовок с натуры» [5, с. 177], доказывают одни идеи и являются некой «заготовкой» для последующих мыслей и образов.

Ещё одной разновидностью микросюжетов в «Дневнике писателя» являются **«анекдоты»** – случаи, произошедшие в действительности, необходимые Достоевскому для образной аргументации идей и возможности вывести мысль в иную плоскость, расширить её границы. «Анекдот», опираясь на факт действительности, «получает широкое обобщение за счёт активности автора-рассказчика» [7, с. 191].

Вторая глава январского выпуска «Дневника» 1876 года «Колония малолетних преступников…» содержит в себе анекдот об «идеалисте сороковых годов», «комическом типе маленького человечка», всю жизнь копившего деньги на то, чтобы выкупать крепостных крестьян, выкупить ему удалось, однако только трёх–четырёх человек. Этот анекдот не только доказывает мысль автора, что в описанной им колонии необходимы люди именно такого типа, «серьезно воображающие, что они своим микроскопическим действием и упорством в состоянии помочь общему делу, не дожидаясь общего подъема и почина» [8, с. 25], но и поднимает проблему поиска «лучших людей». Писатель видит идеал в «маленьких», смешных, незаметных, но простых и честных типах людей. Именно таким предстаёт герой пересказанного повествователем анекдота: «Всё это произошло безвестно, тихо, глухо. Конечно, какой это герой: это "идеалист сороковых годов" и только, даже, может быть, смешной, неумелый, ибо думал, что одним мельчайшим частным случаем может побороть всю беду» [8, с. 25]. Эта тема далее будет развита в знаменитом «Мужике Марее» и в «Столетней», «правдоподобной маленькой картинке» [8, с. 77]. Р.Н. Поддубная в статье «Действительность идеала в малой прозе "Дневника писателя"» анализирует то, как совершается переход от «"преисподней" "Бобка" – до "звёздных миров" "Сна смешного человека"» [7, с. 189]. Он происходит за счёт тех самых «анекдотов», «картинок» и микросюжетов, так как они, входя в текст «Дневника писателя», становятся некими «эмблемами», символами, являющими собой иной уровень – уровень художественного и социально-психологического обобщения. «От "бесстыдной правды" социальных верхов современного мира, антинародного <…> художественное внимание писателя перемещается к жертвам этого мира и противостоящей ему правде должного ("Мальчик у Христа на елке"), а затем – к «высшей правде» народа, составляющей основу "действительности идеала" ("Мужик Марей", "Столетняя")» [7, с. 189].

В третьей главе мартовского выпуска «Дневника» 1877 года появляется характерная **«картинка»**, микросюжет, положенный в основу образа одного из героев романа «Братья Карамазовы», героя второстепенного, отчасти комического, но любимого автором – старого доктора-немца Герценштубе. Микросюжет о докторе-немце появляется в «Дневнике писателя» после раздела «Похороны "общечеловека"», в котором автор приводит письмо девушки-еврейки, описавшей похороны любимого всем городом врача Гинденбурга и несколько случаев его удивительной доброты и самоотверженности. В образе немецкого врача автор видит пример «общечеловека», или «общего человека», так как на его похоронах собрался весь город, в котором жили евреи, русские, поляки, немцы и литовцы, и все как один они провожали праведного доктора как своего. По прочтении письма повествователь представляет собственную жанровую картину, которая могла бы со всем присущим ей реализмом отразить необыкновенный характер доктора-«общечеловека». Он представляет себе бессонную ночь врача, принимающего тяжёлые роды у еврейской женщины. Повествователь очень подробно описывает и убогое, нищие еврейское жилище, и врача, разрывающего на себе рубашку, чтобы завернуть в неё новорождённого, даже свет, пробивающийся сквозь заиндевевшие окна. «Христианин принимает еврейчика в свои руки и обвивает его рубашкой с плеч своих. Разрешение еврейского вопроса, господа! Восьмидесятилетний обнаженный и дрожащий от утренней сырости торс доктора может занять видное место в картине, не говорю уже про лицо старика и про лицо молодой, измученной родильницы» [9, с. 91]. Приведённый микросюжет необходим автору, чтобы доказать главную идею раздела «Единичный случай», которая состоит в том, что в этом единичном случае самоотверженного служения ближним однако же воплотился именно образ «общего человека», который «соединил над гробом своим весь город» [9, с. 92]. Доктор явился реальным типом человека-праведника, ради которого может быть помилован целый город. Принципиально важной для автора в данном микросюжете становится также идея того, что старичок-доктор такой любовью «запускает» цепочку любви: «Исполнил я, исполнит и другой; чем я лучше другого?» [9, с. 91] – рассуждает доктор из микросюжета Достоевского.

Таким образом, микросюжет, приведённый автором, является, с одной стороны, аргументом к нескольким идеям автора: разрешение еврейского вопроса, доказательство идей об «общечеловеке» и «цепочке добра», которую может начать «единичный случай». А с другой стороны, микросюжет необходим Достоевскому, чтобы вывести тип. Образ Гинденбурга, на наш взгляд, неразрывно связан с образом Герценштубе. Отметим здесь и тот факт, что, прежде чем дать микросюжет, автор говорит о том, что «тут можно бы много даже юмору выразить и ужасно кстати: юмор ведь есть остроумие глубокого чувства» [9, с. 91]. Именно юмор станет основой образа доктора из «Братьев Карамазовых», смешной для всех старичок обладает по-детски светлой, доброй душой, за что в городе он пользуется особенным уважением и признанием. В образе немецкого доктора буквально повторяются некоторые мотивы, взятые из письма еврейской девушки о похоронах Гинденбурга. «Это был семидесятилетний старик, седой и плешивый <…> его все у нас в городе очень ценили и уважали. Был он врач добросовестный человек прекрасный и благочестивый <…>. Он был добр и человеколюбив, лечил бедных больных и крестьян даром, сам ходил в их конуры и избы и оставлял деньги па лекарство» [10, с. 104].

Особое значение в «Дневнике писателя» отводится микросюжетам, взятым Достоевским из газет. Больше всего автора интересуют заметки о преступлениях и самоубийствах. Подобного рода газетные выписки помогают Достоевскому оценить современное состояние русских семей и молодёжи. Разбирая ту или иную заметку, писатель чаще всего прибегает к приёму «художественной дорисовки» характеров «персонажей» – преступников и их жертв – посредством микросюжета. Микросюжет в данном случае необходим автору, чтобы, с одной стороны, наглядно аргументировать идею, а с другой – представить конкретный образ «героя» происходящего события, вывести тип.

В III главе «Среда» «Дневника писателя» 1873 года мы сталкиваемся с микросюжетом, введённым в текст моножурнала путём дорисовывания юридического факта. Автор дополняет случай, взятый им из судебного процесса, художественными подробностями, тем самым раскрывая всю дикость произошедшего. Примечательно, как повествователь вводит историю женщины, повесившейся оттого, что та больше не могла выносить жизнь с извергом мужем: «История этой женщины, впрочем, известна, слишком недавняя. Ее читали во всех газетах <…> Просто-запросто жена от побоев мужа повесилась; мужа судили и нашли достойным снисхождения» [6, с. 20]. Случай описан намеренно сухо, как типичный случай судебного разбирательства. Однако «дорисовка» юридического факта перерабатывается в микросюжет, становясь фактом художественным. Достоевский рисует яркие портреты тирана-мужа и беззащитной жены, отчаявшейся и близкой к помешательству, анализирует психологическое состояние жертвы, страшного преступника и их маленькой дочери, представляет себе возвращение мужика после «восьми месяцев» острога к дочке, видевшей всё и свидетельствующей на суде против него: «Будет кого опять за ноги вешать» [6, с. 22], – заканчивает повествователь свой рассказ.

Достоевский вводит читателя в атмосферу происходящего, постепенно нагнетая обстановку: сначала муж бьёт жену половицей, морит голодом, потом побои становятся всё страшнее, безжалостнее, бесчеловечнее. Дополняет невыносимо страшную картину дочка, которая всё видела с печи и с ужасом глядела на мать, повешенную за ноги. А мужа-мучителя «животные крики страдалицы хмелят, как вино» [6, с. 21].

Достоевский обращается к микросюжету, чтобы создать яркий, наглядный образ, предлагая читателю решить, всегда ли можно оправдать преступника его «неразвитостью, тупостью», «заевшей средой» или же есть какие-то границы оправдательным приговорам. Микросюжет также необходим Достоевскому, чтобы выявить исказившийся до абсурда механизм правосудия. Судьи боятся принимать на себя ответственность: «Ходила она тоже перед смертью в волостной суд, и вот там-то и промямлили ей: “Живите согласнее”» [6, с. 21]. По мнению Г.С. Прохорова, описанный выше микросюжет может быть рассмотрен как вариация сюжета, взятого Достоевским из газеты. Исследователь замечает, что «вариация призвана изобразить полноту эмпирического факта, обнажить непреходящий смысл происходящего. Она даёт возможность присутствия там, куда не может дотянуться ни один логический вывод» [11, с. 26].

К микросюжетам, взятым Достоевским из литературы, мы относим не только чисто аллюзивные микросюжеты, но и сюжеты, художественно переосмысленные автором, «дорисованные». Аллюзия, как правило, служит только толчком для развития мысли писателя – как и в случае с выписками из газет, Достоевский домысливает себе образ героя, чтобы подтвердить необходимую ему идею, в каком-то смысле дорисовать художественную правду, по-своему её увидев.

V глава «Дневника» за 1873 год – «Влас», названная по открывающему её стихотворению Н.А. Некрасова, представляет собой наглядный пример того, как аллюзивный микросюжет перерастает в сюжет целой главы. Некрасовский «Влас» становится той отправной точкой, которая необходима Достоевскому для развития мысли. Если стихотворение – это ещё микросюжет, как бы сюжет в зачатке, то следующая за ним история о двух русских Власах, «совершенно особенных, даже не слыханных доселе» [6, с. 33], становится сюжетом для главы.

Глава «Влас» содержит в себе одну из основных идей Ф.М. Достоевского о русском народе и «широте» русского человека вообще. Вспомним здесь размышления о «созерцателях» из романа «Братья Карамазовы». Сравнивая Смердякова с таким типом, автор пишет, что подобный ему человек «может, вдруг, накопив впечатлений за многие годы, бросить всё и уйти в Иерусалим, скитаться и спасаться, а может и село родное вдруг спалить, а может быть, случится и то, и другое вместе. Созерцателей в народе довольно» [12, с. 117]. Именно эта идея о «созерцателях», носящих в себе способность как на страшный грех, так и на полное раскаяние до самозабвения, заключена в главе о двух «неслыханных доселе Власах» [6, с. 33]. Автор передаёт «повесть из народного быта», рассказанную русским старцем «одному слушателю». Приведём содержание «повести». Несколько ребят затеяли спор, кто сможет совершить самый дерзкий поступок. Один парень вызвался, желая показать себя перед всеми, другой же наказал ему сохранить причастие, не проглатывая его, а после выстрелить в святые дары из ружья, однако выполнить «задание» парню помешало видение: «крест, а на нем Распятый» [6, с. 34], и последовавший за ним обморок.

Приступая к размышлениям над «повестью», Достоевский замечает, что «кажущаяся исключительность факта <…> свидетельствует о его достоверности» [6, с. 35]. Писатель не раз делал акцент на том, что действительность порой может дать самые фантастические сюжеты. В письме к Н.Н. Страхову Достоевский писал: «У меня свой особенный взгляд на действительность (в искусстве), и то, что большинство называет почти фантастическим и исключительным, то для меня иногда составляет самую сущность действительного» [1, с. 19]. Такой особый взгляд позволяет писателю «дорисовывать» подсказанный ему реальностью сюжет, расширять его, образно доказывая ту или иную идею. Так, Достоевский от размышлений над психологическими мотивами спора «Власов» переходит к «дорисовке» представленной повести. Ему необходимо до конца прочувствовать, представить всё происходящее, чтобы доказательства были очевидными и точными. Писатель обращается к прошлому «русского Мефистофеля» и предполагает, что страшная мечта о совершении такой дерзости могла запасть в душу парня ещё с детства, ему виделось в ней какое-то жуткое наслаждение, «один момент такой неслыханной дерзости, а там хоть всё пропадай!..» [6, с. 37]. Отметим, что в описанном «герое» узнаются черты «подпольного человека»: сосредоточенность на собственной идее (он носит в себе целую «почти сознательную идею», – замечает писатель), наслаждение своим страданием. Как и «подпольный человек», парень не решается на действие, он заставляет страдать другого, наблюдая за его реакцией. Анализируя героя таким образом, расширяя сюжетные границы услышанной «повести», Достоевский приходит к мысли о том, что в поступке «русского Мефистофеля» заключается очень глубокая идея: парень хочет надругаться над народной святыней, а стало быть, и разорвать отношения со всем родным, ради одной минуты собственного величия разрушить свою душу. Автора поражает не только желание парня «заглянуть в бездну», но и в принципе «возможность таких мрачных и сложных ощущений в душе простолюдина» [6, с. 38].

Размышляя над внутренним состоянием раскаявшегося «Власа», Достоевский сравнивает пережитые им ощущения с тем, что может испытывать человек перед казнью: желание отвлечься, хоть на мгновение сосредоточить внимание на постороннем предмете. В качестве примера автор приводит микросюжет о казни Дюбарри, вновь прибегая к доказательствам наиболее образным и наглядным. Припоминание о казни графини можно считать реминисценцией на слова Лебедева о ней. Автор, вслед за своим героем, вспоминает о том, как несчастная просила палача повременить, дать ещё одну «минуточку» перед казнью, хотя эта минута была для неё мучительнее всего: «Encore un moment, monsieur le bourreau, encore un moment!» [6; с. 40]. Вспомним, что Лебедев для себя решил, что именно за эти последние слова Бог помилует её: «И вот за эту-то минуточку ей, может, господь и простит, ибо дальше этакого мизера с человеческою душой вообразить невозможно» [13, с. 164]. На первый взгляд, Достоевский приводит этот «сюжет» лишь в качестве примера, однако слова Лебедева о прощении, об этом «мизере», который всю сущность человеческой души способен отразить в одно мгновение, нельзя не вспомнить. Дальнейшее развитие образа подтверждает важность данной реминисценции. Может быть, именно за эту минуту сомнения, желания оттянут ужасную развязку: «процесс заряжания ружья был ему облегчением, исходом страждущей души его» [6, с. 40], раскаявшемуся Власу было дано страшное и спасительное видение.

Значимым для нас становится и тот факт, что в конце главы писатель сам говорит о том, что хотел бы узнать, что случилось с «деревенским Мефистофелем». Автор не берётся дорисовывать образ «героя», но предлагает несколько путей, которыми может завершиться «повесть»: второй Влас мог бы полностью раскаяться, как и первый, или же остаться таким, как был, «пить и зубоскалить по праздникам» [6, с. 40]. Для Достоевского особенно интересен второй исход, потому что в таком случае парень оказался бы настоящим доморощенным нигилистом, своего рода философом, отрицающим веру и вообще всё русское. В таком случае парень выбрал «предмет состязания с высокомерною насмешкой [6, с. 40], а не так, как предположил писатель изначально, ему интересно посмотреть на глупые страдания первого Власа, провести своего рода эксперимент. В этих словах уже представлен не страдающий «подпольный человек», а совершенно иной тип, тип, близкий к образу Смердякова, тоже созерцателя по своей сути, «копящего впечатления с жадностью» [10, с. 117], но уже не чувствующего народного идеала, совершенно оторванного от него.

Случай художественно переработанного и усложнённого микросюжета, взятого из литературы, мы встречаем в XV главе «Дневника» за 1876 год – «Нечто о вранье», в которой автор развивает идею о безграничном неуважении к себе у русского человека. Отсюда и преклонение перед всем иностранным, и желание

показаться, особенно в разговоре или споре с другим, умнее и образованнее, чем то есть на самом деле. «Двести лет вырабатывался этот главный тип нашего общества под непременным <…> принципом: ни за что и никогда не быть самим собою <…> всегда стыдиться себя и никогда не походить на себя» [6, с. 120]. Автор приводит в данной главе два «трактата» из вагонных разговоров: один о классических языках, второй об атеизме. Подробный анализ этих «картинок», а также «Маленьких картинок (в дороге)», продолжающих тему вранья и самолюбования некоторых представителей интеллигентных пассажиров, мы находим в работе В.А. Туниманова «Художественные произведения в “Дневнике писателя”». Для нашего же исследования важен один маленький аллюзивный микросюжет, явившейся некоей дорисовкой случая, произошедшего с гоголевским поручиком Пироговым. К образу Пирогова автор переходит в связи с темой повальной «бессовестности русского интеллигентного человека», свидетельствующей о полном «равнодушии к суду над собой <…> или, что то же самое, о необыкновенном собственном неуважении к себе» [6, с. 124]. Анализируя поведение Пирогова на балу после того, как его высекли, писатель приходит к заключению, что поручик не испытывал ни капли стыда за произошедшее. И далее, выходя за границы литературного первоисточника, воображает себе Пирогова на утро. Писателю представляется, что, обдумав с утра случай вчерашнего вечера, гоголевский герой просто постарается забыть обо всём, оправдывая себя тем, что всё равно никто не знает, что с ним произошло, потому и разбираться не нужно. В таком поведении «героя» автор видит проблему, характерную для всего русского народа. Страшная «двухсотлетняя отвычка от малейшей самостоятельности характера и двухсотлетние плевки на свое русское лицо раздвинули русскую совесть до роковой безбрежности» [6, с. 124]. Небольшая художественная дорисовка персонажа посредством микросюжета позволила Достоевскому внести в образ героя новые смыслы и тем самым доказать общую идею главы.

Однако микросюжет не ограничивается утренними «размышлениями» Пирогова. Писатель представляет поручика на балу, где он в этот же вечер, после постыдной сцены, объясняется в любви своей даме и делает ей предложение. «Бесконечно *трагичен* (курсив автора) образ этой барышни, порхающей с этим молодцом в очаровательном танце и не знающей, что ее кавалера всего только час как высекли и что это ему совсем ничего. Ну а как вы думаете, если бона узнала, а предложение все-таки было бы сделано – вышла бы она за него (разумеется, под условием, что более уж никто не узнает)? Увы, непременно бы вышла!» [6, с. 125]. Тем интереснее для нас представленный микросюжет, что он необходим Достоевскому для ввода новой мысли в «Дневник писателя», мысли о русской женщине, от которой следует ждать спасения всей России, потому что она, в большинстве своём, составляет исключение их «всех “безбрежных”». Автор считает, что русская женщина более искренна, серьёзна, честна, нежели мужчина. Она ищет дела, ищет правды и не боится пожертвовать собой. Здесь автор вновь обращается и к теме вранья, говоря о том, что «женщина меньше лжёт, многие даже не лгут, а мужчин почти нет нелгущих» [6, с. 125]. Таким образом, микросюжет вновь необходим автору не только для наглядного и образного доказательства своих мыслей, но и для того, чтобы с его помощью включить в «Дневник», пока в качестве оговорки, новую значимую идею. Тема русской женщины будет развита в дальнейших главах.

Микросюжет в «Дневнике писателя» Достоевского чаще всего представлен в тексте в виде небольших анекдотов, зарисовок, картинок, маленьких рассказов. В большинстве своём микросюжеты являются «художественным домысливанием» каких-либо сюжетов из современной жизни, которые автор берётся рассматривать и анализировать в своём «Дневнике», также они могут являться ответами на те или иные вопросы критиков, воспоминаниями из прошлого писателя и др. Писателю нужен микросюжет, чтобы художественно доказать определённую идею, образ же, рождённый в таком сюжете ещё нагляднее и доступнее для читателей сможет донести мысль автора. В записях к «Дневнику писателя» Достоевский так пишет о необходимости художественной струи при отвлечённых рассуждениях: «Художественностью пренебрегают лишь необразованные и туго развитые люди, художественность есть главное дело, ибо помогает выражению мысли выпуклостию картины и образа, тогда как без художественности, *проводя лишь мысль*, производим лишь скуку, производим в читателе незаметливость и легкомыслие, а иногда и недоверчивость к мыслям, неправильно выраженным, и людям из бумажки» [14, с. 77]. Приведённые слова показывают, насколько значим для Достоевского момент обращения к художественному началу в «Дневнике», не развив образ, по мнению автора, невозможно вывести идею или аргументированно доказать мысль.

Главная задача микросюжета, таким образом, состоит в том, чтобы дать дополнительный аргумент для основных идей «Дневника», и непросто отвлечённое доказательство, но именно художественный аргумент, образный и наглядный. И.Ф. Прийма делает такое замечание по поводу художественной составляющей при аргументации идей в журнале Достоевского: «Способ убеждения, используемый Достоевским, можно охарактеризовать и как притчевый, евангельский, так как логическое высказывание закрепляется “притчей” – событиями иного, “художественного” порядка» [15, с. 28].

Как уже отмечалось, микросюжеты в «Дневнике писателя» зачастую несут в себе зачатки будущих идей или образов для последнего романа Достоевского. Так, например, К.В. Мочульский, анализируя образ «либерального отца» в «моножурнале» писателя, пишет о том, что этот образ представляет собой «первую “социальную” зарисовку Фёдора Павловича Карамазова», а также замечает, что и «другие заметки “Дневника” подготовляют характеристики действующих лиц романа» [4, с. 460]. По ходу анализа мы также обращали внимание на те микросюжеты, которые содержат в себе будущие идеи или образы «Братьев Карамазовых», в этом, безусловно, одна из их основных задач в «Дневнике писателя».

Таким образом, анализ микросюжетов позволяет проникнуть в «творческую лабораторию» Достоевского, понять, как автор шёл к созданию одного из самых значительных романов всей мировой литературы, а также рассказов, включённых в сам журнал. При этом микросюжеты в «Дневнике писателя» служат основой для понимания главных идей и мыслей, заложенных в основу некоторых глав и всего «Дневника» в целом. Они являются дополнительными художественными аргументами, позволившими писателю образно доказать те идеи, которые были для него наиболее значимыми: идея «случайного семейства»; идея об оторванности высших, интеллигентных классов от народа и от почвы; идея об умышленных самоубийцах и др. Более того, анализ микросюжетов в «Дневнике писателя» показывает нам сам принцип работы Достоевского. В сознании писателя сначала появляется образ в виде некой идеи, микросюжет, способный в иных случаях преобразоваться в развёрнутое повествование, в отдельный большой сюжет или стать основой для создания художественного произведения. Микросюжет, как правило, представляет идею в её крайней, предельной точке, а значит, обладает потенциалом выйти за рамки представленной идеи, расширить её, вывести в «большое» время и пространство. Анализируя микросюжеты, мы приближаемся к тем смыслам, которые закладывал писатель в свой «Дневник».

Результаты анализа, проведённого над выбранными микросюжетами из «Дневника писателя», подводят нас к мысли о перспективах дальнейшего исследования проблемы. Они состоят в том, чтобы расширить круг рассматриваемых текстов, обратиться к анализу микросюжетов в пяти главных романах Ф.М. Достоевского и выявить ту роль, которую микросюжеты выполняют в художественных произведениях писателя.

Библиографический список

1. Достоевский Ф.М. *Полное собрание сочинений:* в 30 т. Ленинград: Наука, 1972–1990; Т. 29.
2. Гришин Д.В. *«Дневник писателя» Ф.М. Достоевского.* The University of Melbourne, Parkville, N 2. Melbourne, Australia. Department of Russian Languageand Literature, 1966.
3. Достоевский Ф.М. *Полное собрание сочинений:* в 30 т. Ленинград: Наука, 1972–1990; Т. 23.
4. Мочульский К.В. *Достоевский: Жизнь и творчество.* Париж, 1947.
5. Туниманов В.А. *Художественные произведения в «Дневнике писателя»*. Диссертация … кандидата филологических наук. Ленинград, 1966.
6. Достоевский Ф.М. *Полное собрание сочинений:* в 30 т. Ленинград: Наука, 1972–1990; Т. 21.
7. Поддубная Р.Н. Действительность идеала в малой прозе «Дневника писателя». *Достоевский: Материалы и исследования.* Ленинград, 1991; Т. 9: 183–198.
8. Достоевский Ф.М. *Полное собрание сочинений:* в 30 т. Ленинград: Наука, 1972–1990; Т. 22.
9. Достоевский Ф.М. *Полное собрание сочинений:* в 30 т. Ленинград: Наука, 1972–1990; Т. 25.
10. Достоевский Ф.М. *Полное собрание сочинений:* в 30 т. Ленинград: Наука, 1972–1990; Т. 15.
11. Прохоров Г.С. *Дневник писателя» Ф.М. Достоевского: вопросы композиции.* Коломна: МГОСГИ, 2013.
12. Достоевский Ф.М. *Полное собрание сочинений:* в 30 т. Ленинград: Наука, 1972–1990; Т. 14.
13. Достоевский Ф.М. *Полное собрание сочинений:* в 30 т. Ленинград: Наука, 1972–1990; Т. 8.
14. Достоевский Ф.М. *Полное собрание сочинений:* в 30 т. Ленинград: Наука, 1972–1990; Т. 24.
15. Прийма И.Ф. Макропроблемы в малой прозе «Дневника писателя». *Филологические науки. Вопросы теории и практики:* в 2 ч. Тамбов: Грамота, 2016; Ч. 2, № 8 (62): 25–29.

References

1. Dostoevskij F.M. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 30 t. Leningrad: Nauka, 1972-1990; T. 29.
2. Grishin D.V. *«Dnevnik pisatelya» F.M. Dostoevskogo.* The University of Melbourne, Parkville, N 2. Melbourne, Australia. Department of Russian Languageand Literature, 1966.
3. Dostoevskij F.M. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 30 t. Leningrad: Nauka, 1972-1990; T. 23.
4. Mochul'skij K.V. *Dostoevskij: Zhizn' i tvorchestvo.* Parizh, 1947.

5. Tunimanov V.A. *Hudozhestvennye proizvedeniya v «Dnevnike pisatelya»*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Leningrad, 1966.
6. Dostoevskij F.M. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 30 t. Leningrad: Nauka, 1972-1990; T. 21.
7. Poddubnaya R.N. Dejstvitel'nost' ideala v maloj proze «Dnevnika pisatelya». *Dostoevskij: Materialy i issledovaniya.* Leningrad, 1991; T. 9: 183-198.
8. Dostoevskij F.M. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 30 t. Leningrad: Nauka, 1972-1990; T. 22.
9. Dostoevskij F.M. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 30 t. Leningrad: Nauka, 1972-1990; T. 25.
10. Dostoevskij F.M. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 30 t. Leningrad: Nauka, 1972-1990; T. 15.
11. Prohorov G.S. *Dnevnik pisatelya" F.M. Dostoevskogo: voprosy kompozicii.* Kolomna: MGOSGI, 2013.
12. Dostoevskij F.M. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 30 t. Leningrad: Nauka, 1972-1990; T. 14.
13. Dostoevskij F.M. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 30 t. Leningrad: Nauka, 1972-1990; T. 8.
14. Dostoevskij F.M. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 30 t. Leningrad: Nauka, 1972-1990; T. 24.
15. Prijma I.F. Makroproblemy v maloj proze «Dnevnika pisatelya». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki:* v 2 ch. Tambov: Gramota, 2016; Ch. 2, № 8 (62): 25-29.

Статья поступила в редакцию 21.07.23

УДК 81' 25+81.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-400-401

***Kortava V.N.**, postgraduate, senior teacher, Abkhazian State University (Abkhazia, Sukhum), E-mail: Victoria_Kortava@mail.ru*

THE PECULIARITIES OF COMIC PERCEPTION IN THE RUSSIAN-ENGLISH TRANSLATION (ON THE EXAMPLE OF THE SMALL PROSE BY F.A. ISKANDER). The article studies the specificity of the comic perception in the literary translation from Russian into English. Several short prose stories by F.A. Iskander are given as illustrative material: "Nachalo", "Trinadcatyj podvig Gerakla", "Petuh", "Zapretnyj plod", "Kolcherukij", and their English translation by Robert Daglish: "Something about myself", "The Thirteenth Labour of Hercules", "The Cock", "Forbidden fruit", "The Old Crooked Arm". The presented work summarizes the functions and ways of transmitting the comic, discusses the difficulties of understanding it in translation. A high-quality translation of a work of fiction containing elements of the comic suggests taking into account the differences between the systems of languages and the peculiarities of cultures. The selected illustrative material shows the possibilities of using translation interpretation to preserve the comic effect in Russian-English translation.

Key words: **comic, translation, humor, small prose, culture, foreign language, perception**

***В.Н. Кортава,** соискатель, ст. преп., Абхазский государственный университет, г. Сухум, E-mail: Victoria_Kortava@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ КОМИЧЕСКОГО В РУССКО-АНГЛИЙСКОМ ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ МАЛОЙ ПРОЗЫ Ф.А. ИСКАНДЕРА)

В статье рассматривается специфичность осмысления категории комического в художественном переводе с русского языка на английский. В качестве иллюстративного материала использованы несколько рассказов из малой прозы Ф.А. Искандера: «Начало», «Тринадцатый подвиг Геракла», «Петух», «Запретный плод», «Колчерукий», а также их англоязычный перевод осуществленный Робертом Даглишем: «Something about myself», «The Thirteenth Labour of Hercules», «The Cock», «Forbidden fruit», «The Old Crooked Arm». В представленной работе обобщаются функции и способы передачи комического, рассматриваются трудности его понимания в переводе. Качественный перевод художественного произведения, содержащего элементы комического, предполагает учитывать различия между системами языков и особенностями культур. Отобранный иллюстративный материал показывает возможности использования переводческой интерпретации для сохранения комического эффекта в русско-английском переводе.

Ключевые слова: **комическое, перевод, юмор, малая проза, культура, иностранный язык, восприятие**

Категория комического была предметом исследования еще с античности и продолжает им оставаться в настоящее время. О комическом размышляли такие великие философы, как Гегель, Платон, Аристотель, Цицерон и другие. Сфера комического многообразна, включает в себя различные стороны смешного и проявляется в различных формах, начиная с легкой насмешки, заканчивая иронией и сарказмом.

Проблемами комического занимались такие известные ученые, как Ю.Б. Борев, М.М. Бахтин, Б.О. Дземидок, В.Я. Пропп, Б.В. Томашевский и другие.

Актуальность данной работы обусловлена значимостью восприятия комического в переводе. Целью статьи является изучение особенностей передачи комического в переводе художественных текстов с русского языка на английский на примере некоторых рассказов Ф.А. Искандера. Задача статьи состоит в описании возникающих трудностей в переводе и сопоставлении понимания комического различными культурами. Новизна исследования заключается в осуществлении анализа восприятия комического компонента в англоязычном переводе отдельных рассказов из малой прозы Ф.А. Искандера. Теоретическая значимость выявляет на примере творчества Ф.А. Искандера своеобразие художественной интерпретации комического. Практическая значимость представлена возможностью использования результатов статьи для подготовки курсов лекций по художественному переводу, межкультурной коммуникации, лексикологии, актуальным проблемам перевода.

Согласно Ю. Бореву, «комическое – прекрасная сестра смешного» [1, с. 11].

«Комическое – явление, взятое в его эстетической ценности, критически сопоставленное с человечеством, выверенное на степень его состоятельности по отношению к человечеству как роду» [1, с. 76].

Рассматривая историю вопроса о комическом, Б.О. Дземидок связывает с ним «создание серии недоразумений с целью вызвать комические эффекты – один из наиболее часто применяемых приемов комического» [2, с. 85].

Перевод художественного произведения, в котором содержится элемент комического, представляет собой немалую трудность. Для качественной передачи комического нужно учитывать множество факторов, одними из которых являются различия систем языков оригинала и перевода, а также национальные и культурные особенности данных языковых миров.

«Перевод – это сложный и многогранный вид человеческой деятельности. Хотя обычно говорят о переводе «с одного языка на другой», но, в действительности, в процессе перевода происходит не просто замена одного языка другим. В переводе сталкиваются различные культуры, разные личности, разные склады мышления, разные литературы, разные эпохи, разные уровни развития, разные традиции и установки» [3, с. 11].

По мнению М.Ю. Илюшкиной, «художественный перевод – перевод произведений художественной литературы, цель которого – создать речевое произведение, способное оказывать художественно-эстетическое воздействие на читателя» [4, с. 12].

Рассмотрим перевод комического в некоторых рассказах Ф.А. Искандера: «Начало» – «Something about myself», «Тринадцатый подвиг Геракла» – «The Thirteenth Labour of Hercules», «Петух» – «The Cock», «Запретный плод» – «Forbidden fruit», «Колчерукий» – «The Old Crooked Arm», в переводе на английский язык осуществленном Робертом Даглишем.

В рассказе «Тринадцатый подвиг Геракла»: «Харлампий Диогенович смотрит ему вслед и говорит что-нибудь великолепное. Например:

– Принц Уэльский.

Класс хохочет. И хотя мы не знаем, кто такой принц Уэльский, мы понимаем, что в нашем классе он никак не может появиться» [5, с. 37].

«Kharlampy Diogenovich would watch his progress and make some splendid comment. For example, "The Prince of Wales." The form would roar with laughter. Though we had no idea who the Prince of Wales was, we realised that he could not possibly appear in our form» [6, с. 43].

Комичность ситуации заключается в том, что, если ученик опаздывал на урок, учитель Харлампий Диогенович демонстративно, с уважением пропускал его пройти в класс вперед учителя и закрывал за ним дверь, иронично называя его «Принцем Уэльским», проводя сравнение между учеником и принцем, тем самым юмористически подчеркивая важность ученика.

Сам герой объясняет причину смеха, вызванного у всего класса, данным высказыванием: «Потому-то мы и смеялись, понимая, что наш ученик никак не может быть принцем, тем более каким-то Уэльским» [5, с. 37].

В английском варианте, как мы видим, у переводчика не возникло никаких трудностей с переводом, и он использует эквивалент «Принц Уэльский» –

«The Prince of Wales», что полностью передало смысл и комичность оригинала.

Примером использования дословного перевода, не всегда передающего оттенки комического компонента, является рассказ «Начало»: «То ли на меня навалились слишком дружно, то ли забыли мой собственный приличный уровень, но когда стали подводить итоги опыта работы надо мной, выяснилось, что меня довели до уровня кандидата в медалисты» [5, с. 6]; «Well, either they piled into me too enthusiastically, or else they forgot what my own fairly respectable level had been before they started but when they began to analyse the results of their experiment it turned out that they had trained me up to the level of a potential medal-winner» [6, с. 8].

Юмористически используемые выражения *приличный уровень* в значении достаточно хороший [7, с. 513] и *кандидат в медалисты* – лицо, которое предполагается к избранию, назначению или приему куда-нибудь [7, с. 228] в переводе на английский язык преобразовываются как respectable level – достойный уважения, респектабельный или же приличный [8, с. 853], potential medal-winner – потенциальный [8, с. 818], победитель, лауреат [8, с. 998].

Сложность при переводе могут вызвать авторские языковые особенности, обладающие характерной ценностью и уникальностью, обыгрывающиеся или опускаемые в трансляции художественного текста.

Например, при переводе опущен текст: «Так, доигрывая навязанный мне образ Отъявленного Лентяя, я пришел к золотой медали, хотя и получил мокрым зонтом по шее» [5, с. 9]. В данном предложении затруднение у переводчика, очевидно, вызвало используемое для характеристики персонажа разговорное словосочетание с комическим оттенком «Отъявленный Лентяй», в котором *отъявленный* – характеристика человека с теми или иными крайне отрицательными качествами, всем известного в конкретном негативном смысле [7, с. 417], а *лентяй* – разговорное обозначение того, кто не хочет работать, бездельника [7, с. 276].

В рассказе «Петух» создается образ «воинственной птицы»: «Я не помню, с чего это началось, но, если заводился где-нибудь по соседству воинственный Петух, не обходилось без кровопролития» [5, с. 19]. «I don't remember what started it, but if a warlike cock appeared in the neighbourhood there was bound to be bloodshed» [6, с. 32]. Под словом *воинственный* понимается решительный, обладающий воинским духом, храбрый, готовый к столкновению [7, с. 80].

В данном примере такими качествами наделен петух, с которым сражается главный герой повествования. Художественный образ петуха и юмористический эффект в переводе воссоздается как a warlike cock, warlike – воинственный, военный [8, с. 985], сохраняя первоначально заложенный смысл.

«Чувствуя себя одновременно багдадским вором и удачливым ловцом жемчуга, я высасывал добычу, тут же надбив ее о стену» [5, с. 19]. «Feeling simultaneously like a successful pearl diver and the thief of Baghdad, I would break the top by tapping it on the wall and suck the egg dry at once» [6, с. 32].

Аллюзия из восточной культуры «багдадский вор», восходящая к мотивам арабских сказок «1001 ночи», и «ловец жемчуга» – из оперы Жоржа Бизе «Ловцы жемчуга» в оригинальном рассказе представлены автором для сравнения ощущений главного героя и юмористического повествования. Ловец – тот, кто ловит рыбу, зверя [7, с. 281]. Аллюзии осмысливаются в переводе без пояснения «The thief of Baghdad», «pearl diver», сохраняя юмористическое восприятие.

В рассказе «Запретный плод» словосочетание *вареный лук* метафорически сравнивается с кошмаром детства: «Вареный лук – это кошмар детства, мы все его ненавидели» [5, с. 31]. «Boiled onion was the bugbear of our childhood. We all hated it» [6, с. 65].

Воссоздается в переводе как «boiled onion was the bugbear of our childhood», где *кошмар – bugbear* – бука, пугало, жупел [8, с. 534].

«Во время обычных в нашем дворе коммунальных баталий с соседями она свой голос почти не повышала, что создавало дополнительные трудности для противников, так как часто, не дослышав её последние слова, они теряли путеводную нить скандала и сбивались с темпа» [5, с. 27]. «During the communal battles between neighbours that were frequent enough in our yard she scarcely raised her voice at all, which created additional difficulties for her opponents who, having failed to hear what she had said, would lose the thread of the quarrel and be put off their stroke» [6, с. 59].

Свойственное советскому времени выражение *коммунальные баталии*, в котором баталия – это сражение, в переносном шутливом значении разговорной речи – шумная ссора [7, с. 34] в коммунальной квартире – месте, где живут несколько семей [7, с. 247], использовано комически и переведено как communal battles, где communal – общественный, коммунальный [8, с. 562] и battle – битва, сражение, бой [8, с. 513]. Книжный оборот «путеводная нить» – то, что помогает найти правильный путь, решение [7, с. 549]; в языке оригинала – *путеводная нить скандала*, в переводе на английский язык the thread of the quarrel – «нить ссоры».

Комическая подача смерти и неожиданного воскресения Колчерукого, в одноименном рассказе «Колчерукий»: «Потом он, говорят, обошел гостей, здороваясь с каждым и пытливо вглядываясь в глаза, чтобы узнать, какое впечатление на них произвела весть о его смерти, а заодно и неожиданное воскресение» [5, с. 66]. «After that, they say, he made the round of his guests, shaking hands with each and staring keenly into their eyes to discover what impression had been caused by the news of his death and simultaneous, quite unexpected, resurrection» [6, с. 117].

Слово *воскресение*, имеющее значение в религиозно-мистических представлениях сделать вновь живым [7, с. 85], переведено как resurrection – воскресение [8, с. 854], транслируя оригинальное значение, заложенное автором.

«Кстати, слухи о его воскресении как-то сами по себе жили и развивались. Уже через год при нас я слышал; как в одной из соседних деревень говорили, что Колчерукий ожил не по дороге из больницы домой, а в самой могиле через несколько дней после того, как его похоронили. А услышал его какой-то мальчик, который вечером искал на кладбище свою козу. Так что пришлось его откопать. Не будь, говорят, у него такого громкого голоса, умер бы от голода или даже от жажды, потому что место ему выбрали сухое, хорошее. Вот так вот и оказалось, что Колчерукий пережил или предотвратил свои похороны, правда, оставив за собой могилу в полной готовности» [5, с. 67]. «However, the rumours of his resurrection grew and multiplied. It must have been quite a year later when I heard in one of the neighbouring villages that Crooked Arm had come to life not on the way home from hospital, but actually in his grave, several days after burial. The noise he had been making was heard by a boy who had been looking for his goat one evening in the cemetery. So the villagers had to go and dig him out. If he had not possessed such a powerful voice, they said, he would have died of hunger, or even of thirst, because the site that had been chosen for his grave was a good one — well drained. So it came about that Crooked Arm survived or, at least, prevented his own funeral, while retaining for himself a grave in complete readiness» [6, с.119].

Как видим, в представленном фрагменте слова *ожил, «огила, похороны, голос, голод, жажда, пережить, предотвратить, готовность* интерпретируются в переводящем языке как to come to life [8, с. 240], grave [8, с. 188], burial [8, с. 312], voice [8, с. 68], hunger [8, с. 68], thirst [8, с. 96], survive [8, с. 272], prevent [8, с. 315], readiness [8, с. 70], сохраняя комический эффект и первоначальный смысл.

Следовательно, чтобы наиболее точно передать комический эффект оригинала с учетом языковых, стилистических и культурных составляющих, переводчики находят эквиваленты и различные соответствия. В некоторых случаях они прибегают к опущениям, перестановкам и заменам, буквальному переводу, чтобы воссоздать идентичное юмористическое соответствие оригинала и перевода и не искажать общий смысл текста. Таким образом, перевод юмора требует от переводчика полной отдачи, особого творческого подхода, большого опыта и мастерства.

Библиографический список

1. Борев Ю.Б. *Комическое, или о том, как смех казнит несовершенство мира, очищает и обновляет человека и утверждает радость бытия.* Москва: Искусство, 1970.
2. Дземидок Б.О. *О комическом.* Перевод с польского. Москва: Прогресс, 1974.
3. Комиссаров В.Н. *Современное переводоведение.* Курс лекций. Москва: ЭТС, 1999.
4. Илюшкина М.Ю. *Теория перевода: основные понятия и проблемы:* учебное пособие. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2015.
5. Искандер Ф.А. *Начало.* Сухуми: Алашара, 1978.
6. Iskander F. The Thirteenth Labour of Hercules. Москва: Progress Publishers, 1978.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Москва: Русский язык, 1986.
8. *The Concise Oxford Russian Dictionary*. New York: Oxford Univ. Press, 1998.

References

1. Borev Yu.B. *Komicheskoe, ili o tom, kak smeh kaznit nesovershenstvo mira, ochischaet i obnovlyaet cheloveka i utverzhdaet radost' bytiya.* Moskva: Iskusstvo, 1970.
2. Dzemidok B.O. *O komicheskom.* Perevod s pol'skogo. Moskva: Progress, 1974.
3. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie.* Kurs lekcij. Moskva: `ETS, 1999.
4. Ilyushkina M.Yu. *Teoriya perevoda: osnovnye ponyatiya i problemy:* uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2015.
5. Iskander F.A. *Nachalo.* Suhumi: Alashara, 1978.
6. Iskander F. *The Thirteenth Labour of Hercules.* Moskva: Progress Publishers, 1978.
7. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka.* Moskva: Russkij yazyk, 1986.
8. *The Concise Oxford Russian Dictionary*. New York: Oxford Univ. Press, 1998.

Статья поступила в редакцию 25.07.23

УДК 070 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-402-405

***Monne T.A**., postgraduate, Department of Journalism and Media Communications, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: monnet.tatiana@gmail.com*

TECHNIQUES FOR ORGANIZING NEWS TEXTS IN RUSSIA AND FRANCE (SIMILARITIES AND DIFFERENCES). The article highlights the results of a comparative analysis of the methods of organizing news texts in the media of Russia and France, with a focus on substantiating their similarities and differences. The existing approaches and points of view in the scientific community regarding the definition of the concept of "news text" are considered, on the basis of which the author's definition is proposed. The structure and organization of news articles in Russian and French publications are analyzed, techniques and elements of the organization of texts in various parts of the article are studied, and stylistic features, argumentation, point of view and depth of analysis in Russian and French news texts are revealed. Identify the methods of organizing news texts in various parts of the article, including the title, subtitle, introduction, main part, quotes, details and conclusion, identified similarities and differences in the techniques used in each of the publications.

Key words: **mass media, media, organization techniques, news text, Russia, France**

***Т.А. Монне**, аспирант, Московский педагогический государственный университет, E-mail: monnet.tatiana@gmail.com*

ПРИЁМЫ ОРГАНИЗАЦИИ НОВОСТНЫХ ТЕКСТОВ РОССИИ И ФРАНЦИИ (СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ)

В статье освещаются результаты сравнительного анализа приемов организации новостных текстов в СМИ России и Франции, с фокусом на обосновании их сходств и различий. Рассматриваются существующие подходы и точки зрения в научном сообществе относительно определения понятия «новостной текст», на основе которых предложено авторское определение. Проанализирована структура и организация новостных статей в российских и французских изданиях, изучены приемы и элементы организации текстов в различных частях статьи, а также выявлены стилевые особенности, аргументация, точки зрения и глубина анализа в российских и французских новостных текстах. Идентифицированы приемы организации новостных текстов в различных частях статьи, включая заголовок, подзаголовок, вступление, основную часть, цитаты, подробности и заключение, выявлены сходства и различия в приемах, используемых в каждом из изданий.

Ключевые слова: **средства массовой информации, медиа, приемы организации, новостной текст, Россия, Франция**

Актуальность темы настоящей статьи обусловлена тем, что средства массовой информации являются важным источником массовой коммуникации и оказывают значительное влияние на общественное мнение и политические процессы. Новостные тексты, как основная составляющая информационного потока в средствах массовой коммуникации, имеют огромное значение, поскольку они являются основным источником информации для аудитории. Новостные тексты предоставляют людям актуальные сведения о происходящих событиях, обновлениях, различных аспектах жизни и общества. Они помогают людям быть в курсе происходящего в мире, в своей стране и регионе. Кроме того, новости о политических процессах, решениях правительства, социальных проблемах и экономических событиях влияют на формирование общественного мнения и способствуют осведомленности граждан. Организация новостных текстов влияет на то, как информация представляется аудитории. Выбор заголовков, структура, стиль и использование языка играют важную роль в передаче информации и формировании восприятия читателя [1].

Изучение приемов организации новостных текстов в разных странах позволяет лучше понять, как медиа формируют образы событий и людей, какую информацию предоставляют, как это влияет на восприятие аудиторией. Это особенно важно в современном мире, где глобализация медиа играет важную роль в преодолении границ между культурами и способствует развитию глобального медиадиалога. Взаимодействие между различными культурами и странами через медиа помогает людям понимать и уважать различия, а также находить общие точки соприкосновения [2].

Глобальный медиадиалог способствует обмену информацией, идеями и мнениями между людьми разных стран и культур. Через глобальные новостные и информационные платформы люди могут получать доступ к разнообразным источникам информации, включая новости из других стран и культур. Это позволяет узнавать о разных точках зрения, событиях и проблемах, которые возникают в разных уголках мира [3].

Россия и Франция – две страны с богатой историей и сильной новостной культурой, что представляет особый интерес в контексте сравнения, так как они имеют различные политические системы, исторические и культурные особенности, которые отражаются в подходах к организации новостных текстов. Французские СМИ имеют долгую и богатую историю, которая соперничает с другими европейскими странами в отношении статуса «первопечатников» в Европе. Их культурная идентичность и специфические черты отражаются в стиле и подходах к организации новостных текстов. С другой стороны, российские СМИ отражают разнообразие социокультурных аспектов России. Россия, с ее множеством этнических групп, региональных различий и богатым культурным наследием имеет разнообразные медиаисточники, представляющие различные группы и интересы. Российские СМИ могут быть более нацелены на внутренние политические и социальные события, а также на международные отношения, связанные с Россией. Они также могут отличаться в стиле представления информации и использовании эмоциональных и патриотических элементов. Сравнительный анализ приемов организации новостных текстов между Россией и Францией может пролить свет на различия и сходства в информационной политике, свободе прессы, роли государства и влиянии общественных интересов на медиа. Кроме того, сравнительный анализ может помочь расширить глобальное понимание разнообразия журналистских практик и культурных контекстов.

Исходя из вышеизложенного, целью настоящей статьи является проведение сравнительного анализа приемов организации новостных текстов в СМИ России и Франции с фокусом на обосновании их сходств и различий.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– проанализировать существующие подходы и точки зрения в научном сообществе относительно определения понятия «новостной текст», рассмотреть различные аспекты и приемы его организации.

– провести сравнительный анализ приемов организации новостных текстов в российских и французских СМИ на основе материалов из выбранных изданий;

– идентифицировать приемы организации новостных текстов в различных частях статьи, включая заголовок, подзаголовок, вступление, основную часть, цитаты, подробности и заключение, выявить сходства и различия в приемах, используемых в каждом из изданий.

Для достижения цели статьи было осуществлено сравнительное исследование российских и французских ведущих изданий СМИ. «Коммерсантъ» и «Российская газета» представляют российскую прессу, Le Monde и Le Figaro, в свою очередь, – французскую. Анализируемые новостные тексты посвящены различным темам, включая политику, экономику, общество и другие актуальные события. Основной акцент исследования был сделан на приемах организации новостных текстов в каждом из изданий.

Методы исследования включали анализ контент-анализа, изучение структуры и организации новостных статей, анализ использования заголовков, подзаголовков, вступлений, основной части, цитат, подробностей и заключений. Также было обращено внимание на стилевые особенности, аргументацию и точку зрения, а также глубину анализа в текстах.

Научная новизна исследования заключается в том, что оно представляет собой первый сравнительный анализ приемов организации новостных текстов в СМИ России и Франции. Ранее проводились исследования, но они фокусировались либо на отдельных аспектах новостных текстов, либо на анализе только одной страны. Данное исследование вносит новый вклад, объединяя анализ новостных текстов из обеих стран и выявляя сходства и различия в их организации.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в расширении существующих знаний о приемах организации новостных текстов и их сходствах и различиях в контексте российской и французской прессы, что позволяет лучше понять культурные, стилистические и журналистские особенности каждой страны и их отражение в организации новостных текстов.

Практическая значимость исследования заключается в его применимости и полезности для журналистов, редакторов и других профессионалов в сфере СМИ. Результаты исследования способствуют развитию научного и профессионального сообщества в области журналистики и медиа и способствуют более эффективной организации новостных текстов в современной информационной среде. Данная исследовательская статья вносит значимый вклад в изучение приемов организации новостных текстов, особенно в контексте российских и французских СМИ. Результаты и выводы исследования могут быть использованы для дальнейших исследований в области медиа и журналистики, а также для

разработки методик и рекомендаций в сфере организации новостных текстов в различных культурных и языковых контекстах.

В современном научном сообществе существуют споры и разные точки зрения относительно определения понятия «новостной текст». Связано это с тем, что данная научная категория имеет субъективный характер и может зависеть от дисциплины, методологии и целей исследования. Кроме того, в различных медиасистемах и культурных контекстах понимание новостного текста может варьироваться.

Одни исследователи считают новость самостоятельным жанром, имеющим свои характеристики и особенности, и подчеркивают, что новостной текст обладает определенными структурными элементами и формальными требованиями, которые отличают его от других жанров [4]. Другие исследователи предпочитают рассматривать новость как часть широкой группы жанров, связанных с информационными материалами, и утверждают, что существуют разные типы новостных материалов, такие как репортажи, интервью, аналитические статьи и другие, каждый из которых имеет собственные особенности и структуру [5; 6].

Важно отметить, что в научных исследованиях обычно учитываются и формальные характеристики новостного текста и его связь с другими информационными жанрами. Исследователи стремятся анализировать и классифицировать разные типы новостных материалов, выявлять их общие черты и особенности, а также изучать влияние контекста и культурных факторов на их организацию и восприятие.

Существует несколько распространенных подходов к определению понятия «новостной текст». В рамках функционального подхода (Г. Ганцген, Дж. Кэрвин, Г. Мейн, и др.) новостной текст определяется через свою основную функцию – информационное сообщение. Новостной текст представляет собой средство передачи актуальной информации о событиях, фактах или проблемах, обычно с обозначением ключевых элементов: кто, что, где, когда, как и почему. Он предназначен для быстрого и эффективного информирования аудитории о текущих событиях [7]. Конструктивный подход (У. Хаагеруп, К. Гилденстед, У. Фром, Н. Кристенсен, Л. Херманс, Н. Рок, и др.) рассматривает новостной текст с точки зрения его структуры и особенностей организации. Он обычно имеет ясную структуру, включающую заголовок, вводную часть (лид), основную информацию, контекст, цитаты или экспертные мнения и заключение. Новостной текст может содержать графику, фотографии и другие визуальные элементы, чтобы усилить его информационное значение и привлечь внимание читателей [8]. В рамках социокультурного подхода (Б. Зелизер, Дж. Кэри, Дж. Томпсон, С. Халл, и др.) новостной текст рассматривается в контексте социокультурной среды, в которой он создается и распространяется. Учитывается культурный и исторический контексты, ценности и ожидания аудитории. Новостной текст может отражать особенности и предпочтения конкретной культуры, языка и медиасистемы [9]. В связи с развитием цифровых и интерактивных медиа возник интерактивной подход (Дж. Коулманк, Э. Дауни, М. Листер, К. Меллер, Л. Мэтьюз и др.) к новостным текстам, в рамках которого они могут рассматриваться как часть более широкого информационного контента, включающего гиперссылки, видеоматериалы, комментарии и другие формы интерактивности. Новостной текст в этом контексте может быть взаимодействующим и многомерным [10; 11].

Учитывая разнообразие точек зрения, можно говорить о том, что в целом новостной текст сочетает несколько подходов, чтобы полноценно охватить его функциональные, структурные, социокультурные и интерактивные аспекты.

Наглядно базовые элементы новостного текста представлены на рис. 1.

В данной статье авторское определение понятия «новостной текст» будет формулироваться следующим образом: новостной текст представляет собой информационный материал, основным назначением которого является передача актуальных событий и фактов в краткой и доступной форме. Он характеризуется высокой новизной, актуальностью, структурой, ориентированной на важность информации, фактической точностью и четкостью передачи сообщаемых событий или фактов.

Приёмы организации новостных текстов включают различные стратегии и методы, которые журналисты используют для структурирования и представления информации [13; 14]. Приведем несколько распространенных приёмов организации новостных текстов:

1. Структура перевернутой пирамиды: один из основных приёмов организации новостных текстов, при котором самая важная информация (кто, что, где, когда, почему и как) представляется в начале текста, а менее значимые детали следуют далее. Такая структура позволяет читателю быстро получить основные факты и понять суть новости.

2. Заголовок (подзаголовок) новостного текста должен быть информативным и привлекательным, чтобы привлечь внимание читателей. Подзаголовок может дополнить заголовок и уточнить основную идею новости.

3. Вступление, или лид (lead) содержит самые важные факты новости и заинтересовывает читателя, включая ключевую информацию и основные события.

4. Цитаты от ключевых акторов или экспертов могут быть включены в новостной текст для добавления мнений и оценок. Цитаты могут придать живость и авторитетность тексту.

5. Подробности и контекст: в дальнейшем тексте новости можно предоставить более подробную информацию и контекст, чтобы помочь читателю более полно понять события.

6. Факты и статистика: использование фактов, цифр и статистики может усилить воздействие новостного текста, делая его более объективным и информативным.

7. Использование репортажей и интервью: включение репортажей и интервью позволяет представить различные точки зрения и обогатить новостной текст разными голосами.

8. Графики и визуализация: использование графиков, диаграмм, фотографий или видео может помочь наглядно представить информацию и сделать ее более привлекательной для читателей.

Конкретные приёмы могут варьироваться в зависимости от жанра, типа СМИ и целевой аудитории.

В связи с этим одним из ключевых вопросов в изучении приемов организации новостных текстов выступает их сравнительный контент-анализ на примере СМИ России и Франции с фокусом на обосновании их сходств и различий.

Материалом для проведения сравнительного контент-анализа выступают новостные статьи российских («Коммерсантъ», «Российская газета») и французских (Le Monde, Le Figaro) ведущих изданий. Результаты анализа систематизированы в табл. 1.

На основе представленных результатов сравнительного анализа приемов организации новостных текстов в СМИ России и Франции выявлены определенные сходства и различия в приемах организации новостных текстов в СМИ России и Франции.

К общим чертам и особенностям новостных текстов в СМИ России и Франции, выявленным в результате сравнительного анализа, можно отнести следующее:

1. Новостная структура: как в России, так и во Франции новостные тексты обычно следуют установленной структуре, включающей заголовок, вводную часть (лид), основную информацию и заключение.

2. Актуальность: в обеих странах СМИ стремятся предоставлять свежую и актуальную информацию, отражая текущие события и новости.

3. Формальность: новостные тексты в обеих странах в основном имеют формальный стиль, отличающийся точностью и ясностью изложения.

4. Информативность: в обоих случаях новостные тексты стремятся предоставить читателю основную информацию о событии или теме, отвечая на вопросы «кто», «что», «где», «когда» и «почему».

5. Структура перевернутой пирамиды: как российские, так и французские издания используют структуру перевернутой пирамиды, где наиболее важная информация представлена в начале статьи, а менее важные детали следуют далее.

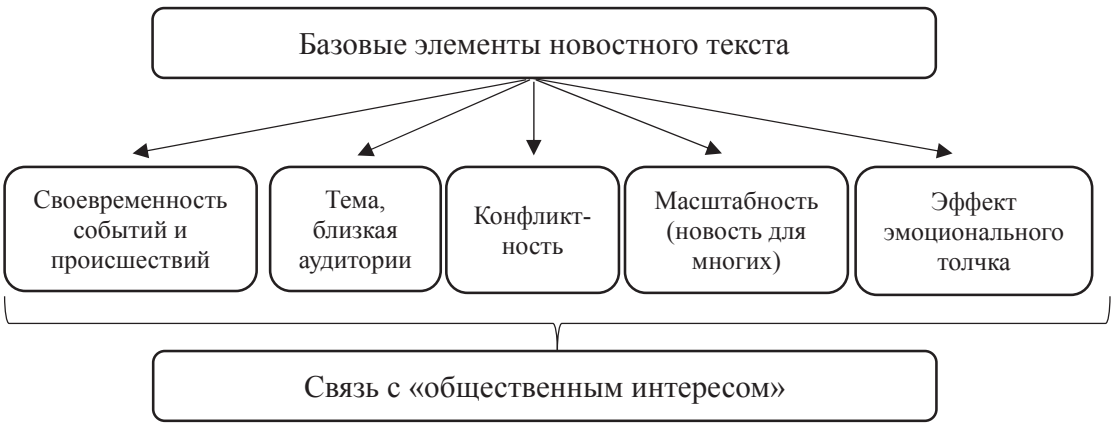


Рис. 1. Базовые элементы новостного текста [12]

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа приемов организации новостных текстов в СМИ России и Франции

Приемы организации	«Коммерсантъ»	«Российская газета»	«Le Monde»	«Le Figaro»
Заголовок	Краткие и информативные заголовки, содержащие ключевые факты или основную идею статьи	Информативные заголовки, иногда более длинные, содержащие дополнительные детали или контекст	Обычно информативны и точно передают основную идею статьи	Более эмоциональные и акцентируют внимание на ключевых аспектах или аргументах
Подзаголовок	Уточняют или дополняют информацию из заголовка, раскрывая дополнительные детали или привлекая внимание читателя	Могут предоставлять дополнительную информацию или уточнять основную тему статьи	Расширяют информацию из заголовка, уточняют основную тему или предоставляют дополнительные детали	Уточняют информацию или предоставляют дополнительные детали, но могут быть более краткими и яркими
Вступление/лид (lead)	Основные факты и информация, отвечающая на вопросы «кто», «что», «где», «когда» и «почему». Краткие, но содержательные	Более детальная информация о событии или теме, уточнение контекста или предоставление основных фактов	Содержит основные факты и информацию, отвечающую на вопросы «кто», «что», «где», «когда» и «почему». Они могут быть более развернутыми и включать дополнительный контекст	Предоставляют основные факты и информацию, но могут быть более краткими и сосредоточенными на ключевых аспектах
Основная часть	Представление фактов, аргументов, интервью, анализа и дополнительных деталей. Развитие информации из вступления и предоставление более полного представления о событии или теме	Представление фактов, анализа, интервью и дополнительных деталей. Уделение внимания различным аспектам темы и предоставление более широкого контекста	Представляются факты, аргументы, интервью и анализ. Она может быть более развернутой и включать широкий контекст и дополнительные источники информации	Представляются факты, анализ, интервью и аргументы. Она может быть более фокусированной и предоставлять аргументацию с определенной точки зрения
Цитаты	Цитаты от ключевых акторов, экспертов или свидетелей, предоставление мнений и комментариев, дополняющих информацию в статье	Цитаты от акторов, экспертов и свидетелей, дающие дополнительную перспективу и оценки	Цитаты от ключевых акторов, экспертов или свидетелей могут предоставлять мнения, оценки и анализ, вносящие дополнительную перспективу	Могут присутствовать цитаты, подчеркивающие точку зрения или мнение акторов и экспертов
Подробности и контекст	Представление дополнительных деталей, фактов или контекста, помогающих лучше понять событие или тему	Представление дополнительных подробностей или контекста для более полного освещения темы	Представлены дополнительные подробности, факты или контекст, которые помогают читателям получить более полное представление о событии или теме	Могут представляться подробности и контекст, но в рамках подтверждения определенной точки зрения или аргументации
Заключение	Подведение итогов или указание на дальнейшие развития или перспективы	Выводы, подведение итогов или указание на дальнейшие аспекты темы	Подведение итогов или указание на дальнейшие развития или перспективы	Выводы, подведение итогов или указание на дальнейшие аспекты темы
Фотографии или графики	Издания используют фотографии, иллюстрации или графики, чтобы визуально дополнить информацию в статьях			

6. Цитаты и интервью: во всех изданиях присутствуют цитаты от ключевых акторов, экспертов или свидетелей, чтобы предоставить мнения, оценки и комментарии, дополняющие информацию в статье.

7. Дополнительные детали и контекст: и российские, и французские издания предоставляют дополнительные подробности, факты и контекст, чтобы помочь читателям получить более полное представление о событии или теме.

Однако также были выявлены некоторые различия:

1. Форма заголовков: заголовки в российских изданиях часто более краткие и информативные, в то время как французские издания могут использовать более развернутые заголовки с акцентом на ключевых аспектах или аргументах.

Примеры заголовков:

«Коммерсантъ»: «*Россия подписала соглашение о поставках газа в Европу*»; «*В России увеличивается количество туристов из-за роста внутреннего туризма*».

«Российская газета»: «*Президент России провел встречу с лидерами стран БРИКС*»; «Российский ученый получил международную премию за свои исследования».

«Le Monde»: «*La France adopte une nouvelle loi sur le climat pour réduire les émissions de carbone*»; «*Le président français visite un pays africain pour renforcer les liens économiques*».

«Le Figaro»: «*L'économie française montre des signes de reprise après la crise sanitaire*»; «*Le gouvernement français propose de nouvelles mesures pour lutter contre le terrorisme*».

2. Детализация вступления: вступления в российских изданиях, особенно в «Российской газете», могут быть более развернутыми и содержать дополнительную информацию или контекст, в то время как вступления во французских изданиях могут быть более краткими и фокусироваться на основных фактах.

«Российская газета»: «*В последнем интервью глава правительства рассказал о планах по реформе системы образования. Он отметил, что необходимо уделить больше внимания развитию профессионального образования и повышению качества преподавания. Реформа станет ключевым шагом в совершенствовании образовательной системы страны*».

«Le Monde»: «*Dans un discours prononcé hier lors de l'ouverture du sommet sur le changement climatique, le président français a souligné l'urgence d'agir pour réduire les émissions de carbone. Il a présenté un plan ambitieux visant à réduire de manière significative l'impact environnemental de la France dans les prochaines années*».

3. Аргументация и точка зрения: во французских изданиях может быть явно представлена аргументация и определенная точка зрения на события или темы, в то время как российские издания стремятся к более объективному представлению фактов.

4. Стилевые особенности: российские новостные тексты могут использовать эмоциональные выражения и риторические приемы (например, использование сильных эпитетов и вопросов) для акцентирования внимания на событии и вызова эмоциональной реакции у читателей. С другой стороны, французские новости обычно характеризуются более сдержанным и объективным стилем, они фокусируются на предоставлении информации и фактов без сильных эмоциональных подчерков.

«Коммерсантъ»: «*Экономический кризис: время пробуждения или начало конца? Страна охвачена волной неуверенности, бизнес на грани разрушения, миллионы людей потеряли свои рабочие места. Что нужно сделать, чтобы вернуть надежду и возродить нашу экономику? Коммерсантъ разбирается в корнях проблемы и предлагает реальные решения*». В данном примере видно использование эмоциональных выражений (экономический кризис, время пробуждения или начало конца, волна неуверенности) и риторических приемов (вопросы, активное призывание к действию) для подчеркивания серьезности экономического кризиса и вызова эмоциональной реакции у читателей. Такие приемы помогают привлечь внимание к сложной экономической ситуации и влияют на эмоциональное отношение читателей к проблеме.

Таблица 2

Сходства и различия в приемах организации новостных текстов в СМИ России и Франции

Приемы организации	Сходства	Различия
Заголовок	Информативность	Форма заголовков
Подзаголовок	Уточнение информации	Форма и краткость подзаголовков
Вступление/лид	Основные факты и информация	Детализация вступления
Основная часть	Представление фактов и анализа	Аргументация и точка зрения
Цитаты	Мнения и комментарии	Представление точки зрения
Подробности и контекст	Дополнительные детали и контекст	Предоставление контекста
Заключение	Подведение итогов или перспективы	Выводы или указания на развитие
Фотографии или графики	Визуальное дополнение информации	Оформление и использование визуалов

«Le Figaro»: «*Dans une déclaration passionnée, le président a exhorté la nation à se lever contre l'injustice sociale. Il a posé la question : 'Sommes-nous prêts à accepter une société où la pauvreté persiste et où l'égalité des chances est un mirage ?' Le discours du président a résonné dans tout le pays, suscitant des débats animés sur les politiques économiques et sociales*». В данном примере используются эмоциональные выражения и риторические приемы, такие как яркие эпитеты (passionnée – страстная) и вопросы, для подчеркивания важности и актуальности политических событий. Эти приемы помогают привлечь внимание читателей и вызвать эмоциональную реакцию, в то же время сохраняя сдержанность, характерную для французской прессы.

5. Глубина анализа: новости в российских СМИ могут предлагать более подробный анализ событий, в то время как французские новости могут быть более сжатыми и фокусироваться на основных фактах.

«Российская газета»: «*В специальной статье автор проводит глубокий анализ экономического роста в стране. Он рассматривает различные аспекты, включая секторы, регионы и факторы, влияющие на развитие экономики. В результате анализа автор делает выводы о текущем состоянии и перспективах роста*».

«Le Figaro»: «*Dans un court article, l'auteur donne un aperçu des derniers développements économiques. Il se concentre sur les principaux faits et chiffres, fournissant une vue d'ensemble concise de la situation économique actuelle*».

6. Источники информации: в российских новостях может быть больше ссылок на официальные источники, такие как официальные заявления правительства, в то время как французские новости могут чаще цитировать экспертов и общественные деятелей.

7. Жанровое разнообразие: российские СМИ могут предлагать больше разнообразия жанров новостных текстов, таких как комментарии, интервью, репортажи, в то время как французские новости часто придерживаются более стандартных жанровых форматов.

Сходства и различия в приемах организации новостных текстов в СМИ России и Франции обобщенно систематизированы в табл. 2.

Результаты данного исследования свидетельствуют о том, что приемы организации новостных текстов в СМИ России и Франции имеют как сходства, так и различия. В обеих странах существуют общие черты, такие как использование заголовков, подзаголовков, вступлений, основной части и заключений. Однако отмечаются и некоторые различия, включая стилистические особенности, детализацию, аргументацию и глубину анализа. В российских СМИ присутствуют эмоциональные выражения и риторические приемы, детализированный анализ и более объективное представление фактов. В изданиях СМИ Франции стиль обычно более сдержанный, с фокусом на основных фактах, аргументацию и представление определенной точки зрения.

Эти результаты подчеркивают важность учета культурных, стилистических и журналистских особенностей каждой страны при организации новостных текстов. Дальнейшие исследования в этой области могут способствовать лучшему пониманию различий и сходств между новостными текстами в разных странах и помочь развитию эффективных методов коммуникации в сфере СМИ.

Библиографический список

1. Гасанов Н.А. Механизмы функционирования интерактивных медиа в пространстве социально-политической проблематики. *Медиаскоп*. 2016; Выпуск 4.
2. Шумович А.А. Новостной текст в системе публицистических жанров. *Достижения вузовской науки*. 2014; № 13: 27–30.
3. Амзин А.А. *Новостная Интернет-журналистика*. Москва: Аспект Пресс, 2012.
4. Дьякова Т.В. Основные принципы и структура новостных сообщений. Lingua Mobilis. 2011; № 2 (28): 102–105.
5. Добросклонская Т. Г. *Медиалингвистика: теория, методы, направления*. Москва: «КДУ», «Добросвет», 2020.
6. Негрышев А.А. К макроструктурной типологии текстов новостных жанров. *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. 2011; № 1: 228–244.
7. Лазутина Г.В., Распопова С.С. Новостная журналистика в свете предметно-функционального подхода к дифференциации жанров. *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. 2008; № 5: 82–98.
8. Конкина К.М. Конструктивная журналистика: зарубежные теоретические концепции и практические решения. *Меди@льманах*. 2020; № 4 (99): 87–96.
9. Красикова Т.Р. Конструирование социально значимых событий в журналистских текстах. *Научные ведомости БелГУ.* Серия: Гуманитарные науки. 2013; Выпуск 20, № 27 (170): 112–125.
10. Дзялошинский И.М. Цифровые коммуникационные сервисы в эпоху формирования искусственного интеллекта. *Журналист. Социальные коммуникации.* 2021; № 1 (41): 11–33.
11. Уразова С.Л., Кильпеляйнен Е.С. Виртуальная реальность и медиарельность: тенденции и прогнозы эволюции медиасистемы. *Вестник РУДН.* Серия: Литературоведение, журналистика. 2018; № 4: 410–421.
12. Жукова А.С. Архитектоника новостного сообщения на сайте информационного агентства. *СМИ в условиях информационной глобализации*: материалы Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: УФУ, 2013; 16–20.
13. Ахмадулин Е.В. Новость как основа журнализма. *Гуманитарный вектор*. 2020; № 5: 149–154.
14. Волкова Я.А., Панченко Н.Н. Новостной текст: жанровое перевоплощение. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2: Языкознание. 2021; Т. 20, № 2: 121–132.

References

1. Gasanov N.A. Mehanizmy funkcionirovaniya interaktivnyh media v prostranstve social'no-politicheskoj problematiki. *Mediaskop*. 2016; Vypusk 4.
2. Shumovich A.A. Novostnoj tekst v sisteme publicisticheskih zhanrov. *Dostizheniya vuzovskoj nauki*. 2014; № 13: 27-30.
3. Amzin A.A. *Novostnaya Internet-zhurnalistika*. Moskva: Aspekt Press, 2012.
4. D'yakova T.V. Osnovnye principy i struktura novostnyh soobschenij. Lingua Mobilis. 2011; № 2 (28): 102-105.
5. Dobrosklonskaya T. G. *Medialingvistika: teoriya, metody, napravleniya*. Moskva: "KDU", "Dobrosvet", 2020.
6. Negryshev A.A. K makrostrukturnoj tipologii tekstov novostnyh zhanrov. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 10: Zhurnalistika. 2011; № 1: 228-244.
7. Lazutina G.V., Raspopova S.S. Novostnaya zhurnalistika v svete predmetno-funkcional'nogo podhoda k differenciacii zhanrov. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 10: Zhurnalistika. 2008; № 5: 82-98.
8. Konkina K.M. Konstruktivnaya zhurnalistika: zarubezhnye teoreticheskie koncepcii i prakticheskie resheniya. *Medi@l'manah*. 2020; № 4 (99): 87-96.
9. Krasikova T.R. Konstruirovanie social'no znachimyh sobytij v zhurnalistskih tekstah. *Nauchnye vedomosti BelGU*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2013; Vypusk 20, № 27 (170): 112-125.
10. Dzyaloshinskij I.M. Cifrovye kommunikacionnye servisy v `epohu formirovaniya iskusstvennogo intellekta. *Zhurnalist. Social'nye kommunikacii*. 2021; № 1 (41): 11-33.
11. Urazova S.L., Kil'pelyajnen E.S. Virtual'naya real'nost' i mediarel'nost': tendencii i prognozy `evolyucii mediasistemy. *Vestnik RUDN*. Seriya: Literaturovedenie, zhurnalistika. 2018; № 4: 410-421.
12. Zhukova A.S. Arhitektonika novostnogo soobscheniya na sajte informacionnogo agentstva. *SMI v usloviyah informacionnoj globalizacii*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg: UFU, 2013; 16-20.
13. Ahmadulin E.V. Novost' kak osnova zhurnalizma. *Gumanitarnyj vektor*. 2020; № 5: 149-154.
14. Volkova Ya.A., Panchenko N.N. Novostnoj tekst: zhanrovoe perevoploschenie. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2021; T. 20, № 2: 121-132.

Статья поступила в редакцию 24.07.23

УДК 821 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-406-408

Myshyakova N.M., *Professor, Russian State Hydrometeorological University (St. Petersburg, Russia), E-mail: natmih2004@mail.ru*
Kipnes L.V., *senior lecturer, Russian State Hydrometeorological University (St. Petersburg, Russia), E-mail: ksludmila@yandex.ru*

MYTHOPOETIC PICTURE OF THE WORLD IN THE WORKS OF CH. AITMATOV. The article examines mythological images and motifs in the works of Ch. Aitmatov. It is argued that the mythopoetic picture of the world is an integral system that has certain characteristics: works include texts of various genres (parables, legends, songs); the space on which events unfold is cosmologized and ontological; micro and macro elements of the world are identical, isomorphic; spatio-temporal and socio-cultural oppositions are represented by the opposition of chaos and space, the motive of the initial precedent, the opposition of ancestors-descendants, the presence of totemic ancestors, the general oppositions of life and death; the character level is represented by the pantheon, the demiurgical cultural hero, the spirits of lower mythology; at the semantic level, the main conflict stands out as the relationship between Nature and Man, the natural world is positioned as an ideal of harmony and justice.

Key words: **Ch. Aitmatov's work, mythopoetics, mythologeme, mythopoetic picture of the world**

Н.М. Мышьякова, *проф., Российский государственный метеорологический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: natmih2004@mail.ru*
Л.В. Кипнес, *доц., Российский государственный метеорологический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: ksludmila@yandex.ru*

МИФОПОЭТИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Ч. АЙТМАТОВА

В статье исследуются мифологические образы и мотивы в творчестве Ч. Айтматова. Утверждается, что мифопоэтическая картина мира представляет собой целостную систему, которая обладает определенными характеристиками: произведения включают в себя тексты различной жанровой природы (притчи, легенды, предания, песни); пространство, в котором разворачиваются события, космологизировано и онтологично; микро- и макроэлементы мира тождественны, изоморфны; пространственно-временные и социально-культурные оппозиции представлены оппозицией хаоса и космоса, мотивом первоначального прецедента, оппозицией предки – потомки, наличием тотемических предков, общими оппозициями жизни-смерти; персонажный уровень представлен пантеоном, демиургическим культурным героем, духами низшей мифологии; на семантическом уровне выделяется основной конфликт как взаимоотношения Природы и Человека, мир природы позиционируется как идеал гармонии и справедливости.

Ключевые слова: **творчество Ч. Айтматова, мифопоэтика, мифологема, мифопоэтическая картина мира**

Творчество Чингиза Айтматова традиционно рассматривается в аспектах мифопоэтики. Трудно найти писателя, в произведениях которого так очевидно и так настойчиво проявляется теснейшая связь литературы с *до*литературным периодом словесности, с мифопоэтическими истоками культуры.

Как правило, предметом исследования становятся отдельные сюжетные мотивы, персонажи, старинные легенды, включенные в произведения. Однако в творчестве Айтматова обнаруживается целостная мифопоэтическая картина мира с характерными для нее оппозициями, структурой, персонажами, символами, ритуалами. Выявление этой целостности представляется своевременным и перспективным. Несмотря на то, что литература о творчестве Ч. Айтматова довольно многообразна и затрагивает различные аспекты его поэтики, проблема мифологической картины мира не являлась предметом специального исследования, что свидетельствует об актуальности выбранной темы.

Айтматовскому мифологизму посвящены работы П.М. Мирза-Ахмедовой [1], К.А. Душеевой и Г.С. Сатаевой [2], М.А. Филькиной [3] и других. Как правило, отмечается, что мифологизм писателя является не столько литературным приемом, сколько особым типом мировосприятия, своеобразным проявлением национальной ментальности. Наиболее ранними и значимыми представляются работы Г.Д. Гачева [4], посвященные национальным истокам творчества писателя, и М.С. Мискиной [5; 6; 7], последовательно исследующей мифологические лейтмотивы, образы и мифологемы Айтматова.

Цель данной работы – выявление целостности мифопоэтической картины мира в произведениях Ч. Айтматова.

Задачи работы – определить основные образы, оппозиции, являющиеся носителями мифопоэтического сознания писателя; систематизировать наиболее значимые в творчестве Айтматова мифопоэтические константы.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке мифопоэтики как метода и инструментария в системе целостного анализа творчества.

Практическая значимость работы состоит в возможности использовать полученные результаты при дальнейшем изучении поэтики Ч. Айтматова как одного из значительных писателей XX в.

Новизна статьи заключается в обобщении отдельных мифологических феноменов в единую мифопоэтическую картину мира, характерную для творчества Ч. Айтматова.

Интенсивное развитие мифопоэтики указывает на важность исследований мифопоэтических истоков для современного литературоведения. Настойчивое обращение к началам человеческой истории закономерно. Состояние кризиса, нестабильность, деформация традиционной системы ценностей, разобщенность, как правило, вынуждают оглядываться назад и задумываться над прошлым опытом и его ценностью для современной культуры. Для творчества Ч. Айтматова характерно постоянное внимание к древним корням киргизской литературы, и среди многих писателей, обращавшихся к мифологии и фольклору тюркоязычных народов, он занимает особое место.

Прежде всего, обращает на себя внимание почти тотальный характер айтматовского мифологизма. Дело не только в том, что практически ни одно из произведений писателя не обходится без легенды, притчи, песни, сказки, извлеченных из старинных источников или воспоминаний стариков и, как правило, несущих на себе основной смысл произведения. О чем бы ни рассказывал Айтматов, он погружает своих персонажей, события, в которых они участвуют, в особое пространство, предельно космологизированное, наполненное первозданными стихиями, существующими вечно и независимо от человека: «Гудело и маялось море во тьме, набегая и расшибаясь на утесах. Надсадно ухала, отражая удары моря, каменнотвердая земля. И вот так они в противоборстве от сотворения – с тех пор, как день зачался днем, а ночь зачалась ночью, и впредь быть тому, все дни и все ночи, пока пребудут земля и вода в нескончаемом времени» [8, с. 5].

Своеобразие обращения Айтматова к мифопоэтическим образам заключается в особой системности, многомерности, органическом синкрезисе, которые объединяют многообразные представления о мире, характерные для данной национальной традиции, в целостную *мифопоэтическую картину мира*.

Исходя из классического определения, данного С.С. Аверинцевым, основными чертами мифов является то, что они созданы «коллективной общенародной фантазией», выражены «чувственно-конкретными персонификациями» и «мыслятся первобытным сознанием вполне реальными» [9, с. 876]. Носителем и выразителем этой «общенародной фантазии» является голос повествователя, искусно принимающий то форму анонимного, но тем не менее опознаваемого национального сказителя, то внутреннего монолога персонажа, то несобственно-прямой речи. Стилистика национально окрашенной сказовости увеличивает зону эпического, космологизирует пространство, отделяет предмет от повествующего, наделяет его статусом «вполне реального» и «чувственно-конкретного»: «Еще одна ночь уходила, еще один день нарождался. В светлеющем, сероватом сумраке постепенно вырисовывалось, как губа оленя в сизом облике дыхания, бушующее соприкосновение моря с берегом. Море дышало» [8, с. 6]. Такой тип стилистики чрезвычайно характерен для прозы Айтматова. Инверсия, неспешный ритм, ретардирующие повторы сообщают тексту некую нездешность, трансцендентность, сакральность.

В этих примерах можно видеть и другие сущностные качества мифа – его антропоморфизм, одухотворенность. В произведениях Айтматова есть множество примеров лексического изоморфизма, позволяющего сопоставлять природные явления с человеческим или животным миром: острова называются «сосцами», красота маралов сравнивается с красотой молодой девушки, «темные клубы тумана, плывущие над разыгравшимся морем», напоминают движение змеи, валуны именуются «Волк» и «Лежащий верблюд», а сопка – «Пегий пес» и т. п.

К мифологическим чертам относится также их теснейшая связь с обрядами. В «Буранном полустанке» похоронный обряд не только описан с документальной точностью и почтительностью, но и значим концептуально, символически представляя одну из национальных культурных ценностей – единство и цельность рода, нерасторжимую связь живых и мертвых, соединительную нить времен, предков и потомков. Несоблюдение древних правил не только свидетельствует об элементарной невоспитанности, неуважении к умершему, но, как разрыв сущностных связей, чреват общечеловеческой трагедией.

Айтматовский мифологизм обладает структурными характеристиками мифопоэтической модели мира, что, собственно, и позволяет говорить о целостной мифопоэтической картине мира в его творчестве. Одно из свойств мифологи-

ческой модели мира уже было отмечено – ее максимальная космологизированность. Все, что описывает Айтматов, так или иначе вписывается в необозримые бытийные ландшафты с их вечными законами, традициями, ценностями, персонажами. Этот космос держится на тождестве микро- и макроэлементов и характеризует основную коллизию мира – взаимоотношения природы и культуры, человека.

Мифопоэтическая модель мира обычно рассматривается через выработанную систему бинарных оппозиций: пространственных, временны*х*, естественно-природных, культурно-социальных. Все они так или иначе представлены в произведениях Айтматова.

Противостояние природного и цивилизационного – одна из существенных проблем айтматовского мифологизма. На трагических вторжениях человека в вековечные владения Природы выстраиваются сюжеты многих произведений писателя. Айтматов показывает величие природы, ее милосердие и одновременно – суровую силу, безжалостно карающую всякого, кто посмеет бесчинствовать в этих бескрайних природных просторах, уничтожать природные богатства.

Мир природы представлен ее стихиями – землей, полем, небом, водой, воздухом, огнем, описанными с удивительной живописностью, благоговением, порой – нежностью, и всегда – с почтительным соблюдением дистанции, «снизу вверх». Айтматов и его герои всегда замечают красоту природы, ее щедрость, неустанно удивляются ее богатству, разнообразию, чувствуют с ней глубокое родство. Человек наделяет природу своими чувствами, и это позволяет ему понимать ее. И семейство волков, разрушенное и погубленное человеческой жадностью, черствостью, и безжалостно убитая красавица-олениха, и «апокалиптически страшный» отстрел сайгаков, когда «по степи, по белой снежной пороше катилась сплошная черная река дикого ужаса» [10, с. 25], представлены как обвинительный акт человечеству, которому нет оправдания и не будет пощады. Трагические финалы многих сюжетов Айтматова обладают катарсическим смыслом – это суровая, но закономерная расплата. Человеку не дано победить природу, но он может с ней дружить, любить ее и приумножать ее богатство: «Смотри, кругом вода, горы, земля – это жизнь» [10, с. 217].

Как в любой мифологии, в произведениях Айтматова огромное значение имеют временны*е* характеристики картины мира. Природный календарь соединяет пути природы и человека. Жизнь айтматовских персонажей тесно соотнесена с чередованием тепла и холода, сезонами охоты и рыбалки, возделыванием земли. И природа, и человек одинаково переживают пору детства, любви, зрелости и старости. Первые и не первые влюбленности, горячо и драматично переживаемые героями Айтматова, тематически и художественно параллельны волчихе Акбаре и волку Ташчайнару, идиллическому семейству маралов, дикой страсти Буранного Каранара: «И плыла Земля на кругах своих, омываемая высшими ветрами. Плыла вокруг Солнца и, вращаясь вокруг оси своей, несла на себе в тот час человека, коленопреклоненного на снегу, посреди снежной пустыни <…> И плыла Земля…» [10, с. 504–505].

В системе временны*х* оппозиций одной из центральных, как и в любой мифологии, у Айтматова представлена оппозиция предки – потомки. Айтматов сводит в едином драматическом конфликте старика и ребенка, старуху-мать и ее детей, волчиху и ее потомство. Как бы ни развивался сюжет, значимым является «связующая нить» поколений, жизнеобеспечивающая связь мудрости и опыта стариков с пылкостью, наивностью и чистотой детства, юности. Национальные традиции и общечеловеческие ценности, с точки зрения Айтматова, должны оставаться нерушимыми.

Еще один важный мотив в системе временны*х* описаний – мотив начального прецедента, рождения мира, традиции, ритуала. Огромное значение здесь имеют многочисленные легенды (о Рогатой матери-оленихе, о Рыбе-женщине, о кладбище Ана-Бейит, о маркурте), этнотопографические пояснения (Энесай-Енисей – от *эне*-мать и *сай*-русло), заклинательные песни («Нету реки шире тебя, Энесай», «Синяя мышка, дай воды»). Их функции разнообразны – этнический колорит, историческое документирование, художественная поэтизация и др., из которых основная – мифологическое фундирование повествования, центрирующее мифопоэтическое разнообразие в единую картину мира. Традиционный мифологический мотив рождения мира связан с исходными состояниями мира – хаосом, персонифицированном в образе мирового океана, и нарождающимся космосом – земным миром, созданным священной уткой Лувр: «…утка Лувр села на воду, надергала перьев из своей груди и свила гнездо. Вот с того-то гнезда плавучего и начала земля образовываться» [10, с. 6].

Персонажный уровень мифопоэтической картины мира Айтматова разнообразен. Пантеон невелик, но представлен древнейшими антропоморфными и зооморфными персонажами тюркоязычной мифологии, например, богиней Умай или синим Тенгри – «Владыкой студеного мира», богиней волков Бюри-Ана. Основные мифические персонажи – тотемные предки, прародители племени утка Лувр, Рогатая Мать-олениха, Рыба-женщина. По отношению к ним проверяется этическая ценность персонажей, к ним обращаются в сокровенных молитвах, встреча с ними оберегает от несчастий.

В «Буранном полустанке» есть образ старого певца Раймалы-ага, подобного мифологическому культурному герою, демиургу, который владеет поэтическим и музыкальным искусством, сочиняет и исполняет песни, играет на домре. Образ музыканта, поэта в различных мифологиях мира всегда имеет особую ценность, так как, подобно божеству, он творит из хаотических звучаний стройный музыкальный «космос», гармонию, а из хаоса отдельных слов – прекрасные стихи.

Совершенно очевидна в творчестве Айтматова особая и мифологически окрашенная роль животных: золотая рыба алтын мекре, увиденная беременной женщиной, может помочь ей в родах; мирно пасущиеся маралы предвещают благополучие; верный и умный пес Жолбарс никогда не помешает и всегда готов помочь; Буранный Каранар символически представляет вечную природную витальность; многочисленные кони как самые надежные спутники человека воспеты и увековечены в поэтическом образе Гульсары.

Мифопоэтическая картина мира Айтматова включает и национальный киргизский фольклор, эпос, и библейские темы и образы, и мифологию других народов (например, нивхов), что выявляет и демонстрирует общечеловеческие константы исторического развития.

Таким образом, можно заключить, что творчество Ч. Айтматова обладает и сущностными чертами мифа и одновременно структурными характеристиками мифопоэтической модели мира. Мифопоэтическая картина мира, созданная в произведениях писателя, представляет собой целостную многоуровневую систему, которая обладает определенными характеристиками:

– произведения включают в себя тексты различной жанровой природы – притчи, легенды, предания, песни, объединенные принадлежностью к ранним формам словесности – мифологическим и фольклорным;

– произведения обладают сущностными признаками мифологических текстов: пространство, на котором разворачиваются события, всегда максимально космологизировано, онтологично, обращено к вечным началам жизни и истории; микро- и макроэлементы мира тождественны, изоморфны, подчинены одним природным законам, включены в единый ритм жизни, одухотворены и ориентированы на общие ценности;

– характерные для мифопоэтической модели мира бинарные оппозиции (пространственно-временные, социально-культурные) представлены прежде всего оппозицией основных стихий – хаоса и космоса; мотивом первоначального прецедента – рождением мира в результате сотворения гнезда и высиживания в нем яйца уткой Лувр; оппозицией предки – потомки, лейтмотивом проходящей сквозь многие сюжеты разных произведений; наличием тотемических предков в образах Рыбы-женщины, Рогатой Матери-оленихи; общими оппозициями счастья – несчастья, жизни – смерти, реализующихся в конкретных сюжетных мотивах и персонификациях;

– персонажный уровень мифопоэтической модели представлен традиционными для всех мифологий пантеоном (Тенгри, Умай), демиургическим культурным героем (музыкант и поэт Раймалы-ага), духами низшей мифологии (одухотворенными стихиями, животными, растениями, камнями), представителями животного мира (Каранар, Гульсары);

– на семантическом уровне мифопоэтической модели мира можно констатировать: основной конфликт – это взаимоотношения Природы и Человека, их органическое единство и одновременно вечное противостояние, борьба; мир природы, несмотря на его суровость, дикую величественность и жестокие законы, предстает как идеал гармонии и справедливости.

Можно утверждать, что последовательное и системное обращение Ч. Айтматова к мифопоэтической картине мира позволило акцентировать концептуально значимые для писателя смыслы – будущее человека невозможно без благоговейного отношения к природе, животным, растениям, без уважительного отношения к предкам, без сохранения народных традиций, исторической памяти, основополагающих этических ценностей.

Библиографический список

1. Мирза-Ахмедова П.М. *Национальная эпическая традиция в творчестве Чингиза Айтматова*. Ташкент: Фан, 1980.
2. Душеева К.А., Сатаева Г.С. Мифотворческие взгляды в произведениях Ч. Айтматова. *Известия вузов Кыргызстана*. 2017; № 4: 190–192.
3. Филькина М.А. *Эсхатологические мотивы в творчестве Ч. Айтматова*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Москва, 2018.
4. Гачев Г.Д. *Национальные образы мира*. Москва: Academia, 1998.
5. Мискина М.С. Мифологема волка в прозе Ч. Айтматова. *// Сибирская школа молодого ученого:* материалы V Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Томск: ТГПУ, 1998: 84–86.
6. Мискина М.С. Мифологические мотивы в повестях Ч. Айтматова. *Тезисы докладов региональной филологической конференции молодых ученых*. Томск: ТГУ, 2000; Выпуск 5: 155–157.
7. Мискина М.С. Художественное пространство в романе Ч. Айтматова «Плаха» (Мифологический аспект). *Картина мира. Модели. Методы. Концепты:* материалы Всероссийской междисциплинарной школы молодых ученых «Картина мира. Язык. Философия. Наука». Томск: ТГУ, 2002: 149–153.
8. Айтматов Ч. Пегий пес, бегущий краем моря. *Ранние журавли*. Москва, 1979: 5–87.

9. Аверинцев С.С. Мифы. *Краткая литературная энциклопедия.* Москва, 1967; Т. 4: 876–881.
10. Айтматов Ч. Плаха. *Плаха. Буранный полустанок.* Днепропетровск, 1989: 3–286.

References

1. Mirza-Ahmedova P.M. *Nacional'naya `epicheskaya tradiciya v tvorchestve Chingiza Ajtmatova*. Tashkent: Fan, 1980.
2. Dusheeva K.A., Sataeva G.S. Mifotvorcheskie vzglyady v proizvedeniyah Ch. Ajtmatova. *Izvestiya vuzov Kyrgyzstana*. 2017; № 4: 190-192.
3. Fil'kina M.A. *`Eshatologicheskie motivy v tvorchestve Ch. Ajtmatova*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2018.
4. Gachev G.D. *Nacional'nye obrazy mira*. Moskva: Academia, 1998.
5. Miskina M.S. Mifologema volka v proze Ch. Ajtmatova. *II Sibirskaya shkola molodogo uchenogo:* materialy V Mezhdunarodnoj konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenyh. Tomsk: TGPU, 1998: 84-86.
6. Miskina M.S. Mifologicheskie motivy v povestyah Ch. Ajtmatova. *Tezisy dokladov regional'noj filologicheskoj konferencii molodyh uchenyh.* Tomsk: TGU, 2000; Vypusk 5: 155-157.
7. Miskina M.S. Hudozhestvennoe prostranstvo v romane Ch. Ajtmatova «Plaha» (Mifologicheskij aspekt). *Kartina mira. Modeli. Metody. Koncepty:* materialy Vserossijskoj mezhdisciplinarnoj shkoly molodyh uchenyh "Kartina mira. Yazyk. Filosofiya. Nauka". Tomsk: TGU, 2002: 149-153.
8. Ajtmatov Ch. Pegij pes, beguschij kraem morya. *Rannie zhuravli*. Moskva, 1979: 5-87.
9. Averincev S.S. Mify. *Kratkaya literaturnaya `enciklopediya*. Moskva, 1967; T. 4: 876-881.
10. Ajtmatov Ch. Plaha. *Plaha. Burannyj polustanok*. Dnepropetrovsk, 1989: 3-286.

Статья поступила в редакцию 26.07.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-408-412

***Meng Honghong**, doctoral postgraduate (Philology), Capital Normal University (Beijing, China); senior teacher, China University of Petroleum (East China), (Qingdao, China), E-mail: honghong8114@mail.ru*
***Feng Fan**, postgraduate, Ocean University of China (Qingdao, China), E-mail: mary991210@163.com*

A WONDERFUL FLOWER MADE OF GOLD DUST: CHINESE TRANSLATIONS OF "THE GOLDEN ROSE". The paper summarizes the overall process of translating the story "The Golden Rose" of K. G. Paustovsky in China and comparing the style of its three Chinese translations. Since its first translation and publication in the 1950s, "The Golden Rose" has influenced several generations of readers and writers in China, followed by several different translations. In this paper, three Chinese translations (Li Shi's translation, Dai Cong's translation, and Zhang Tiefu's translation) are comparatively analyzed in terms of translation style and reading comprehension. It is found that the translation of "The Golden Rose" in China was formed under the influence of many factors and went through three stages: from the slow beginning of "internal dissemination" to the smooth development of the return to aesthetics, and then to the re-translations of translations; in terms of translation style, the three translations respectively represent the styles of naturalness and simplicity, grace and elegance, and simplicity. All these have made "The Golden Rose" a real classical Chinese translated literature, and "The Golden Rose" has also become a beautiful metaphor in the field of Chinese literature.
Key words: **"The Golden Rose", K. G. Paustovsky, Chinese translations, translation style**

***Мэн Хунхун,** докторант, Столичный педагогический университет, г. Пекин, ст. преп. Китайского нефтяного университета (Хуадун), г. Циндао, E-mail: honghong8114@mail.ru*
***Фэн Фань,** аспирант, Китайский океанологический университет, г. Циндао, E-mail: mary991210@163.com*

ЧУДЕСНЫЙ ЦВЕТОК ИЗ ЗОЛОТОЙ ПЫЛИ: КИТАЙСКИЕ ПЕРЕВОДЫ «ЗОЛОТОЙ РОЗЫ»

Данная работа посвящена обобщению общего процесса перевода повести К.Г. Паустовского «Золотая роза» в Китае и сравнению стиля трех ее китайских переводов. С момента своего первого перевода и публикации в 1950-х годах «Золотая роза» оказала влияние на несколько поколений читателей и литераторов в Китае, после чего последовало несколько различных переводов. В данной статье проведен сравнительный анализ трех китайских переводов (перевода Ли Ши, перевода Дай Цуна и перевода Чжан Тефу) с точки зрения их стиля и читательского восприятия. Установлено, что перевод «Золотой розы» в Китае складывался под влиянием многих факторов и прошел три этапа: от медленного начала «внутреннего распространения» до плавного развития возврата к эстетике, а затем до переизданий переводов; с точки зрения стиля три перевода соответственно представляют стили естественности и простоты, изящества и элегантности, простоты. Всё это сделало «Золотую розу» настоящей классикой в китайской переводной литературе, и название также стало красивой метафорой в китайской литературе.
Ключевые слова: **«Золотая роза», К.Г. Паустовский, китайские переводы, переводческий стиль**

Актуальность темы обусловлена значительным влиянием перевода повести «Золотая роза» К.Г. Паустовского в китайском литературном кругу и шире – в культурном кругу, так как в этой повести представлены истории написания некоторых рассказов автора, описаны его встречи с разными писателями, художниками, деятелями искусства. Но это ни в коем случае не просто творческие заметки, поскольку в повести содержится много жизненных вдохновений. Повесть оказала значительное влияние на литературный мир внутри страны и за рубежом.

Паустовский занимал важное положение в русской литературе XX века, но его работы долгое время не получали того внимания, которого они заслуживали в советском исследовательском сообществе. Исследование творчества Паустовского началось только в 1970-х годах. По мере изучения творческого наследия писателя возник и интерес к его повести «Золотая роза». Данная повесть попала в поле зрения китайских читателей с конца 1950-х годов. В то время из-за особой политической и культурной атмосферы книга была издана небольшим тиражом и не была известна широкому кругу читателей. Поэтому исследование этого произведения также началось поздно, и только в 1980-х годах были опубликованы первые статьи о нем. На протяжении многих лет китайские исследователи постоянно проводили углубленные многоаспектные исследования, в основном фокусируясь на таких аспектах, как теория написания «Золотой розы», стилистические и творческие характеристики «Золотой розы», коннотация и тема «Золотой розы», сравнение книги с подобными произведениями в Китае.

Однако исследований по переводу данного произведения в стране и за рубежом мало. Даже если они и есть, то упоминаются лишь незначительно. Например, в своей статье под названием «玫瑰还是蔷薇» («Мэйгуй или цянвэй») китайский переводчик Дай Цун объяснил, как получился перевод названия данной книги [1, с. 29], но он не проводил подробного и глубокого исследования перевода всей книги, не говоря уже о процессе ее перевода. Отметим, что при переводе на китайский язык «роза» звучит и как «мэйгуй», и как «цянвэй», но на самом деле эти лексемы отличаются друг от друга в китайском языке и формой, и ассоциационным значением. Лепесток мэйгуя больше, чем лепесток цянвэя, мэйгуй – современный символ любви, а цянвэй – традиционный символ любви и скуки.

Лань Эрхай опубликовал статью под названием ««Золотая цянвэй» и «Золотая мэйгуй"», в этой статье он написал о разных переводах названия этой книги, полагая, что это феномен в истории перевода, вместе с этим лишь упомянул, что новый перевод лучше старого [2, с. 30]. Лю Сяофэн также упомянул о новом переводе названия книги, когда получил перевод Дай Цуна. Он считал, «что только этого более яркого символа [золотая мэйгуй] молчаливой мягкости к человеческому несчастью, выросшего из тьмы, достаточно, чтобы быть увековеченным на кресте, где был замучен Иисус, который плакал и отчаивался» [3, с. 29]. Иными словами, по его мнению, словосочетание «золотая мэйгуй» точнее, чем выражение «золотой цянвэй» в контексте содержания книги. Тем не менее о переводах данной книги все-таки нет подробного исследования в этих статьях. Нехватка изучений перевода повести заставляет нас серьезно подойти к изучению ее перевода в Китае за долгие годы, а также обобщить процесс перевода и стиль каждого перевода повести.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: во-первых, провести анализ процесса перевода повести «Золотая роза» в Китае; во-вторых, отразить контекст процесса перевода этой работы на китайский язык; в-третьих, сравнить переводы с точки зрения переводческого стиля и читательского восприятия.

Для обобщения процесса перевода повести «Золотая роза» в статье применяются следующие методы исследования: исторического анализа, сравнительного анализа и текстового анализа.

Теоретической базой исследования послужили труды и публикации китайских ученых и переводчиков, которые посвятили себя исследованию и переводу работ К.Г. Паустовского: Дай Цун, Дун Сяо, Чжэн Хайлин, Дан Ханьюань и др.

Практическая значимость исследования заключается в том, что раскрываемый целый процесс перевода повести «Золотая роза» поможет понять значение распространения повести в Китае и стиль каждого перевода. Это также может выявить факторы, которые влияют на перевод произведения на другой язык, и его вхождение в качестве классики в другую литературу.

1. Особенный цветок в красном буме: первые переводы произведений К. Паустовского

К.Г. Паустовский был уникальным русским писателем и важным представителем романтического лирического жанра. Его произведения пользовались большой популярностью среди читателей в Советском Союзе, современной России и других странах по всему миру, а также оказали влияние на духовный мир целого поколения китайских читателей.

Понимание Паустовского и его произведений в 1950-х годах было тесно связано с первоначальным впечатлением китайского народа о «Золотой розе». Это понимание было основано на первом переводе произведений Паустовского. Поэтому, прежде чем рассмотреть историю перевода «Золотой розы» в Китае, необходимо сделать краткий обзор ситуации с первым переводом других произведений Паустовского.

1950-е и 1960-е годы были названы «золотым десятилетием» русской литературы в Китае. В этот период китайский литературный мир пережил бум «обучения у Советского Союза», и большое количество русской переводной литературы, особенно "красной классики", появилось в поле зрения китайских читателей. В то время ситуация на китайской литературной сцене была аналогична ситуации в Советском Союзе. Функция литературных произведений давно превзошла литературу и вошла в политическое поле, став инструментом классовой борьбы. Лирическая проза К.Г. Паустовского была представлена Китаю именно в это время, поэтому по сравнению с другими русскими произведениями она выделилась особенной книгой в «красной атмосфере».

На самом деле с конца 1940-х годов произведения Паустовского одно за другим переводились на китайский язык. В то время его произведения официально не привлекали внимания в Китае, но они были хорошо известны в кругу исследователей русской литературы и учителей русского языка. Первый китайский перевод произведения Паустовского был сделан не с русского языка, а с английского или даже с французского языка. В 1950 году Е Сян перевел повесть «Кара-Бугаз» с английского языка на китайский и переименовал ее в «Новый город в пустыне» (также известный как «Бухта Черного рта») (в 1951 году Ши Ин переписал ее как роман в китайском традиционном жанре «чжан-хуэй» (это жанр китайского классического романа с кратким описанием содержания перед началом каждой главы), название книги было изменено на «Горькое море стало раем» и напечатано и распространено Шанхайским книжным магазином Тунлян и переиздано книжным магазином Цзиньчжан в 1953 году). В том же году Чжоу Силян перевел другую повесть Паустовского «Колхида» и изменил название на «Земля золотого руна». Кроме того, в 1950 году Коммерческая пресса также опубликовала сборник рассказов «Снег», произведения в котором были переведены Сюй Цзежэнем с английского и французского языков, данный сборник включал четыре рассказа: «Снег», «Ночь в октябре», «Падпасок» и «Воронежское лето» (в китайском переводе рассказу «Воронежское лето» дали другое название: «Дети»). Очевидно, что в этом случае читателям трудно требовать точности переведенного содержания и тематики.

Почти в то же время китайские переводчики также начали переводить непосредственно с русского языка. В середине 1950-х годов проза Паустовского впервые начала публиковаться в журнале «Советская литература и искусство», а затем на китайский язык было переведено около 40 рассказов, таких как «Дождливый рассвет», «Снег» и «Корзина с еловыми шишками». В то же время китайские издательства детской литературы также обратили внимание на произведения Паустовского, «Австралиец со станции Пилево» (перевод Хуан Вэйжуна), «Летние дни» (перевод Ма Тя, Гао Юаня), «Перстенёк» (перевод Чжан Шао) и другие произведения, широко любимые детьми. В 1957 году издательство «Народная литература» выпустило двухтомник «Сборник произведений Паустовского» на китайском языке. В нем помимо 23 рассказов и сказок, «Кара-Бугаз» и «Повесть о лесах» были снова переведены. Все эти переводы пользуются большой популярностью у китайских читателей.

2. Роза из золотой пыли: переводы «Золотой розы» в Китае

Как сборник глубоких размышлений К.Г. Паустовского о художественном творчестве, «Золотая роза» не только пользуется большой популярностью среди советских и русских читателей, но и была переведена на различные языки и широко распространена в странах по всему миру. В Китае прошло уже более 60 лет с тех пор, как вышло первое издание перевода «Золотой розы». Она была полностью переведена много раз и стала любимой книгой для многих китайских читателей. По состоянию на конец 2021 года существует 3 китайских перевода «Золотой розы» и 15 изданий. Четыре переводчика – Ли Ши, Дай Цун, Сюэ Фэй и Чжан Тефу – участвовали в переводе этой книги (среди них переводчик Сюэ Фэй выполнил перевод, опубликованный в 1997 году издательством Лицзян, в качестве дополнительной переводческой работы).

Первый китайский перевод «Золотой розы» был сделан Ли Ши, преподавателем русского языка Цзэцзянского университета, его женой была советская гражданка Мескина. Из-за политических факторов того времени супруги были вынуждены покинуть Китай и переехать в Советский Союз. Во время своего пребывания в Москве Ли Ши всегда находился в центре русско-китайских культурных событий. Он был главным редактором таких изданий, как «Советская живопись» и «Советская женщина», а также переводил книги по истории Китая на русский язык для советских читателей. В последние годы жизни Ли Ши долго и тяжело болел и умер на чужбине в 1968 году.

«Золотая роза» является первым переводом этого произведения Ли Ши в Китае. К настоящему времени вышло 6 изданий, а именно – издание Шанхайского издательства литературы и искусства 1959 года (выпущено как «внутреннее чтение» под названием «Золотая роза: заметки о труде писателей»); репринтное издание Шанхайского издательства 1980 года (все еще выпускается как «внутреннее чтение»); издание Шанхайского издательства 1987 года (под названием «Золотая роза: заметки о труде писателей»); издание издательства Лицзян 1997 года (дополнено Сюэ Фэем); издание 2008 года издательства литературы и искусства Янцзы; издание 2018 года издательства Сиюань.

По словам Сюэ Фэя, близкого друга Ли Ши, дополнительного переводчика издания 1997 года издательства Лицзян, он и Ли Ши работали вместе в Чжэцзянском университете. Тогда они перевели «Золотую розу» почти одновременно. Они прочитали друг другу незаконченные переводы, Сюэ Фэй посчитал, что перевод Ли Ши был более выразительным, поэтому он отказался от собственного перевода. В то время Ли Ши все еще работал над переводом философских работ Фейербаха. Сюэ Фэй хорошо владел немецким языком, поэтому он перешел к переводу произведения Фейербаха [4, с. 56]. Совместными усилиями нескольких любителей русской литературы первое издание китайского перевода «Золотой розы» было опубликовано Шанхайским издательством литературы и искусства в конце 1959 года, но из-за культурной и политической обстановки того времени его пришлось выпустить в виде «внутреннего чтения». Именно так родился первый китайский перевод «Золотой розы».

Позже, когда атмосфера догматизма и крайне левых взглядов в стране окончательно спала, «Золотая роза» все-таки не получила широкого распространения в связи с проблемами авторского права. Даже «Золотая роза», которая была переиздана Шанхайским издательством литературы и искусства в 1980 году, все еще издавалась как «внутреннее чтение». В 1997 году издательство Лицзян приобрело у России право на публикацию китайского перевода «Золотой розы» в Китае. Главный редактор Сун Аньцюнь немедленно приступил к изданию перевода. Учитывая, что влияние «Золотой розы» неотделимо от сильных переводческих навыков переводчика первого издания, Сун Аньцюнь выбрала новую версию, состоящую из перевода Ли Ши и дополнительного перевода Сюэ Фэя. Соглашение по изданию перевода также была подписано Сюэ Фэем, чтобы связаться с вдовой Ли Ши. В то же время он также написал предисловие к этому переводу, где выразил свою глубокую ностальгию по своему лучшему другу [5, с. 3]. С начала XXI века в контексте трех китайских переводов, перекликающихся друг с другом параллельно, перевод «Золотой розы» Ли Ши подвергся еще двум публикациям и переизданиям, это свидетельствует о том, что его переводческая ценность и литературная ценность не уменьшились с течением времени.

Второй китайский перевод «Золотой розы» был сделан Дай Цуном. Он служил переводчиком в армии. С 1952 года он работал редактором произведений русской литературы в издательстве «Новая литература и искусство», «Шанхайском издательстве литературы и искусства», «Шанхайском филиале издательства народной литературы» и «Шанхайском издательстве переводов». С 1953 года Дай Цун издавал переводы, в том числе «Избранные стихотворения Бунина», «Мастер и Маргарита», «Перед восходом солнца», «Конармия» и многие другие русские классические произведения.

Перевод «Золотой розы» Дай Цуна появился в 1987 году. С тех пор уже было выпущено 7 изданий. Это китайский перевод с наибольшим количеством изданий среди трех китайских переводов, а именно – издание Издательства литературы и искусства «Байхуа» («Сто цветков») 1987 года (под названием «Золотой мэйгуй»), Шанхайского издательства переводов 2007 года (начиная с этого издания, название – «Золотой цянвэй», переиздание Шанхайского издательства переводов 2008 года; переиздание Шанхайского издательства переводов 2010 года, издание Издательства Шэньсиского университета 2019 года, издание Тяньцзиньского народного издательства 2019 года; издание Шанхайского культурного издательства 2019 года).

В статье «Мэйгуй или цянвэй» Дай Цун упомянул, почему он решил перевести эту книгу. В 1982 году, в последние несколько лет жизни Паустовского, он еще раз переработал этот сборник повестей, и окончательно переработанная версия была включена в девятитомный сборник Паустовского, изданный издательством «Советская литература и искусство» в 1982 году. Сам Дай Цун всегда любил эту книгу, и в новое издание были внесены серьезные изменения по сравнению с первым изданием. Поэтому он решил перевести «Золотую розу» заново. Стоит отметить, что русское слово «роза» можно перевести и как «мэйгуй», и как «цянвэй». Как это перевести, всегда было спорным вопросом для переводчиков. Название первого издания китайского перевода Ли Ши – «Золотая цянвэй». Од-

нако, несмотря на опасения, что название старого перевода уже давно глубоко укоренилось в сердцах людей, Дай Цун по-прежнему настаивает на том, чтобы новый перевод назывался «Золотая мэйгуй». Причина такого обращения взята из первой главы книги «Золотая роза» – «Драгоценная пыль». Он считает, что писатели должны испытывать глубокую любовь к литературе и людям. Название «Золотая мэйгуй» больше соответствует направленности творчества Паустовского. Перевод Дай Цуна под названием «Золотая мэйгуй» был впервые опубликован и распространен издательством литературы и искусства «Байхуа» в 1987 году. Этот вариант перевода переиздается и по настоящее время. Последующие издания были скомпрометированы из-за авторских прав и по другим причинам и стали носить название «Золотой цянвэй». Но независимо от названия перевода, произведение Паустовского в переводе Дай Цуна оказывает сильное воздействие на умы и чувства китайских читателей.

Третий перевод «Золотой розы» бы сделан Чжан Тефу в 2014 году. Существует две версии этого перевода, а именно: издание Дуньхуанского издательства литературы и искусства Дуньхуан 2014 года и издание Хунаньского издательства литературы и искусства 2020 года.

Чжан Тефу – профессор факультета китайского языка Сянтаньского университета, теоретик литературы и переводчик, эксперт в области русской литературы и сравнительного литературоведения. В октябре 1999 года Правительством Российской Федерации он был награжден Памятной медалью Пушкина. Чжан Тефу работает над художественным переводом с 1960-х годов и последовательно перевел и опубликовал такие значимые переводы, как «Пушкин о литературе», «Наедине с осенью», «Роза – сборник стихотворений в прозе Тургенева» и «Собрание сочинений Пушкина»». Чжан Тефу рассматривает переводческую работу как «сладкую каторгу». Он выработал собственный уникальный стиль перевода. Ученый Цзэн Сыйи считает: «В общем перевод русской и советской литературы господина Чжан Тефу отличается лаконичностью и ясностью, кроме этого, его перевод красив и элегантен, при этом и деликатен, и выразителен» [6, с. 45]. Стоит упомянуть, что первое издание его перевода «Наедине с осенью», названное в Китае «сестрой «Золотой розы» «, быстро разошлось в 1985 году, а последующие издания неизменно пользуются широкой популярностью. Отсюда видно, что перевод Чжан Тефу всегда получал высокую оценку у китайских читателей.

Чжан Тефу – мастер перевода русской и советской литературы. Цзэн Сыйи считает, что этот перевод является шедевром Чжан Тефу после того, как уровень его перевода достиг совершенства в последние годы жизни и отражает стилевые особенности его переводов русской и советской литературы. В то же время этот перевод также оказал огромное влияние на китайских читателей после переводов Ли Ши и Дай Цуна.

3. Сравнение трех переводов «Золотой розы»

Литературный перевод ставит своей целью передать художественное настроение оригинала на другом языке, Дань Ханьюань в своей книге «Теоретический анализ переводческого стиля и перевода» уточняет понятие переводческого стиля, который представляет собой отличительные черты и неповторимую индивидуальность переводчика, формирующиеся в процессе работы [7, с. 29–31]. При сравнительном изучении переводов с точки зрения стиля перевода в данной статье в качестве сравнительного стандарта используется «Теория гармонии», выдвинутая Чжэн Хайлином на основе традиционных китайских теорий перевода. В своей статье «Новый стандарт перевода: теория гармонии» Чжэн Хайлин утверждает, что «литературный перевод ценится в гармонии» с точки зрения закона литературного перевода и эстетического идеала перевода, считая, что критерий «гармонии» является специфическим и может быть использован для понимания каждого звена в процессе перевода, а также для целостного восприятия перевода [8, с. 3–7]. Критерий «гармонии» специфичен и может быть использован как для охвата каждого звена процесса перевода, так и для целостного восприятия перевода. Применение этого критерия при изучении переводов требует от переводчиков действовать по критерию умеренности, оценивать, насколько выбор выражения в переводе соответствует передаче смысла слов и выражений оригинала, и, с другой стороны, судить о том, достиг ли перевод общего эффекта гармонии с точки зрения его идейного содержания, художественного эффекта, языковых особенностей и других аспектов. Исходя из этого критерия, сравнение стилей перевода может проводиться как на микро-, так и на макроуровне. Сравнение на микроуровне заключается в анализе переводов с лингвистической точки зрения, а передача мыслей, эмоций и художественного эффекта зависит от языковых элементов, которые реализуются в выборе слов и построении предложений; сравнение на макроуровне заключается в анализе китайских переводов с литературной точки зрения, в изучении того, насколько переводы соответствуют мыслям и эмоциям оригиналов, могут ли переводы вызвать у читателей одинаковые эстетические чувства, а также в описании общего стиля трех китайских переводов.

По стилю «Золотая роза» относится к прозе, а язык отличается прекрасной конденсированностью и литературным изяществом, поэтому при переводе необходимо учитывать соотношение между языковым выражением и общим контекстом. Сравнение языковых стилей китайских переводов по критерию «гармония» – это сравнение внутренних элементов языковой системы по горизонтали и анализ того, достигнут ли в переводах критерий «гармонии» между переводами и оригиналами, а также внутри переводов.

Что касается выбора слов, то в переводе Ли Ши, с одной стороны, в основном используется прямой перевод, и выбранные слова часто не украшают текст, формируя относительно простой и понятный характер, а с другой стороны, переводчик также перестраивает поэтическую сферу оригинального произведения, используя собственные сильные писательские способности, и оставляет место для воображения читателя. Перевод Дай Цуна очень ярок в выборе слов, учитывает внутреннюю связь между выбранными словами, делает язык уместным и поэтичным, достигает общей гармонии. Например, при переводе слов, обозначающих цвет, Дай Цун часто использует редупликацию типа «А бб», что делает описание более ярким и придает ощущение ритма. Кроме того, в переводе Дай Цуна встречаются официально-книжные и даже редкие слова, такие как «窟漏», «溽暑», «罅隙», «嗒然若丧», «猖獗», «裂璺» и др. Выбор книжной лексики придает этому переводу красивый и элегантный характер, такой выбор слов имеет свое обоснование, но в целом он кажется не совсем соответствующим простому и легкому для понимания языковому стилю К.Г. Паустовского. Перевод Чжан Тефу характеризуется простотой и ясностью использования языка, и эта лингвистическая особенность четко отражается в словоупотреблении. Видно, что выбор слов в переводе Чжан Тефу соответствует стандарту «гармонии», который позволяет поддерживать согласованность между текстом оригинала и текстом перевода. Кроме того, перевод Чжан Тефу отличается точным выбором необходимых слов из ряда близких им по значению и вместе с тем более соответствующим китайским привычкам выражения на основе передачи исходного смысла. В поисках наиболее релевантного и точного слова Чжан Тефу также полностью учитывает лексическую сочетаемость, в результате чего его перевод становится понятным, более соответствующим простому и легкому для понимания стилю К.Г. Паустовского. Посмотрим следующие примеры:

1. *Белые облака и белые песчаные острова отражались в глянцевитой воде, и временами их было невозможно отличить друг от друга («История одной повести»).*

白色的云朵和白色的沙岛，倒映在闪光的水中，有时简直很难分辨。(Перевод Ли Ши).

白糊糊的云霭和白糊糊的沙岛，映在油汪汪的海水中，有时简直无法分清哪是云，哪是岛。(Перевод Дай Цуна).

一朵朵白云和一座座白色的沙岛倒映在光亮的水中，有时岛和云实在无法辨别。(Перевод Чжан Тефу).

В данном предложении фразовая структура «эпитет + существительное» используется в трех местах, а именно: «белые облака», «белые песчаные острова» и «глянцевитая вода». При переводе таких выражений на китайский язык основное внимание уделяется трансформации эпитета, а также отражению количественного значения существительных, что связано с тем, что эпитет имеет в китайском языке множество эквивалентов, в то время как китайские существительные не имеют явных количественных признаков. В переводе Ли Ши выбраны наиболее прямые словарные эквиваленты – «白色的云朵», «白色的沙岛» и «闪光的水», что является более простым избранием слов. В переводе Дай Цуна для описания белых облаков и моря используются выражения «白糊糊» и «油汪汪», которые являются более яркими, чем «白色» и «闪光». По сравнению с последними они оригинальнее и отражают более яркое и интенсивное ощущение цвета, что оказывает сильное художественное воздействие, но, по сравнению с простотой языка оригинала, кажутся несколько излишне измененными. Перевод Чжан Тефу отличается от первых двух тем, что особое внимание в нем уделяется трактовке числа существительных, заимствуется редупликация для выражения значения множества, тем самым более точно передаются картина, описанная в оригинале. В то же время эпитет тесно связан с существительным, которое в китайском языке преобразуется в одно простое выражение «白云», что делает перевод более лаконичным и тем самым передает лингвистический стиль оригинала.

Еще пример:

2. *Слуга был под стать гостинице – ленивый, всегда навеселе, нечистый на руку, но с открытым, простодушным лицом («Ночной дилижанс»).*

这个茶房和这家旅馆正好相配——懒洋洋地，总是略带醉意，并且手脚不稳，但却生就一幅坦率而天真的面孔。(Перевод Ли Ши).

这个茶房的面相倒是挺诚恳朴实的，可实际上很懒，手脚又很不干净，终日喝得醉醺醺的，真是有什么样的旅店有什么样的茶房。(Перевод Дай Цуна)

茶房跟旅馆倒是十分般配——懒惰成性，总是带着几分醉意，还有点小偷小摸，但却长着一幅忠诚老实的脸孔。(Перевод Чжан Тефу).

Слова и выражения «ленивый», «всегда навеселе», «нечистый на руку» в оригинале имеют явные уничижительные оттенки, а из контекста видно, что сам Андерсен относится к этому слуге с презрением. При переводе необходимо передать уничижительную окраску таких слов. В переводе Ли Ши использованы нейтральные выражения «懒洋洋», «总是略带醉意», «手脚不稳», а уничижительные характеристики не переведены. Кроме того, «手脚不稳» и может вызывать недоумение. Выбор слов в переводе Дай Цуна учитывает уничижительную окраску, а передача «всегда навеселе» как «终日喝得醉醺醺的» заходит слишком далеко по значению. В переводе Чжан Тефу используются три выражения из четырех иероглифов: «懒惰成性», «几分醉意», «小偷小摸», которые прекрасно, с еще большей иронией и яркостью передают несоответствие внешнего вида слуги.

В целом выбор слов в трех переводах позволяет в основном передать смысл слов оригинала. Исходя из этого, в переводе Ли Ши больше внимания

уделяется прямому значению слов и выбираются лексемы близкие к привычным выражениям китайского языка, в переводе Дай Цуна больше используются слова с книжным характером, а перевод Чжан Тефу более лаконичен и ясен и в то же время передает более глубокий смысл слов.

На синтаксическом уровне языковые особенности «Золотой розы» выражаются в основном в простоте и ясности изложения, использовании коротких предложений и меньшем количестве соединительных элементов между предложениями. В переводе Ли Ши синтаксис трактуется более гибко и четко. Исходя из понимания подтекста оригинального текста, переводчик гибко меняет структуру предложений, и его перевод в большей степени соответствует китайским традициям выражения. Однако перевод Ли Ши несвободен от языковых особенностей времени, и иногда использование неуместных в письменном тексте схем предложений вызывает у читателей ощущение неловкости и неуклюжести. Перевод Дай Цуна прекрасно осуществлен, а воссоздание на основе оригинального произведения придает ему изящество и невульгарность. Переводчик, обладающий сильными переводческими навыками, концентрируется на передаче подтекста оригинального произведения, но не придерживается его формы, изменяет порядок слов в оригинале в соответствии с традициями китайского языка с целью достижения «гармоничного» состояния в переводном тексте. Простота и беглость перевода Чжан Тефу проявляется и в переводе предложений, где переводчику удается применить более понятный способ выражения на основе рационализации внутренней связи предложений. Кроме того, языковой стиль перевода Чжан Тефу характеризуется красотой и изяществом, что проявляется в уместном использовании переводчиком «симметричных предложений». Исходя из точного понимания переводчиком исходного смысла предложений, в двух предложениях сохраняется практически одинаковое количество слов и структура, что способствует созданию симметричной красоты. Посмотрим перевод следующего предложения из оригинала:

«Что не дает жизнь, то дает смерть» («Драгоценная пыль»).
"生所未赠与的死却补偿了。" (Перевод Ли Ши).
"凡是生所没有给予地，死都会带来。" (Перевод Дай Цуна).
"生未与之，死必赠之。" (Перевод Чжан Тефу).

При переводе мыслей старого ювелира и Ли Ши, и Дай Цун используют прямой перевод, а перевод Чжан Тефу отличается изяществом и элегантностью: он перевел это предложение как фразу «生未与之，死必赠之» с симметричной структурой и намеренно сделал два выражения во фразе одинаковыми по количеству слов и структуре предложения, что не только передает элегантный и сжатый стиль языка оригинала, но и воплощает фонетическую красоту китайского языка.

Что касается общего стиля, то каждый из трех китайских переводов «Золотой розы» отличается друг от друга. Перевод Ли Ши, как первый перевод «Золотой розы» в Китае, завоевал расположение китайских читателей своим прекрасным изложением, оказал значительное влияние на распространение последующих произведений и выход остальных переводов. В переводе Ли Ши уделяется внимание сочетанию верного смысла и беглого языка, умело передаются мысли и чувства автора оригинала, используется немного великолепных слов и фраз, тонкими мазками описывается повседневная жизнь и внутренние переживания художника. Ли Ши неторопливо передает сюжет и излагает аргументы спокойным и мягким тоном, не придерживаясь буквального перевода слова или сохранения точной структуры предложения при переводе, оставаясь гибким и сохраняя лишь соответствие лаконичному и естественному художественному стилю оригинала. Язык перевода Дая элегантен и поэтичен. Перевод Дай Цуна сосредоточен на использовании изящной письменной речи, что позволяет избежать утомительного и запутанного языка, отразить характерную для поэмы «изысканную дикцию» без потери ее живости. Обладая высоким литературным мастерством, переводчик точно уловил литературно-художественные качества оригинала и ярко передал поэтический смысл произведения изысканным и образным языком с многозначными и глубокими смыслами, которые по-новому раскрываются при каждом чтении. Перевод Чжан Тефу прекрасно выполнен, тонко и живо передает поэтические особенности оригинала. В «Искусстве видеть мир» писатель выражает основную точку зрения: прозаикам необходимо прилагать усилия, чтобы по-настоящему соединить свет и цвет живописи, красоту поэзии, гармонию архитектуры и ритмику музыки с созданием прозы, что является не только основой поэтических особенностей повести «Золотой розы», но и совпадает с взглядами переводчика на перевод, который считает, что перевод должен стремиться к искусству и красоте, достигать «выразительного образа, яркого диалога, четкого ритма и резонансного тона» [9, с. 48]. На основе глубокого понимания смысла оригинала он умеет взвешивать слова и фразы, учитывая привычные выражения китайского языка и эстетическое наслаждение, по этой причине в его переводе часто встречаются идиомы, выражения из четырех иероглифов и симметричные фразы, поэтому перевод Чжан Тефу лучше отражает красоту музыки, архитектуры и картин, таящихся в языке, и способен тонко и ярко передавать поэтические особенности повести с изяществом и элегантностью, благодаря чему достигается гармония между переводом и оригиналом.

«Золотая роза» обладает очевидными поэтическими характеристиками [10, с. 149–150], которые выражаются не только в языковой форме между строк, но и в поэтической эстетике и поэтических эмоциях, сформированных на основе восприятия писателями различных тем. Поэтому при переводе главным требованием является передача этого поэтического смысла, который и формирует общий стиль перевода.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам.

Написанная в эпоху догматизма «Золотая роза» имела огромное значение для освобождения от оков реальности и оказала большое влияние на советскую и даже мировую литературу. После того как книга была переведена и издана в Китае, она, с одной стороны, стала использоваться любителями мировой литературы, в том числе китайскими писателями и читателями, в качестве творческого пособия, а с другой – превратилась в важный объект изучения в академической среде, став классикой. Сравнительное изучение различных переводов такого шедевра не только полезно для совершенствования переводческой оценки, но и имеет большое практическое значение для руководства переводческой практикой.

В общем, «Золотая роза» и её первый перевод на китайский оказались одним из произведений периода «золотого десятилетия» русской литературы в Китае. Процесс перевода этой книги на сегодняшний день можно условно разделить на три этапа: 1. Начальный этап: это 28 лет, с того времени, когда китайский перевод «Золотой розы» впервые появился в 1959 году, до тех пор, когда два перевода были опубликованы параллельно в 1987 году. Из-за влияния политической атмосферы того времени был опубликован и распространен в качестве «внутреннего чтения» только один перевод Ли Ши. Можно сказать, что в тот период работа над переводом «Золотой розы» в Китае практически не осуществлялась. 2. Второй этап развития: в течение 27 лет с выхода перевода Дай Цуна в 1987 году до появления перевода Чжан Тефу в 2014 году были устойчивые стадии развития китайского перевода «Золотой розы». В течение этого периода функция китайской литературы в общей обстановке сводилась лишь к эстетической ценности литературы в сочетании с совместным продвижением авторского права, качеством перевода и другими факторами, в работе над переводом этой книги наблюдалась тенденция расширения. 3. Третий этап: с 2014 года три китайских перевода дополняли друг друга и были неоднократно переизданы. Этот этап является кульминацией, расцветом переводческой деятельности произведения «Золотая роза» в Китае. Это явление неслучайно. В последние годы китайско-российское стратегическое партнерство продолжает углубляться, тесные дружеские отношения России и Китая проецируются на все стороны деятельности двух стран, в том числе и на развитие литературного творчества, перевода произведений как с китайского языка на русский, так и с русского языка на китайский. 4. Чевертый этап: 2022 год совпал с 130-летием со дня рождения писателя, и в этот год два новых перевода выпущены в память о писателе, что свидетельствует о постоянном влиянии, оказываемом творчеством Паустовского на китайских читателей.

С одной стороны, рассматривая перевод «Золотой розы» в Китае в историко-диалектическом аспекте, мы делим историю ее перевода на три этапа, тем самым определяя четкий процесс перевода, из которого видно, что перевод произведения неразрывно связан с множеством факторов, таких как социальная политика, идеология, личное влияние переводчика и качество переведенной книги.

С другой стороны, на основе переведенного текста мы проводим сравнительное исследование особенностей «поэзии в прозе» и ее воспроизведения в китайском переводе «Золотой розы» с точки зрения стиля перевода, при этом в качестве стандарта для сравнения переводов мы выбираем «Теорию гармонии» и используем ее на протяжении всего сравнительного исследования. В результате сравнения выяснилось, что в разных переводах наблюдаются определенные стилистические различия как на макро-, так и на микроуровне, которых трудно избежать в процессе перевода, и точный перевод должен максимально воспроизводить стиль оригинала.

Конечно, как с теоретической, так и с практической точек зрения сопоставительное исследование переводов является одним из методов переводческой критики, но на самом деле существуют различные отправные точки и критерии оценки для сопоставления переводов, и в данной статье определяется вид сопоставительного анализа переводов по критерию «теория гармонии» в соответствии со стилистическими характеристиками «Золотой розы», а также представлена общая ситуация перевода «Золотой розы» в Китае, стили и характеристики различных переводов, что, в свою очередь, демонстрирует мощную жизненную силу классического произведения в процессе перевода.

Как упоминалось выше, после китайского перевода и публикации книги «Золотой розы» она оказала важное и далеко идущее влияние на китайских читателей, особенно на китайский литературный мир. Эта книга не только привлекает внимание обычных читателей, но и является объектом исследования для многих ученых-литераторов и лингвистов. Что еще более важно, она привнесла литературную метафору в китайскую литературу. Эта метафора стала неотъемлемой частью китайской литературы, и используется как литературный термин. Другими словами, когда речь заходит о «Золотой розе», китайские читатели думают не только о самом произведении, но и о символическом значении данного словосочетания. Конечно, «Золотая роза» имеет много символических значений, таких как святость и красота, любовь и человечность, страх перед жизнью и природой и т. д. Но самое важное символическое значение – это творчество и труд писателя. Поэтому, говоря о плодах писательского труда, мы используем «золотую розу» в качестве названия, которое часто относится к произведениям, полным «романти-

ческого и настойчивого, преданного и рационального духа» [11, с. 11]. В качестве примера нами были взяты статьи, опубликованные на веб-сайте широко популярного журнала CNKI. Результаты поиска по ключевым словам показали, что в дополнение к статьям, в которых работа «Золотая роза» использовалась в качестве объекта исследования, есть много работ, в которых даже не упоминается это название, а только использовано его метафорическое значение. Эти статьи в основном включают критический разбор творчества писателей, в них «Золотая роза» не только используется в качестве метафоры для общего литературного творчества, но и касается новых типов литературы, таких как онлайн-литература. Стоит отметить, что «Золотая роза» широко применяется в области преподавания китайского языка и письма в начальных и средних школах. Кроме того, существует также множество сборников литературных произведений, литературных обществ и даже художественных групп, названных в честь «Золотой розы». Одним словом, «Золотая роза» в Китае давно превзошла само произведение и стала метафорой с глубокими коннотациями. Она давно преодолела литературную категорию и стала символом, широко используемым в различных областях. Несомненно, все это тесно связано с переводом «Золотой розы» в Китае, особенно со спорным переводом самого названия. Очень интересно, что до выхода новейшего перевода «Золотой розы», опубликованного Народным литературным издательством, переводчик первоначально планировал принять название «Золотая мэйгуй», ведь в «Драгоценной пыли» роза – это символ любви, но в окончательном переводе все еще использовалось старое название – «Золотой цянвэй». Здесь кроме уважения к традициям перевода, имеется наиболее важная причина, которая вероятно, заключается в том, что этот новейший перевод «Золотой розы» был включен в серию «Уроков сочинения Паустовского». Отсюда видно, что название «Золотая роза» уже приобрело относительно устойчивое и глубоко укоренившееся метафорическое значение, став символом творчества и труда писателя.

Биографический список

1. Дай Ц. Мэйгуй или цянвэй. *Грызть иероглифы и жевать слова*. 2000; № 10: 29.
2. Лань Э. «Золотой цянвэй» и «Золотая мыйгуй». *Чтение и письмо*. 2004; № 10: 30.
3. Лю С. Страх и любовь нашего поколения – повтор «Золотой розы». *Чтение*. 1988; № 34: 29.
4. Сун А. «Золотая роза» снова в полном расцвете. *Обзор публикации*. 1997; № 3: 56.
5. Паустовский К.Г. *Золотоая роза*. Гуйлин: Издателство Лицзян. 1997.
6. Цзэн С. Сладкая каторга – о переводе художественной литературы г-на Чжан Тефу. *Иностранные языки и перевод*. 2007; № 2: 45.
7. Дань Х. Теоретический анализ стиля перевода и перевода. *Язык и перевод*, 1996; № 3: 29–31.
8. Чжэн Х. Новая стандартов перевода: теория гармонии. *Китайский перевод*. 1999; № 4: 3–7.
9. Цзэн С. Сладкая каторга – о переводе художественной литературы г-на Чжан Тефу. *Иностранные языки и перевод*. 2007; № 2: 48.
10. Дун С. *Ближе к «Золотой розе» – о творении К.Г. Паустовского*. Нанкин: Издательство Нанкинского университета, 2006.
11. Инь Д. С нетерпением жду расцвета золотой розы. *Вестник Сычуаньского университета* (Издание по философии и социальным наукам). 1999; № S1: 11.

References

1. Daj C. M`ejguj ili cyanv`ej. *Gryzt' ieroglify i zhevat' slova*. 2000; № 10: 29.
2. Lan' `E. «Zolotoj cyanv`ej» i «Zolotaya myjguj». *Chtenie i pis'mo*. 2004; № 10: 30.
3. Lyu S. Strah i lyubov' nashego pokoleniya – povtor «Zolotoj rozy». *Chtenie*. 1988; № 34: 29.
4. Sun A. «Zolotaya roza» snova v polnom rascvete. *Obzor publikacii*. 1997; № 3: 56.
5. Paustovskij K.G. *Zolotoaya roza*. Gujlin: Izdatelstvo Liczyan. 1997.
6. Cz`en S. Sladkaya katorga – o perevode hudozhestvennoj literatury g-na Chzhan Tefu. *Inostrannye yazyki i perevod*. 2007; № 2: 45.
7. Dan' H. Teoreticheskij analiz stilya perevoda i perevoda. *Yazyk i perevod*, 1996; № 3: 29-31.
8. Chzh`en H. Novaya standartov perevoda: teoriya garmonii. *Kitajskij perevod*. 1999; № 4: 3-7.
9. Cz`en S. Sladkaya katorga – o perevode hudozhestvennoj literatury g-na Chzhan Tefu. *Inostrannye yazyki i perevod*. 2007; № 2: 48.
10. Dun S. *Blizhe k «Zolotoj roze» – o tvorenii K.G. Paustovskogo*. Nankin: Izdatel'stvo Nankinskogo universiteta, 2006.
11. In' D. S neterpeniem zhdu rascveta zolotoj rozy. *Vestnik Sychuan'skogo universiteta* (Izdanie po filosofii i social'nym naukam). 1999; № S1: 11.

Статья поступила в редакцию 05.07.23

УДК 81'25:811.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-412-415

***Olenev S.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, School of Foreign Languages, Northeast Petroleum University (Daqing, China), E-mail: olenestan@yandex.ru*

***Gordeeva S.O.**, BA student, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: sonyagordeewa@mail.ru*

***Anikeenko E.A.**, BA student, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: anikeenkokatereena@gmail.com*

STRATEGIES FOR TRANSLATING TITLES OF CHINESE BOOKS AND FILMS INTO RUSSIAN. The paper contains an analysis of frequently used strategies for translating the titles of Chinese books and movies using specific examples of modern and classic Chinese books and films: 50 titles of movies and TV series and 100 titles of books in Russian and Chinese were studied. Analysis of each title of the work helps to identify the frequency of use of each strategy in percentage terms, as well as to draw conclusions regarding the influence of extralinguistic factors on the translation process. Based on the results of the research, the authors propose an algorithm for pre-translation analysis of literary text / film text, which contributes to a competent, adequate translation and correct adaptation of the title of the book / movie in Russian. The proposed algorithm includes the collection of information about the author of the work, the time of its creation and in which country the book was written or made a movie, as well as an assessment of the style, genre and communicative task performed by the work.

Key words: **strategy, translation, title, Russian, Chinese, adaptation**

***С.В. Оленев**, канд. филол. наук, доц., Институт иностранных языков Северо-Восточного нефтяного университета, г. Дацин, E-mail: olenestan@yandex.ru*

***С.О. Гордеева**, студентка, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: sonyagordeewa@mail.ru*

***Е.А. Аникеенко**, студентка, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: anikeenkokatereena@gmail.com*

СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ КИТАЙСКИХ КНИГ И ФИЛЬМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Работа содержит анализ часто используемых стратегий перевода названий китайских книг и кинофильмов на конкретных примерах современных и классических китайских книг и кинофильмов: изучены 50 названий кинофильмов и сериалов и 100 названий книг на русском и китайском языках. Анализ названий произведений помогает выявить частотность использования каждой стратегии в процентном соотношении, а также сделать выводы относительно влияния экстралингвистических факторов на процесс перевода. На основе результатов исследования авторы предлагают алгоритм предпереводческого анализа литературного текста/кинотекста, способствующий грамотному, адекватному переводу и правильной адаптации названия книги/кинофильма на русский язык. Предлагаемый алгоритм включает в себя сбор информации об авторе произведения, времени его создания и о том, в какой стране написана книга или снят фильм, а также оценку стиля, жанра и коммуникативного задания, выполняемого произведением.

Ключевые слова: **стратегия, перевод, название, русский язык, китайский язык, адаптация**

В настоящее время азиатская культура имеет большую популярность по всему миру, которая усиливается на наших глазах. Множество людей, живущих на разных континентах нашей планеты, слушают корейскую, китайскую и японскую поп-музыку, смотрят кинофильмы и телесериалы, снятые в этих странах, собирают огромную зрительскую аудиторию по всему миру книги, отражающие и транслирующие культуру Востока, которые издаются большими тиражами и заслуживают не только мировых литературных премий, но и искреннюю любовь читателей. Своеобразие восточных культур в немалой степени обусловлено и оригинальностью их языков, считающихся одними из самых сложных как для освоения, так и для перевода на другие языки, что обусловлено их системной спецификой – особенностями языкового строя, проявляющимися на всех уровнях языка – от фонетики до синтаксиса, а также, в случае с китайским и японским языками, их иероглифической письменностью, создающей дополнительные трудности для преодоления культурных барьеров.

Настоящая статья посвящена решению частного вопроса, включенного в проблемную область перевода с восточных языков на русский, а именно – исследованию стратегий и тактик перевода названий китайских книг и кинофильмов на русский язык, а также поиску оптимального алгоритма такого перевода. Перевод названия кинофильма или книги, являющегося своеобразным малым текстом и в то же время важным элементом объемного текста требует особой ответственности переводчика, поскольку название играет ключевую роль в понимании смысла всего произведения, замысла его автора, поэтому важен анализ названия для установления связей между названием и содержанием. Название книги является одной из важнейших её частей, на которую люди обращают внимание в первую очередь. Необходимо понимать, что только грамотно адаптированное название сможет в полной мере заинтересовать и привлечь потенциальных читателей. Переводчику важно сохранить первоначально заложенный автором смысл и сделать его понятным для носителей языка перевода. Таким образом, очевидно, что современные переводчики нуждаются в алгоритме выбора той или иной стратегии перевода, позволяющей решить обозначенные задачи.

Проблематика стратегий перевода обсуждается в работах многих переводоведов [1–6]. В.Н. Комиссаров указывает, что «конкретная стратегия переводчика и технические приёмы, применяемые им в процессе перевода, во многом зависят от соотношения иностранного языка и языка перевода и характера решаемой переводческой задачи. В основе переводческой стратегии лежит ряд принципиальных установок, из которых сознательно или бессознательно исходит переводчик. Они кажутся самоочевидными, хотя по-разному реализуются в конкретных условиях переводческого акта» [6, с. 179]. Большинство переводоведов соотносят представление о стратегическом характере деятельности переводчика с выделением этапов работы в конкретной разновидности перевода (синхронного, последовательного и т. д.). Так, согласно выводам О.В. Кафискиной, «этапность – также обязательный компонент содержания понятия «стратегия перевода». В рамках выбранной стратегии перевода действия переводчика будут соотноситься со следующими этапами: 1) предпереводческого анализа текста, 2) непосредственно процесса перевода (то есть аналитического вариативного поиска варианта перевода согласно критериям репрезентативности), 3) оценки качества перевода (самооценки качества перевода согласно критериям репрезентативности перевода и оценки качества критиками перевода)» [5, с. 16].

Современные исследователи частных прикладных проблем перевода проявляют значительный интерес к изучению перевода названий компьютерных игр [7], брендов и рекламных слоганов [8], телепередач и телесериалов [9], произведений художественной литературы [10] и текстов массовой культуры [11], названий кинофильмов [12–18]; в последнем случае предлагается использовать особый термин – «фильмоним» – для обозначения такого рода наименований [19]. При этом во всех указанных статьях авторы отмечают, что на процесс перевода такого рода названий в огромной мере влияют как системные морфологические отличия двух языков, так и культурные традиции и знания, кодируемые языком и вторичными моделирующими системами: эстетическими, стилевыми, жанровыми и этико-философскими, лингвоэтническими и др. Таким образом, актуальность настоящего исследования определяется неослабевающим интересом современного переводоведения к стратегиям и приемам перевода названий различных художественных произведений, в особенности кинофильмов, потребностью в разработке алгоритма выбора той или иной стратегии или приёма перевода, а также недостаточной изученностью приёмов перевода анализируемой разновидности наименований с китайского на русский язык.

Предметом исследования в данной работе выступают стратегии и приёмы, используемые переводчиками для перевода названий китайских произведений художественной литературы и кинематографа на русский язык. Цель данной статьи – на основе изучения стратегий и приёмов перевода названий китайских книг и кинофильмов на русский язык предложить алгоритм предпереводческого анализа литературного текста/кинотекста, способствующий грамотному, адекватному переводу и правильной адаптации названия книги/кинофильма в русском языке. Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: 1) на основе знаний о существующих стратегиях перевода и предпереводческого анализа проанализировать перевод названий книг и кинофильмов с китайского языка на русский; 2) разработать алгоритм выбора конкретной техники при переводе названий книг/кинофильмов с китайского на русский язык.

Материалом исследования послужили 50 названий кинофильмов и сериалов и 100 названий книг на русском и китайском языках.

Научная новизна и теоретическая значимость настоящего исследования определяются его вкладом в уточнение представлений о взаимосвязи экстралингвистических и собственно языковых факторов, обусловливающих творческий процесс перевода названий книг и кинофильмов с китайского языка на русский. Практическая значимость работы связана с возможностью использования её результатов в преподавании теории и практики перевода, а также при составлении методических рекомендаций для переводчиков.

Языковые и внеязыковые факторы выбора стратегии перевода названия

При переводе каждый переводчик сталкивается с проблемой сущностных отличий одного языка от другого, усложняющих его работу. Основные различия русского и китайского языков состоят в грамматике, которая в этих языках в корне отличается. Так, китайский язык является изолирующим, в нем, например, отсутствует словоизменение и грамматическая категория падежа, в то время как русский язык – флективный, с развитым аффиксальным словообразованием и словоизменением, а также практически свободным порядком слов. В китайском предложении, напротив, существует четкий порядок слов, почти не поддающийся изменению. Зная специфику устройства языков, переводчик может понятно и точно передать информацию с одного языка на другой, при этом не искажая первоначального смысла предложения. Однако в случае существенного несовпадения грамматических систем двух языков переводчик вынужден прибегать к использованию в той или иной степени непрямых приемов перевода, позволяющих передать нужный смысл.

Среди экстралингвистических факторов, влияющих на выбор стратегии перевода названия фильма или книги, можно выделить решение рекламных и маркетологических задач, связанных с продвижением нового произведения в актуальном кинопрокатном или книгоиздательском контексте; наличие социальных, культурных, политических или религиозных особенностей, способных прогнозируемо повлиять на ассоциативное восприятие названия-перевода.

Для перевода названий книг и кинофильмов часто оказывается востребованной прагматическая и социокультурная адаптация – «метод, который помогает донести одинаковое сообщение текста как оригинала, так и переведенного варианта» [20, с. 3]. Слово *адаптация* предполагает необходимость сближения содержания текста оригинала как части отражения социальной действительности с социально-культурными условиями общественной реальности народа-переводчика. Такая адаптация определяет стратегию переустройства выражения, нацеленную на результат.

Стратегии перевода названий фильмов и книг

На первом этапе исследования были проанализированы 50 названий китайских кинофильмов и их перевод на русский язык. В результате исследования установлены основные приемы перевода: прямой буквальный перевод и целостное преобразование названия (транскреация), а также варианты гибридных переводов названий фильмов при помощи одного и нескольких приемов. По итогам сравнительно-сопоставительного анализа названий 50 китайских фильмов и их вариантов перевода на английский и русский языки были выявлены наиболее частотные стратегии перевода. Получена следующая статистика: 25 названий (50%) были переведены при помощи только одного приема перевода. Соответственно, 25 названий фильмов (50%) переведены сразу несколькими приемами перевода. Самыми распространенными из них являются дословный перевод – 21 название (в частности, с английского на русский язык) и прием целостного преобразования названия – 12 названий (частое использование наблюдается при переводе названий с китайского на русский язык). Частотность и универсальность выявленных приемов вызваны тем, что переводчики стремятся донести смысл оригинального названия и приблизить русского зрителя к азиатской культуре, её духовным ценностным приоритетам и бытовым ценностям, а также встроить воспринимаемые названия в жанровые традиции современного кино. Рассмотрим примеры перевода названий китайских фильмов на русский язык.

杀破狼 / *SPL: Sha Po Lang. / Ша По Лан. Звезды судьбы* (2017). С китайского языка словосочетание «杀破狼» дословно переводится как «*Убить волка*». Название тесно связано с сюжетом, и режиссер в процессе создания названия кинокартины воспользовался понятиями, которые существуют в китайской астрологии. Иероглифы, составляющие название фильма «杀破狼», имеют следующие значения: 杀 – ‘убить’, 破 – ‘раскрывать (дело) / победить’, 狼 – ‘волк / хищник’. Важно учесть, что это названия трех звезд в китайской астрологии, обозначающих факторы формирования судьбы человека и его характера, делающие человека «умным, хитрым и храбрым», что заранее дает краткую характеристику каждому герою фильма. Можно предположить, что если бы русские переводчики воспользовались дословным переводом, это придало бы дополнительный азиатский колорит названию фильма. Таким образом, перевод мог бы звучать как «*Рождённый под созвездием Волка*». Переводчики использовали прием транскрипции, сохранив оригинальное звучание, и применили способ компенсации, добавив пояснение после двоеточия.

刺杀小说家. / *Assassinate a novelist. / Ассасин: Битва миров* (2021). Дословный перевод названия 刺杀小说家 – «*Убить писателя*». В английском языке был совершен буквальный перевод с китайского, тогда как русские переводчики применили способ лексической трансформации и компенсации: заменили часть

речи слова «*assassinate*» ‘убить’ на «*ассасин*» ‘убийца’, а при помощи приема компенсации решили через двоеточие дать намек на сюжет фильма.

大汉贤后卫子夫. / *The Virtuous Queen of Han. / Достойная императрица* (2014). Дословный перевод названия 大汉贤后卫子夫– «*Великий страж Хань Сиань Цзыфу*». В оригинальном названии присутствует прецедентное имя одного из героев данного фильма (отец главной героини – Сиань Цзыфу). В английском переводе специалисты использовали прием целостного преобразования названия и адаптировали для европейского зрителя, например, вместо слова «императрица» они взяли привычное им «королева». Русские переводчики пошли по похожему пути, но вместо слова «*virtuous*» ‘доброжелательный’ использовали слово «*достойный*». В русском варианте также использован прием опущения, поскольку в переведенном названии отсутствует название китайской династии Хань («汉» / «Han»).

赤壁. / *Red Cliff. / Битва у Красной Скалы* (2008). 赤壁 – Чиби (название территории Китая, где в 208–209 гг. произошла знаменитая битва при Чиби («Красная скала»). В английском переводе использован прием функциональной замены (имя собственное «*Чиби*» расшифровали как «*Красная скала*»), поскольку название данной территории Китая и скалы знают только сами китайцы. В русском переводе использован буквальный перевод с английского, но с добавлением компенсации при помощи слова «*битва*», чтобы подчеркнуть сюжетно-историческую составляющую.

Гибридные варианты переводов названий китайских фильмов являются наиболее распространенной группой названий, потому что практически невозможно при помощи одного приема перевести название фильма, мультфильма или сериала, адаптируя название для европейского и русского зрителя.

На втором этапе исследования были проанализированы 100 названий китайских литературных произведений и их перевод на русский язык. На сновании рассмотренных стратегий перевода, а также по итогам анализа было установлено следующее.

– 63% названий переданы с помощью прямого перевода. Например, название китайского романа *猫城记 māo chéng jì* «*Записки о кошачьем городе*» передано при помощи прямого перевода, так как все иероглифы переведены дословно, где 猫 [māo] – кошка, кот; 城 [chéng] – город; 记 [jì] – отмечать, записывать. В данном случае также было использовано перемещение, так как порядок слов русского языка, в отличие от китайского, не строгий, именно поэтому при дословном переводе на русский нужно обращать внимание на то, что предложение должно быть переведено верно с точки зрения русской грамматики;

– 14% названий переведены с помощью лексико-семантической замены. Например, название книги *围城 Wéichéng* «*Осаждённая крепость*» переведено при помощи конкретизации, так как 围 [wéi] – осаждать; 城 [chéng] – город. Второй иероглиф переведен не дословно, а при помощи замены, сужающей значение слова «город» до значения «крепость», чтобы подчеркнуть сатирическую составляющую данного романа, где раскрывается бездуховная жизнь «образованного» китайского общества;

– 13% названий переведены с помощью лексических добавлений и опущений. Например, название романа *三体// : 黑暗森林 Sān tǐ èr: hēi'àn sēnlín* «*Темный лес*» переведено при помощи опущения: в русском варианте отсутствует первая часть китайского названия 三体II [sān tǐ èr], указывающая, что эта книга – продолжение другой книги этого же автора 三体 [sān tǐ] «Задача трёх тел», из-за чего некоторые потенциальные читатели могут и не узнать о существовании продолжения. В то же время, это устраняет избыточность информации в названии, так как эту информацию можно добавить в описание книги. Остальная часть заглавия переведена с помощью прямого перевода 黑暗 [hēi'àn] – ‘темный, черный’; 森林 [sēnlín] – ‘лес, леса’.

В переводе 10% названий использована транскрипция и транслитерация, например, в случае с книгой *=许三观卖血记 Xǔ Sānguān Mài Xuě Jì*, в переводе названной «*Как Сюй Саньгуань кровь продавал*». Транскрипция используется для передачи имени главного героя, а остальные части названия переведены с использованием дословного перевода.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что большинство названий китайских книг переводятся на русский язык посредством прямого перевода, так как 63 из 100 рассмотренных названий были переведены именно этим способом. Другие же тактики используются в случаях, когда название содержит лишнюю, по мнению переводчика, информацию (или же, наоборот, есть недостаток информации), имеет недостаточно глубокое или узкое значение слова в переводе, а также содержит непереводимые единицы, такие как имена и названия географических объектов.

Также были выявлены способы перевода, использованные при переводе совместно с другими. Например, замена части речи в переводе названия 改变 Gǎibiàn «*Перемены*» – (имя существительное), тогда как 改变 [gǎibiàn] – ‘переделывать, менять, изменить’ (глагол). В переводе названия 六爻 liù yáo «*Лю Яо: Возрождение клана Фу Яо*» похожим образом одновременно использованы приемы транскрипции и лексического добавления. Название одного из четырёх классических китайских романов *水浒传 shuǐ hǔ zhuàn* «*Речные заводи*» (水浒 [shuǐ hǔ] – ‘заводь’; 传 [zhuàn] – ‘биография, комментарий к классическому произведению’) переведено при помощи одновременного опущения и добавления. Переводчик использовал прием добавления, чтобы уточнить, что *заводь* в названии именно *речная*, что усиливает красочность названия, а также стратегию опущения, убрав 传 [zhuàn] из названия, так как перевод этого иероглифа был бы избыточен для заглавия произведения.

Сопоставляя статистику перевода названий книг и фильмов, можно заметить, что названия книг значительно чаще переводятся посредством прямого перевода или прямого перевода с дополнительными вспомогательными приемами. Кроме того, в отличие от названий книг, перевод названий фильмов демонстрирует своеобразную «оглядку» на англоязычный кинопрокат при переводе: часть названий переведена с одновременным учётом китайского оригинального названия и его английской версии. Отличие заключается и в использовании при переводе названий фильмов метода транскреации, совсем не востребованного при переводе названий книг.

Алгоритм выбора оптимальной стратегии и приемов перевода

Для выбора оптимальной стратегии перевода, переводчику следует обратиться к предпереводческому анализу текста/кинофильма, который представляет собой поэтапный анализ исходного произведения, предшествующий процессу перевода. Обобщив полученные эмпирические данные с учётом положений, представленных в фундаментальных работах переводоведов [1; 3; 6], мы разработали алгоритм выбора конкретной стратегии и тактики перевода, состоящий из четырёх этапов:

1. Сбор информации об авторе произведения, времени создания и о том, в какой стране написана книга или снят фильм. Данная информация поможет определить, какие слова уместно будет использовать при переводе, а какие – нет.
2. Стиль написания книги или визуальный стиль кинофильма, его вписанность в какую-либо кинотрадицию: переводчику важно понимать, в каком стиле создано произведение, с какой исторической эпохой и стилистической традицией соотносятся.
3. Жанр произведения. Для того чтобы создать грамотный перевод названия произведения, важно понимать его жанровые особенности: например, при переводе названия остросюжетного детективного романа будет неуместным использование слов, больше подходящих детской литературе.
4. Коммуникативное задание. На данном этапе важно определить, какую идею, настроение или эмоцию своим произведением хотел донести его автор.

Итоги анализа позволяют сказать, что некоторые приемы перевода, используемые специалистами, позволяют сделать название привлекательнее, однако отразить замысел первоисточника при помощи того или иного метода перевода удается не всегда. Естественно, что в случаях, когда можно достичь адекватного перевода названия без трансформаций, лучше всего использовать буквальный перевод; обычно это возможно, если название состоит из имён нарицательных и иной общеупотребительной лексики. Если же грамматическая структура оригинального названия не имеет аналога в русском языке, рекомендуется использовать лексико-грамматическую трансформацию. Наибольшую трудность переводчику создает именно несоответствие грамматических структур в исходном языке и языке перевода. Для перевода названий, содержащих имена собственные, необходимо использовать транскрипцию при помощи системы Палладия. Для перевода названий, содержащих безэквивалентную лексику китайского языка, отражающую уникальные реалии Китая, используется полная лексико-семантическая замена.

Безусловно, использование той или иной стратегии определяется самим переводчиком, и проведенный анализ показывает, что большинство переводчиков предпочитают выбирать стратегию прямого перевода. Прежде чем выбрать какую-либо стратегию, следует провести анализ произведения, чтобы понимать, какой стратегией лучше всего будет воплощаться созданное автором оригинальное название произведения. Думается, что предложенный в работе алгоритм выбора стратегии может быть полезным для повышения адекватности и художественности перевода названий книг и кинофильмов, а также иных художественных произведений.

Библиографический список

1. Алексеева И.С. *Введение в переводоведение*. Москва: ИЦ «Академия», 2004.
2. Витренко А.Г. О «стратегии перевода». *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2008; № 536: 3–17.
3. Гарбовский Н.К. *Теория перевода*. Москва: Издательство МГУ, 2004.
4. Ивлева А.Ю. К вопросу об определении понятия «стратегия перевода». *Вестник Самарского университета*. История, педагогика, филология. 2016; № 1: 207–212.
5. Кафискина О.В. Стратегия перевода как термин переводоведения. *Вестник Московского университета*. Серия 22: Теория перевода. 2017; № 1: 4–19.
6. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*. Москва: Высшая школа, 1990.
7. Жабина Л.В. О переводе названий компьютерных игр (на материале английского и русского языков). *Язык и культура*. 2015; №19: 77–81.
8. Данильчук М.В. Особенности перевода названий брендов и рекламных слоганов. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2017; № 183: 107–114.

9. Кузьменко Я.Н. Способы перевода англоязычных окказиональных названий телепередач и телесериалов на русский язык. *Огарёв-Online*. 2016; № 6 (71). Available at: https://journal.mrsu.ru/wp-content/uploads/2016/05/statya_kuzmenko_2.pdf
10. Никитина М.Ю. Трудности перевода названий произведений художественной литературы (на материале русского, английского и греческого языков). *Вестник Московского государственного университета*. Серия 2: Теория перевода. 2009; № 4: 94–99.
11. Тертычная В.И. Перевод названий текстов массовой культуры: социокультурные факторы лингвомаркетинга. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 9: Исследования молодых ученых. 2018; № 16: 50–53.
12. Александрова О.И. Оригинальные и переводные названия кинофильмов как особые функциональные единицы. *Вестник РУДН*. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2017; № 4: 1191–1199.
13. Александрова О.И., Николаева У.А. Стратегии перевода современных англоязычных фильмонимов на русский и испанский языки. *Вестник РУДН*. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2016; № 2: 113–122.
14. Ван Цзоу Ин. Стратегии адаптации названия кинофильма при переводе с китайского языка на русский. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1: 352–354.
15. Данилова И.И., Мелкумян К.Э. Прагматическая адаптация при переводе названий англоязычных фильмов на русский язык. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2016; № 4-2: 153–155.
16. Исмаилова Т.А. Прагматика перевода названий фильмов. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 9: Исследования молодых ученых. 2016; № 14: 160–162.
17. Исмаилова Т.А. Перевод названий фильмов. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 9: Исследования молодых ученых. 2017; № 15: 38–40.
18. Милюткина Я.Е. Переводческие стратегии в выборе русских названий для англоязычных фильмов. *Молодой ученый*. 2016; № 7.5 (111.5): 30–31.
19. Подымова Ю.Н. *Названия фильмов в структурно-семантическом и функционально-прагматическом аспектах*. Диссертация … кандидата филологических наук. Майкоп, 2006.
20. Никонов В.М. Социо- и лингвокультурологические проблемы адаптации коннотативной единицы языка в тексте. *Проблемы культурной адаптации текста:* тезисы докладов Международной научной конференции. Воронеж: Русская словесность. 1999: 73–74.

References

1. Alekseeva I.S. *Vvedenie v perevodovedenie*. Moskva: IC «Akademiya», 2004.
2. Vitrenko A.G. O «strategii perevoda». *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2008; № 536: 3-17.
3. Garbovskij N.K. *Teoriya perevoda*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2004.
4. Ivleva A.Yu. K voprosu ob opredelenii ponyatiya «strategiya perevoda». *Vestnik Samarskogo universiteta*. Istoriya, pedagogika, filologiya. 2016; № 1: 207-212.
5. Kafiskina O.V. Strategiya perevoda kak termin perevodovedeniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 22: Teoriya perevoda. 2017; № 1: 4-19.
6. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
7. Zhabina L.V. O perevode nazvanij komp'yuternyh igr (na materiale anglijskogo i russkogo yazykov). *Yazyk i kul'tura*. 2015; №19: 77-81.
8. Danil'chuk M.V. Osobennosti perevoda nazvanij brendov i reklamnyh sloganov. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2017; № 183: 107-114.
9. Kuz'menko Ya.N. Sposoby perevoda angloyazychnyh okkazional'nyh nazvanij teleperedach i teleserialov na russkij yazyk. *Ogarev-Online*. 2016; № 6 (71). Available at: https://journal.mrsu.ru/wp-content/uploads/2016/05/statya_kuzmenko_2.pdf
10. Nikitina M.Yu. Trudnosti perevoda nazvanij proizvedenij hudozhestvennoj literatury (na materiale russkogo, anglijskogo i grecheskogo yazykov). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Teoriya perevoda. 2009; № 4: 94-99.
11. Tertychnaya V.I. Perevod nazvanij tekstov massovoj kul'tury: sociokul'turnye faktory lingvomarketinga. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 9: Issledovaniya molodyh uchenyh. 2018; № 16: 50-53.
12. Aleksandrova O.I. Original'nye i perevodnye nazvaniya kinofil'mov kak osobye funkcional'nye edinicy. *Vestnik RUDN*. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2017; № 4: 1191-1199.
13. Aleksandrova O.I., Nikolaeva U.A. Strategii perevoda sovremennyh angloyazychnyh fil'monimov na russkij i ispanskij yazyki. *Vestnik RUDN*. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2016; № 2: 113-122.
14. Van Czou In. Strategii adaptacii nazvaniya kinofil'ma pri perevode s kitajskogo yazyka na russkij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1: 352-354.
15. Danilova I.I., Melkumyan K.`E. Pragmaticheskaya adaptaciya pri perevode nazvanij angloyazychnyh fil'mov na russkij yazyk. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2016; № 4-2: 153-155.
16. Ismailova T.A. Pragmatika perevoda nazvanij fil'mov. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 9: Issledovaniya molodyh uchenyh. 2016; № 14: 160-162.
17. Ismailova T.A. Perevod nazvanij fil'mov. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 9: Issledovaniya molodyh uchenyh. 2017; № 15: 38-40.
18. Milyutkina Ya.E. Perevodcheskie strategii v vybore russkih nazvanij dlya angloyazychnyh fil'mov. *Molodoj uchenyj*. 2016; № 7.5 (111.5): 30-31.
19. Podymova Yu.N. *Nazvaniya fil'mov v strukturno-semanticheskom i funkcional'no-pragmaticheskom aspektah*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Majkop, 2006.
20. Nikonov V.M. Socio- i lingvokul'turologicheskie problemy adaptacii konnotativnoj edinicy yazyka v tekste. *Problemy kul'turnoj adaptacii teksta:* tezisy dokladov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Voronezh: Russkaya slovesnost'. 1999: 73-74.

Статья поступила в редакцию 24.07.23

УДК 81'373+81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-415-418

***Putilina T.G.**, postgraduate, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: push.lock2012@gmail.com*

SEMANTICS OF LIMINALITY IN THE MEMOIRS OF RUSSIAN INTELLECTUALS OF THE LATE XIX CENTURY – EARLY XX CENTURY. The article highlights the semantics of liminality as a part of the linguistic picture of the world. The aim of the study is to identify meanings and linguistic features of the description of the main types of liminal characters in the memoirs of Russian intellectuals of the late XIX – early XX centuries. With the reliance on the studies of Russian folklore, the types of liminal characters with the signs of the living and the dead from the research material are described. Characteristic methods of describing liminal characters, their emotive evaluation and semantic differences are noted. The hypothesis about the connection of linguistic features of the description of liminal characters with the events in Russia of the late XIX – early XX centuries is put forward. The results of the work can be used for discussion in special courses on cognitive science and the language of Silver Age literature.

Key words: **Russian linguistic picture of the world, live/dead opposition, semantics of liminality, Silver Age**

***Т.Г. Путилина**, аспирант, Новосибирский педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: push.lock2012@gmail.com*

СЕМАНТИКА ЛИМИНАЛЬНОСТИ В ВОСПОМИНАНИЯХ РУССКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ КОНЦА XIX ВЕКА – НАЧАЛА XX ВЕКА

Статья посвящена семантике лиминальности как части языковой картины мира. Целью исследования является выявление значений и языковых особенностей описания основных типов лиминальных персонажей в воспоминаниях русской интеллигенции конца XIX – начала XX веков**.** С опорой на исследования русского фольклора описаны типы лиминальности персонажей с признаками живого и мертвого из материала исследования. Отмечены характерные приемы описания лиминальных персонажей, их эмотивная оценка и смысловые различия. Высказывается гипотеза о связи языковых особенностей описания лиминальных персонажей с событиями в России конца XIX – начала XX веков. Результаты работы могут быть использованы для обсуждения на спецкурсах по когнитивистике и языку литературы Серебряного века**.**

Ключевые слова: **русская языковая картина мира, оппозиция живой/мертвый, семантика лиминальности, Серебряный век**

Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время антропоцентрический поворот в лингвистике вызвал интерес к такому понятию, как языковая картина мира. Данное же исследование воссоздает часть ЯКМ русской интеллигенции конца XIX века – начала XX века. Связь *жизни* и *смерти* как концептов в русской ЯКМ отмечали исследователи, занимавшиеся изучением данных ментальных структур. Например, Лоскутова Т.Н. определила, что одну из приядерных зон концепта «смерть» можно обозначить как «некая высшая, самостоятельно действующая сила, управляющая всем живым» [1, с. 6]. В творчестве поэтов и писателей Серебряного века образ лиминального существа признается одним из центральных. Например, Г.П. Козубовская констатирует, что поэма А. Ахматовой о мертвом женихе «становится поэмой о цене поэтического дара, поэтического слова» [2, с. 219–230]. Другой аспект темы лиминальности отмечает П. Витчак: «Русская провинция начала XX в. <…> превращается в своеобразный некрополь, в котором поселены живые мертвецы» [3, с. 4]. Лиминальность – один из важнейших компонентов семантических сеток анализируемых текстов. Семантическую сетку мы, вслед за О. А. Донсковой, понимаем как состоящую не только из связанных в одну смысловую парадигму значений слов, но учитываем и «соответствующие смыслы некоторых синтаксических конструкций, в том числе, и стилистических приемов» [4, с. 50].

Цель исследования – выявить значение и языковые особенности описания основных типов лиминальных персонажей в воспоминаниях русской интеллигенции конца XIX – начала XX веков**.** Объектом исследования являются тексты «Воспоминания о передвижниках» Я.Д. Минченкова (текст был написан в 1928–1934 годах), «Окаянные дни» И.А. Бунина (с 1918 по 1920 год), «Невоенный дневник 1914–1916» Д. Мережковского (1917 год), «Мои заметки» Ю.В. Готье (записи с 1917 по 1922 год), «Дневник 1918–1924» А. Бенуа и «Воспоминания о Блоке» А. Белого (завершено в Берлине в 1922 году), «Между двух революций. Воспоминания»: в 3-х кн. Кн. 3. (завершено в 1934 году).

Задачи, которые необходимо выполнить для достижения цели: отбор фрагментов текстов, в которых описаны лиминальные персонажи, анализ языковых средств и особенностей описания лиминальности, анализ семантики отдельных лексем и высказываний, которые употреблены в данном фрагменте, обобщение и систематизация полученных результатов, описание части ЯКМ на основе проведенных исследований, формулировка гипотезы о причинах выявленных особенностей ЯКМ.

Научная новизна работы состоит в том, что впервые дано описание части ЯКМ русской интеллигенции конца XIX в. – начала XX в., касающейся лиминальности.

Теоретическая значимость результатов исследования: воссоздана часть ЯКМ русской интеллигенции конца XIX века – начала XX века, что является вкладом в когнитивистику. Практическая значимость: результаты работы могут быть использованы для обсуждения на спецкурсах по когнитивистике и языку литературы Серебряного века**.**

Методы контекстного, компонентного и дефиниционного анализа, примененные в работе, позволили с опорой на словари и наработки исследователей фольклора описать особенности актуализированных в текстах смыслов.

Состояния *живой* и *мертвый* в обыденном языке расцениваются как взаимоисключающие. Авторы научных работ приводят лексемы, обозначающие эти состояния, в качестве примера языковых антонимов: «Комплементарная противоположность <…> характеризуется тем, что между противопоставляемыми членами <…> нет никакого среднего, промежуточного члена: «живой» – «мертвый» [5, с. 245]. Антонимами они являются в разных вариантах и согласно «Словарю антонимов». Например: «Живой – Относящийся к животному или растительному миру, органический / Мертвый (неживой) – Относящийся к неорганическому миру» [6, с. 145–146].

Но в культурной традиции человечества известны персонажи с признаками живого и мертвого. Исследователи фольклора отметили это в своих работах. Ю.Ю. Васильев обозначил состояния существ, имеющих неоднозначное положение по отношению к *жизни/смерти*: «1. «Заложные» покойники: а) беспокойные мертвецы, наносящие вред живым людям; б) проклятые мертвецы, стремящиеся уйти в мир мертвых. <…> 2. Пассивная: а) сон; б) окаменение. <…> 3. Активная лиминальность: а) существа, порожденные в результате брака между представителями мира живых и мира мертвых» [7, с. 79]. В.Я. Пропп связывает лиминальность фольклорных персонажей с их причастностью к культурному подтексту обряда инициации, проходящего в мире мертвых. Бабу Ягу он характеризует как «охранительницу входа в тридесятое царство и вместе с тем как существо, связанное с животным миром и с миром мертвых» [8, с. 53]. Такие персонажи в литературе, как и в мифологии и фольклоре, имеют разный знаковый смысл, функционал, разную специфику.

Большинство случаев употребления лексем и выражений с семантикой лиминальности встречаются при описании персонажей с негативной коннотативной оценкой. Эти персонажи более всего подходят под категорию лиминальности «*1 а)*» по Ю. Васильеву. Рассмотрим пример из дневника А. Бенуа, в котором свержение и убийство Николая II и установление режима, возглавляемого В.И. Лениным, сравнивается с убийством колдуна и появлением из его могилы мертвеца-вампира:

«Из убитого самодержца Романова вышел упырь – ленинское самодержавие. Упырям *нужны* ***темная ночь*** *и* ***беспамятство жертвы.*** <…> *он* ***молчит и молча душит и убивает свободу*** *слова!»* (Бенуа А. «Дневник 1918–1924»).

Данный фрагмент является размышлением о заметке Д. Мережковского «Упырь». Соответственно, в наших текстах знакомство авторов с творчеством друг друга является одним из факторов, который обусловливает формирование общей ЯКМ русской образованной и социально активной прослойки людей. Упырь – «*Народно-поэт.* и *простореч.* То же, что вампир» [9, Т. 16, с. 799]. Это вариант «беспокойного мертвеца» в виде существа, питающегося кровью. Отметим такие признаки «живого мертвеца» в данном фрагменте, появление ночью, молчание, способность к удушению.

В описании персонажей, объектов и событий с признаками лиминального бытия еще одним элементом является связь с нечистой силой, например, в данном описании разбогатевшего деятеля культуры:

«…средь нас он ходил, ***как акула, готовясь всех слопать****;* <…> *являясь, он* ***скалился с ласковой хищностью черной пантеры****,* – <…> ***такой розовощекий: такой Мефистофель! Пенсне золотое, духи и ботиночки лаковые; сюртук – черный; и – серые полосатые брюки»*** (Белый А. «Между двух революций»).

В данном примере метафоры с участием лексем, обозначающих животных, насекомых или морских хищников – *акула, пантера*, сочетаются с именованием человека главным злом христианства. Также отметим прямое указание на прожорливость персонажа, готовность *слопать* людей. Элегантность и изысканность образа, описанная лексемами со значением дорогих материалов, ярких цветов, лексемой с уменьшительным суффиксом, усиливает негатив.

Есть и контексты, в которых негативно охарактеризованный человек назван предметом из камня:

«…певец смерти и «отца» своего дьявола, каменно неподвижный и молчаливый Сологуб, – «кирпич в сюртуке»» (Бунин И. «Окаянные дни»).

Называние человека предметом или описание внешности человека с помощью использования наименований предметов создает образ голема. Согласно «Мифологическому словарю», «голем (евр.) – <…> – оживляемый магическими средствами глиняный великан. <…>. Он послушно исполняет работу, ему порученную <…>, но, вырываясь из-под контроля человека, являет слепое своеволие (может растоптать своего создателя и т. п.)» [10, с. 157–158]. В этом описании фиксируется неестественное происхождение голема, его глупость и угроза людям от него. Отметим, что персонажи, которые описаны с использованием лексем и выражений с семантикой лиминальности по типу беспокойных мертвецов, являются идейными противниками героя и в семантической сетке текста имеют значение текстовых метафор и персонификации упадка страны и культуры.

Однако существуют описания лиминальных персонажей, которые можно отнести к другому типу. В основном такие персонажи сочетают в себе признаки таких категорий лиминальности, обозначенных Ю.Ю. Васильевым, как «1 *б) проклятые мертвецы, стремящиеся уйти в мир мертвых»* и *«2 а) сон, окаменение»*. Выражения, с помощью которых описаны данные персонажи, имеют другой семантический оттенок:

«Чаадаев <…> ***замкнулся в себе; ушел в свою скорлупу, застыл, окаменел, – как бы умер заживо****, и остальные двадцать лет* ***жизни*** *провел в Москве –* ***«Некрополисе»****,* ***Городе Мертвых, как мертвый. Как труп в пустыне я лежал...!»*** (Мережковский Д. «Невоенный дневник»).

В данном примере статус «мертвого» подчеркивается однородными сказуемыми с семантикой замкнутости и неподвижности. Москва названа «Некрополисом», что означает: «Некрополь**.** В древнем мире – большое кладбище» [9, Т. 7, с. 945]. Таким образом, семантика «мертвого» распространяется и на столицу России. Однако значение данного образа героя не в том, что он вредит людям, а в том, что он сам отстраняется от жизни, что подчеркнуто высказыванием «замкнулся в себя, ушел в свою скорлупу». Однако фраза из стихотворения А. Пушкина «Пророк» своим смыслом вступает в противоречие с дальнейшим содержанием текста. Состояние «смерти заживо» в следующем контексте является метафорой низкого в моральном плане поведения. Но вред и страдания в данном случае персонаж причиняет именно самому себе:

«Конечно, ***все сознавал с неумолимою ясностью****, как человек* ***в летаргическом сне, когда его хоронят заживо****.* ***Судил себя страшным судом»*** (Мережковский Д. «Невоенный дневник»).

Отметим, что в данном фрагменте упоминается *летаргический сон*, который соотносится с лиминальностью «*2а) сон»* по классификации Ю. Васильева. Выражение *страшный суд* вызывает в сознании ожидаемый в христианской религии суд Божий. В данном контексте метафорическое высказывание означает большую степень недовольства собой, то есть морального страдания.

Данный персонаж характеризуется и еще некоторыми чертами внешнего облика и поведения, маркирующими его лиминальность:

«Бледное*, нежное лицо* ***совершенно неподвижно****, когда он* ***молчит****, как будто* ***из воску или мрамора; чело, как череп голый»*** (Мережковский Д. «Невоенный дневник»).

В данном контексте внешность героя описана лексемами с семантикой мертвого*: бледность, неподвижность, мрамор, череп.*

Слепота – еще один маркер лиминального состояния. Пропп В. Я. подробно анализировал смысл данного признака в фольклоре и пришел к выводу: «Под

«слепотой» может быть вскрыто понятие некоторой обоюдности невидимости» [8, с. 54].

В материале исследования слепота может быть знаком отрицательной коннотации жизни, которая похожа на смерть (в земле):

«…привычка к ***жизни на манер кротов – слепыми*** *и* ***в земле»*** (Готье Ю. «Мои заметки»).

Но слепота может быть и необходимым шагом к новому уровню жизни и творчества, тогда коннотация меняется на позитивную:

«Чтобы стать ***певцом Духа*** *горного, сперва надо* ***в жизни ослепнуть*** *(****ослеп*** *же Мильтон); отступить от порога,* ***по-новому выступить в жизнь»*** (Белый А. «Воспоминания о Блоке»).

Слепота может являться неким признаком «отмеченности» миром мертвых, частичной принадлежности к нему. Данный факт в культуре не является отрицательно характеризующим героя, напротив, как отмечает Ю.Ю. Васильев, лиминальные персонажи или те, кто появился в результате брака представителей живого и мертвого миров, «наследуют их достоинства, что проявляется, с одной стороны, в неуязвимости, необыкновенной физической силе и способности к магии (мир мертвых), а с другой – в способности действовать в интересах живых» [7, с. 80]. В произведении «Между двух революций» одной из важнейших тем является проблема творчества. Герой воспринимает себя причастным к «миру смерти», находясь в поисках своего творческого кредо. Он интересуется людьми, имеющими черты лиминальности. Яркий пример – образ старушки А.Г. Коваленской. Александра Григорьевна Коваленская произвела сильное впечатление на героя еще в детстве. Ей посвящен отдельный пункт воспоминаний. Описание ее следующее:

«Бледная как смерть, с черными, как булавки, глазами*, без сединки* ***в четком проборике черных волос*** *<…> в том же* ***черном*** *шелковом платье с пелеринками, плещущими,* ***как вороньи крылья»*** (Белый А. «Между двух революций»).

В вышеприведенном фрагменте Коваленская сразу сравнивается со *смертью*, с вороной, считающейся предвестницей недоброго; несколько раз упоминается *черный* цвет, обращает на себя внимание звукопись – повтор звука «ч» в описании. Однако она вызывает симпатию лирического героя способностью к пониманию поэзии. Высказывание Коваленской о том, что поэзия приподымает над прозой жизни – свидетельство ее особенной способности выйти за пределы обыденности. Проводится мысль о сложности личности А.Г. Коваленской:

«– О, о, о, – подмигивал на это лукавый внук, — и ***тонкое ж какое-то что-то*** *–* ***бабуся****. И* ***чай здесь – над бездной; и иван-чай – над бездной; и дом этот – бездна»*** (Белый А. «Между двух революций»).

Ситуация подается как невыразимое: *тонкое ж какое-то что-то*. Отметим, что здесь даже меняется род определений на средний, так описание становится относящимся в целом к бытию старушки между *жизнью* и *смертью*. Описание завершается троекратным повторением лексемы *бездна*. Значение этого слова в ССРЛЯ следующее: «Пропасть, глубина, кажущаяся неизмеримой, не имеющей дна» [9, Т. 1, с. 337–338]. В «Мифологическом словаре» дается толкование изначального Хаоса как «бездны»: «Х. есть та бездна, в которой разрушается всё оформленное и превращается в некоторого рода сплошное и неразличимое становление» [10, с. 569]. То есть дом Коваленской описан как дом «над бездной», поглощающей и порождающей мир. Следовательно, сама Коваленская, находясь «над бездной», позиционируется как страж этой бездны. Отметим, тот факт, что Коваленская была известной детской писательницей и обладала тем самым даром слова, о котором мечтал герой воспоминаний А. Белого. Таким образом, положение *над бездной* маркирует Коваленскую как лиминального персонажа, который может тем не менее не только своими силами и знаниями помогать герою, но и быть дарителем, проводником к испытаниям, необходимым герою для получения новых способностей.

Главный же смысл смерти – воскресения А. Белый передает с помощью образа Христа:

*«****не быть, иль – восстать в «Я», в Ich, в I.Ch****»* (Белый А. «Воспоминания о Блоке»).

В данном высказывании имеет место языковая игра: немецкой слово *Ich* преобразуется в аббревиатуру *I.Ch* – Иисус Христос. Оппозиция живой/мертвый снимается в образе Христа.

Итак, все три категории лиминальных персонажей, выделенные Ю. Васильевым, найдены в текстах воспоминаний конца XIX – начала XX века. Языковые средства их описания имеют сходства и различия. Сходство состоит в употреблении лексем, ассоциативно связанных со смертью: *черный*, *мрамор*, *бледность*, *болезненность*.

Отличительной чертой описания типа «*1 а) беспокойные мертвецы»* является использование лексем со значением прожорливости, потери своей личности, агрессии к живым, искусственности, неполноценности. Для характеристики такого типа лиминального персонажа авторы используют метафоры, образованные с применением лексем из области зооморфизмов, наименований нечистой силы (*бес, черт, Мефистофель*), фольклорных лиминальных персонажей (*вампир, оборотень*). Интересным фактом является то, что часть позитивных характеристик, касающихся внешнего облика, таких как изысканность, элегантность и роскошь, как принадлежность негативного лиминального персонажа усиливают, а не ослабляют отрицательную коннотацию. Также отметим лексемы с уменьшительными суффиксами, которые придают образу некоторую комичность.

В отличие от предыдущего типа, персонажи, соответствующих типу «*1 б) проклятые мертвецы»,* описываются с помощью метафор с семантикой отдаления от жизни, нахождения в замкнутом пространстве, лексемами с семантикой страдания, ухудшения физического и душевного состояния персонажа. Признаки умирания таких персонажей вызывают жалость, а не страх. Оправдание наличия у персонажа сходства с мертвым, способность к изменениям, к оборотничеству имеют смешанную коннотацию и ассоциативно связаны с неудачным прохождением испытаний обряда инициации. Выявлено смешение семантических признаков, присущих категориям лиминальных персонажей «*1 б)»* с уровнями «*2 а) сон»* и «*2 б) окаменение»*, описываемого метафорами с лексемами, однокоренными с *мрамор, камень*.

Особенности языкового описания персонажей, которые более всего соответствуют типу «*3 а) существа, порожденные в результате брака между представителями мира живых и мира мертвых»*, следующие:

– использование лексем и выражений возвышенного стиля, что наводит смысл высшей духовности персонажа;

– семантика испытания, состояния сложного, но удачного прохождения инициации, которая выражена метафорами неизвестного, но притягательного пространства (*бездна).*

Описанные с использованием негативных оценочных высказываний лиминальные персонажи представляют собой идейно-политических противников автора либо пассивных наблюдателей за происходящими переломными событиями. Такие лиминальные персонажи символизируют критическую социально-политическую ситуацию в России и в культуре человечества вообще в период конца XIX века – начала XX века. Положительно коннотативно окрашенная лексика используется для описания людей с необычными способностями, от которых стоит ждать помощи, или знаковых, способных измерить мир, творений. Сам интерес к идее лиминальности вызван переломными процессами в России периода написания текстов.

Мы перечислили языковые особенности описания лиминальных персонажей конца XIX – начала XX века, их значение в семантической сетке текста. Таким образом, цель, поставленная в нашем исследовании, достигнута. Перспективой исследования является анализ более поздних текстов воспоминаний для сравнения и выявления изменений в части ЯКМ, касающейся лиминальности.

Библиографический список

1. Лоскутова Т.Н. *Концепты «жизнь – смерть», вербализованные лексемами и фразеологическими единицами русского языка, в лингвокультурологическом аспекте*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Челябинск, 2009.
2. Козубовская Г.П. *Рубеж XIX–XX веков: миф и мифопоэтика*: монография. Барнаул: АлтГПА, 2011.
3. Витчак П. Город мертвых и мертвый город. Кладбище и тема смерти в прозе Михаила Арцыбашева. *Культурологический журнал*. 2015, № 2 (20): 1–6.
4. Донскова О.А. Семантическая сетка текста: от значения к образу. *Университетские чтения*. 2019, Ч. 07: 48–52.
5. Новиков Л.А. *Семантика русского языка*. Москва: Высшая школа, 1982.
6. Введенская Л.А. *Словарь антонимов русского языка*. Москва: Астрель: АСТ, 2008.
7. Васильев Ю.Ю. Проблема лиминальности фольклорных персонажей в контексте бинарной оппозиции «живое/мертвое» *Вопросы культурологи*. 2009; № 2: 75– 80.
8. Пропп В.Я. *Исторические корни волшебной сказки*. Москва: Лабиринт, 2000.
9. *Словарь современного русского литературного языка*: в 17 т. Москва – Ленинград: Издательство АН СССР, 1950–1965.
10. *Мифологический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.

References

1. Loskutova T.N. *Koncepty «zhizn'– smert'», verbalizovannye leksemami i frazeologicheskimi edinicami russkogo yazyka, v lingvokul'turologicheskom aspekte*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2009.
2. Kozubovskaya G.P. *Rubezh XIX-XX vekov: mif i mifopo`etika*: monografiya. Barnaul: AltGPA, 2011.
3. Vitchak P. Gorod mertvyh i mertvyj gorod. Kladbische i tema smerti v proze Mihaila Arcybasheva. *Kul'turologicheskij zhurnal*. 2015, № 2 (20): 1-6.
4. Donskova O.A. Semanticheskaya setka teksta: ot znacheniya k obrazu. *Universitetskie chteniya*. 2019, Ch. 07: 48-52.
5. Novikov L.A. *Semantika russkogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1982.
6. Vvedenskaya L.A. *Slovar' antonimov russkogo yazyka*. Moskva: Astrel': AST, 2008.

7. Vasil'ev Yu.Yu. Problema liminal'nosti fol'klornyh personazhej v kontekste binarnoj oppozicii «zhivoe/mertvoe» *Voprosy kul'turologi*. 2009; № 2: 75- 80.
8. Propp V.Ya. *Istoricheskie korni volshebnoj skazki*. Moskva: Labirint, 2000.
9. *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*: v 17 t. Moskva – Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1950-1965.
10. *Mifologicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.

Статья поступила в редакцию 29.07.23

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-418-420

***Rashchupkina O.S.**, postgraduate, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: 77ros@mail.ru*

REFLECTIONS ON THE FATE OF PEASANTS ON THE "GREAT CONSTRUCTION SITES OF THE FIVE-YEAR PLAN" IN ESSAYS BY F.I. PANFEROV AND V.P. ILYENKOV (1931). In the article on the example of three essays ("Concrete", "Coke (fuel). People. Refractory" and "Victory Pit"), created by the Soviet writer Fyodor Ivanovich Panferov in collaboration with Vasily Pavlovich Ilyenkov in 1931, reveals the theme of the tragedy of the fate of peasants during the period of continuous collectivization. Despite the fact that these works were created in the traditions of socialist realism, they are distinguished by the complexity and depth of understanding of the historical processes taking place in the late 1920s – early 1930s in the country. Thousands of people, whose life has been connected with the earth for centuries, left their native places in search of a better life, fleeing the need for a collective present. Finding themselves in an alien environment of workers – builders of a metallurgical plant – the peasants went through a difficult path of restructuring their own consciousness. These essays are representative of that time and allow modern readers and researchers to expand their understanding of both the literary traditions of that time and the lives of ordinary people who became participants in the "great construction of the five-year plan" – Kuznetsk.

Key words: **collectivization, peasant, essay, "collective farm prose", socialist realism**

***О.С. Ращупкина**, аспирант, Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail: 77ros@mail.ru*

РАЗМЫШЛЕНИЯ О СУДЬБАХ КРЕСТЬЯН НА «ВЕЛИКИХ СТРОЙКАХ ПЯТИЛЕТКИ» В ОЧЕРКАХ Ф.И. ПАНФЕРОВА И В.П. ИЛЬЕНКОВА (1931)

В статье на примере трех очерков («Бетон», «Кокс. Люди. Огнеупор» и «Котлован победы»), созданных советским писателем Федором Ивановичем Панферовым в соавторстве с Василием Павловичем Ильенковым в 1931 году, раскрывается тема трагизма судьбы крестьян в период сплошной коллективизации. Несмотря на то, что эти произведения созданы в традициях соцреализма, их отличает сложность и глубина осмысления исторических процессов, происходящих в конце 1920-х – начале 1930-х годов в стране. Тысячи людей, чья жизнь испокон веков была связана с землей, покидали родные места в поисках лучшей жизни, спасаясь от необходимости коллективного настоящего. Попадая в чуждую для себя среду рабочих – строителей металлургического комбината – крестьяне проходили трудный путь перестройки собственного сознания. Данные очерки являются репрезентативными для того времени и позволяют сегодня современным читателям и исследователям расширить представление как о литературных традициях того времени, так и о жизни простых людей, ставших участниками «великой стройки пятилетки» – Кузнецкстроя.

Ключевые слова: **коллективизация, крестьянин, очерк, социалистический реализм**

Актуальность исследования объясняется необходимостью восстановления пробелов, существующих в отечественном литературоведении: недостаточной изученностью отечественного литературного процесса 1930-х годов, в частности тех произведений, в которых советские писатели, чьи имена оказались забыты в настоящее время (Ф.И. Панферов, В.П. Ильенков), осмысливают трагические страницы истории страны (сплошную коллективизацию) и размышляют о судьбах земледельцев, вынужденных в поисках лучшей доли покинуть родные места.

Цель исследования: доказать, что созданные в традициях соцреализма Ф.И. Панферовым в соавторстве с В.П. Ильенковым очерки «Бетон», «Кокс. Люди. Огнеупор» и «Котлован победы» (1931) отражают размышления писателей о трагизме судеб советских крестьян в период сплошной коллективизации.

Задачи: 1. Рассмотреть мотивный ряд очерков; 2. Проанализировать образы крестьян, ставших участниками «великой стройки» пятилетки; 3. Исследовать композиционные особенности очерков.

Научная новизна выражается в том, что в статье рассматриваются малоизученные произведения таких писателей, как Ф.И. Панферов и В.П. Ильенков; доказывается, что в очерках, созданных в соответствии с эстетическими принципами соцреализма, дана не только идеальная интерпретация «реального», но отражается историческая правда 1930-х годов.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что оно, основываясь на материале малоизученных очерков писателей «второго ряда», расширяет современное представление о возможностях метода социалистического реализма в отражении трагических страниц истории советских крестьян.

Практическая значимость заключается в возможности использования выводов по теме исследования в разработке лекций, семинаров по проблемам развития литературного процесса 1920–1930-х годов.

Конец 1920-х годов стал временем великих преобразований в СССР: с одной стороны, в сфере промышленного производства этот период характеризуется активным развитием промышленного строительства (создавались заводы, комбинаты, электростанции, открывались шахты, нефтепромыслы); с другой стороны, в сфере сельского хозяйства был объявлен переход к массовой (сплошной) коллективизации, сопровождавшийся раскулачиванием, сломом вековых традиций.

Увеличение производственных мощностей требовало большего количества рабочих: многие выходцы из деревни в поиске лучшей жизни вливались в ряды строителей светлого социалистического будущего на великих стройках первой пятилетки.

Происходящие в стране процессы активно освещались в печати. Этим объясняется развитие малых прозаических жанров, важнейшим из которых становится очерк: «Именно в очерке находит свое отражение то преходящее, что несет в себе наша эпоха и что, несмотря на свой временный характер, имеет огромное значение для революции» [1, с. 198]. Очерки того времени сегодня – исторические свидетельства сложных процессов перестройки сознания советских крестьян, вынужденных отказаться от традиционного уклада жизни и стать рабочими.

В 1931 году ОГИЗ (объединение государственных книжно-журнальных издательств) «Московский рабочий» выпустило сборник очерков «Твердой поступью». В соавторстве с В.П. Ильенковым у Ф.И. Панферова в этом сборнике вышли три очерка: «Бетон», «Кокс. Люди. Огнеупор» и «Котлован победы».

История создания этих произведений запечатлена в одной из тетрадей Ф.И. Панферова и приводится в книге А.И. Панферова «Мой старший брат». В третий год первой пятилетки редакция «Октября» организовала несколько бригад для поездок на стройки века. Федор Иванович Панферов отправляется в служебную командировку с Василием Павловичем Ильенковым. Во время пути писатель наблюдает за потоком людей (мужиков, баб, ребятишек), которые с котомками за плечами движутся «молча, сумрачно, кажется, на лицах людей написано: «А что-то нас ждет…» [2, с. 175]. Эти люди – вчерашние крестьяне, которые в течение нескольких недель, а может и месяцев, идут строить сибирский металлургический завод.

Очерк «Бетон» начинается яркой картиной покорения сибирской природы человеком.

В центре внимания – бригада Стасюка. Среди тех, кто оказался на площадке Кузнецкстроя, исконные сибиряки – ачинцы, барнаульцы, барабинцы – крестьяне, которые «в поисках хорошего заработка» «рушили свои хозяйства и, нагрузив скарбом возы, через глухую тайгу волокли за собой деревню – коров, лошадей; другие оставляли дома «на всякий случай» хозяйство, третьи являлись на площадку налегке – им нечего было оставлять в деревне или тащить за собой – батраки» [3, с. 3]. Складывающаяся картина массового переселения крестьян косвенно свидетельствует, что люди не видят перспектив оставаться в родных местах – на земле, где испокон веков жили их предки, занимаясь земледелием.

Место, где идет великая стройка, авторы сравнивают с фронтовой полосой. Мотив боя, преодоления традиционен для поэтики соцреализма и подчеркивает силу человека – покорителя сибирской природы. Через испытания проходят не

все: в бригаде, руководимой Стасюком, из тридцати человек остается семнадцать – тех, кто достоин носить звание рабочего.

Труд на строительстве металлургического комбината сравнивается с трудом на земле: Стасюк вспоминает работу во время страды. Воспоминание возникает неслучайно: человек, который всю жизнь работал на земле, не может забыть об этом за короткий промежуток времени. Именно эта связь с землей, прошлым мешает перестроиться даже сознательным крестьянам: о главном герое сказано, что его прошлый крестьянский опыт в настоящем мешает ему, бригадиру. Жизненный опыт крестьянина (даже сознательного) оказывается недостаточен для того, чтобы принимать правильные решения на промышленной стройке.

На помощь бригаде приходят комсомольцы Иванов – ленинградский рабочий, который «знает машину», и инженер Крепс: они совершенствуют технологические процессы – и вот уже вчерашние мужики-крестьяне под руководством рабочих-комсомольцев делают невозможное: становятся лучшей бригадой, вырабатывающей сотни тонн бетона. Традиционное для поэтики соцреализма разрешение сюжетной коллизии подкрепляется прямо сформулированными в последней части очерка выводами: люди из бригады Стасюка становятся сознательными членами коллектива – крестьяне преодолели индивидуализм и ограниченность во взглядах. Эти выводы перемежаются с агитационными призывами-лозунгами о том, что нужно делать бетон и делать новых строителей социализма, а также строить новые мощные пролетарские ряды. Последним же предложением очерка становятся слова: «…Была трава – будет металл» [3, с. 13].

В очерке «Кокс. Люди. Огнеупор» Ф.И. Панферов и В.П. Ильенков продолжают тему великой социалистической стройки. Начинается очерк с эпической картины: люди приняли решение построить металлургический завод у подножия горы, начертили план, но столкнулись с тем, что на том месте, где должна была появиться коксовая печь, было подпочвенное болото, которое поглощало все, что в него попадало. Люди могли отступить, но это бы привело к срыву сроков строительства. Поэтому было принято решение бить сваи. Сила рабочих и величие их труда подчеркиваются в тексте: люди, несмотря на пятидесятиградусные морозы, забили тысячу двести свай. Итогом труда рабочих, победивших болото, стало идеально отшлифованное основание коксовой печи, которое было передано для последующей работы бригаде огнеупорцев.

Одним из героев очерка становится печник Жилин, считавшийся в родных сибирских деревушках лучшим мастером своего дела. Но уже на второй день кладки коксовой печи Жилина сняли с работы и поставили на подноску, поскольку он подоткнул щепочкой кирпич, не подумав, к чему это приведет, когда температура в печи достигнет тысячи градусов. Каменщикам некогда было возиться с Жилиным, и он невольно сравнивает отношение к нему здесь, на стройке, с тем, как относятся к тем, кто ошибся, в деревне: «споткнулся, а тебя коленкой под зад» [4, с. 19]. Но внимательный бригадир Шидек дает Жилину второй шанс – и вот перед читателем предстает человек, познавший радость осмысленного труда, осознающий свою ответственность: из Жилина «испаряется мужик». Авторы показывают, как пробуждается во вчерашнем крестьянине сознательность, чувство товарищества. Именно этим завершается первая часть очерка.

Вторая часть начинается яркой картиной: бригадир Шидек мечтает о светлом будущем возводимого социалистического города: о том, что скоро начнут работать домны, электростанции, появятся автобусы и дворцы культуры, а люди, пришедшие из деревни, покинут свои землянки и переселятся в новые дома.

Но реальность оказывается прозаичней мечты. Вновь Панферов и Ильенков рисуют образы крестьян, которые живут в землянках, напоминающих погорелые села: они ежедневно стекаются на стройку и заселяют горы. Мужики выбирают жизнь в своих избах-землянках, не хотят перебираться в палатки или бараки. Этими людьми – вчерашними крестьянами – движут собственнические инстинкты. Авторы сравнивают мужиков с живучими клопами. Поэтому строительство коксовой печи – это не только создание материального объекта, но и перестройка прежней Сибири в социалистическую, прежде всего, за счет изменения сознания вчерашних мужиков.

Сюжетная линия второй части очерка разворачивается вокруг борьбы двух бригад – Шидека и Оболенского. Несмотря на молодость (Оболенскому всего 21 год), он («парнишка, юнец, комсомолец») с легкостью обходит опытного Шидека, поскольку уже имеет опыт работы на кладке коксовых печей. Но уже через некоторое время Шидеку удается повысить производительность труда бригады; в тексте вновь звучит мотив боя: члены бригады стремятся к победе в соцсоревновании.

Обращает на себя внимание тот факт, что очерк завершается на оптимистичной ноте: десятки тысяч людей, которые трудятся на строительстве города (Шидеков, Оболенских, Жилиных) подчиняют природу и переделывают себя, меняют собственное отношение к труду. Перечисление через запятую фамилий опытного рабочего, молодого комсомольца и крестьянина имеет символическое значение: великая стройка объединяет людей с разным опытом и разными взглядами на жизнь, в новой социалистической реальности могут найти место представители всех социальных групп, если они готовы будут подчинить себя коллективу, жить его интересами.

Последние два предложения очерка: «Класс творит. Мы живем в эпоху великого творчества» [4, с. 26], усиливают агитационную риторику и сглаживают те проблемы, о которых говорят писатели в тексте. Стройка является творчеством только для сознательных людей, которых немного. Остальные же по-прежнему движимы эгоистичным желанием добиться лучшей жизни для себя: крестьяне покидают деревни, где жили их деды и прадеды, не видя перспектив в активно внедряемых коллективных формах ведения хозяйства. Мужики приводят на великие социалистические стройки свои семьи, пытаются сохранить небогатое хозяйство (лошадей, коров), живут в землянках, работают не ради высоких идей, а ради денег (пример с подносчиками). Но, несмотря на разные мотивы, побудившие людей приехать в это место, они – создатели Кузнецкстроя. Те, кого спустя время потомки назовут настоящими творцами.

Третий очерк «Котлован победы», созданный Ф.И. Панферовым в соавторстве с В.П. Ильенковым, начинается с кульминации: двадцать четыре человека в солнечный майский день оказываются погребенными под землей. Смещение экспозиции, в которой, как и в предыдущих очерках, задана общая картина великой стройки, борьбы человека с природой, предопределяет отношение читателя к содержанию текста – к информации о том, с какими трудностями сталкивались люди, роющие одиннадцатиметровый котлован для скиповой ямы – сооружения, необходимого для работы доменной печи. Как и в предыдущих двух очерках, образ «растущих на глазах гигантских сооружений» – домен, их важность для будущего Кузнецкого металлургического завода прямо декларируется в тексте: работающие на их строительстве тысячи людей понимают важность собственного дела. Так как запуск производства был запланирован на 1 октября 1931 года, сроки стройки были «переведены на декады, дни и часы». Писатели говорят о том, что люди готовы работать в сложных условиях, не думая о собственных желаниях, – они стремятся к единой высокой цели.

Строители-землекопы – вчерашние крестьяне, которые работали на земле, возделывая ее, но их опыт не имеет ценности на стройке, более того, земля мешает людям строить завод. Обращают на себя внимание эпитеты, создающие образ земли в очерке: она «примолкшая», «коварная». Противопоставление земли крестьянина-хлебопашца (податливой и покорной) земле человека-гиганта, перестраивающего природу (примолкшей и коварной), отражает одну из идей очерка: человек перестал быть сыном матери-земли, он теперь ее полновластный хозяин. Согласно тенденции советской литературы 1920–1930-х годов, «мир крестьянской деревни противопоставляется миру «чугунного» города по принципу оппозиции» [5, с. 50].

Люди труда чувствуют свою силу, поэтому не замечают угрозы: откос земли треснул, затем стопудовая глыба ударила землекопа Акилеева, находящегося на дне одиннадцатиметровой ямы, в ноги. Ершов, Малышев и Новоселов пытаются помочь несчастному Акилееву, остальные в панике бросаются прочь. Но рухнувшая с глухим стоном с откоса глыба уже «катилась по дну котлована, настигала убегавших, хватала их за ноги, мяла, кромсала, давила и накрывала с головой черной холодной тяжестью» [6, с. 32]. Двадцать четыре человека оказались под землей… Двадцать два из них остались в живых.

Авторы обращают внимание, что уже на другой день Акилеев и многие из тех, кто оказался под завалами земли, снова приступают к работе и продолжают рыть котлован. Эти люди – вчерашние крестьяне, которые в феврале пришли на стройку, – за три-четыре месяца изменились: они работают не из-за денег, а по велению сердца. За проведенное на стройке время изменилось сознание крестьян: они гордятся заработанным стажем новой рабочей жизни, они познали радость труда в коллективе, они стремятся не ударить в грязь лицом перед новенькими – поэтому вырабатывают в смену восемь кубометров земли вместо положенных по норме шести. Панферов и Ильенков словами одного из героев (Меренкова) говорят о том, что здесь, на Кузнецкстрое, оказались люди, зараженные построением социализма.

Но картина торжества новой жизни ставших рабочими вчерашних крестьян дополняется очень важной сценой вечернего отдыха: землекопы, которые вернулись после трудового дня домой, думают не о достигнутых за день результатах, не о положенном им денежном вознаграждении, они тоскуют о своей прошлой жизни в деревне, о просторе лугов и буйных травах, о звоне кос во время страды… Их истинная сущность связана с землей-кормилицей, дающей жизнь, но, сорванные голодом, бедностью, страхом перед коллективизацией, они волей случая оказались среди двадцати двух тысяч людей, строящих город металла. И даже чужое для мужика слово «колхоз» звучит здесь не так страшно: «А может быть и у нас теперь колхоз… Наверняка колхоз, – говорит Мельников и почему-то улыбается. Может быть потому, что эти слова выговариваются здесь как-то легче, не так, как в деревне» [6, с. 35–36].

Таким образом, можно заключить, что все три очерка, созданных Ф.И. Панферовым и В.П. Ильенковым, показывают изменения, происходящие в стране. Местом действия становится побеждающий прошлое «тысячами кубометров бетона, железным сплетением арматуры, напряженным трудом» тысяч людей город металла. Героями – вчерашние крестьяне, сорванные с родных мест и проживающие великую трансформацию сознания. Они становятся преданными делу рабочими, заинтересованными в результатах труда. Во всех трех текстах одна модель, организующая систему взаимоотношений персонажей: ведет за собой крестьян, приехавших на стройку, рабочий, в прошлом активный участник революционного движения и гражданской войны, или комсомолец – юный, но владеющий исключительными знаниями в производстве. Оступившийся или запутавшийся крестьянин получает прощение, а вместе с ним – второй шанс, которым правильно распоряжается. За месяцы, проведенные на строительстве ком-

бината, происходят изменения в сознании мужика: если изначально он приехал на стройку за деньгами, движимый нуждой, то в процессе работы он постигает радость коллективного сознательного труда, становится передовиком производства и примером для новичков. Но эта пафосная картина торжества новой жизни не снимает главный вопрос: кто останется работать в полях, если люди в поисках лучшей доли бегут из деревни, разрушая складывающуюся веками родовую связь человека и земли-кормилицы, забывают о своих корнях?

Но важно и другое: в этой новой реальности металла нет места прошлому мужику-крестьянину с его веками сложившимися заботами о земле, с цикличностью жизни, предопределяемой самой природой. Земля перестает быть кормилицей, она теперь – площадка для великих социалистических строек. Несмотря на очевидные и легко считываемые идеи текста о положительных изменениях, произошедших с крестьянами – участниками великой стройки, которые ведут бой как с собой, так и с природой, и одерживают победу в этой битве, что характерно для произведений соцреализма, эти очерки отражают ряд проблем. Во-первых, очевидно, что судьба мужика-крестьянина в конце 1920-х – начале 1930-х годов трагична, так как люди в поисках лучшей жизни вынуждены сниматься с обжитых мест и искать себя в тех сферах жизни, которые им чужды. Во-вторых, судьбы крестьян, которые оказываются на строительстве промышленного гиганта, показывают, что даже те, кто принимает идею коллективного ведения хозяйства, не могут реализовать себя в родных местах и идут за лучшей долей в промышленное производство.

Перспективами исследования нам видится анализ произведений Ф.И. Панферова, созданных в 1931–1937 годы: в частности очерков, вошедших в книгу «Твердой поступью» и продолжающих тему судьбы деревни в период сплошной коллективизации.

Библиографический список

1. Майзель М. *Краткий очерк современной русской литературы.* Москва, Ленинград: Государственное издательство художественной литературы, 1931.
2. Панферов А. *Мой старший брат. Штрихи жизни Федора Панферова* Москва: Московский рабочий, 1980.
3. Панферов Ф., Ильенков В. Бетон. *Твердой поступью.* Москва: ОГИЗ «Московский рабочий», 1931: 3–13.
4. Панферов Ф., Ильенков В. Кокс. Люди. Огнеупор. *Твердой поступью.* Москва: ОГИЗ «Московский рабочий», 1931: 14–26.
5. Култышева О.М. Урбанизм и проблема цивилизации в творчестве В. Маяковского. *Нижневартовский филологический вестник.* 2017; № 2: 47–57.
6. Панферов Ф., Ильенков В. Котлован победы. *Твердой поступью.* Москва: ОГИЗ «Московский рабочий», 1931: 27–37.

References

1. Majzel' M. *Kratkij ocherk sovremennoj russkoj literatury.* Moskva, Leningrad: Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1931.
2. Panferov A. *Moj starshij brat. Shtrihi zhizni Fedora Panferova* Moskva: Moskovskij rabochij, 1980.
3. Panferov F., Il'enkov V. Beton. *Tverdoj postup'yu.* Moskva: OGIZ «Moskovskij rabochij», 1931: 3-13.
4. Panferov F., Il'enkov V. Koks. Lyudi. Ogneupor. *Tverdoj postup'yu.* Moskva: OGIZ «Moskovskij rabochij», 1931: 14-26.
5. Kultysheva O.M. Urbanizm i problema civilizacii v tvorchestve V. Mayakovskogo. *Nizhnevartovskij filologicheskij vestnik*. 2017; № 2: 47-57.
6. Panferov F., Il'enkov V. Kotlovan pobedy. *Tverdoj postup'yu.* Moskva: OGIZ «Moskovskij rabochij», 1931: 27-37.

Статья поступила в редакцию 31.07.23

УДК 81'26

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-420-423

Rukavishnikova O.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: origa999@rambler.ru*

PECULIARITIES OF A COMIC EFFECT TRANSFER IN THE SPHERE OF CONVERSATIONAL GENRE FROM CHINESE TO RUSSIAN LANGUAGE. The article examines originality of Chinese humor, namely the texts of the colloquial genre with a comic effect, from the point of view of the peculiarities of their transmission from Chinese into Russian language. When working with such texts, the translator faces many difficulties: the use of various stylistic devices (for example, comparison, metaphor, hyperbole), the use of puns based on polysemy and homonymy; ironic wording; playful rethinking, adding a new unexpected component or replacing one or more components with words with a synonymous or antonymous meaning, and so on. The selection made by the subject of the work made it possible to cover a fairly diverse layer of texts of the colloquial genre for further analysis of the possibility of preserving the comic effect in translation. The research material was not previously presented in Russian language, the article proposes the author's version of the translation and translation solutions.

Key words: **humor, comic effect, colloquial genre, Chinese, translation into Russian language, pun, connotation, association**

О.И. Рукавишникова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск,*
E-mail: origa999@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА В СФЕРЕ РАЗГОВОРНОГО ЖАНРА С КИТАЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В статье исследуется своеобразие китайского юмора, а именно – тексты разговорного жанра с комическим эффектом с точки зрения особенностей их передачи с китайского на русский язык. При работе с подобными текстами у переводчика возникает множество трудностей: использование разнообразных стилистических приемов (например, сравнение, метафора, гипербола), применение каламбуров, основанных на полисемии и омонимии; ироническое словоупотребление; шутливое переосмысление, добавление нового неожиданного компонента или замены одного или более компонентов на слова с синонимичным либо антонимичным значением и так далее. Проведенная выборка по тематике работы позволила охватить достаточно разнообразный пласт текстов разговорного жанра для последующего анализа возможности сохранения комического эффекта в переводе. Материал исследования ранее не был представлен на русском языке, в статье предложен авторский вариант перевода и переводческих решений.

Ключевые слова: **юмор, комический эффект, разговорный жанр, китайский язык, передача на русский язык, игра слов, коннотация, ассоциация**

В настоящее время Россия и Китай продолжают активно поддерживать тесное сотрудничество друг с другом в самых разнообразных сферах: от экономики до искусства. Для достижения успешного, взаимовыгодного стратегического партнерства необходимо должное понимание не только особенностей и различий складывающихся веками культур и традиций каждой из сторон, но и специфики менталитета.

В связи с постоянным взаимодействием культур России и Китая российской стороне следует быть осведомленной как о духовных ценностях КНР, характерном мировоззрении китайцев, так и о своеобразии юмора восточного соседа. Поскольку языковые, культурные и социальные элементы – это неотъемлемая часть человеческой жизнедеятельности, они зачастую лежат в основе комического эффекта.

Лингвокультурное постижение реальности через призму комического позволяет осмысливать влияние юмора на мировоззрение как отдельного человека, так и общества определённой страны в целом. Все вышесказанное позволяет судить об актуальности заявленного исследования.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе особенностей передачи комического эффекта в сфере разговорного жанра с китайского на русский язык, что является сравнительно малоисследованной темой на материале ранее не переведенных на русский язык текстов.

Целью данной статьи является выявление особенностей передачи комического эффекта в сфере разговорного жанра с китайского на русский язык. Цель исследования подразумевает постановку следующих задач:

– выявить специфику китайского разговорного жанра;
– описать характерные особенности китайского юмора;
– в ходе переводческого анализа выявить особенности передачи комического эффекта в сфере разговорного жанра с китайского на русский язык.

Теоретическая значимость исследования видится в том, что проведенный анализ позволит обнаружить особенности передачи с китайского на русский язык комического эффекта в сфере именно разговорного жанра, что позволит дополнить научные исследования комического эффекта в речи не только материалом такого неблизкого русскому языка как китайский, но спец-

ификой конкретного жанра, максимально приближенного к реальной коммуникации.

Практическая значимость состоит в том, что результаты могут быть использованы в таких вузовских курсах, как лексикология, стилистика, интерпретация, языкознание, теория перевода, культура речевого общения.

Прежде всего, следует разобраться, что подразумевается под понятием «жанр текста». В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова, «жанр текста» трактуется как исторически сложившийся род литературы, характеризующийся определёнными сюжетными, композиционными, стилистическими и другими признаками [1, с. 186].

В «Переводческом словаре» «жанр текста» описывается как класс вербальных текстов, выделяемых на основе общности структуры, пределов вариативности и использования в однотипных коммуникативных контекстах [2]. Еще одним определением «жанра текста» указывается его понятие как формы организации речи, определяющей типы текстов, отличающихся заданным характером речевой деятельности и формой использования языка.

В Китае термин разговорный жанр 对白体裁 Duìbái tǐcái употребляется в обиходно-бытовом общении и соответствует литературной норме китайского языка [3]. Аналогично с русским языком разговорный жанр имеет лексические, грамматические и фразеологические особенности, формирующиеся в зависимости от контекста и определяющиеся речевой ситуацией. Китайским текстам разговорного жанра присущ высокий уровень эмоциональной окраски, широкое употребление аффективных средств, интонационные акценты, а также использование таких паралингвистических средств, как жесты или мимика [4, с. 318].

В сфере разговорного жанра Китая преобладает нейтральная лексика: в устной речи односложные слова, а в письменной стилизации – двусложные, тем не менее в последнее время наблюдается обратная тенденция. К литературно-нейтральной лексике относится обширный круг понятий: помимо привычных бытовых слов к этой категории подходит лексика, обслуживающая различные сферы деятельности человека и встречающаяся при повседневном общении.

Количество классификаций типов жанра текста довольно велико, за основу типологий берут не только функции, характерные черты, но и аудиторию реципиентов. Каждый текст конкретного жанра применяется в определенных сферах, которые отличаются по ряду признаков: беседа, разговор, спор, рассказ, история, совет, диспут. Также разговорный жанр может быть представлен и в письменной форме в виде письма, записки, дневника, открыток, или стилизации разговорной речи в художественном тексте [5, с. 2].

Неотъемлемым элементом разговорного жанра, выражающего субъективную точку зрения и эмоции индивида, является юмор, высмеивающий различные аспекты бытовой жизни. С точки зрения этимологии слово «юмор» (от английского «humour») означает весёлость нрава, комичность ситуации или фразы и само чувство юмора в целом [6]. Юмор обычно раскрывается в умелой передаче подмеченных противоречий окружающего мира.

Под комическим понимается смешное, основанное на жизненном противоречии, несоответствии или полном нарушении принятых в обществе стандартов. Помимо этого, чтобы несоответствие стало комическим, необходим эффект неожиданности, так как предвиденное по определению комическим быть не может [7, с. 251].

Передача комического эффекта встречается в самых разнообразных видах. Однако границы между оттенками юмора довольно размытые, а отличия трудно уловимы, поэтому создать максимально точную и полную классификацию форм комического крайне тяжело. Согласно самой обширной типологии, комическое условно делится на следующие категории: юмор, шутка, анекдот, каламбур, ирония, сатира, сарказм, фарс, гротеск и черный юмор [8].

В России юмор занимает особое место. Помимо коммуникативной функции юмор также может сгладить накалённую атмосферу, порадовать окружающих или ярко показать эмоции рассказчика. В Китае же к юмору относятся иначе, а круг освещаемых тем намного уже. Подходы к предмету шуток кардинально отличаются от европейских. Например, большой популярностью в России обладает политический юмор, базирующийся на негативных событиях жизни страны. В Китае не принято шутить на темы политики, семьи и брака, почитания старших, экономического положения. Причины этого – боязнь «потерять лицо».

Не так давно в Китае стал популярным жанр stand up, который заключается в выступлении команды остроумных комиков на сцене перед публикой с небольшим шутливым монологом на понятные темы. Интересно, что в Китае нет женщин, выступающих с подобными монологами на сцене, в то время как в России женские комедийные выступления не менее популярны. Данный факт объясняется тем, что раньше в китайских шутках содержалось много непристойностей, девушкам было запрещено их слушать.

Монологи китайских комиков обладают внушительным объемом, что также можно отнести к особенностям китайского юмора. Китайский юмор в жанре «пародия» не признает перехода на личности, пародируя образ в целом, дабы избежать возможного ущерба имиджу. Однако это совсем не касается таких жанров, как сатира и сарказм, которые доминируют в юмористическом предпочтении китайцев. Такого рода шутки весьма беспощадны, а предметом насмешки становятся любые умственные или физические отклонения от нормы [9].

Китайский юмор характеризуется обязательным наличием поучительной морали, а также такими трудностями перевода на другие языки, как омонимические шутки, игра слов, специфические реалии. Так, жанр традиционного китайского комедийного представления 相声xiàngsheng «сяншэн» буквально переводится «созвучие», для верного понимания которого необходимо быть ознакомленным с основными правилами чтения китайских иероглифов.

Важную роль играет и культурно-исторический аспект. Главными героями юмористических рассказов и анекдотов в большинстве случаев выступают широко известные исторические деятели или события мирового масштаба, относящиеся к далёкому прошлому, что затрудняет передачу комического оттенка в переводе, ведь не всегда иностранцы хорошо знакомы с историей других стран [8, с. 251].

Для выявления особенностей передачи комического эффекта в сфере разговорного жанра с китайского на русский язык был проведен анализ текстов с комическими оттенками. Методом сплошной выборки из различных источников, таких как скрипты учебных разговорных диалогов «Chinesepod», китайских юмористических сборников 百度文库 [Bǎidù wénkù] и 无忧演讲 [Wú yōu yǎnjiǎng], были отобраны тексты, содержащие комедийные элементы и функционирующие в вербальном китайском юмористическом дискурсе. Выбранные тексты относятся к разговорному стилю и представляют собой различные жанровые вариации и разнообразные формы юмора.

Критериями отбора послужило наличие юмористических вставок с применением разных приёмов юмора, современность и широкое использование в речи народа страны исходного языка.

Первый текст, который мы рассмотрели, 甜蜜的生活 [tiánmì de shēnghuó] «Сладкая жизнь». Юмор в этом отрывке беседы заключается в употреблении каламбура, который основан на двойном смысле прилагательного, контрасте прямого и переносного значений.

Следующим текстом для рассмотрения стал 零食 [língshí] «Перекус». Пример юмористической вставки в данном разговорном диалоге можно отнести к формату шутки. В этом диалоге употреблён юмористический приём переноса несущественного признака на объект ввиду возникших ассоциаций. В данном тексте он заключается в присвоении человеку свойств животного, основанных на теме беседы и использованных в её контексте.

Ассоциативный юмор широко используется в современном мире, например, в 我们今天就开始节食吧 [Wǒmen jīntiān jiù kāishǐ jiéshí ba] «Мы сегодня садимся на диету» поднимается извечная тема лишнего веса, для которого на данный момент придумано множество ассоциаций.

Современным анекдотом является текст 拒绝爱 [Jùjué ài] «Отказ в любви», в которой затрагивается тема современных технологий и негативного отношения старшего поколения к ней. Юмористический приём базируется на игре слов.

Популярный в Китае анекдот 一张兔子 [Yī zhāng tùzǐ] «Один плоский кролик» также был отобран для анализа. Юмористический приём здесь основан на использовании неверного счётного слова, ставшего основной причиной смеха.

Анекдот 一双新鞋 [Yīshuāng xīn xié] «Пара новых ботинок» является ярким примером буквального понимания смысла слов.

Похожий китайский юмористический приём употреблён в юмористической истории 坏得相识 [Huài dé xiāngshí] «Неудачное знакомство». Здесь юмор заложен в небольшом недопонимании и фонетической схожести двух вопросов, противоположных по своему значению.

Текст 中国没有什么是不行的? [Zhōngguó méiyǒu shé me shì bùxíng de?] «В Китае вообще есть что-то нехорошее?» можно отнести к монологу. В нем за создание юмористического эффекта отвечает схожесть написания двух иероглифов с отличными значениями и произношением.

Еще один приём создания комического представлен в шуточном отрывке истории 突然转弯 [túrán zhuǎnwān] «Внезапный поворот». В данном примере ярко демонстрируется влияние эффекта непредсказуемости на успех шутки у слушателей.

Рассмотрим следующие примеры:

А: 你和我说话怎么老嚼着糖？B: 不嚼糖哪来那么多甜言蜜语？ [A: Nǐ hé wǒ shuōhuà zěnme lǎo juézhe táng? B: Bù jué táng nǎ lái nàme duō tiányánmìyǔ?]. – А: «Почему ты вечно жуешь сладкое, когда разговариваешь со мной?». В: «Если я перестану кушать конфетки, тогда откуда у меня могут взяться столь сладкие речи для тебя?»

Поскольку в данной части текста комический оттенок создаётся благодаря каламбуру, для сохранения элемента смешного потребовалось прибегнуть к использованию лексических добавлений и замен. Также мы воспользовались перестановкой частей сложного предложения в ответной реплике и добавили условную конструкцию «если…, тогда…», чтобы структурировать предложение и сделать акцент на взаимосвязи двойного значения прилагательного 甜 [tián] «сладкий», «вкусный» и переносного «лестный, приятный слуху».

В: 哎呀，现在零食的广告和包装都那么诱人，我看了就馋。每次去超市，本来不想买的，可是最后还是买了一大堆。买了当然要吃咯。[A: 你真是头猪。B: āiyā, xiànzài língshí de guǎnggào hé bāozhuāng dōu nàme yòurén, wǒ kàn le jiù chán. Měicì qù chāoshì, běnlái bù xiǎn。A: Nǐ zhēnshì tóu zhū]. – В: «Ох, в наше время реклама батончиков и упаковка такая заманчивая, как только я их вижу – сразу хочу съесть. Каждый раз, когда захожу в магазин, даже если я не планировал их покупать, я всё равно их покупаю, причём сразу несколько штук. А раз уж я их купил, то, конечно, их нужно съесть». А: «Да ты, оказывается, самый настоящий поросёнок».

При переводе данного отрывка диалога мы учитывали контекст предшествующей беседы. Мы применили лексико-семантическую замену – конкретизацию, пояснив 真是 [zhēnshì] «настоящий» прилагательным «самый». Помимо этого, мы употребили уменьшительно-ласкательную версию слова 猪 [zhū] «свинья», чтобы смягчить и грамотно перевести в шутку фразу 你真是头猪 [Nǐ zhēnshìtóu zhū], которая дословно на русский язык переводится «Ты настоящая свинья». Мы также сделали опущение 头 [tóu], являющееся счётным словом для животных «голова».

– 是啊，真得要减肥了。我至少要瘦10斤。– 我也是。特别是腰，你看，我现在都有救生圈了 [– Shì a, zhēn děi yào jiǎnféi le. Wǒ zhìshǎo yào shòu shí jīn. – Wǒ yě shì. Tèbié shì yāo, nǐ kàn, wǒ xiànzài dōu yǒu jiùshēngquān le!] – «Да, мне действительно нужно похудеть, я бы хотела избавиться от лишних килограммов пяти». – «И я тоже. Особенно в талии, посмотри, у меня тут сплошные спасательные круги».

В работе с этим отрывком возникла сложность с верной передачей числительного 10 斤 [shí jīn] «5 килограмм», учитывая отличия в системах измерения китайцев и европейцев.

Также мы несколько раз использовали приём добавления – к 救生圈 [jiùshēngquān] «спасательные круги» прилагательное «сплошные», прилагательного «лишних» к 10斤 [shí jīn] «пяти килограмм». Приём модуляции при переводе 瘦 [shòu] «худеть» как «избавляться от», чтобы избежать лексического повтора.

Эффект шутки в данном отрывке достигается так же, как и в европейском юмористическом дискурсе, за счёт применения сравнения лишних килограмм с другими предметами.

蜘蛛深爱着蚂蚁，表达爱意时却遭到拒绝，蜘蛛大吼：“为什么？这一切是为什么？” 蚂蚁胆怯的说：“俺妈说了，成天在网上呆着的都不是好人！[Zhīzhū shēnàizhe mǎyǐ, biǎodá ài yì shí què zāo dào jùjué, zhīzhū dà hǒu: «Wèishéme? Zhè yīqiè shì wèishéme?» Mǎyǐ dānqiè de shuō: Ǎn mā shuō le, chéngtiān zài wǎngshàng dāizhe de dōu bù shì hǎorén!]. – Паук влюбился в муравьиху, но после объяснения в любви получил отказ. Паук вскрикнул: «Почему? За что?» Муравьиха застенчиво ответила: «Моя мама говорила, что весь день проводить в сети – нехорошо».

Для передачи смысла шутки в контексте и с учётом главных героев мы воспользовались приёмом опущения и перевели 都不是好人 [dōu bù shì hǎorén] «всё не очень хорошо для людей» как «нехорошо». Также для попадания в контекст анекдота мы также в переводе 在网上 [zài wǎngshàng] «в сети Интернет» опустили существительное «Интернет». Все остальные части текста были переведены дословно. Комический эффект этого анекдота создаётся в двух языках за счёт игры слов.

学生：老师，昨天我看到地上有一张兔子。老师：我不是教过量词的用法吗？动物要用头、只，平面的东西才用“张”。 学生：可是我在马路中间看到它的时候，它已经是一个平面了啊。[Xuéshēng: Lǎoshī, zuótiān wǒ kàn dào dìshàng yǒuyī zhāng tùzǐ. Lǎoshī: Wǒ bùshì jiào guòliàng cí de yòngfǎ ma? Dòngwù yào yòng tóu, zhǐ, píngmiàn de dōngxī cái yòng “zhāng”. Xuéshēng: Kěshì wǒ zài mǎlù zhōngjiān kàn dào tā de shíhòu, tā yǐjīng shì yīgè píngmiànle a]. – Ученик: «Учитель, вчера я увидел на земле зайца». Учитель: «Я разве не учил, как использовать счетные слова? С животными надо употреблять 头 (голова) или 只 (единица, штука). Только с плоскими предметами употребляется 张». Ученик: «Но, когда я увидел зайца на дороге, он уже был плоским предметом».

Для сохранения юмористического эффекта мы применили добавление, дописали существительное «предмет» к 平面 [píngmiàn] «плоский», добавили существительное «предмет». Также мы сделали опущение числительного со счётным словом 一个[yīgè] «один», поскольку в русском языке они не употребляются в разговорной речи, и опустили междометие 啊 [a], так как оно нерелевантно в переводе на русский язык.

При переводе остальных элементов текста использовался приём дословного перевода. Юмористический оттенок в данном анекдоте придаёт китайская особенность употребления счётных слов, именно поэтому она объясняется в самом контексте шутки.

＂明天就可以穿了。买鞋时服务员对我说，头一个星期，这双鞋会有些夹脚.＂ [“míngtiān jiù kěyǐ chuān le。 mǎi xié shí fúwùyuán duì wǒ shuō, tóu yī gè xīngqī, zhè shuāng xié huì yǒuxiē jiā jiǎo.”]. – Я надену ботинки завтра, потому что продавщица сказала мне, что через неделю они уже не будут жать.

Комический эффект в этом анекдоте достигается на китайском языке за счёт того же приёма, что и в русском – буквального понимания смысла.

一位男生暗恋一位女孩，但苦于没有机会接近。一日跟踪女孩到一家面店，终于鼓起勇气跟她说话：“小姐！你叫什麼？”女孩：“牛肉面。[”Yī wèi nánshēng ànliàn yī wèi nǚhái, dàn kǔyú méiyǒu jīhuì jiējìn. Yī rì gēnzōng nǚhái dào yījiā miàn diàn, zhōngyú gǔ qǐ yǒngqì gēn tā shuōhuà:“Xiǎojiě! Nǐ jiào shénmó?” Nǚhái: “Niúròu miàn.”]. – Один парень влюбился в девушку, но у него не было возможности подойти и познакомиться с ней. Однажды он пошел за ней в ресторан, где осмелился спросить: «Девушка, как вас зовут?» Однако ей послышалось, что он спросил: «Что ты заказала?» и девушка ответила: «Макароны с говядиной».

В переводе этого анекдота необходимо упомянуть о сходстве двух вопросов 你叫什麼? [Nǐ jiào shénmó?] «Как тебя зовут?» и 你叫什么? [Nǐ jiào shénme?] «Что ты заказала?», поскольку именно в нём заключается элемент шутки, поэтому мы применили добавление «Однако ей послышалось, что он спросил: «Что ты заказала?»», тем самым пояснив важный для сохранения юмора аспект. Также мы добавили «и познакомиться с ней» к 没有机会接近 [méiyǒu jīhuì jiējìn] «не было возможности подойти», чтобы правильно передать ситуационный контекст. Помимо этого мы добавили глагол «ответила» к реплике девушки для достижения дополненной и логичной структуры повествования.

一位初学汉语的外国人非常惊讶地感慨：中国人真的»是很自信呀~你看，大街上到处都是大招牌，上面写的是：中国很行，中国人民很行，中国农业很行，中国没有什么是不行的? [Yī wèi chūxué hànyǔ de wàiguó rén fēicháng jīngyà de gǎnkǎi: Zhōngguó rén zhēn de shì hěn zìxìn ya ~nǐ kàn, dàjiē shàng dàochù dōu shì dà zhāopái, shàngmiàn xiě de shì: zhōngguó hěn xíng, zhōngguó rénmín hěn xíng, zhōngguó nóngyè hěn xíng, zhōngguó méiyǒu shén me shì bùxíng de?]. – Один иностранец, который только начал изучать китайский, удивился: «Надо же, китайцы такие самоуверенные! Везде на улицах висят вывески с надписями: «Китай очень хороший», «Китайцы очень хорошие», «Китайская промышленность и коммерция очень хорошие», в Китае вообще есть что-то нехорошее?!»

Перевод этой шутки требует письменного приложения, объясняющего её предмет, который заключается в иероглифической игре двух похожих по написанию слов – 很 [hěn] «очень» и 银[yín] «серебро», образующих разные по значению словосочетания 很行 [hěn xíng] «в порядке, очень хороший» и 银行 [yínháng] «банк». В данном примере употреблена лексико-грамматическая трансформация – антонимический перевод 没有什么 [méiyǒu shén me] «нет чего-то» меняющий смысл на «есть что-то». Также использовано добавление наречие «вообще» к фразе 中国没有什么是不行的? [zhōngguó méiyǒu shén me shì bùxíng de?] «В Китае есть что-то нехорошее?» для усиления эффекта недоумения рассказчика.

做梦梦到女友和我好友出轨了，醒来我跟女友描述了一遍，女友笑了说：梦和现实都是相反的，根本不是他。[Zuòmèng mèng dào nǚyǒu hé wǒ hǎoyǒu chūguǐle, xǐng lái wǒ gēn nǚyǒu miáoshùle yībiàn, nǚyǒu xiàole shuō: Mèng hé xiànshí dōu shì xiāngfǎn de, gēnběn bùshì tā]. – Однажды мне приснилось, что моя девушка изменила мне с моим лучшим другом. Когда я проснулся, я поделился сном со своей девушкой. В ответ она улыбнулась и сказала: «Сны не имеют ничего общего с реальностью, тем более это был совсем другой парень»,.

Для передачи комического оттенка этого текста мы воспользовались приемом антонимического перевода. Выражение 梦和现实都是相反的 [Mèng hé xiànshí dōu shì xiāngfǎn de] «сон и действительность противоположны» мы перевели как «сны не имеют ничего общего с реальностью». Кульминационная фраза 根本不是他 [gēnběn bùshì tā] «это был не он» была переведена следующим образом: «тем более это был совсем другой парень». Также в этом переводе был употреблен прием добавления союза «тем более», который крайне необходим в данном контексте для создания элемента неожиданного развития мысли.

Результаты проведенного анализа свидетельствуют о том, что при переводе текстов разговорного жанра с комическими оттенками одной из главных особенностей является наличие юмористических приёмов, не имеющих эквивалента в русском языке. К ним можно отнести лексико-грамматические реалии самого языка (например, счетные слова в китайском языке, иероглифические каламбуры), различия в ассоциативном мышлении (например, сравнения в китайском языке), стилистические приемы, связанные с культурой (например, игра слов, культурные коннотации). При работе с текстами с комическим эффектом важно подбирать подходящие переводческие трансформации, учитывать особенности и отличия европейского юмористического дискурса от восточного, социокультурные особенности российской и китайской культур.

Библиографический список

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Просвещение, 1997.
2. *Словарь переводческих терминов*. Available at: https://sanstv.ru/dict/синтактикой
3. *БКРС*: сайт словаря. Available at: https://bkrs.info/
4. Горелов В.И. *Теоретическая грамматика китайского языка*: для студентов педагогических институтов по специальности «Иностранный язык». Москва: Просвещение, 1989.
5. Арсентьева М.В. *Классификация текстов, их стилевые и жанровые характеристики:* учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Лингвистика». Москва: Наука, 1995: 1–15.
6. *Словарь терминов жанра комедия*. Available at: https://znachenie-slova.ru
7. Кошкин М.А. *Специфические особенности перевода коротких юмористических рассказов*. Москва: Ученые заметки ТОГУ, 2017; Т. 8: 251–252.
8. *Сборник видов разговорного жанра*. Available at: https://vuzlit.com/901602/osnovnye_zhanry
9. *Китайский юмор: сборник китайских анекдотов*. Available at: http://chinavsem.ucoz.ru

References

1. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Prosveschenie, 1997.
2. *Slovar' perevodcheskih terminov*. Available at: https://sanstv.ru/dict/sintaktikoj
3. *BKRS*: sajt slovarya. Available at: https://bkrs.info/
4. Gorelov V.I. *Teoreticheskaya grammatika kitajskogo yazyka*: dlya studentov pedagogicheskih institutov po special'nosti «Inostrannyj yazyk». Moskva: Prosveschenie, 1989.
5. Arsent'eva M.V. *Klassifikaciya tekstov, ih stilevye i zhanrovye harakteristiki:* uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih institutov po special'nosti «Lingvistika». Moskva: Nauka, 1995: 1-15.
6. *Slovar' terminov zhanra komediya*. Available at: https://znachenie-slova.ru
7. Koshkin M.A. *Specificheskie osobennosti perevoda korotkih yumoristicheskih rasskazov*. Moskva: Uchenye zametki TOGU, 2017; T. 8: 251-252.
8. *Sbornik vidov razgovornogo zhanra*. Available at: https://vuzlit.com/901602/osnovnye_zhanry
9. *Kitajskij yumor: sbornik kitajskih anekdotov*. Available at: http://chinavsem.ucoz.ru

Статья поступила в редакцию 28.07.23

УДК 81'26 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-423-425

Rukavishnikova O.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: origa999@rambler.ru*

SPECIFICS OF TRANSLATION OF ARTICLES ON ECONOMIC TOPICS FROM CHINESE INTO RUSSIAN LANGUAGE. The study reveals the specifics of economic translation from Chinese into Russian language. The totality of a large range of different features of these texts, which present a certain difficulty for translators who do not have sufficient competence in the field of economics, is considered in a comprehensive manner. The abundance of economic terms and special vocabulary, the focus on nominativity, numerous attributive groups and the widespread use of elliptical constructions, the use of diverse vocabulary and neologisms that do not yet have an established place in the lexical fund of the language and can be misinterpreted in translation, the complexity of syntactic constructions, lexical, syntactic and compositional stereotyping – all this is the subject of the presented translation analysis of modern journalistic texts of an economic orientation. All conclusions are illustrated in detail with examples of material from China's largest economic newspaper, previously untranslated into Russian language.

Key words: **economic text, translation from Chinese into Russian language, aspects of translation, economic terminology, translation transformations**

О.И. Рукавишникова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск,*
E-mail: origa999@rambler.ru

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА СТАТЕЙ ПО ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКЕ С КИТАЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Данное исследование посвящено специфике экономического перевода с китайского на русский язык. Комплексно рассматривается совокупность большого спектра различных особенностей указанных текстов, представляющих определенную сложность для переводчиков, не обладающими достаточной компетенцией в области экономики. Изобилие экономических терминов и специальной лексики, направленность на номинативность, многочисленные атрибутивные группы и широкое использование эллиптических конструкций, употребление разноплановой лексики и неологизмов, которые ещё не имеют устоявшегося места в лексическом фонде языка и могут быть неверно трактованы при переводе, сложность синтаксических построений, лексическая, синтаксическая и композиционная стереотипизация – все это является предметом представленного переводческого анализа современных публицистических текстов экономической направленности. Все выводы подробно проиллюстрированы примерами ранее непереведенного на русский язык материала крупнейшей в Китае экономической газеты.

Ключевые слова: **экономический текст, перевод с китайского на русский язык, аспекты перевода, экономическая терминология, переводческие трансформации**

Российско-китайское сотрудничество представляет собой один из важнейших аспектов внешней политики обеих стран. Китай и Россия занимают важные позиции на мировой арене среди других стран. Взаимоотношения между двумя странами направлены на формирование долгого перспективного сотрудничества во многих областях, в том числе и в экономике. В связи с укреплением межгосударственного сотрудничества между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой в отношении экономических вопросов расширяется область деятельности переводчиков в сфере перевода текстов экономической направленности [1].

Вопросы, связанные с переводом экономических текстов китайского языка, уже рассматривались различными исследователями, однако проблематикой этих исследований в основном являлся перевод лексики, в частности терминологии [2]. В связи с этим комплексное изучение специфики перевода экономических текстов с китайского языка, включая грамматические и стилистические особенности, несомненно, является актуальным.

Новизна исследования заключается в том, что предпринимается попытка выявить наиболее употребляемые грамматические и лексические приёмы перевода экономических текстов с китайского языка на русский язык на материале корпуса экономических текстов газеты 经济日报 [Jīngjì rìbào], ранее не переведенном на русский язык.

Цель работы состоит в выявлении специфики перевода статей по экономической тематике с китайского на русский язык. В соответствии с поставленной целью определены следующие задачи исследования:

Проанализировать особенности экономических текстов китайского языка.

Охарактеризовать сложности, возникающие при переводе экономических текстов китайского языка.

Провести анализ лексических, грамматических и стилистических приёмов перевода экономических текстов с китайского языка на русский язык.

Теоретическая значимость исследования видится в том, что проведенный анализ позволит обнаружить наиболее употребляемые приёмы перевода экономических текстов, что позволит восполнить пробелы комплексного характера в уже существующих исследованиях проблем перевода экономических текстов с китайского языка на русский.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования полученных результатов на таких дисциплинах, как интерпретация текста, перевод текстов СМИ, теория перевода, практический курс перевода с китайского языка на русский язык и других.

Китай является второй в мире державой по показателям экономического развития после США. Однако по производственным показателям Китай занимает первое место во многих сферах производства. Наиболее важную и основную информацию об экономике Китая любой интересующийся может получить из газеты 经济日报 (Economics Daily), в которой публикуются только актуальные новости в сфере экономики Китая.

Газета 经济日 существует с 1 января 1983 года и находится под прямым контролем Центрального Комитета Коммунистической партии Китая. Следовательно, в данной газете публикуются новости и информационные сообщения, исключительно удовлетворяющие официальной позиции и мнению правительства Китая. При этом в Economics Daily публикуются не только новости Китая, но также статьи, посвященные зарубежным успехам в экономике, проблемам и новостям.

В ходе анализа в качестве репрезентативных примеров выбраны фрагменты из трёх статей экономической тематики: 银保监会：将组织开展银行违规涉企收费专项治理 [Yín bǎojiānhuì: Jiāng zǔzhī kāizhǎn yínháng wéiguī shè qǐ shōufèi zhuānxiàng zhìlǐ] [银保监…, 2022] [Yín bǎo jiān…, 2022], 银保监会发文 **提示四**类过度借贷营销陷阱 [Yín bǎojiānhuì fāwén tíshì sì lèi guòdù jièdài yíngxiāo xiànjǐng] [银保监…, 2022] [Yín bǎo jiān…, 2022], **北京**银保监局：警惕非法**"代理**维权" [Běijīng yín bǎo jiān jú: Jǐngtì fēifǎ "dàilǐ wéiquán"] [**北京**银…, 2022] [Běijīng yín…, 2022].

Тематика текстов – экономическая безопасность потребителей банковских услуг. Цель создания оригиналов заключается в том, чтобы ознакомить получателя с возможными рисками при обращении к незаконным предоставляющим займы и кредиты учреждениям, а также основными способами избежать данных рисков.

При переводе экономических текстов китайского языка наибольшую трудность для переводчика представила лексическая составляющая текста, к

которой можно отнести специальные термины, сокращения, аббревиатуры, заимствования и общеупотребительную лексику, использованную в своём специализированном значении [3; 4].

Обратимся к заголовку первой статьи и рассмотрим его перевод: 银保监会：将组织开展银行违规涉企收费专项治理 [Yín bǎojiānhuì: Jiāng zǔzhī kāizhǎn yínháng wéiguī shè qǐ shōufèi zhuānxiàng zhìlǐ] [银保监…, 2022] [Yín bǎo jiān…, 2022].

Данный заголовок был переведен как «Представители комиссии по регулированию банковского дела и страхования Китая заявили о создании специального управления по делам незаконных банковских сборов с предприятий».

В данном примере обратим внимание на перевод следующего словосочетания: 违规涉企收费 [wéiguī shè qǐ shōufèi] (незаконные банковские сборы с предприятий). При переводе словосочетания 违规涉企收费 [wéiguī shè qǐ shōufèi] был использован приём опущения, так как при дословном переводе получаем «незаконно собирать деньги относительно предприятий».

Для того чтобы при переводе на русский язык термин был лаконичным и при этом оставался понятным реципиенту перевода, были опущены некоторые семы, значение которых воспроизводится через общее семантическое значение. Таким образом, словосочетание остаётся лаконичным и компактным, но при этом не теряет своего семантического содержания и реализует одну из важнейших функций экономического текста – информативную.

В противоположность предыдущему примеру перевода при переводе следующей лексической единицы был использован приём добавления. Названию организации, состоящему из четырех иероглифов, 银保监会 [yín bǎojiānhuì] был дан перевод «Комиссия по регулированию банковского дела и страхования Китая».

В данном случае в единице перевода, наоборот, расширяется внешняя форма и количество элементов для сохранения информации, заложенной в лексической единице оригинала. Так как в русском языке нет традиционного соответствия для указанного имени собственного, а транскрипция не передаст важную семантическую составляющую, заложенную в лексической единице оригинала, и нарушит целостность и содержание текста в целом, единица языка перевода была расширена с целью донесения информации до реципиента. Однако для экономии языков средств и упрощения визуального восприятия текста для реципиента в дальнейшем переводе данная лексическая единица заменяется аббревиатурой «КРБДСК».

Добавление было использовано и при переводе следующего устоявшегося термина 消费者保护 [xiāofèi zhě bǎohù] (защита прав потребителей). В лексической единице отсутствует лексема, отвечающая за семантическую составляющую «права». В лексической единице оригинала наблюдаются только лексемы «потребитель» и «защита». Однако для устоявшегося экономического термина в русском языке существует традиционный эквивалент «защита прав потребителей», где уже наблюдается присутствие лексемы «права».

Кроме того, в данном примере можно наблюдать применение приёма перестановки, так как термин китайского языка строится на атрибутивном типе связи, а именно 消费者 [xiāofèi zhě] (потребительская) + «保护» [bǎohù] защита, таким образом получается 消费者保护 [xiāofèi zhě bǎohù] (защита потребителей). Оба приёма были использованы с целью реализации информативной функции экономического текста.

При переводе лексической единицы 金融服务 [jīnróng fúwù] был использован приём контекстуальной замены. Дословно данная лексическая единица переводится как «финансовое обслуживание», однако, учитывая контекст и направленность на информирование реципиента, «финансовое обслуживание» было заменено на «предоставления финансовых услуг».

На первый взгляд, разница в данных лексических единицах минимальна и не стоит внимания переводчика, однако в русском языке термин «финансовое обслуживание» отсутствует, зато общеупотребительным является термин «финансовые услуги». Именно поэтому в данном случае был использован приём контекстуальной замены с целью доместикации лексической единицы.

При переводе следующих терминов был использован приём традиционных соответствий – 小微企业 [xiǎo wēi qǐyè] (микропредприятие) и 个体工商户 [gètǐ gōngshāng hù] (индивидуальный предприниматель). При переводе терминов редко встречаются традиционные соответствия, однако в данном случае их наличие обусловлено общеупотребительностью и распространённостью терминов 小微企业 [xiǎo wēi qǐyè] (микропредприятие) и 个体工商户 [gètǐ gōngshāng hù] (индивидуальный предприниматель) в китайском и русском языках. Оба термина широко используются в экономических текстах и имеют равнозначное семантическое значение и лексическую форму.

В переводе следующего терминологического словосочетания был использован приём опущения: 理财投资产品 [lǐcái tóuzī chǎnpǐn] (управление финансами и инвестициями). В оригинале мы наблюдаем три семантически значимых компонента: 理财 [lǐcái] (управлять финансами), 投资 [tóuzī] (инвестиции) и 产品 [chǎnpǐn] (продукт, товар), то есть дословно данный термин переводится как «управление финансовыми и инвестиционными продуктами».

Так как русскоязычному реципиенту не привычно воспринимать словосочетание «финансовые продукты» или «инвестиционные продукты», в данном случае целесообразно опустить лексическую единицу «продукт», чтобы сделать термин более привычным и понятным для получателя перевода.

На примере перевода лексической единицы 产品结构 [chǎnpǐn jiégòu] (ассортимент товаров) проиллюстрируем применение приёма контекстуальной замены для перевода общеупотребительных единиц, используемых в их узкоспециализированном значении. Лексическая единица 产品结构 [chǎnpǐn jiégòu] используется для обозначения структуры изделий, однако при переводе данного текста, в соответствии с его содержанием, термин был переведен в своём узком значении «ассортимент продукции».

Данный приём использовался для сохранения логической последовательности и содержания текста оригинала, чтобы впоследствии донести до реципиента информацию, содержащуюся в оригинале без нарушения целостности и информационной составляющей текста.

Также приём контекстуальной замены был применен при переводе общеупотребительной лексической единицы 高额的回报 [gāo é de huíbào], которая в тексте оригинала была использована в своём узком значении. 回报 [huíbào] в большинстве случаев используется в речи в значении «отчёт, доклад». Однако, обращая внимание на направленность текста, контекст и на использованное определение 高额的 [gāo é de], можно определить, что в данном случае лексическая единица 回报 [huíbào] была использована в своём узком значении «вознаграждение, доход», и весь лексический комплекс был переведен как «высокий доход». Таким образом, можно заключить, что наиболее сложным при переводе является правильная интерпретация семантического значения, которое заложено в термине языка оригинала.

При переводе термина 过度借贷 [guòdù jièdài] был использован приём описательного перевода. В данном случае в русском языке не существует равнозначного и семантически эквивалентного термина для данной лексической единицы. Именно поэтому целесообразно было прибегнуть к описательному переводу, что позволило сохранить семантическое ядро лексической единицы и осуществить одну из основных функций экономического текста – информационную. В тексте перевода термин 过度借贷 [guòdù jièdài] был заменен на описательное словосочетание «чрезмерное кредитование».

Также приём описательного перевода был использован при переводе экономического термина китайского языка 透支消费 [tòuzhī xiāofèi]. Так как в русском языке не имеется соответствующего термина, который мог бы в полной мере передать содержание термина текста оригинала, то приём описательного перевода способствовал реализации функции передачи информации. Термин 透支消费 [tòuzhī xiāofèi] был переведен как «перерасход среди потребителей», с учетом суммарного семантического значения компонентов данного термина.

При переводе термина 信用贷款 [xìnyòng dàikuǎn] (необеспеченные займы) был использован приём генерализации. Стоит обратиться к определению понятия «необеспеченные займы»: «Под необеспеченным займом понимается кредит, выдаваемый заимодавцем без какого-либо залога. Необеспеченные займы также называют беззалоговым заимствованием. Наиболее распространенная форма беззалогового кредитования – это кредитные карточки».

Обратим внимание, что наиболее известная форма необеспеченных займов – это кредитные карты. Данный факт напрямую отражен в термине текста оригинала через компонент 信用贷 [xìnyòng dài] (кредитная карта). То есть семантическое значение, которое транслирует данный термин, можно обозначить следующим образом: «займы, согласно способу функционирования кредитных карт». Таким образом, мы видим, что при переводе значение расширяется, уходя от кредитных карт, и охватывая множество других способов беззалоговых займов. В данном примере мы наблюдаем подтверждение тому, что переводчику необходимо не только владеть языком оригинала, но и иметь фоновые и специальные знания в той сфере, на которой специализируется содержание текста оригинала.

При переводе термина 授信 [shòuxìn] (кредитная линия) был задействован приём модуляции или смыслового развития. Термин 授信 [shòuxìn], на первый взгляд, не несет значение «кредитная линия», однако если углубиться в значение понятия «кредитная линия», то станет очевидным, что «кредитная линия» – это особый вид доверия банка, который проявляется в выдаче долгосрочного займа под определенный проект. Теперь обратим внимание на значения каждого из компонентов, входящих в состав термина китайского языка: 授 [shòu] – давать; 信 [xìn] – доверие. Таким образом, заключаем, что значение «кредитная линия» логически выводится из суммарного значения компонентов, входящих в состав термина 授信 [Shòuxìn].

Обратимся к грамматическим трансформациям при переводе экономических текстов китайского языка. К ним можно отнести полную или частичную реконструкцию предложения, замену частей речи и членов предложения при переводе. Широкое использование грамматических трансформаций при переводе объясняется тем, что русское предложение не совпадает с китайским по своей структуре: другой порядок слов, другой порядок расположения предложений – главного, придаточного и вводного, фиксированный порядок слов в китайском языке.

Наиболее частыми приемами грамматических трансформаций, в нашем случае, являются дословный перевод, прием членения предложений, прием объединения предложений, грамматические замены, перестановки.

Обратим внимание на перевод следующего предложения: «正值“3·15”国际消费者权益日，银保监会召开“银行业保险业深入推进金融消费者保护”专场新闻发布会» [Zhèng zhí “3·15” guójì xiāofèi zhě quányì rì, yín bǎojiānhuì zhàokāi “yínháng yè bǎoxiǎn yè shēnrù tuījìn jīnróng xiāofèi zhě bǎohù” zhuānchǎng xīnwén fābù huì] («Комиссия по регулированию банковского дела и страхования Китая (КРБДСК) провела специальную пресс-конференцию на тему “Всестороннее содействие защите прав потребителей финансовых услуг в сфере банковского дела и страхования”, приуроченную к Всемирному дню защиты прав потребителей, который отмечают 15 марта»).

В данном примере был использован приём изменения порядка слов для сохранения тема-рематического акцента в тексте языка перевода.

При переводе следующего предложения был использован не только приём изменения порядка слов, но и приём членения. «**代言人特**别是明星代言人如果没有能力辨别代言产品的资质，也不了解产品的风险，就可能产生宣传误导风险，出现过度宣传、承诺高额的回报等问题» [Dàiyánrén tèbié shì míngxīng dàiyánrén rúguǒ méiyǒu nénglì biànbié dàiyán chǎnpǐn de zīzhì, yě bù liǎojiě chǎnpǐn de fēngxiǎn, jiù kěnéng chǎnshēng xuānchuán wùdǎo fēngxiǎn, chūxiàn guòdù xuānchuán, chéngnuò gāo é de huíbào děng wèntí] («Если представители, особенно если это знаменитости, не разбираются в финансовых технологиях, которые они рекламируют, то и не понимают рисков, связанных с товаром. В таком случае потребитель подвергается риску из-за вводящей в заблуждение рекламы и обещаний высокой прибыли»).

В данном случае использование приёма изменения порядка слов обосновывается такой особенностью китайского языка, как строгий порядок слов. Приём членения был использован для создания двух лаконичных предложений, при этом сохраняя логическую связь повествования и семантическое содержание.

Обратимся к такой грамматической трансформации, как замена типа предложения: «**而随着网**络技术的发展，各类互联网平台及理财投资产品层出不穷» [Ér suízhe wǎngluò jìshù de fā zhǎn, gè lèi hùliánwǎng píngtái jí lǐcái tóuzī chǎnpǐn céngchūbùqióng] («С развитием интернет-технологий начали непрерывно появляться различные интернет-платформы, а также приложения для управления финансами и инвестициями»).

В тексте оригинала наблюдается сложноподчинительная связь между частями предложения, где **而随着网**络技术的发展 [Ér suízhe wǎngluò jìshù de fā zhǎn] представляет собой придаточное предложение, а **各**类互联网平台及理财投资产品层出不穷 [gè lèi hùliánwǎng píngtái jí lǐcái tóuzī chǎnpǐn céngchūbùqióng] – главное. Однако при переводе связь между частями предложения меняется на сложносочинительную, так как придаточная часть предложения китайского текста при переводе становится частью одного из равноправных предложений, соединенных сочинительным союзом «а».

Исходя из большого количества применения приема членения, представляется возможным сделать вывод о том, что при переводе экономических текстов с китайского языка он является наиболее часто употребимым. На наш взгляд, данная особенность связана с особенностью устройства и структуры специальных китайских текстов в общем и экономического текста в частности, так как китаеязычные авторы стараются распространить предложение и сделать его наиболее объемным с целью сохранения стилистических и прагматических особенностей китайского текста.

Приведем пример использования приёма замены части речи в предложении: **二是**诱导消费者超前消费 [Èr shì yòudǎo xiāofèi zhě chāoqián xiāofèi] («Вторая ловушка – стимулирование потребителей повысить уровень своих расходов»).

Замена части речи в данном примере иллюстрируется на основе перевода лексической единицы 诱导 [yòudǎo] (стимулировать, направлять) с помощью лексической единицы «стимулирование». 诱导 [yòudǎo] является глаголом, однако при переводе данная лексическая единица была переведена с помощью существительного «стимулирование». Замена части речи была осуществлена по причине несоответствия грамматических значений на языке оригинала и на языке перевода.

Обратимся к стилистическим особенностям китайского экономического текста, которые проявляются в различных клишированных фразах, словосочетаниях и конструкциях: **关于今年**银保监会金融消费者保护工作的重点[Guānyú jīnnián yín bǎojiānhuì jīnróng xiāofèi zhě bǎohù gōngzuò de zhòngdiǎn] («Что касается направлений работы КРБДСК в области защиты прав потребителей в этом году»); **在我**们和银行保险机构的共同努力下 [Zài wǒmen hé yínháng bǎoxiǎn jīgòu de gòngtóng nǔlì xià] («Благодаря нашим совместным усилиям с банковскими страховыми учреждениями в прошлом году»); 对于上述领域的乱象 [Duìyú shàngshù lǐngyù de luàn xiàng] («Относительно путаницы в вышеупомянутых областях»).

Обратим внимание на перевод следующих лексических единиц и грамматических конструкций: **关于** [guānyú] (что касается), **在**…**下** [zài…xià] (благодаря), 对于 [duìyú] (относительно). Стоит отметить, что данные лексические единицы и конструкции используются в текстах официально-делового стиля, а также в публицистических текстах. Использование данных элементов предложения в экономических текстах способствует поддержанию стилистических особенностей текстов данной тематики. Именно по этой причине перевод данных лексических единиц, безусловно, представляет важный фактор в сохранении стилистики текста в целом и предложения в частности. На наш взгляд, такие стилистические элементы не создают трудностей при переводе, а наоборот – упрощают понимание содержания и структуры текста.

银保监会**3月14日就“警惕**过度借贷营销诱导的风险”问题发出提示 [Yín bǎojiānhuì 3 yuè 14 rì jiù “jǐngtì guòdù jièdài yíngxiāo yòudǎo de fēngxiǎn” wèntí fācū tíshì] («14 марта Комиссия по регулированию банковского дела и страхования Китая (КРБДСК) выпустила документ под названием “Как избежать рисков, связанных с чрезмерным кредитованием и маркетингом в сфере финансовых услуг”»).

В данном примере стоит обратить внимание на предлог **就** [jiù], который употребляется исключительно в специализированных текстах официально-делового стиля, что полностью отвечает требованиям экономических текстов китайского языка [5]. Для правильного восприятия и интерпретации данного предлога при переводе переводчику необходимо обладать знанием стилистических особенностей экономических текстов китайского языка. В противном случае существует вероятность неверной интерпретации **就** [jiù], что, безусловно, влияет на адекватность и эквивалентность перевода в целом.

Таким образом, в ходе проведенного анализа было установлено, что при переводе экономических текстов китайского языка необходимо обращать внимание на три основных аспекта: лексический, грамматический и стилистический. При переводе лексических единиц и специализированных терминов, используемых в экономических текстах, наиболее часто используются приемы опущения, контекстуальной замены, добавления и приём описательного перевода. Реже встречаются приемы генерализации, модуляции и традиционных соответствий.

Относительно грамматических трансформаций стоит отметить, что наиболее часто при переводе экономических текстов китайского языка употребляются приёмы изменения порядка слов и членения, реже используются приёмы замены типа предложения и частей речи в предложении.

Говоря о стилистических особенностях при переводе экономических текстов китайского языка на русский язык, отметим, что данные тексты отличаются широким использованием клишированных лексических единиц и грамматических конструкций.

Относительно особенностей экономических текстов китайского языка стоит также отметить обилие экономических терминов, которые затрудняют перевод. Анализ экономических терминов позволяет сделать вывод, что в ходе терминотворчества в современном китайском языке при создании структурных и этимологических калек заимствуются понятия, а также семантико-морфологическая структура иностранного слова и воспроизводится этимология слова. Экономические термины иностранного происхождения составляют значительную часть экономической терминологии современного китайского языка.

Библиографический список

1. Лядащева Е.Д. Экономический текст как особый тип текста. *Филология и лингвистика*. 2018; № 3 (9): 29–30.
2. Вечедова А.Д., Алигаджиева Н.У. Особенности перевода финансовоэкономической лексики в разносистемных языках со студентами неязыковых факультетов. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2012; № 4 (21): 108–114.
3. Иванов В.В. *Терминология и заимствования в современном китайском языке*. Москва: Наука, 1973.
4. Фролова О.П. *Словообразование в терминологической лексике современного китайского языка*. Новосибирск: Наука, 1981.
5. Горелов В.И. *Теоретическая грамматика китайского языка*: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Иностранный язык». Москва: Просвещение, 1989.

References

1. Lyadascheva E.D. `Ekonomicheskij tekst kak osobyj tip teksta. *Filologiya i lingvistika*. 2018; № 3 (9): 29-30.
2. Vechedova A.D., Aligadzhieva N.U. Osobennosti perevoda finansovo`ekonomicheskoj leksiki v raznosistemnyh yazykah so studentami neyazykovyh fakul'tetov. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2012; № 4 (21): 108-114.
3. Ivanov V.V. *Terminologiya i zaimstvovaniya v sovremennom kitajskom yazyke*. Moskva: Nauka, 1973.
4. Frolova O.P. *Slovoobrazovanie v terminologicheskoj leksike sovremennogo kitajskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 1981.
5. Gorelov V.I. *Teoreticheskaya grammatika kitajskogo yazyka*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih institutov po special'nosti «Inostrannyj yazyk». Moskva: Prosveschenie, 1989.

Статья поступила в редакцию 29.07.23

УДК 811.162.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-426-428

***Rumyantseva O.S.**, postgraduate, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia) E-mail: o.rumiantceva@yandex.ru*

THE IMAGE OF SAINT JOSEPH IN THE NOVEL "CIEŃ OJCA" BY J. DOBRACZYŃSKI AND THE LEXICAL MEANS OF ITS CREATION. The article studies an image of St. Joseph in the novel "Cień Ojca" by a Polish writer J. Dobraczyński. The lexemes selected by the author for the nomination of the character and their role in revealing his image and the artistic idea of the work are analyzed in detail. Based on the research of Joseph's names, it is established that the novel is divided into two parts. In the first of them, the saint is shown against the background of his relations with the outside world. The author presents Joseph as a hardworking carpenter, a modest heir of the David's royal line, a pious man who is considered wise, fair and honest. The character's love for silence is emphasized, which in the novel is a symbol of the God's presence. In the second part, Joseph reveals against the background of an internal conflict: the saint must understand and accept his role in the Jesus' life. The crisis of self-identification is illustrated in the novel by the opposition of the lexemes cień 'shadow', which the author uses in moments of Joseph's doubts, linking the name with the invisibility and lesser importance of the saint, and ojciec 'father', which is used more and more often as the hero accepts his position.

Key words: **religious language, literary text, lexical semantics, secondary nomination, Polish language, Polish literature, Jan Dobraczyński**

***О.С. Румянцева,** аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: o.rumiantceva@yandex.ru*

ОБРАЗ СВЯТОГО ИОСИФА В РОМАНЕ Я. ДОБРАЧИНСКОГО «ТЕНЬ ОТЦА» И ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЕГО СОЗДАНИЯ

Статья посвящена образу святого Иосифа в романе «Тень Отца» польского писателя Я. Добрачинского. Подробно анализируются лексемы, отобранные автором для номинации героя, и их роль в раскрытии его образа и художественного замысла произведения. На основании исследования наименований Иосифа устанавливается, что роман условно делится на две части. В первой из них святой показан на фоне отношений с внешним миром. Автор представляет Иосифа трудолюбивым плотником, скромным наследником царского рода, благочестивым человеком, которого считают мудрым, справедливым и честным. Особо подчеркивается любовь героя к тишине, которая в романе представляется символом божественного присутствия. Во второй части Иосиф раскрывается на фоне внутреннего конфликта: святой должен понять и принять свою роль в жизни Иисуса. Кризис самоидентификации иллюстрируется в романе противопоставлением лексем cień 'тень', которую автор использует в минуты сомнений Иосифа, связывая наименование с незаметностью и меньшей значимостью святого, и ojciec 'отец', которая используется все чаще по мере принятия героем своего положения.

Ключевые слова: **язык религии, художественный текст, лексическая семантика, вторичная номинация, польский язык, польская литература, Я. Добрачинский**

Произведения художественной литературы, представляющие жизнеописание святых, оказываются в центре внимания многих исследователей и анализируются с разных точек зрения. Ряд литературоведческих работ посвящен вопросам жанрового определения таких произведений (так, например, Е.В. Воропаева и Г.П. Синельникова предлагают термин «неожитие» [1; 2], а С.В. Ротай и Л.В. Серебрякова – термин «роман-апокриф» [3; 4]) и функциям обращения к апокрифам в современной литературе (это рассматривает польская исследовательница Й. Дембинская-Павелец [5]). Другие труды изучают образы героев современных романов-апокрифов. Так, А.А. Назмиева и О.О. Несмелова представляют трактовку образов Иуды в произведениях литературы конца XX – начала XXI века [6], а В. Кудыба анализирует фигуру Мессии в польской прозе после 1989 года [7].

Настоящая статья, посвященная рассмотрению образа святого Иосифа в романе польского писателя Я. Добрачинского «Тень Отца», актуальна, поскольку встраивается в ряд исследований этого направления и предлагает его развитие.

Теоретическая значимость работы обусловлена недостаточной изученностью образа святого Иосифа в художественной литературе, а научная новизна – рассмотрением его сквозь призму именований и эпитетов.

Целью исследования стало определение роли лексических средств в создании образа святого в романе и в реализации художественного замысла произведения. Были поставлены следующие задачи: выявить номинации и характеристики Иосифа, представленные в романе, проанализировать их и определить их функции.

Роман «Тень Отца» (1977) [8] Яна Добрачинского (1910–1994) был выбран в качестве источника материала как одно из самых ярких произведений, где фигура святого оказывается в центре внимания. Опираясь на евангельские тексты, автор представляет библейские события от лица Иосифа. Эта нетипичная для религиозных текстов перспектива дает писателю возможность порассуждать о чувствах, сомнениях обычного человека, оказавшегося в столь необычных обстоятельствах. Библеист ксендз С. Гжибек, автор рецензии на роман в журнале «Ruch Biblijny I Liturgiczny», отмечает амбициозность задачи, поставленной перед собой писателем: «Его целью было представить образ человека, о котором из Священного Писания известно немного, а из небиблейской религиозной литературы еще меньше. Несмотря на это, автор не отказался от своего замысла, реализовал его в полной мере и достиг значительного успеха» [9, с. 286].

В начале романа, в отличие от традиционных представлений, мы видим Иосифа молодым человеком 23 лет. Внешность героя в романе не представлена. Автор дает лишь короткую портретную характеристику: *gdy drogą przechodził **wysoki, barczysty mężczyzna**, chłopiec wyprostował się i powiedział: Pokój z tobą, wuju Józefie* (7) [«Когда по дороге проходил высокий плечистый мужчина, мальчик выпрямился и сказал: «Мир тебе, дядя Иосиф»] и подчеркивает его необычайную физическую силу: *Józef nie znał się na walce, ale praca od wczesnych lat uczyniła go **silnym**. **Znano jego siłę** i nieraz w Betlejem, gdy trzeba było dźwignąć coś ciężkiego, posyłano po niego. Zawsze przychodził gotów usłużyć drugim* (41) [«Иосиф не умел драться, но труд с раннего возраста сделал его сильным. Все знали о его силе и, когда в Вифлееме нужно было поднять что-то тяжелое, звали его. Он всегда был готов помочь другим»].

Гораздо больше внимания Я. Добрачинский уделяет его внутреннему миру. Иосиф трудолюбив, набожен, щедр: *Nigdy nie brakło ludzi przychodzących z zamówieniami. Był szeroko znany z **solidności i zręczności**. A przy tym za robotę nie żądał wiele* (8–9) [«Людей, приходящих с заказами, всегда было много. Он был широко известен надежностью и ловкостью. При этом за работу не просил много»]. Его считают мудрым и справедливым, обращаются к нему за помощью в разрешении споров: *Uznali go – mimo młodego wieku za **mądrego i sprawiedliwego**. Przychodzili skłóceni sąsiedzi, aby ich pogodził. Przychodzili synowie zmarłego ojca, aby pomógł im rozdzielić schedę* (95) [«Его считали, несмотря на молодость, мудрым и справедливым. К нему приходили примириться соседи в ссоре. Приходили сыновья умершего отца, чтобы помог поделить наследство»]. Он друг, но не равный. Он выше, лучше других, что выражается формами сравнительной степени эпитетов: *Jesteś moim **przyjacielem**, jesteś **lepszy**, **mądrzejszy** ode mnie... Podziwiam cię…* (98) [«Ты мой друг, ты лучше, мудрее меня… Я тобой восхищаюсь»].

Среди номинаций Иосифа, представленных в романе, с большим отрывом лидирует имя. Так называет Иосифа автор: ***Józef** raz po raz przerywał budowę, aby zająć się pilnymi zamówieniami* (59) [«Иосиф раз за разом прерывал строительство, чтобы заняться срочными заказами»]. Так обращается к нему Мириам: *Jesteś dobry, **Józefie** – powiedziała wreszcie cicho* (57) [«Ты добрый, Иосиф, – сказала наконец тихо»].

Большую группу составляют лексемы, называющие Иосифа по его положению в обществе. Прежде всего это номинации, отсылающие к происхождению и принадлежности к роду. Самое частотное среди них – **Józef syn Jakuba** 'Иосиф, сын Иакова': *Nazywam się **Józef syn Jakuba**. Pochodzę z Betlejem* (43) [«Я Иосиф, сын Иакова из Вифлеема»]. Встречается и более распространенный вариант этого именования: *Słuchaj, **Józefie synu Dawida i Achaza, Ezechiasza i Jakuba*** (98) [«Послушай, Иосиф, сын Давида и Ахаза, Езекии и Иакова»]. Кроме очевидной функции идентификации и самоидентификации по роду, характерной для древнего общества, номинации этого типа играют важную роль для раскрытия образа. Иосиф – потомок Давида, принадлежит к царскому роду. Более того, он первородный сын, а значит, будущий глава рода. Зафиксированы разнообразные именования, призванные подчеркнуть его будущую роль: **pierworodny rodu** 'первородный рода': *A przecież jesteś od dawna dorosłym i **pierworodnym rodu*** (10) [«А ведь ты уже давно взрослый первородный сын рода»]; **najstarszy** 'самый старший': *jestem **najstarszym** z rodu Dawida* (208) [«я старший из рода Давида»]; **przyszły zwierzchnik rodu** 'будущий глава рода': *Choć jest młodym człowiekiem, pragniemy okazać mu szacunek jako **przyszłemu zwierzchnikowi rodu*** (10) [«Хотя он и молодой человек, мы хотим выразить ему уважение как будущему главе рода»]; **przyszła głowa rodu** 'будущий глава рода': *Jesteś **moim najstarszym synem. W przyszłości głową rodu.** Gdyby rzeczywiście Herod zwrócił uwagę na nasz ród i przysłał tu swoich żołnierzy nie chcę, by znalazł ciebie* (15) [«Ты мой старший сын. В будущем глава рода. Если Ирод действительно обратил внимание на наш род и прислал сюда своих солдат, я не хочу, чтобы он нашел тебя»].

Однако, несмотря на царское происхождение, Иосиф ведет скромный образ жизни: *Jesteśmy **skromnymi ludźmi**. Ja mam warsztat **naggara**, moi bracia*

uprawiają ziemię (43) [«Мы скромные люди. У меня есть плотническая мастерская, мои братья возделывают землю»]. Частотны номинации, отсылающие к профессии. Прежде всего, это арамейская лексема **naggar** ‘плотник’: *Widzę, że myślicie o Józefie. On jest* ***naggarem*** (12) [«Я вижу, вы думаете об Иосифе. Он плотник»]. Зафиксированы также синонимичные номинации **rzemieślnik** ‘ремесленник’: *Jesteś znakomitym* ***rzemieślnikiem*** (60) [«Ты прекрасный ремесленник»] и **pracownik** ‘работник’: *Niewielu jest takich* ***pracowników*** *jak ty* (60) [«Немного таких работников, как ты»]. Номинации по профессии сопровождаются эпитетами с мелиоративной окраской. Автор отмечает, что Иосиф – лучший плотник во всей Иудеи: *Opowiadano, że jest* ***najlepszym naggarem w całej Judei*** (12) [«Рассказывали, что он лучший плотник во всей Иудеи»]. С. Гжибек пишет об этом так: «Как обыкновенный человек в описании Добрачинского св. Иосиф занимается обыкновенными вещами, но делает все идеально, в чем выражается его не афишируемая нигде святость» [9, с. 287].

Святость Иосифа чувствуют и его земляки. Дети называют его **wuj Józef** ‘дядя Иосиф’ и приходят учиться мастерству, а взрослые обращаются в мастерскую за советом: *Zjawiali się z prośbami o radę. Nie miał pojęcia, co sprawiało, że on,* ***człowiek młody, nierozmowny, nowy przybysz w mieście****, stał się doradcą tylu starszych od siebie i na pewno doświadczeńszych* (60) [«Они приходили за советом. Он не понимал, почему он, человек молодой, неразговорчивый, новый в городе, стал советчиком стольких старших и более опытных, чем он»]. Выделенные номинации, вложенные в уста Иосифа, призваны выразить его скромность.

Святость кроется и в особо заостряемой любви Иосифа к тишине. Именно тишина требует от него не жениться по расчету, несмотря на давление со стороны семьи, а ожидать особенной встречи: *Od najmłodszych lat kochał ciszę. Cisza mówiła do niego dobitniej niż głosy. Żądała wciąż tego samego: czekania. <...> Czekał na to, co mu miała powiedzieć cisza* (8) [«С самого раннего возраста он любил тишину. Тишина говорила с ним громче, чем голоса. Она требовала одного и того же – ожидания. Он ждал того, что должна была ему сказать тишина»]. Тишина дороже безопасности: он отказывается покидать небезопасное, но тихое место: *Wcale nie miał ochoty do opuszczania rodzinnej wsi. Panowała tutaj cisza, a on tak kochał ciszę!* (14) [«Ему совсем не хотелось покидать родную деревню. Тут царила тишина, а он так любил тишину!»].

Отмеченная черта характера находит отражение в номинации **człowiek milczący** ‘человек молчащий’, где постпозицией прилагательного подчеркивается постоянство качества: *On –* ***człowiek milczący*** *– lubił dzieci i chętnie z nimi rozmawiał* (9) [«Он – человек молчащий – любил детей и с удовольствием с ними разговаривал»]. Именно тишина требует от Иосифа повиновения, воплощения божественного замысла. В тишине кроется Бог, а номинацией «человек молчащий» Иосиф иносказательно называется божьим человеком.

Хотя в тексте неоднократно подчеркивается неразговорчивость и спокойствие Иосифа, в некоторых сценах мы видим его очень взволнованным. Эмоционально реагирует он, во-первых, на известие о том, что Мириам одна отправится навестить Елизавету: *Zerwał się na nogi. Zawołał: Jak to? Więc pozwoliłeś jej iść!? <...> Józef zagryzł wargę i patrzył przed siebie* (62) [«Он вскочил на ноги. Закричал: Как так? То есть ты позволил ей идти!? Прикусив губу, Иосиф смотрел в одну точку»]. Во-вторых, на сообщение о том, что Мириам ждет ребенка: *Ona jest w ciąży! – To prawda, Miriam!? – krzyknął, a w tym okrzyku było oszołomienie. – Ale ja... zaczął i natychmiast ucichł. To, co było oszołomieniem, przemieniło się w strumień bólu, który bił z samego dna jego istoty. Mocno, do krwi zagryzł wargi* (92) [«Она беременна! Это правда, Мириам?! – крикнул он, а в этом крике было ошеломление – Но я.. начал он и сразу же замолчал. То, что было ошеломлением, превратилось в волну боли, которая шла с самого дна его существа. Сильно, до крови, он закусил губу»]. Он, так любящий тишину, не может сдержать крика. Выше мы отмечали, что в тишине кроется Бог: возможно, в крике Иосифа можно усмотреть также чувство одиночества, чувство, что Бог покинул его.

Второй из названных выше эпизодов делит роман на две части. Если в начале произведения автор представлял Иосифа во внешнем мире, показывал его в работе и в отношениях с людьми, то теперь его образ раскрывается через внутренний конфликт: герой показан на фоне Марии и Иисуса и должен понять и принять свою роль.

Услышав о беременности Мириам, Иосиф испытывает страшные муки. Он потерял самое дорогое, что у него было: *On, który nie potrafił płakać, poczuł skurcz gardła i zaniósł się łkaniem. To, co się stało, zatrzymało w biegu jego życie, odebrało mu wszelki sens* (94) [«Он, который не умеет плакать, почувствовал комок в горле и зарыдал. То, что случилось, остановило его жизнь, забрало весь ее смысл»]. В минуту отчаяния Иосифу является ангел, открывающий его миссию: *On ciebie pyta: czy chcesz ty, który dokonałeś wyrzeczenia razem z nią, pozostać przy niej jako* ***cień Ojca****...? Czy zgadzasz się?* (98) [Он тебя спрашивает: хочешь ли ты, отрекшийся от столь много вместе с ней, остаться с ней, как тень Отца? Согласен ли ты?»]. В этой реплике впервые появляется вынесенная в название романа номинация **cień Ojca** ‘тень Отца’, которая играет в романе ключевую роль, являясь выражением внутреннего конфликта Иосифа.

Отмечены модификации этой номинации: **cień** ‘тень’, усиленная уничижительной окраской, которую придает ограничительная лексема **tylko** ‘только’: *Ja jestem* ***tylko cieniem*** (227) [Я только тень] и **cień prawdziwego Ojca** ‘тень истинного Отца’: *Miriam urodziła Syna, a on został wezwany, by być cieniem prawdziwego Ojca* (177) [«Мириам родила Сына, а он был призван, чтобы быть тенью истинного Отца»]. Эпитет **prawdziwy** ‘истинный’ усиливает трагизм положения, акцентируя, что Иосиф истинным отцом Младенцу не станет никогда. Его роль в жизни Иисуса будет незначительной, а участие в ней временным: *Ja pozostanę na zawsze* ***cieniem****. Cienie znikają, gdy wschodzi słońce…* (110) [«Я навсегда останусь лишь тенью. Тени исчезают, когда восходит солнце»].

В качестве синонима представлена номинация **pozorny ojciec** ‘мнимый отец’: *Ale czy należy, czy wolno mu – pytał sam siebie – wykupywać Dziecko, którego był tylko* ***pozornym ojcem****?* (143) [«Но нужно ли, можно ли, – спрашивал он самого себя, – приносить жертву за Младенца, которому он лишь мнимый отец].

Посещают Иосифа даже богоборческие мысли. Ему слышится голос, утверждающий, что Бог помешал простому счастью молодых: *Mogliście być najszczęśliwszą parą ludzi... <...> Swą miłością służylibyście Najwyższemu, głosili Jego wielkość...* ***On jednak wolał wejść między was*** (121) [«Вы могли бы быть самой счастливой парой людей… Своей любовью вы служили бы Всевышнему, провозглашали Его величие…Он, однако, пожелал встать между вами»].

С кризисом помогает справиться Мириам. Не теряя спокойствия, она убеждает Иосифа в его важности и нужности. Для нее он не мнимый отец: *Ale ty <...> masz być* ***ojcem****. To* ***nasz Jezus****…* (138) [«А ты должен быть отцом. Это наш Иисус»], что выражается притяжательным местоимением **nasz** в номинации Иисуса. Мария оспаривает статус тени: *– To ty jesteś* ***opiekunem, ojcem****... / – Jestem cieniem! / – Jesteś* ***ojcem****. Tobie dano Jego tak samo jak mnie* (178) [«– Это ты опекун, ты отец… / – Я тень! / – Ты отец. Тебе Его дали так же, как и мне»].

Иосиф – обычный человек, его разуму не открыты божественные истины, но постепенно он принимает волю Бога и осознает, что не только Мириам, но и Дитя он ждал долгие годы: *Ale Ten, który miał się narodzić, nie był i nie mógł być dla niego kimś obojętnym. <...> Nie tylko na nią kazano mu czekać. Czekał także na Tego, kto się miał narodzić jako jego Syn* (110) [«Но Тот, кто должен был родиться, не был и не мог быть для него кем-то чужим <...> Не только ее [Марию] велено ему было ждать. Ждал он также Того, кто должен был родиться как его Сын»]. Оставаясь лишь тенью, Иосиф готов принять и любить Иисуса, как Сына.

Об этом свидетельствует и отобранная автором лексика. Иисус именуется Сыном: *Ale jest także* ***naszym Synem****...* (146) [«Но он также и наш Сын…»]. Иосиф – отцом: *Ten, którego nazywał swoim Synem, spał obojętny sprawom, które przyczyniały tyle zmartwienia* ***Jego ojcu*** (146) [«Тот, кого он называл своим Сыном, спал, равнодушный к делам, которые причиняли столько беспокойства Его отцу»]. Отношения между Иисусом и Иосифом подчеркиваются и на уровне грамматики, притяжательные местоимения связывают их друг с другом. Однако зафиксированы контексты и без посессива, в том числе и в речи, обращенной к Младенцу: *I* ***ojciec****, i Kadu, i ja zjemy, kiedy przejdziemy rzekę* (204) [«И отец, и Каду, и я поедим, когда перейдем реку»] (слова Мириам).

Среди синонимичных номинаций Иосифа отмечены частотное именование Мириам и Иосифа лексемой **rodzice** ‘родители’: *Może przyjdzie czas, że* ***rodzice*** *przestaną Mu być potrzebni i będą mogli zwrócić się ku sobie?* (110) [«Может, придет время, когда родители перестанут быть Ему нужны и смогут обратиться друг к другу»] и арамейская лексема **abba** ‘отец’, зафиксированная в реплике Иисуса: *Tak,* ***abba*** *– powiedział* (216) [«Да, отец, – сказал он].

В конце романа автор возвращается к метафоре тени: *Miałem być* ***cieniem****. Gdy słońce staje w zenicie cienie znikają. Może On po prostu daje mi znak, że ta chwila nadchodzi?* (236) [«Я должен был быть тенью. Когда солнце в зените, тени исчезают. Может, Он просто дает мне знак, что эта минута приближается?»]. Иосиф чувствует некоторое отчуждение между ним и Сыном, что усиливается после сцены Обретения во Храме. Он предчувствует скорую кончину, но не чувствует одиночества или зависти. Его миссия выполнена. Лексема cień теряет уничижительную коннотацию, а на первый план выходит значение ‘временность’.

Итак, реализовав поставленные задачи, мы в полной мере достигли цели исследования, установив, как зафиксированные номинации и эпитеты позволяют проследить черты образа, важные для реализации художественного замысла. Были сделаны следующие выводы.

Я. Добрачинский создает, с одной стороны, образ обыкновенного человека, скромного ремесленника. С другой – показывает его святость. Противопоставляя именования, указывающие на происхождение, номинациям по профессии, автор демонстрирует скромность персонажа, а именованием człowiek milczący ‘человек молчащий’ подчеркивает праведность и покорность. Так проявляется дидактичность романа: автор предлагает пример для подражания.

Лексическими средствами раскрывается также внутренний конфликт персонажа: противопоставлением именований cień ‘тень’ – ojciec ‘отец’ автор показывает муки принятия своей роли в жизни Иисуса. Писатель предлагает новую точку зрения на библейские события: идеализированный святой становится живым человеком и приобретает собственный голос. В этом результате работы видится ее новизна и теоретическая значимость не только для литературоведения, но и для культурологии: произведение демонстрирует эволюцию представлений о святом Иосифе в польской культуре.

Перспективой дальнейшей работы представляется лингвокультурологическое изучение образа Иосифа в произведениях разного времени создания.

Библиографический список

1. Воропаева Е.В. «Афон» Бориса Зайцева. *Литературная учеба*. 1990; № 4: 32–35.
2. Синельникова Г.П. Неожитие Б. Зайцева «Преподобный Сергий Радонежский». *Культура и текст*. 2005; № 9: 144–152.
3. Ротай С.В. *Роман-апокриф как жанровая форма: методология и поэтика.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Краснодар, 2010.
4. Серебрякова Л.В. *Роман-апокриф как литературный феномен*. Диссертация … кандидата филологических наук. Пермь, 2012.
5. Dembińska-Pawelec J. Apokryfy w polskiej poezji współczesnej. *Pamiętnik Literacki.* 2014; № 4: 137–150.
6. Назмиева А.А., Несмелова О.О. Образ Иуды в мировой литературе конца XX – начала XXI века (Э. Бёрджесс, Ж. Сарамаго, Н. Мейлер, Э. Шмитт). *Филология и культура*. 2017; № 1 (47): 189– 193.
7. Kudyba W. Utopijni Święci. Figura mesjasza w prozie polskiej po roku 1989. *Ethos*. 2014; № 3 (107): 156–166.
8. Dobraczyński J. *Cień Ojca.* Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, 1977.
9. *Grzybek* S. Jan Dobraczyński, *Cień Ojca. Ruch Biblijny I Liturgiczny*. 1977; № 30 (5): 286–287.

References

1. Voropaeva E.V. «Afon» Borisa Zajceva. *Literaturnaya ucheba*. 1990; № 4: 32-35.
2. Sinel'nikova G.P. Neozhitie B. Zajceva «Prepodobnyj Sergij Radonezhskij». *Kul'tura i tekst.* 2005; № 9: 144-152.
3. Rotaj S.V. *Roman-apokrif kak zhanrovaya forma: metodologiya i po`etika*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Krasnodar, 2010.
4. Serebryakova L.V. *Roman-apokrif kak literaturnyj fenomen*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Perm', 2012.
5. Dembińska-Pawelec J. Apokryfy w polskiej poezji współczesnej. *Pamiętnik Literacki.* 2014; № 4: 137-150.
6. Nazmieva A.A., Nesmelova O.O. Obraz ludy v mirovoj literature konca XX – nachala XXI veka (`E. Berdzhess, Zh. Saramago, N. Mejler, `E. Shmitt). *Filologiya i kul'tura*. 2017; № 1 (47): 189- 193.
7. Kudyba W. Utopijni Święci. Figura mesjasza w prozie polskiej po roku 1989. *Ethos*. 2014; № 3 (107): 156-166.
8. Dobraczyński J. *Cień Ojca.* Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, 1977.
9. *Grzybek* S. Jan Dobraczyński, *Cień Ojca. Ruch Biblijny I Liturgiczny*. 1977; № 30 (5): 286-287.

Статья поступила в редакцию 31.07.23

УДК 811.161.1.36 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-428-430

Starodumova E.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Far-Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: starodumova@list.ru*
Voronina O.A., *senior teacher, Vladivostok State University; postgraduate, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: voronina.olesya@vvsu.ru*

SCOPE OF THE LEXEME *ODNOVREMENNO* IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE. The article studies a lexeme *odnovremenno* (silmuntaneously), which is traditionally classified as an adverb. The paper deals with problems of adverbial units in the historical aspect, special attention is paid to the study of the semantics and functioning of the lexeme *odnovremenno*. Based on the analysis of lexicographic sources and the systematization of the material, three meanings of this word are revealed and the scope of action in various uses. The authors discover specific functions of the lexeme, manifested under certain conditions. In addition, the fact that the lexeme belongs to the category of adverbs in some uses is called into question. The functioning of the lexeme *odnovremenno* is analyzed on the basis of the National Corpus of the Russian Language. The data obtained during the study can be useful for further study of the semantics and functions of the word.

Key words: **adverb, lexeme, scope, adverbial units**

Е.А. Стародумова, *д-р филол. наук, проф., Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: starodumova@list.ru*
О.А. Воронина, *ст. преп., Владивостокский государственный университет, аспирант, Дальневосточный государственный университет, г. Владивосток, E-mail: voronina.olesya@vvsu.ru*

СФЕРА ДЕЙСТВИЯ ЛЕКСЕМЫ «ОДНОВРЕМЕННО» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена лексеме *одновременно*, которая традиционно причисляется к классу наречий. В работе рассматривается проблематика адвербиальных единиц в историческом аспекте, особое внимание уделяется изучению семантики и функционирования лексемы *одновременно*. На основе анализа лексикографических источников и систематизации материала выявляется три значения данного слова и устанавливается сфера действия в различных употреблениях. Также в ходе исследования авторами обнаруживаются специфические функции лексемы *одновременно*, проявляющиеся в определённых условиях. Кроме того, ставится под сомнение факт принадлежности лексемы *одновременно* к категории наречий в некоторых употреблениях. Функционирование лексемы *одновременно* анализируется на материале Национального корпуса русского языка. Данные, полученные в ходе исследования, могут быть полезны для дальнейшего изучения семантики и функций слова *одновременно*.

Ключевые слова: **наречие, лексема, сфера действия, адвербиальные единицы**

Актуальность данного исследования обусловлена увеличивающимся интересом учёных к адвербиальным единицам, которые занимают значительное место в лексическом составе русского языка. Они обладают семантическим многообразием и полифункциональностью. Среди таковых встречаются единицы, частеречная принадлежность которых является спорной в связи с особенностями их грамматических характеристик. Активизация наречных единиц на современном этапе развития языковой системы требует разрешения вопроса относительно категориального статуса отдельных языковых единиц.

Цель данной статьи – определить сферу действия слова «одновременно» и её проявления в различных употреблениях.

Для осуществления поставленной авторами цели исследования необходимо решить следующие задачи: 1) рассмотреть современное состояние изученности вопроса о границах наречия; 2) проанализировать информацию о слове *одновременно* в лексикографической и научной литературе; 3) установить сферу действия лексемы *одновременно* в основных типах употребления.

Научная новизна работы состоит в том, что в ней проводится систематизация лексикографических данных относительно лексемы *одновременно* и впервые приводится три значения этого слова, а также рассматривается сфера действия лексемы на разных языковых уровнях. Противоречивость грамматической природы наречия притягивает внимание лингвистов на протяжении не одного десятилетия. Так, вопрос о частеречном статусе грамматического класса наречий остаётся нерешённым и в современной науке о языке. В связи с этим увеличивается интерес к изучению данной проблемы во взаимосвязи с семантикой и прагматикой. Этим обусловлено внимание авторов статьи к аспектам сферы действия лексемы *одновременно*.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что изучение этой темы способствует расширению научных знаний в учении о частях речи. Кроме того, результаты исследования расширяют сферу функционирования лексемы *одновременно* и могут применяться при изучении подобных языковых единиц.

Практическая значимость исследования заключается в том, что оно может быть использовано в процессе преподавания морфологии и синтаксиса современного русского языка, а также при преподавании спецкурсов.

В современной лингвистике прослеживается тенденция к изучению грамматических явлений в аспекте семантики и прагматики. Наибольший интерес исследователей вызывают части речи, которые на данный момент являются недостаточно изученными в русле языкознания. К таким, например, относится наречие. На сегодняшний день остаётся актуальным вопрос относительно границ наречия как части речи [1] и лексико-грамматических разрядов данного класса слов [2].

П.А. Лекант отмечает, что трудность в выделении наречия как части речи связана с тем, что у него нет собственного категориального значения, а значение «признак признака» является синтаксическим, а не морфологическим [3]. В научной традиции мнение исследователей относительно категориального статуса наречных единиц неоднократно менялось, что обусловлено отсутствием единообразия их грамматических признаков. Логический характер определения наре-

чия как «качества» в античной науке не удовлетворил учёных XIX века, которые предложили в роли определяющего синтаксический критерий и вывели наречие за пределы частеречной системы, обосновав это тем, что «наречие своей особой формы не имеет» и является синтаксической категорией [4]. Продолжая идею синтаксической точки зрения на наречие, А.А. Потебня вернул его в разряд знаменательных частей речи [5, с. 115]. А.М. Пешковский поддержал синтаксический взгляд на наречие и выделил «форменное» наречие, то есть такое, в котором грамматическое значение «признак признака» кроется в определённых грамматических формах, в этой группе он отмечает, например, формы на **–ски** (*дружески*), на **–ьи** с префиксом **по-** (*по-птичьи*), и «бесформенное» или «синтаксическое» наречие – *вплотную, досуха, начисто, даром, долой, подле* – наречие, которое не имеет фиксированной формы, но зато относится всегда к глаголу, оно «приглагольно» [6, с. 134]. А.А. Шахматов отдаёт наречию центральное место в системе частей речи, включив в его состав «вводные слова и междометия» и отметив его особую близость к прилагательному и существительному, которое становится наречием, когда приобретает обстоятельственное значение в предложении. Учёный обосновывает свой взгляд тем, что наречие способно перейти в предлог и союз и, таким образом, стоит посредине между прилагательным и служебными частями речи [7, с. 94].

В противовес синтаксической точке зрения на наречие возникла морфологическая точка зрения, приверженцем которой был Ф.Ф. Фортунатов. Согласно взглядам учёного, к категории наречий относились слова без форм словоизменения, но с формами словообразования [8, с. 166]. Однако в связи с тем, что не во всех адвербиальных словах возможно выделить основу и формальный показатель, наречия оказались разделёнными на две группы: грамматические (с формой словообразования – *дружески, по-старому*) и неграмматические (*здесь, долой* и т. п.) [там же]. Л.В. Щерба определяет наречие как формальную категорию, так как её значение совпадает со значением категории прилагательных (бодрый – бодро). Такие наречия, как отмечает автор, можно было бы сознавать «формой соответствующих прилагательных», если бы ту же функцию не выполняли неизменяемые слова, образованные не от прилагательных – очень, слишком, кругом [9, с. 72].

В.В. Виноградов, объединяя морфологический и синтаксический критерии при определении адвербиальных единиц, относит к наречиям несклоняемые, неспрягаемые и несогласуемые слова, связанные с другими частями речи с помощью примыкания и выполняющие синтаксическую функцию определения или обстоятельства [10, с. 284]. Такой подход учитывает грамматические и синтаксические особенности наречия.

В современной лингвистической науке при выделении части речи принято учитывать и синтаксический, и лексико-морфологический подходы, однако вопрос относительно категориального статуса наречий остаётся открытым, хотя исследователи предпринимают попытки выделить признаки, характерные для данной части речи. К примеру, В.Б. Евтюхин, рассуждая о наречии, в качестве морфологической особенности данной категории слов выделяет их аморфологию по отношению к другим знаменательным частям речи, т. е. морфологическую изоляцию словоформ ненаречных частей речи с утратой формообразующих связей исходной части речи, выделяя адвербиализацию как доминирующий способ образования наречий [11, с. 494]. К синтаксической особенности наречий автор относит сохранение той синтаксической функции, которая принадлежала производящей их словоформе [там же, с. 495].

Таким образом, можно заключить, что вопрос относительно границ наречий до сих пор остаётся нерешённым. Отчасти это связано и с тем, что среди адвербиальных единиц есть такие, которые не являются «в чистом виде» словами с признаковым значением, а их употребление может быть связано с типом речевого акта. Например, в публикациях Е.А. Стародумовой отмечается, что употребление таких наречий, как **желательно,** связано с типами речевых актов, а наречия **не зря, недаром, не случайно** проявляют текстовые функции [12].

Предметом настоящей работы является слово *одновременно*, которое в основных своих употреблениях квалифицируется как наречие [13, 14, 15]. Данная лексема рассматривается в работах Г.Д. Фигуровской и Е.А. Стародумовой [16]. Г.Д. Фигуровская различает две лексемы: наречие «одновременно» и предлог «одновременно с» [17]. В статье Е.А. Стародумовой, где представлена её краткая характеристика и показано, что не во всех употреблениях она может быть определена как наречие в связи с тем, что в некоторых конкретных употреблениях она может выступать в служебной функции. Мы продолжили изучение данного слова и при анализе лексикографических источников обнаружили три значения лексемы, которая рассматривается в словарях как производная от прилагательного **одновременный** [13, с. 285; 14, с. 43; 15, с. 701].

1. «В то же время, параллельно, сразу, синхронно» – прямое значение. Например:

А надо было добиться синхронности – в том-то всё и дело, что наблюдаемое с вертолёта должно быть ***одновременно*** *видно на экране корабельной рубки* (С. Морозов «Широты и судьбы»); ***Одновременно*** *с ним, секунда в секунду, вылезли из траншеи все* (Э. Казакевич «Весна на Одере»).

2. «Совмещении в ком-, чем-л. различных, обычно противоречивых признаков качеств, действий и т. д.» – производное значение. Например: *Судья, которого назначали пожизненно, если его назначали* ***одновременно*** *и председателем суда, фактически получал также несменяемый статус в этой должность* (Т. Морщакова «На пути к правосудию»); *По мнению российских учёных, нормы банковского права носят преимущественно смешанный,* ***одновременно*** *публично-правовой и частно-правовой характер* («Нормы международного банковского права»).

3. «В равной мере» – производное значение. Например: *От уровня доходов населения* ***одновременно*** *зависит и бюджетная составляющая образования, и платёжеспособный спрос населения* (И. Мельникова «Школа выживания»); *Сразу запомнил её лицо,* ***одновременно*** *– встревоженное и равнодушное* (С. Довлатов «Заповедник»).

Применяя лексический и синтаксический подходы к анализу, можем представить следующие варианты проявления сферы действия (СД) лексемы *одновременно* в различных употреблениях. Понятие СД впервые представлено в работах И.М. Богуславского [18].

СД лексемы одновременно в первом значении «в то же время, синхронно»:

А) на лексическом уровне предполагается наличие дискретности, которое выражается числительным, местоимением и пр.: *Каждая грань этой простой формы в отличие от других принадлежит одновременно* ***двум*** *сросшимся индивидам* (А. Антонов «Минералогия родингитов»); *Вдруг я увидел мир как единое целое.* ***Всё*** *происходило одновременно. Всё совершалось на моих глазах* (С. Довлатов «Заповедник»); *Вскоре началась эпидемия сыпного тифа,* ***она*** *и* ***я*** *одновременно заболели* (В. Катаев «Алмазный мой венец»). *И это замечательно:* ***трое учёных*** *независимо друг от друга одновременно открыли их!* (Д. Гранин «Зубр»).

Б) на синтаксическом уровне обнаруживаются ряды однородных членов: *В эти парадоксальные дни Михал Иваныч запускал* ***одновременно радио*** *и* ***телевизор*** (С. Довлатов «Заповедник»)*; Заказав предварительно столик на кухне, вы можете* ***принимать*** *пищу и* ***одновременно наблюдать****, как всё готовится* (Я. Зубцова «Прекрасный маршрут»). Также в синтаксическом плане в сферу действия наречия входят сочетания с предлогом с/со: *Масляные фильтры следует менять* ***одновременно со*** *смазкой в двигателе* (М. Сачков «Бумажный занавес»). *Понятие «серебряный век» он стал употреблять в числе первых,* ***одновременно с*** *Маковским, Оцупом, Бердяевым* (В. Крейд «Георгий Иванов в Йере»).

Кроме того, стоит отметить, что значение «признак признака», свойственное наречию, актуализируется в первом значении такими частицами, как «не», «почти», «практически», «чуть ли не» [12, с. 231]: *Судовая ядерная энергетика начала своё развитие* ***практически одновременно*** *с появлением атомных электростанций* (Ф. Митенков «Судовая ядерная энергетика»); *Информация о положительной допинг-пробе «А» Ахатовой появилась в пятницу* ***почти одновременно*** *с результатами очередной гонки девятого, заключительного в нынешнем сезоне, этапа Кубка мира* (А. Митьков «Она была на грани жизни и смерти»); *Только сходство обманчиво: наши школьники не интерпретируют тексты, а заучивают готовые интерпретации классических произведений, придуманные* ***чуть ли не одновременно*** *с созданием самих текстов* (М. Арапов «Когда текст обретает смысл»).

СД лексемы одновременно во втором значении «совмещении в ком-, чем-л. различных, обычно противоречивых признаков качеств»:

А) на лексическом уровне предполагается выражение множественности и наличие противоречивости: *Его назначили* ***руководителем*** *серьёзной университетской программы и* ***одновременно директором*** *Канадского Колледжа* (Запись LiveJournal); *Он* ***одновременно выступает*** *с высокой трибуны и* ***заседает*** *на сессии исполкома* (В. Войнович «Иванькиада, или рассказ о вселении писателя Войновича в новую квартиру»); *Так* ***образно*** *и* ***одновременно точно*** *называют борьбу за влияние на глобальное потепление двух химических соединений – закиси азота и озона* («Кто кого». // Знание – сила); *Эта девочка, которая была* ***леди Винтёр*** *и* ***Констанцией Бонасье одновременно*** *и которой хотелось быть д'Артаньяном* (В. Аксёнов «Звёздный билет»). Лексема *одновременно* акцентирует совмещение разных, порой противоречивых признаков, выполняющих равные функции в формировании смысловой организации. Однако само слово *одновременно* не выражает признак признака или признак действия, поэтому можно резюмировать, что в данном употреблении включать *одновременно* в категорию наречий вряд ли целесообразно.

Б) на синтаксическом уровне отмечается наличие сочинительных рядов, часто оформляемых многоместным союзом: *Президент – глава* ***и государства, и исполнительной власти одновременно*** (Б. Немцов «Кремль и есть правительство»). *Тематические веб-сайты и веб-порталы (www. slashdot. net, www. hackzone. ru, www. webcooler. ru) служат* ***одновременно и*** *для публикации советов, рекомендаций, статей, новых находок,* ***и*** *для общения* (А. Войскунский «Роль мотивации «потока» в развитии компетентности хакера»). В качестве синтаксического маркера проявления сферы действия *одновременно* во втором значении нередко выступает словосочетание «выполнять/исполнять функции/обязанности/роли»: *Японская почтовая служба, базирующаяся на 24000 отделений,* ***выполняет одновременно функции*** *весьма популярного у населения банка* (Вопросы статистики); *При школе жил завхоз,* ***исполняющий одновременно обязанности*** *сторожа* (Ф. Искандер «Мой кумир»); *Госдума ещё весной направляла в правительство запрос с просьбой проверить эффективность инвестирования пенсионных накоплений Внешэкономбанка (ВЭБ), полагая, что этот банк не может* ***одновременно исполнять роль*** *пенсионного агента и*

выплачивать внешний долг (О. Карпова «Юрьев день для будущих пенсионеров»).

СД лексемы одновременно в третьем значении «в равной мере»:

А) на лексическом уровне отмечается наличие противопоставления, антонимичности: *Многим поколениям близок и дорог её неповторимый голос – **задорный** и **ласковый одновременно*** («100 лет со дня рождения Е.А. Благининой». // Мурзилка); *Но, допустим, вам хочется наслаждать **одновременно** и **цивилизацией**, и **покоем*** (Я. Зубцова «Прекрасный маршрут»); *Обычная математическая задачка, которая поразила своей **сложностью** и **одновременно простотой*** (Запись LiveJournal).

Б) на синтаксическом уровне предполагается наличие сочинительной конструкции: *Трилогия получилась вразброс – можно **и** хвалить, **и** ругать одновременно* (Форум: Блэйд (трилогия); *Владение антикварными предметами становится одновременно **как** желанным, **так и** подозрительным, опасным* (Л. Шпаковская «Старые вещи»). Стоит отметить, что в данном употреблении лексемы *одновременно* повторяющийся союз **И** также конкретизирует значение совмещения противоположностей при отсутствии полных лексических антонимов, сравним: *Эти стихи были одновременно и **безвкусны** и **необъяснимо прекрасны*** (В. Катаев «Алмазный мой венец»). – *Эти стихи были одновременно **безвкусны** и **необъяснимо прекрасны***. При одиночном союзе **И** указание на совмещение противоположных качеств теряется. В третьем значении лексема *одновременно* указывает на совмещение несовместимого, не выражая признаковое значение, поэтому можно сказать, что в таком употреблении слово *одновременно* не является наречием.

Кроме выделенных трёх значений, в ходе исследования языкового материала из НКРЯ мы обнаружили факты совмещения значений: *Сорок-то лет видны, но **одновременно** видно и то, что выглядит моложе* (Ю. Трифонов «Предварительные итоги») – здесь наряду с прямым значением «синхронно» проявляется антонимичность (*сорок-то лет/ моложе*), то есть происходит совмещение значений «синхронно» и «в равной мере». Также в ходе исследования встретились примеры, в которых *одновременно* связывает две ситуации, выполняя, таким образом, текстовую функцию: *Когда человек заболевает психически, надо помнить, что это может быть физиологическим явлением, на которое должен обратить внимание врач. С другой стороны, **одновременно** мы должны об этом человеке молиться, как мы молимся о всяком человеке в нужде, молиться всеми силами души* (Митрополит Антоний (Блум). О болезнях); *Однако угольные стержни обгорают, их нужно постоянно сдвигать. В.Н. Чиколев придумывает для этого отличный регулятор. **Одновременно** П.Н. Яблочков догадывается просто поставить стержни рядом, столбиком, и проложить между ними изолятор, не пропускающий тока* («Приручение света»).

Рассмотрев особенности сферы действия лексемы *одновременно* в различных типах употребления, можем заключить, что признаковая семантика данного слова, характерная для класса наречий, проявляется только в прямом значении – «в то же время, синхронно». В двух других значениях, выявленных нами на основе анализа лексикографических источников, такая семантика нивелируется, что обусловлено выполнением лексемой *одновременно* иных функций, а именно – функции конкретизатора значения и связующего компонента между высказываниями в виде текстовой скрепы.

Библиографический список

1. Голицына Т.Н., Меркулова И.А. Проблема квалификации наречия в современном русском языке. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Филология. Журналистика. 2020; № 1: 10–14.
2. Дегальцева А.В. К проблеме семантической типологии наречий образа действия. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Филология. Журналистика. 2018; № 2: 15–16.
3. Лекант П.А. О категориальном статусе наречия. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Русская филология. 2007; № 2: 31–33.
4. Аксаков К.С. *Полное собрание сочинений*. Москва. 1880; Т. II, Ч. I.
5. Потебня А.А. *Из записок по русской грамматике*. Москва: Учпедгиз, 1958.
6. Пешковский А.М. *Русский синтаксис в научном освещении*. Москва: Учпедгиз, 1938.
7. Шахматов А.А. *Синтаксис русского языка*. Ленинград: Учпедгиз, 1941.
8. Фортунатов Ф.Ф. *Сравнительное языкознание*. Москва: Учпедгиз, 1956.
9. Щерба Л.В. *Избранные работы по русскому языку*. Москва: Учпедгиз, 1957.
10. Виноградов В.В. *Русский язык. Грамматическое учение о слове*. Москва: Учпедгиз, 1947.
11. Богданов С.И., Евтюхин В.Б., Князев Ю.П. *Учебник*. Санкт-Петербург, 2009.
12. Стародумова Е.А. К вопросу о выражении связности в тексте. *Вестник АТАПРЯЛ* 2014; № 4: 49–52.
13. Александрова З.Е. *Словарь синонимов русского языка*. Москва: Русскй язык, 2001.
14. *Словарь синонимов русского языка*: в 2 т. Москва: Издательство Астрель. АСТ, 2003; Т. 2.
15. *Большой толковый словарь русского языка*. Составитель С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 2000.
16. Стародумова Е.А. Наречие «одновременно»: значение и сфера действия. *Сборник научных статей*. Владивосток: Издательство ДВФУ, 2022: 230–233.
17. Фигуровская Г.Д. Наречие «одновременно» и предлог «одновременно с»: значение и функции. *Филологос*. 2007; № 1-2 (3): 104–119.
18. Богуславский И.М. *Сфера действия лексических единиц*. Москва: Языки русской культуры, 1996.

References

1. Golicyna T.N., Merkulova I.A. Problema kvalifikacii narechiya v sovremennom russkom yazyke. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2020; № 1: 10-14.
2. Degal'ceva A.V. K probleme semanticheskoj tipologii narechij obraza dejstviya. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2018; № 2: 15-16.
3. Lekant P.A. O kategorial'nom statuse narechiya. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Russkaya filologiya. 2007; № 2: 31-33.
4. Aksakov K.S. *Polnoe sobranie sochinenij*. Moskva. 1880; T. II, Ch. I.
5. Potebnya A.A. *Iz zapisok po russkoj grammatike*. Moskva: Uchpedgiz, 1958.
6. Peshkovskij A.M. *Russkij sintaksis v nauchnom osveschenii*. Moskva: Uchpedgiz, 1938.
7. Shahmatov A.A. *Sintaksis russkogo yazyka*. Leningrad: Uchpedgiz, 1941.
8. Fortunatov F.F. *Sravnitel'noe yazykoznanie*. Moskva: Uchpedgiz, 1956.
9. Scherba L.V. *Izbrannye raboty po russkomu yazyku*. Moskva: Uchpedgiz, 1957.
10. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove*. Moskva: Uchpedgiz, 1947.
11. Bogdanov S.I., Evtyuhin V.B., Knyazev Yu.P. *Uchebnik*. Sankt-Peterburg, 2009.
12. Starodumova E.A. K voprosu o vyrazhenii svyaznosti v tekste. *Vestnik ATAPRYaL* 2014; № 4: 49-52.
13. Aleksandrova Z.E. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Moskva: Russkj yazyk, 2001.
14. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka*: v 2 t. Moskva: Izdatel'stvo Astrel'. AST, 2003; T. 2.
15. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sostavitel' S.A. Kuznecov. Sankt-Peterburg: Norint, 2000.
16. Starodumova E.A. Narechie «odnovremenno»: znachenie i sfera dejstviya. *Sbornik nauchnyh statej*. Vladivostok: Izdatel'stvo DVFU, 2022: 230-233.
17. Figurovskaya G.D. Narechie «odnovremenno» i predlog «odnovremenno s»: znachenie i funkcii. *Filologos*. 2007; № 1-2 (3): 104-119.
18. Boguslavskij I.M. *Sfera dejstviya leksicheskih edinic*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.

Статья поступила в редакцию 25.07.23

УДК 82

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-430-434

***Piao Huimin,** postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: gmdw123@hotmail.com*

THE ARTICLE REVEALS CHEKHOV'S ATTITUDE TO CONTEMPORARY RUSSIAN THEATER IN THE 1880S. In his early works, Chekhov often refers to the theme of the theater, the images of actors. In addition to drunkenness, boasting, carelessness, carelessness, frivolity, and a tendency to riot, Chekhov sees in his heroes what appeals to him: the breadth of nature, disinterestedness, solidarity, compassion. A number of images in the early stories receive both lyrical and dramatic, and even tragic overtones. The article deals with individual themes, motifs of Chekhov's early stories about the theater and actors. In particular, the writer's criticism of the old school of acting, which had become a cliché by that time. The story "The Actor's Death" in several of its motifs precedes the themes of the writer's plays in the mature period of creativity.

Key words: **Russian literature of 19th century, Chekhov's early work, theater theme, theatrical life**

Хуэйминь Пяо, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: gmdw123@hotmail.com*

ЛЮДИ ТЕАТРА В ТВОРЧЕСТВЕ ЧЕХОВА 1880-Х ГГ.

В статье выясняется отношение Чехова к современному ему русскому театру в 1880-е годы. В ранних произведениях Чехов нередко обращается к теме театра, образам актеров. Кроме пьянства, хвастовства, безалаберности, беспечности, легкомыслия и склонности к буйству, Чехов видит в своих героях и то, что ему импонирует: широту натуры, бессребреничество, солидарность, сострадательность. Ряд образов в ранних рассказах получает и лиро-драматическую, а то и трагическую окраску. В статье рассматриваются отдельные темы, мотивы чеховских ранних рассказов о театре и актерах. В частности, критика писателем старой школы актерской игры, ставшей штампом к тому времени. Рассказ «Актерская гибель» в нескольких своих мотивах предшествует темам пьес писателя в зрелый период творчества.

Ключевые слова: **русская литература XIX века, раннее творчество Чехова, тема театра, театральный быт**

Актуальность статьи обусловлена тем, что в ней рассматривает проблема, которая остается малоизученной. Несмотря на то, что в последнее время наблюдается усиление интереса исследователей творчества Чехова по анализу театральных персонажей в художественных произведениях писателя, тем не менее до сих пор не проведено специального исследования, посвященного изучению людей театра в периоде 1880-х годов.

Цель исследования – определить отношение Чехова к театру на основе его писем и выявить особенности людей театра в рассказах 1880-х годов.

Задачи исследования: 1) провести анализ образа театральных деятелей в конце XIX века 2) дать характеристику особенностей людей театра в рамках исследуемой темы.

Научная новизна характеризуется малоизученностью ранних рассказов писателя 1880-х годов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что данная тема в изучении А.П. Чехова имеет потенциал для дальнейшего изучения и в прозе, и в пьесах разного этапа творчества писателя.

В начале 1880-х интерес к театру подогревался борьбой за театральную реформу, а затем ее проведением (1882 год). Активно писали на театральные темы беллетристы, сотрудничавшие в «малой прессе», среди них был и Лесков, написавший в 1884 г. рассказ «Театральный характер».

В 1880-х годах отношение Чехова к современному театру достаточно критично, он писал: «Мы пришли к соглашению, что у наших гг. актеров всё есть, но не хватает одного только: воспитанности, интеллигентности, или, если позволите так выразиться, джентльменства в хорошем смысле этого слова. Минуя пьянство, юнкерство, бесшабашное пренебрежение делом, скверненькое заискивание популярности, мы остановились с Вами на этом отсутствии внутреннего джентльменства», к концу письма Чехов высказал свое настроение: «Я слишком сердит за театр» [1, с. 61].

А позже, в 1888 г., Чехов опять выразил отношение к театру, он писал И.Л. Леонтьеву (Щеглову): «Современный театр – это сыпь, дурная болезнь городов. Надо гнать эту болезнь метлой, но любить ее – это нездорово» [1, с. 60]. Не менее резко Чехов отозвался о театре и немного позднее: «Современный театр – это мир бестолочи, Карповых, тупости и пустозвонства» [1, с. 65].

О постановке собственной пьесы «Иванов» в театре Корша драматург писал своему брату Александру: «Прежде всего: Корш обещал мне десять репетиций, а дал только 4, из коих репетициями можно назвать только две, ибо остальные две изображали из себя турниры, на коих гг. артисты упражнялись в словопрениях и брани. Роль знали только Давыдов и Глама, а остальные играли по суфлеру и по внутреннему убеждению. Первое действие. <…> Неуверенность, незнание роли и поднесенный венок делают то, что я с первых же фраз не узнаю своей пьесы. Киселевский, на которого я возлагал большие надежды, не сказал правильно ни одной фразы. Буквально: ни одной. Он говорил свое <…> На сцене масса народа. Гости. Ролей не знают, путают, говорят вздор. Каждое слово режет меня ножом по спине. <…> Выходят шафера; они пьяны, а потому, видишь ли, надо клоунничать и выкидывать коленцы. Балаган и кабак, приводящие меня в ужас. За сим выход Киселевского; душу захватывающее, поэтическое место, но мой Киселевский роли не знает, пьян, как сапожник, и из поэтического, коротенького диалога получается что-то тягучее и гнусное. Публика недоумевает» [1, с. 150–152].

В начале зрелого периода своего творчества Чехов пишет повесть «Скучная история» (1889), в которой Катя, приемная дочь Николая Степановича, на время становится актрисой провинциального театра. И отец пересказывает ее письма: «Катя писала мне, что ее товарищи не посещают репетиций и никогда не знают ролей; в постановке нелепых пьес и в манере держать себя на сцене видно у каждого из них полное неуважение к публике; в интересах сбора, о котором только и говорят, драматические актрисы унижаются до пения шансонеток, а трагики поют куплеты, в которых смеются над рогатыми мужьями и над беременностью неверных жен и т. д.» [2]. А затем Николай Степанович цитирует одно из ее писем: «Я вам писала не о благороднейших людях, которые дарили вас своим расположением, а о шайке пройдох, не имеющих ничего общего с благородством. Это табун диких людей, которые попали на сцену только потому, что их не приняли бы нигде в другом месте, и которые называют себя артистами только потому, что наглы. Ни одного таланта, но много бездарностей, пьяниц, интриганов, сплетников. Не могу вам высказать, как горько мне, что искусство, которое я так люблю, попало в руки ненавистных мне людей» [там же].

И в ранних произведениях Чехова актеры нередко пьют, скандалят и даже дерутся, бывают грубы, а то и жестоки, воображают себя чуть ли не выдающимися деятелями искусства, совершают экстравагантные поступки.

Только в «Лебединой песне» (и, соответственно, в «Калхасе»), написанной в самом конце раннего периода творчества (1887), мы видим актера, которому мы не можем предъявить нравственных претензий и лишь сочувствуем. Но не все так просто в этом драматическом этюде, как мы писали в своей статье, «читатели пьесы остаются в недоумении: о чем же они читали: о трагедии актера, погубившего свой большой талант, или о трагикомедии опереточного актера, мнившего себя крупным драматическим артистом. В “Лебединой песне” Чехов создает ситуацию неопределенности, в дальнейшем принцип неопределенности [3] станет характерной чертой поэтики писателя» [4].

В статье «Традиции “актерского” водевиля и драматический этюд А.П. Чехова «Лебединая песня (“Калхас”)» Ю.В. Калинина анализирует главного героя Светловидова с точки зрения его характера и сущности. По словам автора, герой Чехова – это «человек со своеобразными взглядами и убеждениями», он переживает одиночество и безразличие публики, «сброшенная Светловидовым маска шута дает возможность Чехову показать человека как бы в нескольких измерениях: в его потенции и реализации, мечте и ограниченных возможностях, в сочетании серьезного и пародийного» [5].

В «Бароне» (1882) герой тоже вызывает наше сочувствие, но в этом рассказе все осложнено установкой автора на развлекательность, комическими деталями в облике персонажа, его анекдотическим поступком. А причина того, что он не смог реализовать свой актерский талант, выглядит надуманной: недостаток смелости, он так и не отважился выйти на сцену перед зрителями.

Правда, мы можем полагать, что Чехов передал своему герою собственный страх перед тем, чтобы стать предметом внимания множества людей. А.П. Кузичева в книге пишет: «Чехов не терпел выходить на поклоны в театре. Всегда отказывался от чтения своих рассказов на заседаниях различных обществ, кружков, на вечерах. Ссылался на то, что ему недостает голоса, что некогда и т. п. Он, хотя и говорил, что любит юбилеи, на самом деле избегал их. Особенно если его просили произнести речь, сказать приветственное слово». Исследовательница приводит воспоминание о Чехове А.И Эртеля, которому писатель говорил: «Главное – у меня страх. Есть болезнь „боязнь пространства“, так и я болен боязнью публики и публичности. Это глупо и смешно, но непобедимо. Я отродясь не читал (публично свои произведения – *Х. П.*) и никогда читать не буду. Простите мне эту странность. Когда-то я играл на сцене, но там я прятался в костюм и в грим, и это придавало мне смелость» [6].

Главное – в этом произведении речь идет не об актере, собственно, а о талантливом человеке, так ни разу и не вышедшем на сцену.

На могиле актера Мушкина нет памятника, потому что, как поясняет его коллега: «Актеры и газетчики собрали ему на памятник и... пропили, голубчики... Это я не для осуждения говорю, а так...» [7, с. 76]. В этом же рассказе («На кладбище») продолжается и тема тяжелой актерской участи: «Горька доля актерская! Потерял я и молодость, и трезвость, и образ божий... За душой ни гроша, каблуки кривые, на штанах бахрома и шахматы, лик словно собаками изгрызен... В голове свободомыслие и неразумие... <…> Добро бы талант был, а то так, ни за грош пропал...» [там же].

Рассказ «Комик» (1884) строится на том, что комик Иван Акимович Воробьев-Соколов приходит к актрисе просить у нее рюмку водки для того, чтобы похмелиться. И опять мы понимаем, что актер настолько беден, что у него нет денег даже на одну рюмку.

В рассказе «Актерская гибель» (1886) Щипцов с гордостью вспоминает: «А помнишь, как я антрепренера Савойкина бил? – забормотал он, поднимая голову. – Да что говорить! Бил я на своем веку тридцать трех антрепренеров, а что меньшей братии, то и не упомню. И каких антрепренеров-то бил! Таких, что и ветрам не позволяли до себя касаться! Двух знаменитых писателей бил, одного художника!» [8, с. 347]. А по амплуа он «благородный отец»! Таковы театральные нравы, согласно Антоше Чехонте.

В этом рассказе смешно и лечение актерами серьезно занемогшего Щипцова: они поят его касторкой, которую вливают в него целыми пузырьками, а касторка – слабительное средство, и при этом главный герой на живот не жалуется. А «первый любовник», Брама-Глинский, уверен, что лучшее лекарство от всех болезней – алкоголь, и покупает бутылку коньяка, которую Щипцов и выпивает.

Смешно и то, что антрепренёр Жуков в конце каждого горячего объяснения с актерами начинал истерически хохотать и падал в обморок, подумал он о том, чтобы упасть в обморок, будучи у Щипцова, но передумал.

Но при этом в рассказе есть и драматическое, даже трагическое, ведь он заканчивается смертью главного героя.

Мы начинаем сочувствовать Щипцову с того момента, когда он, тяжело больной, стал мечтать о том, чтобы уехать в Вязьму, вернуться в город детства, он предчувствует смерть и хочет умереть в родном городе. Но уехать туда невозможно, на билет нет денег, а пройти до Вязьмы пешком полторы тысячи верст, он понимает, не сможет и здоровый человек.

Сразу вспоминается пьеса Чехова «Три сестры», в которой центральные героини драмы тоже страдают и мечтают уехать в родной город – Москву. Уехать в нее им тоже не удалось, в этой жизни, по Чехову, счастье – недостижимая мечта.

Связывает рассказ с произведениями писателя зрелого периода творчества и мотив абсурда, присутствующий в «Актерской гибели». Абсурдно лечение Щипцова касторкой, абсурдно и то, что никто из посетителей актера, пытаясь его лечить, даже и не подумал о том, чтобы отвести Щипцова к врачу или вызвать врача на дом. (Наверняка, бутылка коньяка, которую купил главному герою Брама-Глинский, стоила не меньше, чем визит к врачу.) Странно и то, что, ощущая, что его болезнь смертельная, главный герой ни разу не вспомнил о существовании докторов.

Наше сочувствие Щипцову усиливается после его слов: «Ни жены, ни детей, – бормотал Щипцов. – Не идти бы в актеры, а в Вязьме жить! Пропала, Семен, жизнь! Ох, в Вязьму бы!» [8, с. 50]. Он посвятил себя искусству, а в итоге остался одинок, ни жены, ни детей. При этом был ли его вклад в искусство достаточно серьезен, нам остается неизвестным. Остался без семьи, посвятив свою жизнь служению театру, и Светловидов в «Лебединой песне».

Пропала жизнь, по мнению Щипцова. Пропавшая жизнь станет одной из центральных тем в «Дяде Ване». Войницкий тоже посвятил свою жизнь служению – служению профессору Серебрякову, а через него – служению науке, прогрессу, человечеству. И он тоже остался без жены, без детей. И опять же мы не можем сказать, каков был результат служения дяди Вани: был ли Серебряков выдающимся ученым, каким считал его Войницкий до начала пьесы, или профессор действительно бездарность, как вдруг решил дядя Ваня, – на этот вопрос читатели пьесы ответить не могут.

Вызывает сочувствие и героиня рассказа «Комик» (1884) Марья Андреевна. Пришедший к ней комик Воробьев-Соколов как мужчина ей не нравится: «Он добрый, славный такой, талантливый, но... мне не нравится. Некрасив уж больно... Сгорбившись ходит, и на лице какие-то волдыри... Голос хриплый... И к тому же эти манеры...» [9, с. 317]. Но, в конце концов, она решила согласиться на его предложение выйти за него замуж. И читатель начинает понимать, что актриса – женщина не первой молодости, а семьи у нее нет, да и мужчины, который бы ее любил, тоже нет. А мужа и детей ей очень хочется, потому она и решила согласиться на его предложение.

Е.Е. Яблонская в своей статье высказала мнение о том, что «женщины-актрисы у Ч. Всегда серьезнее, основательнее коллег-мужчин», здесь речь как раз идет о рассказе «Комик», автор полагает, что «смех смехом, но в каждой женщине неистребимо желание иметь семью, и актрисы, конечно, не исключение» [10].

Анекдотичность ситуации заключается в том, что Воробьев-Соколов пришел к ней не делать предложение, а просить рюмку водки, чтобы похмелиться.

Есть среди персонажей чеховских рассказов о театре и чисто отрицательные образы.

В рассказе «Трагик» (1883) Маша во время своего первого посещения театра влюбилась в трагика Феногенова, актера «школы представления», ставшей уже театральной рутиной. На сцене он «кричал, шипел, стучал ногами, рвал у себя на груди кафтан» [11, с. 184]. Слово «феноген» в переводе означает «из божественного рода». И Маша думала, что и в жизни Феногенов такой же благородный. А.Е. Аграти в своей статье справедливо пишет: Маша «влюбляется в актера, вернее – в его театральную “маску”» [12].

Трагик популярный актер, но, как и многие провинциальные актеры у раннего Чехова, он беден. Феногенов одет в чужой фрак и сапоги с кривыми каблуками. (Отметим, что в «Чайке» знаменитая провинциальная артистка Аркадина отнюдь не бедна).

И трагик женится на Маше, рассчитывая на большое приданое. По поводу ее отца Феногенов говорил: «Если он не пришлет денег, так я из нее щепы нащеплю. Я не позволю себя обманывать, чёрт меня раздери!» Но отец не только не дал приданое, но и отрекся от своей дочери, после чего трагик стал избивать свою супругу, беззаветно его любящую.

Е.Н. Петухова пытается оправдать Феногенова тем, что он хотел получить деньги ради искусства, хотел создать свою труппу [13]. Но трагик, как мы его видим, явно пекся не об искусстве, а о том, чтобы заработать на труппе деньги. И хорошо, пусть он хотел послужить театру, но зачем же периодически избивать жену?

Еще одна чисто отрицательная фигура появляется в рассказе «Месть» (1882). Комик рассуждает на высокие театральные темы и оказывается способным совершить подлый поступок по отношению к молодой актрисе. Об этом пишет исследовательница Е.И. Башилова: «Его собственные слова об артистической солидарности, животворящей силе искусства оказываются погребенными под выбросами лавы мелкого самолюбия, злости, агрессивности. Служитель искусства оказывается недостойным самого искусства, да и само оно выглядит здесь бессильным» [14]. Не в одном рассказе об актерах Чехов создает контраст между высокими словами о «святом искусстве» и неприглядным поведением актеров, их пороками.

Всегда критично изображены в ранних рассказах антрепренеры. Главный из их пороков – жадность, скупость. И в «Юбилее» пьяный юбиляр их обличает: «…В последние годы сценическое искусство па... пало... А почему? А потому, что оно попало в руки... (трагик сделал зверское лицо и продолжал шипящим полушёпотом) ... попало в руки гнусных кулаков, презренных рррабов, погрязших в копейках, палачей искусства, созданных, чтоб пресмыкаться, а не главенствовать в храме муз! Да-а!» [15, с. 455].

В статье «Юбилейное красноречие в зеркале чеховской пародии» Т.Е. Автухович отмечает, что «театральность юбилейного церемониала подчеркивается соответствием речи, жестов и мимики каждого из выступающих его амплуа» [16]. В рассказе также присутствует проблема пьянства, которая разрушает жизни и карьеры артистов.

В «Юбилее» Чехов выносит актерам свой окончательный «приговор»: «Русский актер бесконечно симпатичен, когда бывает искренен, и вместо того, чтобы говорить вздор об интригах, падении искусства, пристрастии печати и проч., повествует о виденном и слышанном... Иногда достаточно бывает выслушать какого-нибудь захудалого, испитого комика, вспоминающего былое, чтобы в вашем воображении вырос один из привлекательнейших, поэтических образов, образ человека легкомысленного до могилы, взбалмошного, часто порочного, но неутомимого в своих скитаниях, выносливого, как камень, бурного, беспокойного, верующего и всегда несчастного, своею широкою натурой, беззаботностью и небудничным образом жизни напоминающего былых богатырей... Достаточно послушать воспоминаний, чтобы простить рассказчику все его прегрешения, вольные и невольные, увлечься и позавидовать» [15, с. 456].

В ранних произведениях Чехова только в рассказе «Критик» в центре произведения находится важная проблема современного русского театра – проблема актерской игры.

В рассказе «благородный отец» (он не назван по имени и фамилии) говорит о целом ряде известных в то время актеров, критикует их и подводит резюме: «Нет, брат, перевелись нынче в России хорошие актеры! Ни одного не осталось!» [17, с. 174]. И неискушенный читатель может подумать, что Чехов устами своего персонажа критикует современных ему актеров. Но это не так.

О П.М. Свободине главный герой рассказа говорит: «Коли б моя власть, я б этого твоего Свободина из Петербурга выслал! Разве так можно играть, а? Разве можно? Холоден, сух, ни капли чувства, однообразен, без всякой экспрессии» [там же].

А Чехов в письме А.С. Суворину писал: «Давыдов и Свободин очень и очень интересны. Оба талантливы, умны, нервны, и оба, несомненно, новы» [1, с. 153]. Позже известный актер стал близким приятелем писателя.

Об А.П. Ленском «благородный отец» высказался так: «хваленые московский Ленский и Иванов-Козельский… Какие у них таланты? Напускное… И как они понимают, ей-богу! Ведь для того, чтоб играть, мало одного же… желания, тут нужен еще и дар, искра!» [17, с. 176–177].

А вот что писал о своем приятеле Чехов: «Ленский играет Пропорьева великолепно» [1, с. 20]; «Ленский играет Адашева изумительно. <…> Ленский страстен, горяч, эффектен и необычайно симпатичен» [1, с. 139].

О ряде актеров, включая И.П. Киселевского, главный герой рассказа сказал: «Разве это актеры? Самые настоящие посредственности! Шарж, утрировка, нытье и больше ничего! Я бы их всех, ежели бы моя власть, к театру на пушечный выстрел не подпускал! Так они мою душу воротят, что на дуэль готов их вызвать! Помилуй, разве это актеры?» [17, с. 175].

В уже цитированном нами письме Чехова о премьере его «Иванова» в театре Корша писатель сообщал брату, что возлагал на Киселевского большие надежды, которые тот не оправдал, поскольку был пьян и не знал роли, тем не менее он имел успех у зрителей.

Об одной из крупнейших актрис того времени Г.Н. Федотовой «благородный отец» говорит: «Например, московская Федотова или Ермолова… Юбилеи справляют, а что они путного сделали для искусства? Что? Вкус у публики испортили только!» А Чехов в письме А.С. Суворину утверждал: «Это актриса настоящая, неподдельная» [1, с. 157].

Мы не будем продолжать сопоставлять суждения об актерах главного героя рассказа и самого Чехова, а сразу подведем итог: мнения Чехова совершенно не совпадают со словами его персонажа.

Совпал писатель со своим героем только в нелестной оценке выдающейся М.Н. Ермоловой, он назвал ее «деревянной актрисой».

Таким образом, писатель создавал рассказ «Критик» не для того, чтобы критиковать упоминаемых в нем современных актеров.

В чем же суть замысла рассказа? Почему же «благородный отец» не принимает современное актерское искусство? Почему он считает, что «перевелись нынче в России хорошие актеры!»?

Обратим внимание на то, что он старик, а значит, воспитан в традициях старой актерской школы, восходящей еще к романтическому театру.

Об игре актеров этой школы Николай Степанович в повести Чехова «Скучная история», написанной через два года после «Критика», говорит так: «Когда актер, с головы до ног опутанный театральными традициями и предрассудками, старается читать простой, обыкновенный монолог “Быть или не быть” не просто, а почему-то непременно с шипением и с судорогами во всем теле, <…> то на меня от сцены веет тою же самой рутиной, которая скучна мне была еще 40 лет назад, когда меня угощали классическими завываниями и биением по персям. И всякий раз выхожу я из театра консервативным более, чем когда вхожу туда.

Сантиментальную и доверчивую толпу можно убедить в том, что театр в настоящем его виде есть школа. Но кто знаком со школой в истинном ее смысле, того на эту удочку не поймаешь. Не знаю, что будет через 50-100 лет, но при настоящих условиях театр может служить только развлечением» [2, с. 270].

Напомним и о том, как играл на сцене Феногенов («Трагик»): «Он похищал Елену одной рукой и держал ее выше головы, когда проносил через сцену. Он кричал, шипел, стучал ногами, рвал у себя на груди кафтан. Отказываясь от поединка с Морозовым, он трясся всем телом, как в действительности никогда не трясутся, и с шумом задыхался» [11, с. 184].

Таким образом, Николай Степанович осуждает актерскую игру с «шипением и с судорогами во всем теле», с «завываниями и биением по персям».

А по мнению «благородного отца», «настоящий актер играет нервами и поджилками» [17, с. 175]. О современных актерах он говорит: «Талантишка есть, не спорю, но нет огня, силы, нет этого, понимаешь ты, перцу!» [17, с. 175–176].

В старой актерской школе главным считались страсти, сила страстей. Актер должен потрясти зрителя силой своих чувств, заразить его своими эмоциями, а потому актеры усиливали страсти, педалировали их («рвать страсть в клочья» – такое выражение бытовало в театре). И не зря главным в актерской игре «благородный отец» считает трагедии и мелодрамы. «Пусти ты его в мелодраму или трагедию, так и увидишь, как он съёжится… В комедии всякий сыграет, нет, ты в мелодраме или трагедии сыграй! Почему у вас мелодрам не ставят? Боятся! Людей нет! Ваш актер не умеет ни одеться, ни крикнуть, ни позу принять» [17, с. 175], – говорит он. Именно в жанрах трагедии и мелодрамы кипят страсти.

Характерной для старой школы была и внешняя эффектность, эффектные позы и жесты.

А актеры новой школы, «нового направления» стремились играть именно естественно, правдоподобно, психологически достоверно. Основу репертуара театров теперь составляли бытовые и психологические пьесы. И именно это, по мнению «благородного отца», губит современных актеров. Он говорит: «Ежели и бывают талантишки, то скоро мельчают и погибают от нынешнего направления» [17, с. 176].

И Чехов выступает за естественность актерской игры, за психологическую достоверность. В фельетоне «Опять о Саре Бернар» он пишет, критикуя мировую знаменитость: «Играя, она гонится не за естественностью, а за необыкновенностью. Цель ее – поразить, удивить, ослепить… <…> Не будь этой канальской искусственности (искусственности ее игры – *Х. П.*), этого преднамеренного фокусничества, подчёркивания, мы, честное слово, заплакали бы и театр содрогнулся бы от рукоплесканий» [18, с. 17].

Продолжит критику современных актеров в произведениях Чехова Шамраев в «Чайке», он скажет: «Пала сцена, Ирина Николаевна! Прежде были могучие дубы, а теперь мы видим одни только пни» [19, с. 12]. Но он имеет в виду уже не манеру игры, а уровень талантов. И эстетически чуткий Дорн с ним согласится, сделав лишь одно уточнение: «Блестящих дарований теперь мало, это правда, но средний актер стал гораздо выше» [там же].

Критикует современный театр в «Чайке» и Константин Треплев, он говорит: «по-моему, современный театр – это рутина, предрассудок. Когда поднимается занавес и при вечернем освещении, в комнате с тремя стенами, эти великие таланты, жрецы святого искусства изображают, как люди едят, пьют, любят, ходят, носят свои пиджаки; когда из пошлых картин и фраз стараются выудить мораль, – мораль маленькую, удобопонятную, полезную в домашнем обиходе; когда в тысяче вариаций мне подносят всё одно и то же, одно и то же, одно и то же, – то я бегу и бегу, как Мопассан бежал от Эйфелевой башни, которая давила ему мозг своею пошлостью» [19, с. 8]. Он обвиняет свою мать и Тригорина: «Вы, рутинеры, захватили первенство в искусстве и считаете законным и настоящим лишь то, что делаете вы сами, а остальное вы гнетете и душите!» [19, с. 40].

Но это тоже не критика самого Чехова, а его персонажа, писателя-декадента.

Кроме пьянства, хвастовства, безалаберности, беспечности, легкомыслия, и склонности к буйству, Чехов видит в своих героях и то, что ему импонирует: широту натуры, бессребреничество, солидарность, сострадательность. И в целом Чехов готов, как сказано в рассказе «Юбилей», простить актерам все их «прегрешения, вольные и невольные, увлечься и позавидовать».

Причина, по которой так важен анализ театральной темы и театральных персонажей, заключается в том, что именно театр является первым источником материала на начальном этапе творчества Чехова. От Таганрога до Москвы тема театра – это та тема, к которой писатель постоянно возвращается. В данной статье предпринимается попытка обобщить образы театральных людей 80-х годов XIX века и отыскать их характеристики. Театральные артисты и деятели не только является небольшой частью в системе персонажей Чехова, но и люди с уникальными характеристиками. Поэтому мы считаем, что данное исследование смотрит на произведения писателя, скажем, с относительно новой точки зрения и имеют ценность для дальнейшего изучения.

Библиографический список

1. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. *Письма*: в 12 т. Москва: Наука, 1974–1983.
2. Чехов А.П. Скучная история. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. *Сочинения*: в 18 т. 1888–1891. Москва: Наука, 1977; Т. 7: 251–310.
3. Долженков П.Н. *Чехов и позитивизм*. Москва: Скорпион, 2003: 19–44.
4. Долженков П.Н., Хуэйминь П. Пространство театра в пьесах Чехова «Лебединая песня (Калхас)» и «Чайка». *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2022; № 12: 132.
5. Калинина Ю.В. Традиции «актерского» водевиля и драматический этюд А.П. Чехова «Лебединая песня» («Калхас»). Карамзинский сборник. Ульяновск: УГУ, 1997: 71–73.
6. Кузичева А.П. Чехов: жизнь «отдельного человека». *Алевтина Кузичева*. Москва: Молодая гвардия, 2012: 349.
7. Чехов А.П. На кладбище. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. *Сочинения*: в 18 т. 1884–1885. Москва: Наука, 1975; Т. 3: 75–77.
8. Чехов А.П. Актерская гибель. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. *Сочинения*: в 18 т. 1885–1886. Москва: Наука, 1976; Т. 4: 345–350.
9. Чехов А.П. Комик. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. *Сочинения*: в 18 т. 1883-1884. Москва: Наука, 1975; Т. 2: 317–318.
10. Яблонская Е.Е. Образы актеров и актрис в творчестве А.П. Чехова и Г. Газданова. *Театр в движении эпох:* материалы Международной научной конференции «Бахрушинские чтения». Москва, 2017: 118–127.
11. Чехов А.П. Трагик. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. *Сочинения*: в 18 т. 1883–1884. Москва: Наука, 1976; Т. 2: 184–187.
12. Агратин А.Е. Интермедиальные параметры чеховских сюжетов: литература перед лицом кризиса знаково-символической деятельности (на материале ранней прозы). *Вестник Томского государственного университета. Филология*. Томск, 2020; № 66: 177–192: 184.
13. Петухова Е.Н. Актеры и театральная среда в ранней прозе А.П. Чехова. *Литература и театр*. Москва, 2016: 59–64.
14. Башилова Е.И. «Искусство – самый радикальный утешитель!» О проблеме преодоления отчуждения в ранних рассказах А.П. Чехова. *Русская словесность*. 2010; № 2: 20–22.
15. Чехов А.П. Юбилей. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т., *Сочинения*: в 18 т. 1886—1886. Москва: Наука, 1976; Т. 5: 451–456.
16. Автухович Т.Е. Юбилейное красноречие в зеркале чеховской пародии. 2015; № 2 (18): 241.
17. Чехов А.П. Критик. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. *Сочинения*: в 18 т. 1887. Москва: Наука, 1976; Т. 6: 173–178.
18. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. *Сочинения*: в 18 т. 1881–1902. Москва: Наука, 1979; Т. 16: 5–274.
19. Чехов А.П. Чайка: Комедия в четырех действиях. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. *Сочинения*: в 18 т. 1895–1904. Москва: Наука, 1978; Т. 13: 3–60.

References

1. Chehov A.P. Polnoe sobranie sochinenіĭ i pisem: v 30 t. *Pis'ma*: v 12 t. Moskva: Nauka, 1974-1983.
2. Chehov A.P. Skuchnaya istoriya. Polnoe sobranie sochinenіĭ i pisem: v 30 t. *Sochineniya*: v 18 t. 1888-1891. Moskva: Nauka, 1977; T. 7: 251-310.
3. Dolzhenkov P.N. *Chehov i pozitivizm*. Moskva: Skorpion, 2003: 19-44.
4. Dolzhenkov P.N., Hu'ejmin' P. Prostranstvo teatra v p'esah Chehova «Lebedinaya pesnya (Kalhas)» i «Chajka». *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2022; № 12: 132.
5. Kalinina Yu.V. Tradicii «akterskogo» vodevilya i dramaticheskij `etyud A.P. Chehova «Lebedinaya pesnya» («Kalhas»). Karamzinskij sbornik. Ul'yanovsk: UGU, 1997: 71-73.
6. Kuzicheva A.P. Chehov: zhizn' "otdel'nogo cheloveka". *Alevtina Kuzicheva*. Moskva: Molodaya gvardiya, 2012: 349.
7. Chehov A.P. Na kladbische. Polnoe sobranie sochinenіĭ i pisem: v 30 t. *Sochineniya*: v 18 t. 1884-1885. Moskva: Nauka, 1975; T. 3: 75-77.
8. Chehov A.P. Akterskaya gibel'. Polnoe sobranie sochinenіĭ i pisem: v 30 t. *Sochineniya*: v 18 t. 1885-1886. Moskva: Nauka, 1976; T. 4: 345-350.
9. Chehov A.P. Komik. Polnoe sobranie sochinenіĭ i pisem: v 30 t. *Sochineniya*: v 18 t. 1883-1884. Moskva: Nauka, 1975; T. 2: 317-318.
10. Yablonskaya E.E. Obrazy akterov i aktris v tvorchestve A.P. Chehova i G. Gazdanova. *Teatr v dvizhenii `epoh:* materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii «Bahrushinskie chteniya». Moskva, 2017: 118-127.

11. Chehov A.P. Tragik. Polnoe sobranie sochineniĭ i pisem: v 30 t. *Sochineniya*: v 18 t. 1883-1884. Moskva: Nauka, 1976; T. 2: 184-187.
12. Agratin A.E. Intermedial'nye parametry chehovskih syuzhetov: literatura pered licom krizisa znakovo-simvolicheskoj deyatel'nosti (na materiale rannej prozy). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. Tomsk, 2020; № 66: 177-192: 184.
13. Petuhova E.N. Aktery i teatral'naya sreda v rannej proze A.P. Chehova. *Literatura i teatr.* Moskva, 2016: 59-64.
14. Bashilova E.I. «Iskusstvo – samyj radikal'nyj uteshitel'!» O probleme preodoleniya otchuzhdeniya v rannih rasskazah A.P. Chehova. *Russkaya slovesnost'*. 2010; № 2: 20-22.
15. Chehov A.P. Yubilej. Polnoe sobranie sochineniĭ i pisem: v 30 t., *Sochineniya*: v 18 t. 1886-1886. Moskva: Nauka, 1976; T. 5: 451-456.
16. Avtuhovich T.E. Yubilejnoe krasnorechie v zerkale chehovskoj parodii. 2015; № 2 (18): 241.
17. Chehov A.P. Kritik. Polnoe sobranie sochineniĭ i pisem: v 30 t. *Sochineniya*: v 18 t. 1887. Moskva: Nauka, 1976; T. 6: 173-178.
18. Chehov A.P. Polnoe sobranie sochineniĭ i pisem: v 30 t. *Sochineniya*: v 18 t. 1881-1902. Moskva: Nauka, 1979; T. 16: 5-274.
19. Chehov A.P. Chajka: Komediya v chetyreh dejstviyah. Polnoe sobranie sochineniĭ i pisem: v 30 t. *Sochineniya*: v 18 t. 1895-1904. Moskva: Nauka, 1978; T. 13: 3-60.

Статья поступила в редакцию 18.07.23

УДК 81'373.46 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-434-439

***Tsverkun Yu.B.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Odintsovo Branch of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Odintsovo, Russia), E-mail: y.cverkun@odin.mgimo.ru*

LEXICAL AND SEMANTIC FEATURES OF THE ENGLISH SCHOOL AND HIGHER EDUCATION TERMINOLOGY DURING AND AFTER THE COVID-19 PANDEMIC. The article aims to define the lexical and semantic features of the English education (school and higher education) terminology in the context of the coronavirus pandemic and postpandemic. The semantic changes that occurred in the meaning structure of the English school and higher education terms analysed in the paper were considered within the classification developed by Oxford English Dictionary lexicographers. According to this classification, all the words having undergone semantic changes during the pandemic of COVID-19 can be divided into four groups: new words, new sub-entries, updated sub-entries, and additions to unrevised entries. In the framework of this classification the author brings and analyzes examples of school and higher education terms for each group. As a result, it is proved that the English school and higher education terminology has acquired a number of features (semantic shifts, lexical and semantic variance, territorial variance) during and after the coronavirus pandemic. The proposed framework may be useful for studying and teaching lexicology, terminology, sociolinguistics, cross-cultural communication. The research findings may contribute to compiling special dictionaries of education terms.

Key words: **term, terminology, school education, higher education, English education terminology, lexical and semantic aspect, coronavirus pandemic, coronavirus postpandemic**

***Ю.Б. Цверкун,** канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Одинцовский филиал, г. Одинцово, E-mail: y.cverkun@odin.mgimo.ru*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ШКОЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ И ПОСТПАНДЕМИИ COVID–19

Цель данной статьи заключается в определении лексико-семантических особенностей англоязычной терминологии школьного и высшего образования в контексте воздействия пандемии и постпандемии COVID–19 на англоязычные системы школьного и высшего образования. Семантические изменения в структуре значения англоязычных терминов системы школьного и высшего образования были рассмотрены в рамках классификации, разработанной лексикографами Оксфордского словаря английского языка. Согласно данной классификации, все семантические изменения, произошедшие в структуре значения терминов школьного и высшего образования в контексте пандемии и постпандемии коронавируса, можно разделить на четыре группы: новые слова, новые значения слов, обновленные значения слов, добавления к неотредактированным словарным статьям. В соответствии с данной классификацией приведены и проанализированы примеры терминов школьного и высшего образования. В результате определено, что англоязычная терминология школьного и высшего образования обладает рядом лексико-семантических особенностей (семантические сдвиги, лексико-семантическая вариантность, территориальная вариантность), обусловленных воздействием пандемии и постпандемии коронавируса на область образования. Основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов лексикологии, терминоведения, социолингвистики, межкультурной коммуникации, а также при составлении специальных словарей терминов образования.

Ключевые слова: **термин, терминология, школьное образование, высшее образование; англоязычная терминология образования, лексико-семантический аспект, пандемия COVID-19, постпандемия COVID-19**

Область образования остается одной из важнейших сфер международного сотрудничества и межкультурной коммуникации. Благодаря образованию становится возможным личностное развитие и совершенствование современного человека. Также область образования является ключевым фактором в эволюции человечества. В феврале 2020 г. мировое сообщество столкнулось с беспрецедентным кризисом во всех сферах человеческой деятельности, вызванным пандемией коронавируса. Область образования не стала исключением.

По данным ЮНЕСКО, к апрелю 2020 г. около 91% обучающиеся образовательных учреждений разных уровней в 194 странах не посещали занятия в виду повсеместно закрывающихся учебных заведений из-за COVID-19 [1]. Так, Антониу Гутерреш, Генеральный секретарь Организации Объединенных Наций, в своем видеообращении по случаю публикации доклада о влиянии COVID-19 на область образования отмечает, что пандемия коронавируса в большой степени дестабилизировала процесс образования во всем мире. А. Гутерреш подчеркивает, что современное мировое сообщество столкнулось с катастрофой поколений, в результате которой произойдет большая потеря человеческих ресурсов, подорвется прогресс, достигнутый в области образования за последние несколько десятилетий [2].

В аналитической справке Education during COVID-19 and beyond, опубликованной ООН в августе 2020 г., отмечается что образование – это не только фундаментальное право человека, но и право, оказывающее прямое воздействие на реализацию всех остальных прав человека. Когда системы образования всего мира претерпевают беспрецедентный кризис, поддержание процветающего общества становится невозможным. Пандемия коронавируса заставила мировое академическое сообщество обратиться к поиску, разработке и применению новых форм и видов обучения, к которым относятся дистанционное (*remote learning*) и онлайн-обучение (*online learning*) [3, с. 3]. Важно отметить, что изменения в системе школьного и высшего образования во всем мире, поиск и совершенствование средств, методов, стратегий обучения в контексте "новой нормальности" обусловили обращение специалистов в области педагогики к новым терминам образования, уточнению значения уже имеющихся терминологических единиц. Актуальность исследования определяется необходимостью в изучении, анализе, упорядочении и стандартизации терминов, в частности англоязычных, сферы школьного и высшего образования в контексте влияния пандемии и постпандемии коронавируса на все сферы деятельности современного общества, в особенности на образование.

Научная новизна работы состоит в вовлечении в область лексико-семантического исследования отраслевой терминологии, в частности терминологии области образования, терминов области школьного и высшего образования, в структуре значения которых произошли семантические сдвиги, появились новые значения, уточнились ранее имеющиеся значения. Также впервые при исследовании данных терминов был применен комплекс методов: сплошной выборки, дефиниционного анализа, лексико-семантического анализа.

Целью данной работы является определение лексико-семантической специфики англоязычных терминов, входящих в терминологию школьного и высшего образования, в контексте пандемии и постпандемии COVID-19.

Для достижения данной цели представляется необходимым решение ряда следующих задач:

1) изучить и привести классификацию лексических единиц, в структуре значения которых произошли изменения в контексте пандемии и постпандемии ко-

ронавируса, разработанную лексикографами Оксфордского словаря английского языка;

2) выявить англоязычные термины школьного и высшего образования методом сплошной выборки из англоязычных новостных статей об образовании в период пандемии и постпандемии коронавируса;

3) произвести анализ словарных дефиниций единиц, входящих в узкий корпус исследования;

4) провести лексико-семантический анализ данных единиц;

5) представить англоязычные термины школьного и высшего образования согласно вышеупомянутой классификации;

6) изучить явление лексико-семантической вариантности на материале единиц, входящих в узкий корпус исследования.

Методология представленного исследования определена его целью. В процессе определения лексико-семантической специфики англоязычных терминов школьного и высшего образования были использованы как общенаучные методы, так и специальные: метод сплошной выборки, анализ словарных дефиниций, лексико-семантический анализ.

Теоретическая значимость заключается в том, что данная работа развивает положения отраслевого терминоведения, в частности терминологии области образования. Предлагаемое исследование способствует расширению представлений об англоязычных терминосистемах школьного и высшего образования: о семантике, территориальной вариантности. Рассмотрение англоязычных терминов школьного и высшего образования в лексико-семантическом аспекте в контексте пандемии и постпандемии COVID-19 вносит свой вклад в понимание воздействия социальных феноменов на терминологию различных областей деятельности человека.

Практическая значимость работы состоит в возможности применения полученных результатов в общем и отраслевом терминоведении, при составлении специальных словарей и глоссариев терминов образования, курсов по общему и отраслевому терминоведению, лексикологии, социолингвистике. Также выводы, полученные в результате данного исследования, могут быть применены для корректной интерпретации медиатекстов о школьном и высшем образовании в период пандемии и постпандемии COVID-19.

Временный переход на дистанционное обучение большинства систем образования мира в связи с пандемией COVID-19 объясняет возросший интерес исследователей в области педагогики к данной форме обучения. Однако подчеркнем, что в данной работе особое внимание уделяется не столько специфике организации учебного процесса в рамках дистанционного обучения, выбору определенных средств и методов обучения, сколько использованию терминологических единиц, употребляющихся для номинации новых понятий области образования и уточнению терминов для обозначения ранее существующих понятий в условиях "новой нормальности", а также в период постпандемии коронавируса.

Рассмотрению терминологии образовательной области в различных аспектах посвящены исследования многих зарубежных и отечественных лингвистов: L. Columna, K. Arndt, L. Lieberman, R. Lytle [4], B.V. Iannone III, E.C. Bell и др. [5], В.А. Бейзерова [6], О.Н. Ковалевой, А.Е. Бай [7], Ю.В. Корнилова, А.А. Попова [8], П.Ю.Р. Эрреры [9]. Добавим, что изменения в национальных системах образования всего мира в период пандемии и постпандемии были отражены в работах ряда исследователей: M. Maican, E. Cocorada [10], S. Schaffner, I. Stefanutti [11], A. Hedlund [12], L.M. Almomani, N. Halalsheh, H. Al-Dreabi, L. Al-Hyari, R. Al-Quraan [13], А.Б. Остапенко, И.Ф. Уманец [14], А.А. Смирнов, И.Ф. Калинина [15] и др.

Для данного исследования важно также отметить, что вопросы влияния COVID–19 на разные аспекты языков (английского, немецкого, испанского, русского и др.) рассматриваются в трудах многих ученых-языковедов. Так, например, в работе Д. Кляйнман, А.М. Морган, Р. Остранд. и Е. Виттенберг подробно рассмотрен вопрос об изменениях в процессе восприятия и понимания речи, а также о трансформации языковой системы в целом [16]. В результате опроса студентов ряда греческих университетов А. Людовику, С. Цагкарис, В. Папакоста обнаружили, что подавляющее большинство студентов отмечают появление в греческом языке большого количества заимствований из английского языка в условиях пандемии и постпандемии коронавируса, а также выражают свою глубокую обеспокоенность уровнем языковой компетентности (имеется в виду знание греческого языка) на национальном уровне [17]. Далее отметим, что в работе Л. Каммингс представлено исследование, проведенное в рамках двух смежных дисциплин: лингвистики и нейролингвистики. Л. Каммингс изучает влияние пандемии коронавируса на основные лингвистические аспекты, а также на процесс порождения и восприятия речи [18]. В статье А.С. Рыбаковой рассматриваются термины, возникшие в современном английском языке начиная в период пандемии коронавируса, а именно слова с терминоэлементом *covid*. Также проводится анализ аффиксов, использующихся в процессе образования новых лексических единиц с элементом *covid* [19]. Е.С. Трофименко рассматривает интернационализмы, возникшие во время пандемии COVID–19, обладающие сходной дефиницией, звуковой и графической формой в русском, английском и немецком языках [20]. Однако проблема изменения значений, семантических сдвигов, лексико-семантической вариантности англоязычных терминов школьного и высшего образования в условиях пандемии и постпандемии коронавируса остается малоизученной.

Для рассмотрения влияния пандемии и постпандемии COVID–19 на школьное и высшее образование и на соответствующую терминологию, в частности для определения лексико-семантических особенностей англоязычных терминов данных областей образования было проанализировано **684** термина, составляющих **широкий корпус исследования**. Данные единицы были выявлены методом сплошной выборки из **58** новостных статей о событиях в школьном и высшем образовании в контексте пандемии и постпандемии COVID–19, опубликованных в период с март 2020 по июнь 2023 в следующих англоязычных онлайн-изданиях: *«U.S. News & World Report», «The Washington Post», «The Guardian», «CNN»*, послуживших **материалом исследования** [21–24]. В результате анализа словарных дефиниций и лексико-семантического анализа из широкого корпуса исследования было выявлено **37 (5%)** англоязычных терминов школьного и высшего образования, в семантике которых были определены изменения, вызванные трансформацией школьного и высшего образования в условиях пандемии и постпандемии COVID–19, составляющих **узкий корпус исследования**.

Для осуществления анализа словарных дефиниций и лексико-семантического анализа терминологических единиц, входящих в широкий корпус исследования, были использованы следующие **лексикографические источники**: словари современного английского языка [25; 26; 27], словари терминов образования на английском языке [28–31], а также глоссарии англоязычных терминов образования, опубликованные в период пандемии COVID–19 [32–37].

Подобно тому, как современное общество постепенно переходило в *New Normal* 'новую нормальность', пандемия коронавируса привела к возникновению новых лексических единиц и уточнению значений уже имеющихся. Изменения, происходящие в английском языке в условиях пандемии коронавируса, а затем и в период постпандемии, вызвали большой интерес среди ученых-лингвистов. Так, Т. Торн, британский писатель, лингвист и лексикограф, подчеркивает, что в контексте пандемии COVID–19 некоторые научные и медицинские терминологические единицы подверглись процессу детерминологизации и начали употребляться для обозначения понятий повседневной жизни. Также Т. Торн отмечает, что в условиях локдауна, социальной изоляции и дистанцирования важно понимать, что возник новый пласт лексических единиц, некоторые из которых были ранее неизвестны и не использовались, другие существовали до пандемии коронавируса, однако стали функционировать по-другому [38].

Британский лингвист Д. Кристал в своей статье «Covocabulary» пишет, что COVID-19 преподнес лингвистам «*a new lexical world to explore*» 'новый лексический мир для исследования' (Здесь и далее перевод наш – *Ю. Ц.*) [39]. Дэвид Кристал отмечает, что в английском языке появилось много неологизмов, среди которых особое место занимают сращения, например: *covideo* (Covid–19 + video) 'короткое смешное видео, опубликованное человеком, находящимся на самоизоляции со своим ребёнком'; *coronavision* (coronavirus + vision) '«короназрение» (ухудшение зрения в период пандемии Covid–19 и самоизоляции)'; *lockstalgia* (lockdown + nostalgia) 'ностальгия по периоду самоизоляции' и др.

По словам В.А. Иконниковой, представляется очевидным тот факт, что «в связи с характером и природой пандемии название и часть соответствующей терминологии мгновенно (вирусообразно!) становится медиатерминологией, детерминологизируется и попадает в общелитературные словари, такие как Оксфордский, а не исключительно в медицинские глоссарии и справочники» [40, с. 113].

В сфере образования, в том числе школьного и высшего, подобным образом появилась необходимость уточнения семантики существующих терминов, по мере того как работники данной области ищут новые методы *synchronous* 'синхронного' и *asynchronous* 'асинхронного' обучения, учатся применять *EdTech tools* 'новейшие инструменты в обучении', борются с *Zoom-bombing* 'зумбомбингом' и *digital divide* 'цифровым барьером' и др.

Важно пояснить, что термин *new normal* 'новая нормальность' получил широкое распространение после финансового кризиса 2007–2008 гг., ранее использовался главным образом для описания социально-экономических последствий мировой рецессии. С февраля 2020 г. данный термин стал употребляться в большей степени в отношении социальных последствий пандемии коронавируса, то есть «последствия в разных аспектах жизнедеятельности человека, подразумевая, что то, что совсем недавно было ненормальным, становится обычным явлением» [41]. В рамках англоязычной терминологии образования данная единица прошла процесс терминологизации и стала использоваться для обозначения перехода на новые формы обучения (*дистанционное, электронное, гибридное обучение* и т. д.) в период пандемии коронавируса в феврале 2020 г. Особенный интерес представляет использование данного термина в рамках англоязычной терминологии образования в период постпандемии – с августа 2022 г. Так, на новостном портале «U.S. News & World Report» [21] была опубликована статья от 12 августа 2022 г. под заголовком «*Schools Open on a New Year, a New Normal*». В данном случае термин *new normal* 'новая нормальность' употребляется в значении, противоположном тому, которое функционировало в рамках англоязычной терминологии образования всех уровней обучения в период пандемии коронавируса – 'новые условия обучения с использованием традиционным форм организации учебного процесса'. Таким образом, для корректной интерпретации данной терминологической единицы важно учитывать временной период ее использования, в данном случае пандемии или постпандемии, поскольку в зависимости от данного фактора значение, реализуемое в конкретном контексте, является

противоположным. Следовательно, речь идет о термине-контрониме *new normal* ‘новая нормальность’.

Анализ ежеквартальных обновлений «Оксфордского словаря английского языка» [42] позволил сделать вывод о функционировании четырех групп лексических единиц, подвергшихся определенным семантическим изменениям в условиях пандемии и постпандемии COVID–19:

1) new words ‘новые слова’ – совершенно новые заглавные слова, появившиеся в «Оксфордском словаре английского языка»: *Covid-19* ‘коронавирусная инфекция 2019 года’; *infodemic* ‘инфодемия’; *self-isolating* ‘самоизоляция’; *shelter in place* ‘укрытие, убежище’ и др.;

2) new sub-entries ‘новые значения слов’ – новые значения, добавленные в словарную статью: *face covering* ‘защитная маска’; *hand gel* ‘гель для рук’; *to flatten the curve* ‘сгладить кривую’ и др.;

3) updated sub-entries ‘обновленные значения слов’ – значения заглавных слов, в которые были внесены правки и другие обновления: *field hospital* ‘полевой госпиталь’; *personal protective equipment* ‘средства индивидуальной защиты’; *social recession* ‘социальный спад’ и др.;

4) additions to unrevised entries ‘добавления к неотредактированным словарным статьям’ – значения, примеры и другие уточнения, добавленные к уже существующей словарной статье заглавного слова, которая еще не была отредактирована: *WFH (working from home)* ‘работа из дома’; *elbow bump* ‘удар локтя (неофициальное приветствие)’.

Исследование терминологических единиц, входящих в англоязычную терминологию сферы школьного и высшего образования, отобранных в результате сплошной выборки из новостных статей об особенностях системы образования в период пандемии и постпандемии коронавируса, в лексико-семантическом аспекте показало, что приведенная классификация может быть применена и к терминологическим единицам сферы образования. Так, например, к ***новым словам*** относятся следующие терминологические единицы: ***coronaviva*** ‘экзамен, который сдается удаленно в условиях пандемии коронавируса’; ***tech-celeration*** ‘ускоренная адаптация новых технологий в обучении, от видеоконференций до дистанционного обучения, в период пандемии коронавируса’; ***coronacation***‘ “вынужденные” каникулы, обусловленные ограничительными мерами в связи с коронавирусной инфекцией’; ***to Zoom*** ‘общаться по Интернету с человеком или группой людей с целью обучения, работы и т.д., используя программу Zoom’ и др. [27].0

Примером терминов области образования *с новыми значениями*, появившимися во время пандемии коронавируса, служит следующая единица: *frontliner – a person who works at the forefront of an organization’s public activity, typically as the point of direct contact with customers, clients, users of the organization’s services, etc.; (now) esp. such an employee who provides a service regarded as vital within the community, such as a health-care worker, teacher)* [27].

Особенно важным для данного исследования является другой термин образования, который относится к третьей группе, – ***updated sub-entries*** ‘обновленные значения слов’ – ***remote*** ‘дистанционный, удаленный’. «Оксфордский словарь английского языка» приводит следующие правки в значении данной единицы:

remote *adj*

<...>

e. *With reference to technical apparatus and processes: situated, occurring, or performed at a distance (not necessarily great), with no physical connection or contact.*
<...>

2020 GlobeNewswire (Nexis) 10 Mar. To help organizations deal with the reality of the coronavirus outbreak and maintain ongoing activity by providing their employees with remote access to corporate resources.

f. Making use of communications technology to enable activities to be carried out away from premises traditionally or usually used for the purpose; esp. designating work done at home rather than in an office, with technology used to submit work and communicate and meet with colleagues; designating a person who works in this way.
<...>

2020 @mizingamelu 24 May in twitter.com (accessed 3 June 2020) Effective remote working will become a new normal as Businesses struggle with office space and social distancing [27].

Таким образом, можно заключить, что в результате воздействия пандемии коронавируса на общество и на сферы его деятельности, в данном случае на образование, в структуре значения термина ***remote*** произошли изменения, которые отразились в добавленных в 2020 г. контекстах его функционирования.

Ввиду того, что в данном исследовании уделяется внимание лексико-семантической вариантности терминов школьного и высшего образования, представляется логичным обратиться к дефиниции термина *remote learning* ‘дистанционное обучение’, в одном из докладов ЮНЕСКО приводится следующее ее определение:

Remote learning – learning that occurs when the learner and the instructor, or source of information, are separated physically and hence cannot meet in a traditional classroom setting – it includes “online learning” as well as lower-tech remote learning options (e.g., TV, radio, mail) [43].

Следовательно, исходя из приведенной дефиниции, *remote learning* ‘дистанционное обучение’ включает в себя *online learning* ‘онлайн-обучение’, то есть данные термины находятся в гипонимо-гиперонимических отношениях. Однако в начале пандемии коронавируса ряд учебных заведений заявили о переходе на ***distance learning*** *‘дистанционное обучение’*. Так, в докладе ЮНЕСКО, посвященном основным стратегиям дистанционного обучения, приводится следующее определение:

Distance learning*: In a broad sense, distance learning is a term often used synonymously with online learning, e-learning, distance education, correspondence education, external studies, flexible learning, and massive open online courses (MOOCs). Common features of any form of distance learning are: the teacher-learner separation by space or time, or both, and the use of media and technology to enable communication and exchange during the learning process despite this separation* [44].

То есть, согласно приведенной дефиниции, лексическими вариантами термина *distance learning* ‘дистанционное обучение*’* являются *online learning ‘*онлайн-обучение*’, e-learning ‘*электронное обучение*’, distance education ‘*дистанционное образование*’, correspondence education* ‘заочное обучение’*, external studies ‘*заочные курсы*’, flexible learning* ‘гибкое обучение’ и др. Таким образом, иллюстрируется явление терминологической синонимии.

Однако анализ словарных дефиниций, приведенных в специальных словарях терминов образования, использованных в данном исследовании [28–31], показал, что перечисленные термины не являются синонимами. Рассмотренные термины обозначают различные *виды обучения*, реализация которых включает применение онлайн-технологий. Определяющим отличием является ***тип участия*** учащихся в учебном процессе. Следовательно, в период пандемии коронавируса некоторые термины, обозначающие формы обучения, стали использоваться синонимично, что может привести к их некорректной интерпретации.

Важным выводом данного исследования является то, что неточное применение различных терминов в ряде случаев обусловлено тем, что некоторые терминологические единицы ошибочно принимают за синонимы терминов, обозначающих давно устоявшиеся подходы/методы/формы/средства/технологии в обучении. Рассмотрим следующую пару терминов, которые обращают на себя внимание в рамках англоязычной терминологии образования в условиях воздействия пандемии и постпандемии коронавируса: *blended learning* и *hybrid learning* ‘смешанное обучение’. До пандемии коронавируса в 2020 г. данные термины были взаимозаменяемыми. Наиболее подробно модель *смешанного обучения (hybrid learning)* представлена, проанализирована и детально объяснена в работе М. Мартин. Исследователь поясняет, что гибридная модель обучения (*hybrid model*) включает в себя несколько этапов: 1) *a first class face-to-face meeting* ‘первая очная встреча (предполагает личное присутствие учителя и ученика)’; 2) *weekly online assessment and synchronous chat* ‘еженедельное онлайн-оценивание и синхронный чат’; 3) *asynchronous online threaded discussion* ‘асинхронная поточная онлайн-дискуссия’; 4) *a last class face-to-face exam* ‘экзамен в очном формате (предполагает личное присутствие учителя и ученика)’. Однако в своей работе М. Мартин обращает внимание на то, что *blended learning* и *hybrid learning ‘*смешанное обучение’ не являются синонимами [45, с. 23]. В период пандемии и постпандемии COVID–19 при временном переходе на дистанционное обучение возник вопрос о корректном использовании данных терминов. Наиболее точно разницу в семантике данных единиц отражают данные определения:

Blended learning *involves a ‘blend’ of face-to-face and digital experiences usually delivered as part of a physical classroom experience.* ‘Смешанное обучение подразумевает сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного обучения’.

Hybrid learning *is a hybrid approach that builds on the successes of flipped, blended, remote, distance and online learning to intentionally create learner-centered experiences that are profoundly personalized, relevant and engaging.* ‘Гибридное обучение представляет собой гибридный подход, который опирается на успешное применение стратегий “перевернутого” обучения, смешанного, удаленного, дистанционного и онлайн-обучения для целенаправленной реализации личностно-ориентированного обучения, которое в высокой степени персонализированно, актуально и увлекательно’ [46].

Следовательно, термины *blended learning* и *hybrid learning* не могут рассматриваться как лексические варианты.

Обратим внимание на еще одну пару терминов, входящих в терминологию коронавируса, которые также функционируют в англоязычной терминологии школьного и высшего образования: *social distancing* ‘социальное дистанцирование’ и *physical distancing* ‘физическое дистанцирование’. В некоторых научно-популярных публикациях и глоссариях данные термины приводятся как синонимичные. Например, в глоссарии, опубликованном на официальном сайте Университета Колорадо, указано: *physical distancing, also called social distancing* [47]. Однако представляется важным здесь упомянуть, что 25 марта 2020 г. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) заявила, что больше не использует термин *social distancing,* а теперь предпочитает применение термина *physical distancing* как напоминание людям поддерживать связь с пожилыми людьми и другими уязвимыми группами населения [48].

Далее целесообразно добавить, что в условиях пандемии коронавируса, а затем постпандемии становится примечательным, с лингвистической точки зрения в том числе, контраст между реальной и виртуальной жизнью, который можно проиллюстрировать с помощью терминов *in-person* и *face-to-face* ‘личный,

очный'. Так, значительно возросла частотность использования термина *in-person*. Важно также добавить, что данный термин в период постпандемии функционирует в контекстах нетипичных для периода до пандемии коронавируса, например: *in-person graduation* 'церемония вручения дипломов, требующая личного присутствия выпускников'. Специфика семантики данного терминологического сочетания особенно ярко иллюстрируется на примере статьи, опубликованной в период постпандемии в онлайн-издании *The Washington Post* под заголовком *«For colleges and universities, fingers are crossed for in-person graduations*». В данном примере термин *in-person* использован для того, чтобы подчеркнуть проведение церемонии вручения дипломов в очном формате, в присутствии выпускников, в отличие от дистанционного в условиях пандемии. В терминосочетании *in-person classes* 'очные занятия' также использование термина *in-person* обусловлено влиянием пандемии коронавируса, поскольку до пандемии в 2020 г. в данном терминосочетании первый терминоэлемент мог быть заменен на *face-to-face – face-to-face classes* 'очные занятия'. Также отметим, что до пандемии уточнение *in-person* в словосочетаниях типа *in-person graduation* было излишним.

Для данного исследования также было важно изучить вариантность англоязычных терминов образования в условиях пандемии и постпандемии – лексическую и семантическую. Отметим, что среди новых лексических единиц, появившихся в английском языке в период пандемии коронавируса, есть ряды синонимов, например: *coronavirus, C–19, COVID–19, corona, CV–19, Covid–19, CV* 'коронавирусная инфекция'*; viral load, viral burden, viral titre, viral titer* 'вирусная нагрузка' и др. [27].

Однако редакторы Оксфордского словаря английского языка акцентируют внимание читателей на территориальных вариантах некоторых терминов. Например, *Covid–19* является британским вариантом написания термина, *COVID–19* представляет собой американский вариант. Также отмечается, что термин *frontliner* наиболее часто используется в Юго-Восточной Азии, особенно на Филиппинах и в Малайзии; в других странах применяется термин *frontline worker*. Отмечают также, что термины *self-quarantine* и *self-isolate* 'самоизоляция' являются взаимозаменяемыми, однако присутствуют территориальные различия в их использовании. Функционирование термина *self-quarantine* более характерно для США, тогда как *self-isolate u self-isolation* более предпочтительны в Ирландии, Канаде, Австралии, Новой Зеландии и Великобритании [42].

В рамках англоязычной терминологии школьного и высшего образования также появились термины под воздействием пандемии и постпандемии коронавируса, которые являются территориально маркированными и иллюстрируют лексическую вариантность терминов, например: *online proctor* ***Am*** *= online invigilator* ***Brit*** 'экзаменатор, который в онлайн-формате следит за тем, чтобы студенты не списывали во время экзаменов' [25]. Кэмбриджский словарь английского языка приводит данные термины с территориальными пометами, что подтверждает явление терминологической синонимии в данном случае. Следовательно, для корректной интерпретации таких терминов важно не только обращать внимание на временной период использования конкретного термина, но и на его отнесенность к определенной региональной терминосистеме образования.

В заключение можно сделать вывод, что пандемия коронавируса оказала большое воздействие на область образования в целом и на применение новых инструментов, стратегий, форм обучения в частности. Трансформация глобальной системы образования отразилась на терминологии данной сферы: возникновение новых терминов, пересмотр значений существующих терминов, уточнение значений ранее синонимичных терминов. В ходе проведенного исследования были получены следующие результаты:

1. В рамках англоязычной терминологии школьного и высшего образования функционируют четыре группы лексических единиц, подвергшихся определенным семантическим изменениям в условиях пандемии и постпандемии COVID-19: новые термины; термины, в семантической структуре которых появились новые значения; термины со значениями, обновленными с целью их уточнения и корректировки; термины, в словарные статьи которых были добавлены новые контексты их использования, но еще не отредактированные.

2. Неточное употребление различных терминов области образования в ряде случаев обусловлено тем, что некоторые терминологические единицы ошибочно применяют для обозначения давно устоявшихся подходов/методов/форм/средств /технологий в обучении. Для корректного использования и интерпретации таких терминов необходимо учитывать временной период их функционирование (например, до пандемии / во время пандемии / в период постпандемии коронавируса и т. д.).

3. В рамках англоязычной терминологии образования возникли термины под влиянием пандемии и постпандемии COVID-19, которые являются территориально маркированными и иллюстрируют лексическую вариантность терминов. Таким образом, для корректной интерпретации таких терминов представляется важным учитывать не только временной период использования конкретного термина, но и его отнесенность к определенной региональной терминосистеме образования.

Исследование лексико-семантических особенностей рассмотренных англоязычных терминов школьного и высшего образования в контексте воздействия пандемии и постпандемии коронавируса на школьное и высшее образование способствует более глубокому пониманию влияния пандемии COVID-19 на национальные системы образования во всем мире и на соответствующую терминологию.

Перспективными направлениями дальнейшего исследования терминов, входящих в англоязычную терминологию образования, представляются изучение особенностей воздействия различных социальных, политических и культурных факторов на сферу образования и, следовательно, на терминологию данной области; исследование проблемы номинации терминов области образования с культурным компонентом значения; изучение последующих обновлений словарей современного английского языка с целью выявления новых единиц сферы образования, уточнение значения ранее используемых для более точного обозначения актуальных понятий в образовании; рассмотрение лексико-семантической специфики англоязычных терминов, входящих в терминосистемы образования других англоязычных государств (США, Канады, Австралии, Новой Зеландии и др.), а также рассмотрение специфики мотивированности значения единиц, входящих в указанные терминосистемы.

Библиографический список

1. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris, UNESCO, 2020. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718/
2. Guterres A. *The future of education is here*. 2020. Available at: https://www.un.org/en/coronavirus/future-education-here/
3. *Policy Brief: Education during COVID–19 and beyond*. 2020. Available at: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf/
4. Columna L., Arndt K., Lieberman L., Lytle R. Special Education Terminology Every Physical Education Teacher Should Know. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2014. Available at: https://www.academia.edu/21686081/Special_Education_Terminology_Every_Physical_Education_Teacher_Should_Know?sm=b
5. Iannone B.V. III, Bell E.C., Carnevale S., Hill J.E. et al. *Standardized invasive species terminology for eff ective education of Floridians. IFAS Extension*. University of Florida, 2021.
6. Бейзеров В.А. Интернационализация высшего образования. Проблемы терминологии. *Инновации в образовании*. 2018; № 6: 5–13. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35111815
7. Ковалева О.Н., Бай А.Е. Специфика перевода терминов высшего образования (на материале английского, китайского и русского языков). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2020; Т. 13, № 11: 286–290.
8. Корнилов Ю.В., Попов А.А. К вопросу о терминологии и классификации иммерсивных технологий в образовании. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 68-2: 171–174. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-terminologii-i-klassifikatsii-immersivnyh-tehnologiy-v-obrazovanii
9. Эррера П.Ю.Р. К вопросу о синонимии терминов инклюзивного образования в русском, английском и испанском языках. *Наука в мегаполисе*. 2023; № 1 (46). Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50077273
10. Maican M., Cocorada E. Online Foreign Language Learning in Higher Education and Its Correlates during the COVID–19 Pandemic. *Sustainability.* 2021*;* № 13: 781–802. Available at: https://doi.org/10.3390/su13020781
11. Schaffner S., Stefanutti I. The impact of the COVID-19 Pandemic on Language Teaching in Higher Education. *CercleS survey*. 2022; Vol. 13. Available at: https://doi.org/10.15388/Verb.33
12. Hedlund A. COVID-19, Remote Teaching, and the School Ecosystem: a Delicate Relationship. *Professional Discourse & Communication*. 2021; Vol. 3, № 1: 85–91. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44881091
13. Almomani L.M., Halalsheh N., Al-Dreabi H. et al. The effect of distance learning on students' self-directed learning skills and motivation during the COVID-19 pandemic. *Voprosy Istorii*. 2022; № 2-2: 222–236. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48085031
14. Остапенко А.Б., Уманец И.Ф. Особенности дистанционного обучения иностранному языку в вузе в условиях пандемии COVID-19. *Современное педагогическое образование*. 2021; № 4: 27–31. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45788559
15. Смирнов А.А., Калинина И.Ф. Онлайн-обучение в университете во время пандемии Covid-19. *Социально-гуманитарные технологии*. 2021; № 1 (17): 115–122. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46198279
16. Kleinman D., Morgan A.M, Ostrand R., Wittenberg E. Lasting effects of the COVID–19 pandemic on language processing. *PLoS ONE*. 2022; № 17 (6). Available at: https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0269242
17. Loudovikou A., Tsagkaris C., Papakosta V. The impact of the COVID–19 pandemic on language deserves more attention: evidence from university students in Greece—a research note. *Discov Ment Health*. 2022; № 2, 22. Available at: https://doi.org/10.1007/s44192-022-00026-x
18. Cummings L. Long COVID: The impact on language and cognition. *Language and Health*. 2023. Available at: https://doi.org/10.1016/j.laheal.2023.05.001
19. Рыбакова А.С. Пандемия COVID-19 как способ обогащения лексического состава английского языка. *Лингвистика и образование*. 2022; Т. 2, № 2 (6): 28–35. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49353987

20. Трофименко Е.С. Интернационализмы периода пандемии COVID-19: этимологический и семантический аспекты (на материале русского, английского и немецкого языков). *Наука в мегаполисе*. 2022; № 4 (39). Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48223783
21. *U.S. News & World Report*. Available at: https://www.usnews.com/
22. *The Washington Post*. Available at: https://www.washingtonpost.com/
23. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/
24. *CNN*. Available at: https://edition.cnn.com/
25. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*. Available at: http://dictionary.cambridge.org/
26. *Collins English Dictionary*. Available at: https://collinsdictionary.com/
27. *Oxford English Dictionary*. Available at: https://www.oed.com/
28. *The Greenwood Dictionary of Education* Santa Barbara, CA: Greenwood. 2011.
29. *The Education week guide to K-12 terminology.* Education Week Press and Jossey-Bass, 2009.
30. *A Dictionary of Education*. Oxford: Oxford University Press, 2015.
31. *Dictionary of British Education*. London: Taylor & Francis Ltd, 2005.
32. *A COVID-19 glossary: What the terms mean and some subtle differences*. Available at: https://www.cbc.ca/news/health/covid19-glossary-1.5510230
33. COVID–19 Glossary of Terms. *University of Wyoming*. Available at: https://www.uwyo.edu/alerts/campus-return/glossary.html
34. Covid–19: Glossary of Terms & Common Confusions. Winton Centre for Risk and Evidence Communication. *University of Cambridge*. Available at: https://wintoncentre.maths.cam.ac.uk/coronavirus/covid-19-glossary-terms-common-confusions
35. COVID–19 Terms Glossary. *Winona State University*. Available at: https://www.winona.edu/emergency/covid-terms.asp
36. Glossary of COVID–19 Terms. *Georgetown University*. Available at: https://www.georgetown.edu/coronavirus/glossary-of-terms
37. Glossary of terms. COVID–19. *Indiana University*. Available at: https://www.iu.edu/covid/glossary/index.html
38. Thorne T. *#CORONASPEAK – the language of Covid-19 goes viral – 2*. 2020. Available at: https://language-and-innovation.com/2020/04/15/coronaspeak-part-2-the-language-of-covid-19-goes-viral/
39. Crystal D. *Cambridge Reflections-COVID–19: Vocabulary*. Cambridgeblog. 2020. Available at: http://www.cambridgeblog.org/2020/05/covocabulary/
40. Иконникова В.А., Цверкун Ю.Б. *Лингвокультурологические исследования англоязычных отраслевых терминологий и современные технологии в лингвистике*. Москва: ООО «Русайнс», 2021.
41. *Новая нормальность: образ жизни, рынки, инфраструктура и коммуникации после пандемии*. Available at: https://nafi.ru/projects/sotsialnoe-razvitie/novaya_normalnost/
42. Updates to the OED. *Oxford English Dictionary*. Available at: https://public.oed.com/updates/
43. *COVID-19 response – Remote learning strategy: remote learning strategy as a key element in ensuring continued learning*. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373764
44. *Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures*. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305
45. Martyn M. The Hybrid Online Model: Good Practice. *Educause Quarterly.* 2003. Available at: https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/eqm0313.pdf/
46. Davis L. *Understanding the Difference Between Hybrid Education and Blended Learning*. August 6, 2020. Available at: https://www.schoology.com/blog/understanding-difference-between-hybrid-education-and-blended-learning/
47. COVID-19 Information. *University of Colorado*. Available at: https://www.colorado.edu/covid-19
48. *A COVID-19 glossary: What the terms mean and some subtle differences*. Available at: https://www.cbc.ca/news/health/covid19-glossary-1.5510230/

References

1. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris, UNESCO, 2020. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718/
2. Guterres A. *The future of education is here*. 2020. Available at: https://www.un.org/en/coronavirus/future-education-here/
3. *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. 2020. Available at: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf/
4. Columna L., Arndt K., Lieberman L., Lytle R. Special Education Terminology Every Physical Education Teacher Should Know. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2014. Available at: https://www.academia.edu/21686081/Special_Education_Terminology_Every_Physical_Education_Teacher_Should_Know?sm=b
5. Iannone B.V. III, Bell E.C., Carnevale S., Hill J.E. et al. *Standardized invasive species terminology for eff ective education of Floridians. IFAS Extension*. University of Florida, 2021.
6. Bejzerov V.A. Internacionalizaciya vysshego obrazovaniya. Problemy terminologii. *Innovacii v obrazovanii*. 2018; № 6: 5-13. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35111815
7. Kovaleva O.N., Baj A.E. Specifika perevoda terminov vysshego obrazovaniya (na materiale anglijskogo, kitajskogo i russkogo yazykov). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2020; T. 13, № 11: 286-290.
8. Kornilov Yu.V., Popov A.A. K voprosu o terminologii i klassifikacii immersivnyh tehnologij v obrazovanii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 68-2: 171-174. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-terminologii-i-klassifikatsii-immersivnyh-tehnologiy-v-obrazovanii
9. `Errera P.Yu.R. K voprosu o sinonimii terminov inklyuzivnogo obrazovaniya v russkom, anglijskom i ispanskom yazykah. *Nauka v megapolise*. 2023; № 1 (46). Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50077273
10. Maican M., Cocorada E. Online Foreign Language Learning in Higher Education and Its Correlates during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability.* 2021*;* № 13: 781-802. Available at: https://doi.org/10.3390/su13020781
11. Schaffner S., Stefanutti I. The impact of the COVID-19 Pandemic on Language Teaching in Higher Education. *CercleS survey*. 2022; Vol. 13. Available at: https://doi.org/10.15388/Verb.33
12. Hedlund A. COVID-19, Remote Teaching, and the School Ecosystem: a Delicate Relationship. *Professional Discourse & Communication*. 2021; Vol. 3, № 1: 85-91. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44881091
13. Almomani L.M., Halalsheh N., Al-Dreabi H. et al. The effect of distance learning on students' self-directed learning skills and motivation during the COVID-19 pandemic. *Voprosy Istorii*. 2022; № 2-2: 222-236. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48085031
14. Ostapenko A.B., Umanec I.F. Osobennosti distancionnogo obucheniya inostrannomu yazyku v vuze v usloviyah pandemii COVID-19. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2021; № 4: 27-31. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45788559
15. Smirnov A.A., Kalinina I.F. Onlajn-obuchenie v universitete vo vremya pandemii Covid-19. *Social'no-gumanitarnye tehnologii*. 2021; № 1 (17): 115-122. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46198279
16. Kleinman D., Morgan A.M, Ostrand R., Wittenberg E. Lasting effects of the COVID-19 pandemic on language processing. *PLoS ONE*. 2022; № 17 (6). Available at: https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0269242
17. Loudovikou A., Tsagkaris C., Papakosta V. The impact of the COVID-19 pandemic on language deserves more attention: evidence from university students in Greece-a research note. *Discov Ment Health*. 2022; № 2, 22. Available at: https://doi.org/10.1007/s44192-022-00026-x
18. Cummings L. Long COVID: The impact on language and cognition. *Language and Health*. 2023. Available at: https://doi.org/10.1016/j.laheal.2023.05.001
19. Rybakova A.S. Pandemiya COVID-19 kak sposob obogascheniya leksicheskogo sostava anglijskogo yazyka. *Lingvistika i obrazovanie*. 2022; T. 2, № 2 (6): 28-35. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49353987
20. Trofimenko E.S. Internacionalizmy perioda pandemii COVID-19: `etimologicheskij i semanticheskij aspekty (na materiale russkogo, anglijskogo i nemeckogo yazykov). *Nauka v megapolise*. 2022; № 4 (39). Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48223783
21. *U.S. News & World Report*. Available at: https://www.usnews.com/
22. *The Washington Post*. Available at: https://www.washingtonpost.com/
23. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/
24. *CNN*. Available at: https://edition.cnn.com/
25. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*. Available at: http://dictionary.cambridge.org/
26. *Collins English Dictionary*. Available at: https://collinsdictionary.com/
27. *Oxford English Dictionary*. Available at: https://www.oed.com/
28. *The Greenwood Dictionary of Education* Santa Barbara, CA: Greenwood. 2011.
29. *The Education week guide to K-12 terminology.* Education Week Press and Jossey-Bass, 2009.
30. *A Dictionary of Education*. Oxford: Oxford University Press, 2015.
31. *Dictionary of British Education*. London: Taylor & Francis Ltd, 2005.
32. *A COVID-19 glossary: What the terms mean and some subtle differences*. Available at: https://www.cbc.ca/news/health/covid19-glossary-1.5510230
33. COVID-19 Glossary of Terms. *University of Wyoming*. Available at: https://www.uwyo.edu/alerts/campus-return/glossary.html
34. Covid-19: Glossary of Terms & Common Confusions. Winton Centre for Risk and Evidence Communication. *University of Cambridge*. Available at: https://wintoncentre.maths.cam.ac.uk/coronavirus/covid-19-glossary-terms-common-confusions
35. COVID-19 Terms Glossary. *Winona State University*. Available at: https://www.winona.edu/emergency/covid-terms.asp

36. Glossary of COVID-19 Terms. *Georgetown University*. Available at: https://www.georgetown.edu/coronavirus/glossary-of-terms
37. Glossary of terms. COVID-19. *Indiana University*. Available at: https://www.iu.edu/covid/glossary/index.html
38. Thorne T. *#CORONASPEAK – the language of Covid-19 goes viral – 2*. 2020. Available at: https://language-and-innovation.com/2020/04/15/coronaspeak-part-2-the-language-of-covid-19-goes-viral/
39. Crystal D. *Cambridge Reflections-COVID-19: Vocabulary*. Cambridgeblog. 2020. Available at: http://www.cambridgeblog.org/2020/05/covocabulary/
40. Ikonnikova V.A., Cverkun Yu.B. *Lingvokul'turologicheskie issledovaniya angloyazychnyh otraslevyh terminologij i sovremennye tehnologii v lingvistike*. Moskva: OOO "Rusajns", 2021.
41. *Novaya normal'nost': obraz zhizni, rynki, infrastruktura i kommunikacii posle pandemii*. Available at: https://nafi.ru/projects/sotsialnoe-razvitie/novaya_normalnost/
42. Updates to the OED. *Oxford English Dictionary*. Available at: https://public.oed.com/updates/
43. *COVID-19 response – Remote learning strategy: remote learning strategy as a key element in ensuring continued learning*. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373764
44. *Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures*. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305
45. Martyn M. The Hybrid Online Model: Good Practice. *Educause Quarterly.* 2003. Available at: https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/eqm0313.pdf/
46. Davis L. *Understanding the Difference Between Hybrid Education and Blended Learning*. August 6, 2020. Available at: https://www.schoology.com/blog/understanding-difference-between-hybrid-education-and-blended-learning/
47. COVID-19 Information. *University of Colorado*. Available at: https://www.colorado.edu/covid-19
48. *A COVID-19 glossary: What the terms mean and some subtle differences*. Available at: https://www.cbc.ca/news/health/covid19-glossary-1.5510230/

Статья поступила в редакцию 28.07.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-439-442

***Zhu Mingyang**, BA (Philology), Pushkin Institute of Russian Language (Moscow, Russia), E-mail: zhumy000110@mail.ru*

CONTEXTS ASSOCIATED WITH THE WORD *ЗАПАД* IN THE SOVIET AND RUSSIAN MEDIA. The article examines the meaning of the word *запад* in the Russian media at different times. The article analyzes the types of meanings of the word *запад* in the National Corpus of the Russian language, concludes that the word *запад* in the Russian media has two types of meaning – vector and territorial. Examples of contexts in which the territorial meanings of the word under study are realized are cultural, artistic, political, social and religious contexts. Unlike the words *юг* and *север*, the word *запад* is used in the Russian media in a vector meaning in fewer cases, while the use of the word *запад* in a territorial meaning – in a political context – accounts for more than half of the uses in each of the periods we are considering. The researcher comes to a conclusion how the political situation of different periods influenced the use of emotional coloring of different types in the contexts of the Russian media accompanying the use of the word *запад*. During periods of political uncertainty, the word west in political contexts was used in more positive connotations, while during periods of political tension and antagonism, this word was used in more negative and critical contexts. It is noteworthy that in other types of contexts in which the territorial meanings of the word *запад* (religious, cultural and historical) are realized, there are no fluctuations of different types of connotations.

Key words: ***запад*, media language, political contexts, National corpus of Russian language**

***Чжу Минян**, бакалавр, филологический факультет Института русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: zhumy000110@mail.ru*

КОНТЕКСТЫ, СВЯЗАННЫЕ СО СЛОВОМ *ЗАПАД*, В СОВЕТСКИХ И РОССИЙСКИХ СМИ

В данной статье рассматривается значение слова *запад* в российских СМИ в разное время. В статье анализируются типы значений слова *запад* в Национальном корпусе русского языка, делается вывод о том, что слово *запад* в российских СМИ имеет два типа значения – векторное и территориальное. Примерами контекстов, в которых реализуются территориальные значения рассматриваемого нами слова, являются культурно-художественный, политический, социальный и религиозный контексты. В отличие от слов *юг* и *север*, слово *запад* употребляется в российских СМИ в векторном значении в меньшем количестве случаев, в то время как на употребление слова *запад* в территориальном значении – в политическом контексте – приходится более половины употреблений в каждом из рассматриваемых нами периодов. Мы пришли к выводу, как политическая обстановка разных периодов повлияла на использование эмоциональной окраски разного типа в контекстах российских СМИ, сопутствующих употреблению слова *запад*. В периоды политической неопределенности слово *запад* в политических контекстах употреблялось в более позитивных коннотациях, в то время как в периоды политической напряженности и антагонизма данное слово употреблялось в более негативных и критических контекстах. Примечательно, что в других типах контекстов, в которых реализуются территориальные значения слова *запад* (религиозные, культурно-исторические), не наблюдается колебаний разного типа коннотаций.

Ключевые слова: **запад, язык СМИ, политические контексты, Национальный корпус русского языка**

СМИ являются важнейшим средством распространения информации в наше время, в значительной степени подверженной влиянию политических факторов [1]. Данная ситуация наблюдается не только в России, но и на современном Западе, особенно в США, где СМИ стали неотъемлемой частью культуры и политики, решающим фактором в идеологическом противостоянии, играют важную роль в формировании имиджа наций и лидеров [2, с. 101, 107]. Освещение политических тем в СМИ часто носит эмоциональный характер, а стили вещания могут меняться в зависимости от политических и исторических факторов [3, с. 718]. В современных российских СМИ тема «Запад» встречается чаще, чем тема «Восток» [4, с. 117], также можно отметить, что в российских СМИ XXI века тема «Запад» часто преподносится в негативном ключе [5, с. 170].

Основная цель нашей работы – рассмотреть различия в репрезентации Запада в российских СМИ в разные периоды, изучить влияние политики на СМИ. В соответствии с целью исследования необходимо решить следующие задачи: а) выявить употребление слова *запад* в СМИ в разные периоды; б) исследовать изменения контекстов, в которых употребляется слово *запад* в российских СМИ в разные периоды; в) проанализировать причины изменения контекстов, в которых употребляется слово *запад*. Исследование носит междисциплинарный характер. Важным для анализа геополитической обстановки, отражаемой в СМИ, является, на наш взгляд, методологический инструментарий, представленный в работе Р.Е. Тельпова [6], а также в других работах данного автора, посвященных исследованию типов региональной идентичности, связанной со сторонами света (см. [7]; 8; 9]). Мы опираемся на вывод Тельпова Р.Е. о том, что существуют два типа значения для названия сторон света, а именно – векторное значение, в котором названия сторон света как члены соответствующих пар указывают на противоположные направления, и территориальное значение, в котором заключены географические, политические, исторические и культурные ассоциации, связанные с названиями сторон света. Было обнаружено, что из четырех названий сторон света *север* и *юг* больше связаны с климатом, а *восток* и *запад* – с культурными и политическими факторами [6]. Результаты исследования не только показывают использование слов в СМИ, но и помогают понять взаимодействие языка и политики, отражаемое в текстах СМИ, могут служить отправной точкой для будущих исследований политических текстов СМИ. Актуальность нашего исследования связана с его обращенностью к вопросу взаимоотношений Запада с Востоком, вызывающему непреходящий интерес, особенно актуальному в связи с новым витком данного типа взаимоотношений, наблюдаемым в наши дни. Новизна исследования обусловлена тем, что анализ осуществляется на основе разграничения контекстов на векторные и территориальные, а также в универсальном подходе к анализу контекстов, в связи с которым мы рассматривали не только политические контексты, что является традиционным для работ такого типа, но и контексты культурные, религиозные и т. д. Материалом для исследования послужил конкорданс, составленный из контекстов со словом *запад*, сформированный на основе газетного подкорпуса Национального корпуса русского языка, которые мы разделили на три временных промежутка, соответствующих периодам правления трех глав государств, в той или иной степени отражающих разные стадии переходного этапа от Советского Союза к его главному геополитическому преемнику – Российской Федерации.

Прежде чем рассмотреть слово *запад* в контекстах Национального корпуса русского языка, рассмотрим особенности словарного толкования данного слова в аспекте отличий толкований данного слова от других слов, называющих части света – слов *север* и *юг*. Отраженные в словаре значения слова *запад* отличаются от значений слов *север* и *юг* тем, что последние чаще толкуются через указа-

ние на климатические особенности: *юг* ‘местность с тёплым, жарким климатом, тёплые края’; *север* ‘местность с холодным, суровым климатом, холодные края’ [10] и т. д. В толковании слова *запад*, представленном в словаре С.И. Ожегова, одно из значений является векторным: ‘одна из четырёх стран света и направление, противоположное востоку’ [там же], другое – территориальным: ‘местность, лежащая в этом направлении, при противопоставлении странам бывшего СССР и Востока, страны Западной Европы и Америки’ [там же]. Если векторное значение (традиционно для слов подобного типа) раскрывается через обращение к названию противоположной стороны света, то толкование территориального значения существенно отличается от аналогичных толкований слов, составляющих пару *север – юг*. Если у последних территориальное толкование основано на отсылке к климатических особенностям реалии, связанной с данной парой слов, то у слова *запад* (как и у другого члена оппозиции – слова *восток*) территориальное толкование больше основывается на культурных, экономических и общественно-политических особенностях связанной с данным словом реалии: ‘высокоразвитые в экономическом отношении страны Западной Европы и США; страны, развивающиеся по образу европейской – в противоположность восточной – культуры; то, что имеет отношение к западной культуре, западному образу жизни’ [11]; ‘термин, обозначающий Западную Европу, США и другие заселенные европейцами страны. Ассоциируется с идеалом светского и демократического либерализма и экономическим ростом. К этому идеалу на всем протяжении истории XX в. поочередно стремились народы России, Турции, Китая и других стран, впоследствии отказавшиеся от него’ [1].

В целом частота употребления слова «запад» в российских СМИ колебалась из года в год с 1985 года по настоящее время, но средняя частота употребления оставалась более или менее одинаковой в каждый период, без значительных колебаний. В отличие от слов *юг* и *север*, *запад* используется в российских СМИ в векторном значении в меньшем количестве случаев, в то время как на слово *Запад* в политическом контексте приходится более половины употреблений в каждом периоде.

Культурные и исторические ассоциации, связанные со словом *запад*, их изменчивость, способны играть роль своеобразного индикатора, свидетельствующего об изменении настроений в советском / российском обществе. В связи с этим контексты, в которых употребляется данное слово, являются очень показательными. Рассмотрим изменения, происходившие в данных контекстах, в различные периоды советской и постсоветской истории. Мы рассмотрим использование слова *запад* в российских / советских СМИ на протяжении трех разных периодов, объединенных фигурами М.С. Горбачева, Б.Н. Ельцина и В.В. Путина / Д.Н. Медведева. Попытаемся выстроить динамику изменения контекстов употребления слова *запад* в советских/российских СМИ трех отмеченных нами периодов.

Изложим некоторые общие замечания, касающиеся употребления слова *запад* в Национальном корпусе русского языка, независимо от периода. В основном корпусе наиболее частотной сферой функционирования данного слова являются публицистические тексты, а наиболее частотные темы данных текстов также касаются политической и общественной жизни, что вполне ожидаемо. С грамматической точки зрения, в большинстве рассмотренных нами контекстов вне зависимости от корпуса и периода слово *запад* чаще всего используется в предложном падеже с предлогом *на*. Хотя грамматическая структура формы *на + западе* может употребляться и в векторном значении, мы считаем, что в подавляющем большинстве примеров первичным является их территориальное значение. В этих примерах *Запад* является, скорее, словом, имеющим значение ‘западные страны’, начинается это слово с заглавной буквы, т. е. является названием культурно-исторического региона (см. [6]). С точки зрения лексических коллокаций, представленных в НКРЯ, слово *Запад* чаще всего сопряжено со словом *Восток* – данное явление представлено на всех рассмотренных нами срезах, но наиболее частотно на срезах, относящихся к периоду М.С. Горбачева, на срезах, относящихся ко времени правления В.В. Путина / Д.Н. Медведева, слово *Восток* используется реже и чаще заменяется на *Россия*. СМИ путинской эпохи более четко показывали отношения между Россией и Западом, чем между двумя лагерями – Востоком и Западом (т. е. без учета стран СНГ и даже бывших стран – участниц Варшавского договора). Кроме того, слово *запад* часто использовалось в сочетании со словами *страна* и *отношения*.

Первой период – период правления М.С. Горбачева (1985–1991 гг.). Мы проанализировали по 100 примеров из национального корпуса русского языка газетных центральных СМИ, отобранных за 1986 год, знаменующий начало правления М.С. Горбачева, и 1990 год, знаменующий конец его правления. Здесь и далее нами преднамеренно были взяты второй и предпоследний годы, что позволяет нам включить в круг рассмотрения целый год, оставив в стороне вопросы о полноте его охвата правлением того или иного лидера. Мы видим, что во всех контекстах СМИ горбачевского периода, содержащих слово *запад*, оно представлено в территориальном значении, что отражается и в особенностях его написания – оно пишется с большой буквы. Подавляющее большинство примеров употребления слова в этот период связано с политическим и социальным темами, лишь только два примера употребления интересующего нас слова связаны с религиозной темой и три примера – с темой культуры. На начальном срезе горбачевского периода употребление слова *запад*, связанное с религиозной темой, окрашено негативно, что проявляется в наличии таких слов и выражений, как *эксплуатация*, *подрывная деятельность* и т. д.: *Тем самым, Раджниш выполняет социальный заказ эксплуататорского общества, осуществляя это более изощренными и действенными методами, чем представители официальных религиозных организаций* ***Запада*** (РЕЛИГИОЗНЫЕ ДИВЕРСИИ. Пророк «мистического опьянения». // Аргументы и факты, 1986.12). На наш взгляд, в таком контексте сложно разграничить религиозную и общественно-политическую темы, что, возможно, также является признаком связанных с религией контекстов, содержащих слово *Запад*, в советских СМИ. Пример употребления слова *Запад* в связи с религиозной темой на позднем срезе горбачевского этапа описывает поддержку Западом религиозных воззрений и также религиозная тема здесь теснейшим образом переплетается с темой социальной: *Совершенно верно, почти во всех странах* ***Запада*** *для лиц, которые по религиозным мотивам отказывались брать в руки оружие, была предусмотрена возможность альтернативной службы в гражданском секторе* (В 1989 Г. ОТКАЗАЛИСЬ ОТ ПРИСЯГИ 300 БАПТИСТОВ. Альтернативная служба. Только ли для верующих? // Аргументы и факты, 1990.03) – в данном случае сложно говорить о позитивной или негативной окрашенности контекста, но, скорее, на наш взгляд, он окрашен позитивно. Проанализировав коннотации, характерные для религиозных контекстов, содержащих исследуемое нами слово в представленных в начальном и конечном срезах горбачевского периода, можно сказать, что они изменились от негативного к позитивному и нейтральному, что ожидаемо сопряжено с «потеплением» геополитической обстановки, наблюдаемой в тот период. Примеры контекстов, содержащих слово *Запад* и объединенных темой культуры, как правило, в горбачевский период посвящены западной музыке: *Надо сказать, что на* ***Западе*** *с помощью рекламы создается искусственная популярность тем или иным исполнителям и ансамблям* (РОК-МУЗЫКА. НЕ ПРЕВРАЩАТЬ В «ЗАПРЕТНЫЙ ПЛОД». // Аргументы и факты, 1986.08) – русская музыка в них противопоставляется западной, и окрашенность контекстов в данном случае негативная, в них отражается антагонизм между советской и западной системами ценностей. Подобные контексты мы встречали только в корпусе, относимом к начальному срезу: *Скажем, народные песни сейчас постоянно «осовременииваются» эстрадой, мы об этом открыто пишем, что порождает мнение на* ***Западе****, будто наше музыкальное искусство не придерживается национальных традиций, что оно носит подражательский, заимствованный характер* (НАШЕ ИНТЕРВЬЮ. Народные песни всегда современны. // Аргументы и факты, 1986.09). Еще одна подтема, связанная с темой культуры, которая также иллюстрирует употребление слова *Запад* в территориальном значении, связана с темой эмиграции деятелей советской неофициальной культуры: *Александр Глезер, литератор и коллекционер живописи, 15 лет тому назад вынужденный эмигрировать на* ***Запад****, основал там издательство «Третья волна» и альманах «Стрелец»* (КОНТАКТЫ. «Русский курьер». // Аргументы и факты, 1990.04). Слово *вынужденно*, на наш взгляд, также имплицитно демонстрирует потепление отношений с Западом, характерное для данного периода. Таким образом, как в религиозных, так и в культурных контекстах, содержащих слово *Запад,* мы можем обнаружить переход от негативной окрашенности к позитивной, связанный с переходом от начального среза горбачевского периода к конечному. Для обеих тем, представленных в контекстах данного периода, характерно переплетение культурно-религиозной с социально-политической.

За исключением нескольких примеров в религиозном и культурном контекстах, наиболее часто встречающиеся примеры слова *Запад* в советских СМИ как в начале, так и в конце правления М.С. Горбачева связаны с политическими и социальными темами. При этом, подобно религиозно-культурным контекстам, в социально-политических контекстах, содержащих слово *Запад*, в российских СМИ в начале правления Горбачева преобладали негативные оценки: *Однако реакционный* ***Запад*** *сделал иной выбор. На рубеже 80-х годов США встали на путь слома военно-стратегического равновесия, погони за военным превосходством* (ВОЕННО-ПРОМЫШЛЕННЫЙ КОМПЛЕКС: ЦЕЛИ, ИНТЕРЕСЫ, МЕХАНИЗМ. // Аргументы и факты, 1986.11). Негативную окраску контекстам придает наличие таких слов и выражений, как *реакционный*, *милитаризм*, *белая смерть* и т. д. Социально-политические контексты зачастую исполнены иронии относительно достоверности и последовательности западных СМИ: *О каких таких «препятствиях» идет речь, если* ***Запад*** *устами тех же радиостанций рекламировал капиталистическое общество как «самое демократичное общество в мире», которое допускает все мыслимые и немыслимые проявления свободы слова?* (МЕЖДУ СТРОК. Спасите «Свободу»! // Аргументы и факты, 1986.09). Можно сказать, что «основным героем» социально-политических контекстов в СМИ горбачевского периода являются именно западная пропаганда и западная пресса, которые обвиняются в очернении и подрывной деятельности в отношении Советского Союза и других стран социалистического лагеря: *Как отмечалось на недавно завершившемся X съезде ПОРП, всякого рода пропагандистские и диверсионные службы* ***Запада*** *предпринимают отчаянные попытки вырвать Польшу из социалистического лагеря* (РАЗОБЛАЧЕНИЕ. «Нам известно...». // Аргументы и факты, 1986.07). Вместе с тем уже в контекстах начального среза горбачевского правления видны контексты, отражающие тему диалога, яркой чертой которых, на наш взгляд, является сочетание слова *Запад* со словом *Восток*: *Это стало первым крупным соглашением я области вооружений между Востоком и* ***Западом****, а точнее, между США и СССР за последние семь лет* (К итогам конференции в Стокгольме. // Аргументы и факты, 1986.09). Также мож-

но отметить, что уже в контекстах первого среза появляются контексты, содержащие положительную оценку научно-технического развития западных стран: *Надо признать, что на **Западе** выше оснащенность различной современной техникой, оборудованием, которого так нам не хватает* (НЕ КОЛИЧЕСТВОМ ЕДИНЫМ. // Аргументы и факты, 1986.09).

По сравнению с контекстами первого среза правления М.С. Горбачева, в 1990 году в отечественных СМИ наблюдалась гораздо более спокойная и позитивная коннотация в контекстах, включающих слово *Запад*, среди которых негативная оценка представлена только в трех случаях: *Раньше мы упускали возможность активного снижения военной опасности, свыклись с силовыми реакциями на милитаристские шаги **Запада**, невольно способствовали конфронтационности, хотя искренне не хотели войны* (Военная реформа: кто «за» и почему. // Аргументы и факты, 1990.04). Одну из главных тем, объединяющих контексты, содержащие слово *Запад*, на протяжении указанного временного отрезка является тема, которую можно условно охарактеризовать как «Сотрудничество ради безопасности»: *В ходе этого процесса СССР готов присоединиться к **Западу** в деле создания новой системы безопасности Европы, которая объединит Америку, Советский Союз и ведущие европейские державы* («Время осторожной политики». // Аргументы и факты, 1990.04). Примерно в трети случаев Запад оценивается положительно и благосклонно, показателем чего является выражение *развитые страны*, проявляющееся именно в данный период: *В развитых странах **Запада** с безработицей знакомы давно, и, кроме пособий, назначаемых государством и профсоюзами потерявшим работу, существует и действует достаточно эффективная система трудовой ориентации и переквалификации* (Кому нужен безработный. // Аргументы и факты, 1990.09).

Второй период – период правления Б.Н. Ельцина (1992–1999 гг.). Нами были проанализированы 2 среза по 100 примеров, содержащих слово *Запад* и заимствованных из Национального корпуса русского языка. Первый срез составлен из примеров 1992 года, знаменующего собою начало правления Б.Н. Ельцина, второй срез состоит из примеров за 1998 год, знаменующих собою завершение ельцинской эпохи.

Мы обнаружили, что в ельцинский период примеры с «Западом» были связаны в основном с культурно-политическим контекстом, и из 200 примеров, имеющихся в нашей коллекции, в 1998 году есть только один пример о религии, в котором описывается уничтожение людей культами на Западе: *На **Западе** было сообщение о секте, которая совершила акт коллективного самоубийства в ожидании прилета космического корабля, с тем чтобы отправиться в другие миры (Будьте осторожны: НЛО! // Аргументы и факты, 1998.04)*. По сравнению с горбачевским периодом в ельцинский период появилось больше примеров культурных контекстов со словом «Запад» и более богатое разнообразие тем, причем не только связанных с музыкой, но и с литературой, искусством, кино и телевидением, и стоит отметить, что российские СМИ этого периода были меньше озабочены антагонизмом между русской и западной культурами, как это было в начале правления Горбачева в 1986 году, а больше – обменом и влиянием двух культур: *Помимо того, что держать в своем доме или в пространстве, где ты работаешь, произведения искусства — огромное удовольствие для эстетически развитого человека, это еще и престиж, понятие о котором есть на **Западе**, а у нас только начинает складываться. ГАЛЕРЕЯ. (*Красота спасет ваш капитал // Аргументы и факты, 1992.06)*; Сейчас Александр Федорович весьма популярный на **Западе** киноактер*. (Ответы на письма читателей (18.08.1998) // Аргументы и факты, 1998.08). В некоторых примерах сравнения с западными культурными достижениями появились даже голоса, критически оценивающие развитие русской культуры: *Конечно, проблема нарушения авторских прав есть и на **Западе**, но у нас она приобрела совершенно катастрофические масштабы, последствия чего у нас еще очень слабо осознают.* (Уйдет ли наша культура в монастырь? (часть 2). // Аргументы и факты, 1998.09). В этот период во многом западная культура уже стала восприниматься в качестве образцовой.

Ожидаемо, что в отечественных СМИ ельцинского периода сохранялось наибольшее количество примеров, содержащих слово *Запад* в политическом контексте. Как и в конце правления М.С. Горбачева, примеры со словом *Запад* в российских СМИ в 1992 году продолжали носить преимущественно позитивный характер, и в основном они отражали помощь Запада другим странам, особенно бывшим членам Советского Союза: *Учрежденный в декабре 1991 года во время массового потока гуманитарной помощи с **Запада** и Востока, он продолжает процветать по адресу: Москва, ул. Селезневка, 11-а и ул. Новый Арбат, дом 7, строение 2* (Госсобственность «отплывает»... // Аргументы и факты, 1992.12). В это же время появляются и контексты, в которых помощь Запада подвергается скептицизму: *До сих пор многие российские граждане с недоверием относятся к помощи **Запада** и деятельности международных организации и могут задать, в частности, такой вопрос: с какой стати богатые страны будут тратить на нас деньги?* (ОТ 25 ДО 50 МЛН. РУССКИХ – ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ МИГРАНТЫ ИЗ РЕСПУБЛИК БЫВШЕГО СССР. Русские – не эмигранты по природе. // Аргументы и факты, 1992.09). Зачастую в социально-политических контекстах, включающих слово *Запад*, наблюдается сравнение восточных и западных обществ, но чаще всего в них критикуются те или иные проблемы, возникшие в российской политике и обществе: *Г-н Абернети, многие зарубежные журналисты все чаще сравнивают нынешнее развитие предпринимательства у нас с американским «диким **Западом**» прошлого века* (ВЗГЛЯД СО СТОРОНЫ. Дикари на рынке. // Аргументы и факты, 1992.06).

К 1998 году, в конце правления Ельцина, представление о Западе в российских СМИ существенно изменилось: лишь в единичных случаях можно встретить положительную оценку Запада, который продолжал считатья более развитым с точки зрения некоторых общественных институтов: *В свое время я через разные западные фонды добивался финансирования программы развития в России института суда присяжных, и в рамках этой программы многие наши судьи и прокуроры ездили на **Запад** знакомиться с их опытом* (Дело судьи Пашина. // Общая газета, 1998.10). Возникают контексты, в которых представлены негативные оценки Запада, демонстрируется его враждебная сущность, указания на которую эксплицируется посредством использования таких слов, как *ненависть*, *уничтожить*, *колония*, *развратный* и т. п.: *Хозяйство перестраивалось по колониальному типу — как сырьевой придаток **Запада**.* («Кризис – лучшее время для старта». // Аргументы и факты, 1998.09). В это время получают широкое распространение контексты, в которых слово *Запад* оказывается сопряженным с темою эмиграции жителей России в западные страны: *Такое соображение тоже имеет место, хотя я противник утверждения, что, если молодой человек уехал на **Запад**, осел там, стал развиваться, совершенствовать мастерство, он для России — «отрезанный ломоть»* (Мстислав Ростропович: «Если я надену все ордена, Брежнев будет завидовать» // Аргументы и факты, 1998.08). Можно сказать, что в российских СМИ с 1998 года наиболее значимыми контекстами, включающими слово *Запад*, стали те, которые изображали противостояние между Востоком и Западом: *Однако бывает и так, что Восток в своих устремлениях по сути прав, но манера, в которой они реализуются, вызывает на **Западе** резко негативную реакцию* (Анна, Рыбаков Ростислав Ткачева. Запад и Восток на пороге глобальной ссоры. // Общая газета, 1998.01).

Третий период – период правления В.В. Путина (с 2000 года по настоящее время).

Несмотря на то, что на протяжении 4 лет с 2008 по 2012 гг. президентом России был Д.Н. Медведев, многие политологи и журналисты считают В.В. Путина и Д.Н. Медведева политическим тандемом с общие политическими целями [12, с. 5], и мы присоединяемся к этому мнению. Нами было проанализировано по 100 примеров, отобранных из Национального корпуса русского языка за 2000 год, – начало правления В.В. Путина, а также 100 примеров за 2021 год.

В целом политические контексты составляют абсолютное большинство примеров, содержащих слово *Запад* в российских СМИ путинской эпохи. Из 100 примеров, собранных нами с первых лет правления Путина в 2000 году, нам встретился только один пример религиозного контекста изображающего восхищение западных христин искренностью веры, которой обладают русские: *Общаясь с христианами других конфессий, особенно с **Запада**, могу сказать, что они искренне восхищаются той традиционностью и той истовостью, которую проявляют верующие из России и в своих молитвах, и в отстаивании своих религиозных ценностей* (КАКАЯ ВЕРА САМАЯ ПРАВИЛЬНАЯ. // Труд-7, 2000.12). Около десяти контекстов связаны с культурой, они, как правило, касаются музыкальной и кинематографической тематики: *В конце 80-х на **Западе** прокатилась волна интереса к «совку», и в Москву стали заплывать крупные рыбины западного шоу-бизнеса в поисках достойного «музпродукта»* («Парк» озеленению не подлежит. // Аргументы и факты, 2000.11). Большинство из этих примеров изображают взаимодействие российской и западной культур, без явных слов похвалы или критики, но в которой все же зачастую прослеживаются нотки восприятия западной культуры в качестве образцовой: *Можно требовать от режиссеров большей политкорректности – путь, уже опробованный на **Западе** и как-то не сказавшийся на уровне насилия в обществе* (Инна РУДЕНКО. Даниил Дондурей: Сила «Брата-2» – не в правде, а в отморозках. // Комсомольская правда, 2000.12).

Тема эмиграции в контекстах, содержащих слово *Запад*, по-прежнему представлена очень широко, хотя и не столь ярко как в контекстах, относящихся к ельцинскому периоду: *Не все эти люди залезают в долги, чтобы заплатить $ 25 000 – 30 000 за переброску на **Запад*** (Хлебные «быки». // Ведомости, 2000.12). Во всех контекстах подобного типа демонстрируется отношение к западным странам как к некому вожделенному месту, убежищу, в которое многие хотят попасть. Существует также ряд контекстов, в которых представлена тема сотрудничества между Россией и Западом (эксплицируемая при помощи упоминания пары *Запад – Восток*): *Мы будем расширять и углублять связи с Востоком и **Западом** на основе взаимной пользы* (ВОИСЛАВ КОШТУНИЦА: МЫ ДУХОВНО БЛИЗКИ. // Труд-7, 2000.10). Тем не менее наиболее частотной темой, представленной в контекстах рассматриваемого нами типа, является тема противостояния России и Запада, представленная с разной степенью имплицитности: *Знатоки политического закулисья в последнее время обращают внимание на одну характерную деталь: стоит президенту уехать за рубеж, в стране непременно случается какой-нибудь скандал, вызывающий громкий резонанс на **Западе*** (Вокруг Литвиненко: странные случайности. // Аргументы и факты, 2000.11); *Белградская печать, едва поспевающая за необычайно высокой внешнеполитической активностью нового президента, отметила его предстоящую поездку в Москву пока лишь скупыми «дежурными» комментариями на тему о том, что приход к власти в Белграде блока демократических партий вовсе не означает дрейфа Югославии в сторону **Запада**, а Россия будет, как и*

прежде, оставаться в числе «ответственных союзников» Белграда (Бородич Виктор. К НАМ ЕДЕТ КОШТУНИЦА. // Труд-7, 2000.10).

Что касается 2021, то у контекстов, относящихся к этому срезу, наблюдается значительное увеличение количества изданий. Социально-политические контексты среди контекстов, содержащих слово *Запад*, по-прежнему являются преобладающими. Все контексты отражают тему противостояния, даже контексты, в которых поднимаются вопросы научно-технического прогресса, все равно затрагивают тему противостояния с Западом: *Выход России из проекта Международной космической станции (МКС) зависит от решения американских партнёров по санкциям против предприятий Роскосмоса, заявил гендиректор госкорпорации Дмитрий Рогозин на «парламентских слушаниях» в Госдуме о санкциях **Запада** против России* (Рогозин: решение России по выходу из проекта МКС зависит от санкций США. // Парламентская газета, 2021.06). В контекстах, содержащих слово Запад в территориальном значении, все чаще фигурируют темы, эксплицируемые такими словами, как *санкции*, *угрозы*, *разрыв отношений*, которые представлены практически во всех контекстах, относящихся к данному срезу: *Россия не ощущает со стороны **Запада** «движения навстречу», а также не видит «желания разговаривать и искать общие темы», поэтому Москве нет смысла «снижать санкционный барьер»* (Политолог оценил продление контрсанкций на год. // Парламентская газета, 2021.09); *Министр иностранных дел РФ Сергей Лавров ранее выразил мнение, что «маленькую войнушку» на Украине может спровоцировать **Запад**, чтобы затем обвинить в этом Россию и ввести дополнительные санкции* (В СНБО Украины не увидели большого скопления российских войск на границе. // Ведомости, 2021.12).

В совокупности, как примеры, связанные с культурой и религией, так и примеры, связанные с политикой, в той или иной степени отражают зависимость от политической ситуации и в отношениях между Россией и Западом. Чаще всего контексты, содержащие слово *Запад,* обладают в советских / российских СМИ негативными коннотациями, которые может быть представлены как эксплицитно, так и имплицитно. Наибольшее «потепление» контекстуальной окрашенности наблюдалось в последнем десятилетии XX века. Примечательно, что в культурной сфере и сфере, связанной с научно-техническим прогрессом, западные страны могут выступать в качестве образцовых, также достаточно устойчивой группой контекстов, охватывающих все периоды, выступают контексты, объединенные темой эмиграции.

Библиографический список

1. Коновалов В.Н. *Политология. Словарь.* РГУ. 2010. Available at: https://rus-politology-dict.slovaronline.com/
2. Клюев А.А., Молодов О.Б. Реализация имиджевой функции сми в контексте внешнеполитических событий 2014 года. *Проблемы развития территории*. 2015; Выпуск. 2 (76): 99–110.
3. Добросклонская Т.Г. Маркеры эмоциональности в освещении российскими СМИ празднования 75-летия Победы в Великой Отечественной войне. *Russian Journal of Linguistics*. 2021; Т. 25, № 3: 705–722.
4. Фёдорова Е.А. Особенности употребления гиперлексем восток и Запад в газетных текстах. *Вестник Московского университета.* Серия 9. Филология. 2009; № 4: 115–120.
5. Абрамова Е.С., Субботина И.М., Климова Ю.А. Образ Запада в зеркале российской прессы: сферы-источники метафорической экспансии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2019; Т. 12, № 2: 167–171.
6. Тельпов Р.Е. Типы значений слов, называющих стороны света. *Научный диалог.* 2020; № 9: 174–187.
7. Тельпов Р.Е. Маркеры территориальной и субэтнической идентичности в текстах региональных СМИ. *Проблемы изучения живого русского слова на рубеже тысячелетий:* материалы X Международной научно-практической конференции. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2019: 91–97.
8. Тельпов Р.Е. Слова северяне и южане как маркеры региональной идентичности. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 411–414.
9. Тельпов Р.Е. Маркеры типов региональной идентичности в текстах центральных СМИ. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов, 2019; Т. 7, № 7: 151–156.
10. Ожегов С.И. *Толковый словарь Ожегова*. Available at: https://gufo.me/dict/ozhegov
11. Ефремова Т.Ф. *Толковый словарь Ефремовой*. Available at: https://gufo.me/dict/efremova
12. Карпылатова И.В. Тандем Путин – Медведев как феномен современной российской политики. *Электронный научный журнал APRIORI.* Серия: Гуманитарные науки. 2015: 9.
13. *НКРЯ – Национальный корпус русского языка*. Available at: https://ruscorpora.ru/

References

1. Konovalov V.N. *Politologiya. Slovar'*. RGU. 2010. Available at: https://rus-politology-dict.slovaronline.com/
2. Klyuev A.A., Molodov O.B. Realizaciya imidzhevoj funkcii smi v kontekste vneshnepoliticheskih sobytij 2014 goda. *Problemy razvitiya territorii*. 2015; Vypusk. 2 (76): 99-110.
3. Dobrosklonskaya T.G. Markery `emocional'nosti v osveschenii rossijskimi SMI prazdnovaniya 75-letiya Pobedy v Velikoj Otechestvennoj vojne. *Russian Journal of Linguistics*. 2021; T. 25, № 3: 705-722.
4. Fedorova E.A. Osobennosti upotrebleniya giperleksem vostok i Zapad v gazetnyh tekstah. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9. Filologiya. 2009; № 4: 115-120.
5. Abramova E.S., Subbotina I.M., Klimova Yu.A. Obraz Zapada v zerkale rossijskoj pressy: sfery-istochniki metaforicheskoj `ekspansii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2019; T. 12, № 2: 167-171.
6. Tel'pov R.E. Tipy znachenij slov, nazyvayuschih storony sveta. *Nauchnyj dialog.* 2020; № 9: 174-187.
7. Tel'pov R.E. Markery territorial'noj i sub`etnicheskoj identichnosti v tekstah regional'nyh SMI. *Problemy izucheniya zhivogo russkogo slova na rubezhe tysyacheletij:* materialy X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2019: 91-97.
8. Tel'pov R.E. Slova severyane i yuzhane kak markery regional'noj identichnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 411-414.
9. Tel'pov R.E. Markery tipov regional'noj identichnosti v tekstah central'nyh SMI. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov, 2019; T. 7, № 7: 151-156.
10. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' Ozhegova*. Available at: https://gufo.me/dict/ozhegov
11. Efremova T.F. *Tolkovyj slovar' Efremovoj*. Available at: https://gufo.me/dict/efremova
12. Karpylatova I.V. Tandem Putin – Medvedev kak fenomen sovremennoj rossijskoj politiki. *`Elektronnyj nauchnyj zhurnal APRIORI.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2015: 9.
13. *NKRYa – Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: https://ruscorpora.ru/

Статья поступила в редакцию 25.07.23

УДК 802.0 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-442-445

***Zhu Pengxiao,** postgraduate, Faculty of Journalism, Voronezh State University (Voronezh, Russia), E-mail: zhupengxiao2@gmail.com*
***Khorolsky V.V.,** Professor, Faculty of Journalism, Voronezh State University (Voronezh, Russia), E-mail: khorolbox@mail.ru*

THE DEVELOPMENT OF CHINA'S MEDIA CULTURE AND THE CONTRADICTIONS OF THE NATIONAL INTERNET SECTOR (2018-2023). The article analyzes facts of modern Chinese media cultural development through the prism of the development of network communications and online journalism, which is relevant in connection with the contradictory relations of media workers, on the one hand, and representatives of government structures, on the other. In the context of the digital revolution and the democratization of the situation in the country, which was noted at the Twentieth Congress of the Communist Party of China (CPC), it has become particularly important to study the prospects of the Chinese Internet sector, which affects the consciousness of millions of citizens and becomes one of the enzymes of the accelerated development of national culture. The contradictory development of China's media culture is due to its difficult dialogue with Western culture, a strong tradition of authoritarian management of cultural processes, intensified during the years of the Maoist "cultural revolution", as well as the commercialization of the media industry and creative industries in the urban space. As a result of the analysis of the media cultural discourse of 2018-2023, conclusions are drawn about the need to soften the authoritarian-team style of party leadership in culture, about the positive impact of free network communication on the creativity of artists, about the prospects of dialogue with the Western culture.

Key words: **Internet, partisanship in art, digital revolution, conflict of interests, media culture, censorship**

***Чжу Пэнсяо,** аспирант, Воронежский государственный университет, г. Воронеж, E-mail: zhupengxiao2@gmail.com*
***В.В. Хорольский,** проф., Воронежский государственный университет, г. Воронеж, E-mail: khorolbox@mail.ru*

РАЗВИТИЕ МЕДИАКУЛЬТУРЫ КИТАЯ И ПРОТИВОРЕЧИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО СЕКТОРА ИНТЕРНЕТА (2018–2023 ГГ.)

В статье проанализированы факты развития современной китайской медиакультуры сквозь призму развития сетевых коммуникаций и онлайн-журналистики, что актуально в связи с противоречивыми отношениями работников масс-медиа, с одной стороны, и представителями властных структур, с другой. В условиях дигитальной революции и демократизации ситуации в стране, что было отмечено на XX съезде Коммунистической партии Китая (КПК), стало особо значимым изучение перспектив китайского сектора Интернета, влияющего на сознание миллионов граждан и становящегося одним из ферментов ускоренного развития национальной культуры. Противоречивое развитие медиакультуры Китая обусловлено её трудным диалогом с западной культурой, сильной традицией авторитарного управления культурными процессами, усиленной в годы маоистской «культурной революции», а также коммерциализацией медиаиндустрии и креативных индустрий в городском пространстве. В результате анализа медийного культурологического дискурса 2018–2023 годов были сделаны выводы о необходимости смягчения авторитарно-командного стиля партийного руководства в культуре, позитивном влиянии свободного сетевого общения на творчество художников слова, перспективах диалога с культурой Запада.

Ключевые слова: **Интернет, партийность в искусстве, цифровая революция, конфликт интересов, медиакультура, цензура**

Актуальность темы исследования определяется важностью проблем функционирования интернет-коммуникаций в пространстве китайской культуры последних лет, а также спецификой партийного контроля в сетевом пространстве. Объектом данного исследования стали официальные документы, материалы выступлений китайских партийных лидеров по вопросам культуры, медийные тексты (МТ), связанные с отражением культурной политики КПК, а предметом – специфика отражения культурных событий в зеркале СМИ, особенно сетевых, анализ культурной политики КПК в социальных сетях и блогах. Целью статьи стал анализ взаимоотношений в сфере китайских масс-медиа, преимущественно основанный на событиях в Сети 2018–2023 гг., демонстрирующих процессы либерализации и относительной демократизации в культурной политике компартии и государства. В задачи работы входит: а) анализ культурной политики власти в свете решений последних съездов; б) характеристика связей современной культуры и традиций социалистической партийности, восходящих к идеям Мао Цзедуна; в) критика политической цензуры в СМИ; г) анализ культурологической проблематики в сетевых СМИ Китая; д) выработка рекомендаций в области практической журналистики.

Новизна работы заключается в историко-культурном анализе недавних изменений в структуре медийного культурологического дискурса, повлиявшего на журналистику страны, что было закрытой темой до последнего съезда КПК. Переоценка ценностей в журналистике пока не нашла должного освещения в трудах ученых. Метод исследования можно назвать синкретическим: в его структуре историко-культурологический подход к медийным явлениям применяется в соединении с элементами политологического анализа и сравнительно-исторического метода в сфере журналистики.

Теоретическая и практическая значимость работы заключается: а) в выявлении противоречий в системе руководства медиакультурой и сетевым общением журналистов и аудитории. С одной стороны, показаны достижения системы социалистического управления социумом, а с другой, охарактеризованы провалы административно-командной системы и авторитарного стиля руководства культурой; б) охарактеризована медиасистема Китая с точки зрения качественного и динамичного роста числа потребителей сетевого продукта; в) доказана гипотеза работы, которую отчасти подсказали коллеги-блогеры из Китая, страдающие от ограничений зоны свободы в Сети: по их мнению, свободный обмен мнениями по любой проблеме должен подвергаться только моральной, но не политической цензуре, что, на наш взгляд, выдвигает на передний план научного обсуждения проблемы политической реформы в китайском обществе последних лет; г) даны рекомендации практикам и теоретикам сетевого общения по вопросам эволюции национальной культуры.

Китайская медиакультура имеет глубокие корни и большое влияние в современном мире. Её специфика заключается в соблюдении принципов партийности и социалистического реализма в искусстве и журналистике. Идея коллективизма много столетий назад стала стержнем, центральной идеей китайской цивилизации, а потом и ферментом всей национальной журналистики, что сегодня повлияло, например, на ориентиры в методологическом подходе к китайским блогерам: они, как правило, не считаются национальными героями, часто ассоциируются с «безответственными смутьянами», но уже не считаются и врагами народа. Более того, признано, что их активность полезна сегодня, когда Китай наводит мосты дружбы со всем миром, не желая воевать ни с кем. Баланс интересов между активистами-блогерами и властью пока отсутствует, но идеология директивного руководства культурой, которая долгое время формировалась под руководством создателей плановой системы и «левой» политической идеологии, сегодня у молодых граждан начинает встречать неприятие.

В статьях политиков и мастеров культуры чувствуется жажда перемен, китайская модель социализма не должна противоречить идеям конвергенции и глобализации, которые защищали Дэн Сяопин, Ху Цзиньтао и другие лидеры-реформаторы. Об этом же говорил на последнем съезде КПК и сегодняшний лидер партии и народа Си Цзиньпин [1]. Противоречия развития китайской медиакультуры многообразны. Во-первых, ощутимо противоречие между «высокой» культурой (или «серьезной» официальной культурой) и «массовой» (бытовой) культурой, о которой иногда говорят как о «вульгарной культуре необразованных низов общества» [2, с. 44]. Как писал теоретик СМИ Ханг Чжи, массовая культура – это «особый продукт городского индустриального общества или общества массового потребления. Авторы создают гедонистический культурный продукт, переносимый и передаваемый через медиа, обычно это печатные издания, ТВ, интернет-тексты и т. д.» [3]. Культурные произведения с этой точки зрения можно разделить на массово-популярные и элитарно-экспериментальные, которые в реальной жизни, а также в СМИ смешиваются, но конфликт потребительских интересов порождает спрос на понятное и развлекательное искусство. Во-вторых, существует болезненное противоречие, которое возникает между культурой, адаптированной к плановой системе хозяйства, и культурой, приспособившейся к рыночной экономике, что тоже влияет на стиль медиапотребления. В медиаиндустрии бизнес часто вытесняет духовные традиции, что порождает конфликт интересов разных групп населения. В-третьих, черты стандартизации и унификации медиапродуктов вступают в противоречие с логикой искусства, они противоречат закону креативности медиаобразования, которое требует, по словам Ху Цзиньтао, «творческого участия своих поклонников, глубокого и бдительного отклика во всем спектре чувств» [4]. Ху Цзиньтао в своём докладе, посвященном становлению новой культуры масс, сослался на философа Конфуция, который писал о необходимости «внутреннего морального сосредоточения на идее уважения окружающих» [4]. В конфуцианстве идеи подчинения власти и уважения к старшим сближаются, они используются КПК, которая уделяет большое внимание стратегиям мирного управления обществом, что обернулось трагедиями в годы маоизма (кровавое подавление бунта студентов на площади Тяньаньмэнь в 1989 г. и т. п.).

Ситуация в медиакультуре в связи с дигитальной революцией требует коренного изменения жесткой экономической и политической систем, тормозящих развитие креативных производительных сил. Что касается экономической структуры, то некоторые люди думают, что приход иностранных инвестиций означает расцвет капитализма. Это не так – социализм возможен при глобализации и конвергенции разных типов хозяйствования. Это важно для создания баланса между планированием и рынком, но не означает полной культурной либерализации. Власть продолжает играть роль административного рычага рыночного регулирования, помогает частным фирмам производить товары, в том числе и в интеллектуальном частном предприятии, которое будет участвовать в конкурентном экономическом развитии, в созидании «китайского капитализма». Но в обществе ещё преобладает идея равенства, есть социальный феномен «риса в большом горшке», все еще существует надежда не справедливое государство. Отчасти это так, многие люди в Китае опасаются, что если позволить некоторым регионам разбогатеть первыми, то это приведет к поляризации в доходах, появятся сверхбогачи, безработица и т. п. Однако после почти 20 лет решительных реформ в стране постепенно создается конвергентная социалистическая рыночная экономическая система, определяющая лицо медиаиндустрии. Но подчеркнём, что некоторые глубоко укоренившиеся проблемы в годы перехода не были решены. Отсюда и живучесть цензуры [5].

Проблемы культуры, в том числе и медийной, всегда интересуют общество в любой стране, поэтому развитие материальной и духовной культур в Китае всегда было объектом пристального внимания китайских коммунистов и лидера партии [6]. Газеты и журналы КНР постоянно печатают аналитические статьи, обзоры кино и литературы, рецензии на лучшие произведения, очерки о писателях и деятелях искусства в целом. Можно назвать такие издания, которые имеют сетевые версии. Первой всегда идёт орган ЦК КПК «Жэньминь Жибао» («Голос народа»), которая имеет тираж 3 млн экз., а в XX в. её тираж достигал 20 млн экз., хотя по влиянию в мире газета, конечно, уступала мировым глобальным газетам («Нью-Йорк Таймс», «Уол-стрит Джёрнэл», «Файненшл таймс», «Вашингтон пост» и т. п.). Сетевой вариант на сайте газеты «Жэньминь Жибао» формируется с помощью структуры People.cn Co. Ltd, которая имеет и частных спонсоров. Нередко газета помещает статьи Си Цзиньпина и других лидеров страны. Часто о культуре и искусстве сообщают ежедневные газеты «Гуанмин жибао» («Ясный свет») и «Вэньхуэй бао» («Литературное течение»). Кстати, ежедневная газета «Вэньхуэй бао», которая издается в Шанхае, имеет тираж 1,5 млн экземпляров, что для Китая естественно, но в РФ – редкость. Газета «Культура», распространяемая на территории всей страны, имеет универсальную направленность, редакция публикует статьи на научные, духовные темы, часто сообщая самые свежие

новости о кино и литературе Запада. Репортажи газеты «Культура» имеют злободневный характер, не всегда восхваляются лидеры, особенно руководители госаппарата. Некоторая оппозиционность присуща и другим общественно-литературным изданиям. Издаются в Китае газеты и журналы на иностранных языках, в основном на английском, французском, русском и испанском.

Особо значимы для понимания эволюции медиакультуры Китая специализированные «культурологические» (или «эстетические», общественно-литературные) журналы. Мы подсчитали, что более 60% публикаций в таких журналах прямо или косвенно связаны с развитием национальной культуры, с политикой КПК в области сохранения наследия прошлого, с работой музеев и библиотек как хранилищ памятников прошлого, например, собранных в ходе археологических раскопок.

Интересен для образованных слоёв населения литературный журнал «Вэньсюэ пинлунь» («Литературное обозрение»). Рецензии на художественные произведения в этом журнале пишут известные учёные и критики, а также партийные деятели. Журнал «Дансюэ Юэбао» («Журнал искусства») напоминает по форме глянцевые издания, это иллюстрированный журнал о живописи, скульптуре, дизайне. Журнал, богато украшенный иллюстрациями и красочно оформленный внешне, не всегда вызывает восхищение читателей, иногда его материалы слишком краткие и напоминают о жанре анонса. Не хватает аналитической глубины молодёжному журналу «Дучжэ» («Читатель»), часто разговор о литературе и искусстве сводится к рекламе и пиар-деятельности журналистов. «Дучжэ» имеет солидный тираж и хорошую прибыль, но ему не хватает медиаобразовательного потенциала. Издание «Илинь» («Море мыслей») – литературный журнал, известный не только в Китае. Издание предлагает богатый выбор публицистических статей и отрывки из известных произведений.

«Сюэцзян» («Литературный журнал») – издание, посвященное современной прозе и поэзии, где опубликовано много произведений, близких к западному модернизму. Таков роман Юй Хуа «Живи» (русский перевод – «Жить», который послужил поводом для создания известного художественного фильма» [7]. Творчество писателей (Мо Янь, Юй Хуа, Чи Цзыцзянь и др.) [8, с. 25–26] показывает понимание деятелями культуры и искусства проблем общества, поставившего перед собой грандиозные задачи. В то же время влияние Запада сделало искусство Китая более экспериментальным и «калейдоскопным». Либеральные тенденции «пришли в столкновение с традициями древней мудрости и этики» [9, с. 33]. Конфликт культур есть, но это не охота на ведьм, толерантное поведение власти важно в интернет-коммуникациях, где инакомыслие более активно. В отличие от эпохи Мао, когда всех несогласных постоянно преследовали и жестко наказывали («перевоспитывали»), сегодня деятелей культуры фактически не наказывают, а действуют с помощью убеждения и поощрения лояльностью.

О кино в Китае пишут часто. Журнал «Дачжун дяньин» («Массовое кино») имеет тираж более 9 млн экз. Основные тематические разделы о фильмах соответствуют политике ЦК партии. Им присуща ориентация, способствующая распространению социалистических ценностей.

ТВ остается самым популярным развлечением рядового китайца. Многие телефильмы в Китае основаны на реальных событиях революционной борьбы, на воспитании патриотизма. Борьба за созидание пронизывает классические фильмы «Восемьсот», «Озеро Чанджин», «Мост Шуймен через озеро Чанджин», что отражает и статьи журналистов, и материалы блогеров. Например, на сайте ТВ-канала для подготовленных зрителей «Accented Cinema» его редактор Ян Чжан, режиссер, уехавший в Канаду, нередко критикует чиновников от искусства за излишнюю цензуру. Он много шутит, говоря о культурной глобализации. О фантастике на голубом экране часто пишет блогер и создатель видеопередач в Ютьюбе Джей Чжао, создавший немало фантастических произведений.

Около миллиарда китайских граждан пользуются благами интернет-пространства, хотя не все из них могут быть названы компетентными пользователями. В настоящее время интернет-СМИ занимают около 80% китайского рынка медиаиндустрии [10, с. 287]. Интернет-СМИ глубоко влияют на методы получения информации, мышление и образ жизни людей. В то же время значение онлайн-СМИ, берущих на себя социальную ответственность и отражающих социальные ценности, становится все более заметным. Научная оценка и исследование социальной ценности онлайн-СМИ имеют положительное значение для улучшения онлайн-экологии и содействия здоровому и свободному развитию онлайн-медиа.

Особое место в сетевых дискуссиях занимают споры о сохранении памяти и памятников древности. Можно сделать вывод: сегодня в КНР создана система выявления и внесения в особый список объектов наследия, список библиотек, храмов и музеев, которые нуждаются в защите. Существует стратегия и тактика управления ими. В рамках помощи ЮНЕСКО в сфере охраны культурного наследия на международном уровне представители китайского правительства и эксперты используют такие инструменты воздействия и сотрудничества, как имиджмейкинг, сетевые конференции, научно-популярная публицистика, блоги экологов, туристическая реклама, кино, заметки публицистов, сетевые проекты и официальные сайты КПК. В целом культурную программу КПК можно охарактеризовать как авторитарную, но не тоталитарную, как это было при Мао. Можно сделать вывод о жизнеспособности принципа партийности в жизни и в искусстве. Второй вывод заключается в неизбежности сотрудничества с Западом в эпоху глобализации, что прямо влияет на работу журналистов. В ситуации распространения интернет-коммуникаций печатные издания с трудом конкурируют с электронными СМИ. Сеть обеспечивает быстрый обмен большими объёмами информации, дает шанс непосредственного комментария и диалога. Опираясь на сказанное, можно дать следующие рекомендации практикам журналистики и ответственным чиновникам:

1. Компромисс в сегодняшней ситуации между властью и деятелями медиакультуры может базироваться на обоюдных уступках сторон: с одной стороны, власть может безболезненно заменить политический контроль нравственным судом, наблюдением за ситуацией и гласным обсуждением злободневных проблем. Оппозиционные журналисты могут покинуть Китай, так как в стране нет железного занавеса, нет «охоты за ведьмами», нет тюремных пыток и системного преследования инакомыслящих. В то же время властные структуры должны соблюдать Конституцию, гарантирующую свободный обмен мнениями и отсутствие политической цензуры.

2. Сторонники плюрализма мнений и демократизации СМИ должны больше думать о конструктивных предложениях в сфере культуры, сотрудничать с чиновниками из правительства при издании газет и журналов о культуре и искусстве. В то же время необходимо на местах создавать авторам и блогерам достойные условия для плодотворной работы на благо Родины.

3. Сотрудничество с Западом стало нормой жизни в Китае. Необходимо укреплять культурные связи, проводя политику «открытых дверей». При этом не стоит игнорировать и интересы России.

Как показал анализ документов и медийных дискурсов в Сети, наша гипотеза в целом подтвердилась, хотя издержки демократизации оказались более заметными, а практическая деятельность журналистов – менее свободной, чем мы ожидали. Это определило характер наших рекомендаций. В задачи работы входила характеристика связей современной культуры и традиций социалистической партийности, восходящих к идеям Мао Цзедуна, что в целом достигнуто, хотя здесь есть перспектива расширения темы, и тогда возникает необходимость обратиться к событиям 1970-х годов, что выходит за пределы данной статьи. Медийные продукты, чаще всего культурологические тексты, особенно в Сети, важны для понимания эволюции духовной жизни нации, для либерализации интернет-коммуникаций, что делает наш МТ-анализ актуальным, а результаты исследования практико-ориентированными. Сетевые МТ, как подтвердило рассмотрение более 60 материалов на темы культуры и искусства, сравнительно легко воспроизводимы, тиражируемы, обычно они потребляются стихийно, возникают в пространстве медиакультуры эмерджентно. МТ потребляются в когортах рядовых потребителей, как правило, спонтанно, распространяются по принципу корпускулярно-волновой непрерывности движения информационных потоков, под непосредственным влиянием экономических законов (закон спроса и предложения, законы конкуренции и т. д.). Товарно-денежные отношения всё больше влияют на культуру, а это чревато упрощением содержания МТ. Хотя популярные культурные продукты производятся в индустриальном обществе стихийно-конвейерным способом, с учетом роли визуализации и иных гедонистических стратегий, они не полностью стихийны, КПК стремится придать этому процессу рациональный плановый характер, сделать СМИ познавательными и качественными.

Наличие прочных связей традиционных и новых масс-медиа, эволюция онлайн-СМИ, дигитальные технологии – всё это признаки изменений в области культуры, которая успешно и динамично развивается под руководством компартии. В 2020 г. Национальный информационный центр выпустил «Белую книгу 2019 года о социальной ценности онлайн-медиа в Китае», статистические данные которой позволяют сделать вывод о решающем влиянии дигитальных технологий и реформ внутри государственной службы и в ЦК КПК на процессы в СМИ. Важной стороной заботы партии о развитии культуры и искусства следует считать контроль коммунистов в области духовной жизни граждан, поддержку народного творчества. Проблема цензуры является противоречивой и острой, здесь плюсы соединились с минусами, причем негативных явлений больше, о чем говорят китайцы, уехавшие на Запад. Компартия в последние годы пытается стать более демократичной, пробует ограничить контроль выработкой стратегии развития и помощи искусству. Действия китайского руководства в области культуры находят поддержку творческой интеллигенции, понимающей меры правительства в сфере сетевой безопасности государства. Этот аспект нашего исследования имеет практическое значение для преподавателей, воспитывающих новое поколение строителей коммунизма с китайской спецификой.

В Китае практически все согласны с тем, что в своей основе новые мировые экономические и культурные процессы не зависят от субъективной воли людей, они являются естественным порождением объективного хода экономического и научно-технического прогресса. Сегодня мы живем в мире, в котором нормой стало массовое производство товаров и культурных идей на основе специализации. А это порождает плюрализм товаров и мнений в СМИ, аккомодацию МТ. В ходе журналистских дискуссий последних лет появилось много новых точек зрения, которые выявляют линии противоречивого развития и способствуют развитию китайской медиакультуры, особенно в сфере сетевых коммуникаций. Наблюдается и рост креативности блогеров, у которых особенно популярен формат микроблога и форма Ютьюб-вещания.

Библиографический список

1. Си Цз. *Полный текст доклада XX Всекитайскому съезду КПК*. Available at: https://www.fmprc.gov.cn/rus/zxxx/202210/t20221026_10792.html
2. Ханг Ч. *И Вэй Цзи*. Пекин, 2019.
3. Jin D. A guide to navigating Chinese media. *Sup China media*. 2020. Available at: https://signal.supchina.com/a-guide-to-navigating-chinese-media/
4. Ху Ц. *Доклад на XVII Всекитайском съезде Коммунистической партии Китая 15 октября 2007 г.* Available at: http://russian.china.org.cn/ China/archive/shiqida/2007-10/25/content_9120930.htm
5. Лю Я. *Влияние социальных медиа на развитие национальных СМИ Китая*: магистерская диссертация. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2016.
6. Си Ц. *О государственном управлении*. Available at: http://russian.china.org.cn/exclusive/archive/xijinping/node_7214628.htm
7. Линь К. Проза и кинодраматургия Юй Хуа. *Жэньминь Жибао*. 2007; 23 октября: 8.
8. Цзян Л. *О смысле жизни в произведениях Чи Цзыцзянь*. Чэнду: Издательство Юго-западного университета, 2006.
9. Лю Я. Публичная сфера под контролем: современный опыт регулирования интернет-журналистики в КНР. *Ойкумена: Регионоведческие исследования*. 2016; № 2 (37): 32–36.
10. Цзя Фа. Новые медиа: позиционирование и специфика китайского феномена. *Научные ведомости Белгородского государственного университета*. Серия: Гуманитарные науки. Белгород, 2019; № 38 (2): 286–294.

References

1. Si Cz. *Polnyj tekst doklada XX Vsekitajskomu s`ezdu KPK*. Available at: https://www.fmprc.gov.cn/rus/zxxx/202210/t20221026_10792.html
2. Hang Ch. *I V`ej Czi*. Pekin, 2019.
3. Jin D. A guide to navigating Chinese media. *Sup China media*. 2020. Available at: https://signal.supchina.com/a-guide-to-navigating-chinese-media/
4. Hu C. *Doklad na XVII Vsekitajskom s`ezde Kommunisticheskoj partii Kitaya 15 oktyabrya 2007 g.* Available at: http://russian.china.org.cn/ China/archive/shiqida/2007-10/25/content_9120930.htm
5. Lyu Ya. *Vliyanie social'nyh media na razvitie nacional'nyh SMI Kitaya*: magisterskaya dissertaciya. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2016.
6. Si C. *O gosudarstvennom upravlenii*. Available at: http://russian.china.org.cn/exclusive/archive/xijinping/node_7214628.htm
7. Lin' K. Proza i kinodramaturgiya Yuj Hua. *Zh`en'min' Zhibao*. 2007; 23 oktyabrya: 8.
8. Czyan L. *O smysle zhizni v proizvedeniyah Chi Czyczyan'*. Ch`endu: Izdatel'stvo Yugo-zapadnogo universiteta, 2006.
9. Lyu Ya. Publichnaya sfera pod kontrolem: sovremennyj opyt regulirovaniya internet-zhurnalistiki v KNR. *Ojkumena: Regionovedcheskie issledovaniya*. 2016; № 2 (37): 32-36.
10. Czya Fa. Novye media: pozicionirovanie i specifika kitajskogo fenomena. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. Belgorod, 2019; № 38 (2): 286-294.

Статья поступила в редакцию 27.07.23

УДК 821.411.21 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-445-447

Gadzhimuradova T.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: taiba1970@mail.ru*
Kuraeva Z.M., *student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: kuraeva.zulekha@bk.ru*

SYMBOLS AND MEANINGS OF JOURNEY IN NAGUIB MAHFOUZ'S NOVEL "THE JOURNEY OF IBN FATTOUMA". The article discusses a philosophical (intellectual) novel by Naguib Mahfouz "The Journey of Ibn Fattouma", written in traditions of the Arabic travel novel. Ibn Battuta, a 14th-century Moroccan traveler, became a source of inspiration and a historical model for a fictional journey in Naguib Mahfouz's novel. Ibn Battuta wrote his experience for posterity in his famous "The Journey of Ibn Battuta". Mahfouz was inspired by Ibn Battuta's journey to write his book but took liberties with historical material. While Ibn Battuta traveled through real-life lands, his fictional descendant travels through time. The five "lands" he visits allegorically reflect the stages of the evolution of human society from the beginning of history to the present day. Since the hero of the novel goes on a journey in search of the promised land, a special place in the narrative is occupied by the motifs of the house and the paths, which acquire symbolic content in the context of the work. The image of the path cannot exist without the motif of the house. And here the house is the beginning of all beginnings, the source of life, the starting point from which the hero's journey begins and the search for himself, his destiny, love and family.

Key words: **Egyptian literature, philosophical (intellectual) novel, travel novel, worldview, idea of the way, symbolism, imagery, hero, problematics**

Т.Э. Гаджимурадова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: taiba1970@mail.ru*
З.М. Кураева*, студентка, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: kuraeva.zulekha@bk.ru*

СИМВОЛЫ И СМЫСЛЫ ПУТЕШЕСТВИЯ В РОМАНЕ НАГИБА МАХФУЗА «ПУТЕШЕСТВИЕ ИБН ФАТТУМЫ»

В статье рассматривается философский (интеллектуальный) роман Нагиба Махфуза «Путешествие Ибн Фаттумы», написанный в традициях арабского романа-путешествия. Ибн Баттута, марокканский путешественник XIV века, стал источником вдохновения и исторической моделью для вымышленного путешествия в романе Нагиба Махфуза. Ибн Баттута записал свой опыт для потомков в знаменитом «Путешествии Ибн Баттуты». Махфуз был вдохновлен путешествием Ибн Баттуты, чтобы написать свою книгу, но слишком вольно обошелся с историческим материалом. В то время как Ибн Баттута путешествовал по реально существующим землям, его вымышленный потомок путешествует во времени. Пять «земель», которые он посещает, аллегорически отражают этапы эволюции человеческого общества с начала истории до наших дней. Так как герой романа отправляется в путешествие в поисках земли обетованной, особое место в повествовании занимают мотивы дома и пути, приобретающие в контексте произведения символическое наполнение. Образ пути не может существовать без мотива дома. И здесь дом начало всех начал, источник жизни, точка отсчета, с которой начинается путешествие героя и поиск себя, своего предназначения, любви и семьи.

Ключевые слова: **египетская литература, философский (интеллектуальный) роман, роман-путешествие, мировоззрение, идея пути, символика, образность, герой, проблематика**

Актуальность темы исследования определяется значимостью художественного наследия египетского писателя Нагиба Махфуза как неотъемлемой части процесса становления жанра романа в арабской литературе 80–90-х годов XX века и его философской (интеллектуальной) разновидности в частности. Актуальным представляется рассмотрение особенностей позднего этапа творчества Нагиба Махфуза на примере романа «Путешествие ибн Фаттумы» (перевод на русский – 2009 г.), прочтение которого отличается многомерностью восприятия текста, возможностями аллегорического толкования и психологически углублённого исследования. Роман «Путешествие Ибн Фаттумы» рассматривается в контексте отражения мировоззрения, философии жизни, попытки ответить на вопрос о её смысле, назначении человека, об основных ценностях человеческого бытия.

Цель данной статьи – рассмотреть символы и смыслы путешествия в романе «Путешествие Ибн Фаттумы» египетского писателя XX века Нагиба Махфуза.

Задачи статьи:

1) провести анализ особенностей сюжетостроения философского (интеллектуального) романа-путешествия Нагиба Махфуза «Путешествие Ибн Фаттумы»;

2) рассмотреть смысловые и символические аспекты художественного воплощения идеи пути («восхождения») в романе «Путешествие Ибн Фаттумы».

Материалом исследования послужили научно-критические статьи о творчестве Нагиба Махфуза, роман «Путешествие Ибн Фаттумы».

Научная новизна проведённого исследования заключается в рассмотрении художественной прозы Нагиба Махфуза, его творческих исканий, форм их выражения в философском (интеллектуальном) романе, смысловых и символических аспектов художественного воплощения идеи пути («восхождения») в романе «Путешествие Ибн Фаттумы».

Теоретическая значимость материала заключается в комплексном анализе художественной прозы Нагиба Махфуза, которая является для исследователя исключительно ценным материалом, позволяющим изучить особенности литературного процесса XX века, творческие искания писателя, формы их выражения в цикле философских (интеллектуальных) романов, поиски ответов на животрепещущие для египетского общества вопросы.

Практическое значение результатов исследования состоит в том, что материал статьи может быть использован при подготовке общих курсов по литературе стран изучаемого языка (арабского). Результаты исследования будут полезны при изучении творчества Нагиба Махфуза, его романов разной жанровой природы.

«Путешествие Ибн Фаттумы» [1] – роман лауреата Нобелевской премии египетского писателя Нагиба Махфуза, относящийся к зрелому периоду его творчества, к произведениям философского (интеллектуального) цикла.

В «Путешествии Ибн Фаттумы» воскрешается средневековый жанр *рихля* – описания путешествия по заморским странам. Уже названием произведения автор отсылает к заметкам, пожалуй, самого известного средневекового арабского путешественника Ибн Баттуты, который в 1326 году, отправившись из марокканского Танжера в паломничество в священную для мусульман Мекку, провел в странствиях двадцать пять лет и посетил много земель, в том числе Иран, Турцию, бассейн Волги, Афганистан, Мальдивы и др. При этом путешественник из любознательности фиксировал в дневнике и комментировал все, что представлялось его глазу замечательным в чужих землях. Фактически он дал арабским читателям представление о современном ему мире.

Сочинение Махфуза – заметки путешественника из страны Ислам, пустившегося по свету в поисках совершенства. Герой также записывает размышления о познанных им неисламских государствах – их религии, нравах, общественном устройстве, правителях, отношениях мужчины и женщины, рассуждает о приемлемом и неприемлемом для мусульманина в них. Писатель, пытаясь сохранить форму и стиль заметок Ибн Баттуты, уходит от европейской формы романа, уже, казалось бы, освоенной арабской литературой к тому времени и возвращается к традиционному арабскому нарративу в виде заметок странника. Важно заметить, что речь идет именно о странничестве, а не скитальчестве, в природе которого вынужденная необходимость, утрата крова, изгнание из дома и др.

Странник Махфуза пожелал ступить на очень опасную и непредсказуемую последствиями тропу в крайне неспокойное время. И цель у него одна – увидеть мир, узнать страну счастья, получить знания в путешествии и вернуться домой, чтобы поделиться ими и сделать всех людей счастливее. Главный герой Кандиль часто называется вторым именем – Ибн Фаттума («Судьба»). Оно же в названии романа.

Вспомним слова Юрия Тынянова из «Смерти Вазир-Мухтара», что у каждого времени свой способ брожения… и в каждой эпохе есть возможность услышать пульс времени и в лирических зарисовках, и в философских раздумьях, и в психологических поисках [2]. Вот этот разный «способ брожения» показан в тех странах, которые увидел Кандиль.

Форма романа-путешествия позволяет охватить взором историю человечества с глубокой древности по настоящее время и ответить на вопросы, продолжающие оставаться открытыми для писателя и человечества в целом. Попытка ответить на них ещё раньше нашла отражение в романе «Предания нашей улицы», в котором в аллегорической форме отражена вся история цивилизации, представленная основными периодами государственности без нарушения органической связи между ними. Изображая разные судьбы на фоне важнейших этапов в истории человечества, писатель в прошлом пытается найти ответ на вопрос, чего должен впредь избегать народ, к чему стремиться, чтобы упрочить своё настоящее существование и подготовить желаемое будущее.

В романе «Путешествие Ибн Фаттумы» мировая история представляет собой смену цивилизаций, каждая из которых в своём развитии проходит путь от рождения к смерти. Человечество будто движется по замкнутой кривой, совершенствуясь технически, но мало что приобретая в нравственном плане.

В каждом из городов, в которые попадает герой, есть точки входа – выхода – это ворота, которые, символизируя «страшное за порогом», в то же время обозначают свет, надежду, избавление от злых сил и начало нового пути. Время действия в каждом городе вписывается в природные циклы, отмечаемые в праздниках. В аспекте цикличности подчеркивается смена времён года – лето, зима. В разных городах они «звучат» по-разному. И здесь человек и природа объединяются в общем процессе умирания, угасания, утраты физических и моральных сил. Но только на время. Своеобразная остановка, передышка нужна для того, чтобы с новыми силами и возможностями начать готовиться к весне. Таинственная сила ритмичности бытия определяет последовательность событий в жизни героя. Даже, казалось бы, в благополучном мире (городе) присутствует ожидание нестабильности, возможных утрат, одиночества, крушения надежд.

Конфликт героя с внешней (враждебной) средой дается как «удар судьбы». Но герой не теряет надежды и пытается философски осмыслить противоречия эпохи. В каждом эпизоде неприятия существующих порядков (мировидения) апофеоз страдающей, одинокой и протестующей личности.

Идея пути занимает особое место в интеллектуальных (философских) романах Нагиба Махфуза. Показательна перекличка с ещё одним романом Махфуза – «Путь». Метафорический путь, который проходит герой его романа, несёт идею вечного поиска смысла жизни, своего предназначения. И одновременно свидетельствует о состоянии одиночества и потерянности. Современный человек всегда на перепутье, с ощущением растерянности и невозможностью сделать правильный выбор. Так же, как роман «Путь», «Путешествие Ибн Фаттумы», имеет открытый финал. Писатель не теряет веры в человека, в его неиссякаемую жизненную энергию, счастливое будущее. Жизненные неурядицы, всевозможные препятствия мешали достичь заветной цели – страны Габаль. Однако величие человеческого разума заключалось в неуклонном стремлении героя (шире – египтян) к высокому идеалу. Многоточие символизирует образ мира, который открыт в вечность.

Писатель показал своего героя сложным, живым, не лишенным внутренних противоречий человеком, берущим на себя ответственность перед временем и людьми. Ведь поиск утопической страны Габаль, подобной утерянному раю, совершается во имя всего человечества.

Образ пути не может существовать без мотива дома. И здесь он начало всех начал, источник жизни, точка отсчета, с которой начинается путешествие героя, поиск себя, своего предназначения, любви и семьи. Дом матери предстаёт как пространство своё и одновременно чужое, так как в нём появляется новый человек – учитель, шейх Магага аль-Губейли, который, полюбив мать героя, становится сначала её другом, а потом и мужем. Это событие и сподвигло героя на путешествие, идея которого была передана от учителя, в молодости пытавшегося найти эту землю обетованную.

«Рассказ его был настолько красочным, что в моём воображении возникали далёкие мусульманские страны, а Родина моя показалась мне лишь звёздочкой на небосводе, усеянном светилами» [1, с. 7]. Совершить путешествие шейху помешала война: «… караван остановился у Халяба – в Амане вспыхнула гражданская война» [1, с. 8]. Мечта осталась, но времени для её реализации становилось всё меньше – иссякал родник жизненных сил. Война становилась часто причиной невозможности продолжить путешествие и у Кандиля.

Аль-Губейли называл страну Габаль «чудо-страной», в сравнении с которой «нет ничего совершеннее» [1, с. 8]. Выясняется, что никто не встречал человека, побывавшего в этой стране, никто не оставил её описаний, «не обнаружил ни книги, ни заметки о ней» [1, с. 8]. В попытках найти страну счастья фиаско терпели многие.

Как известно, для романа как жанра идея испытания человека судьбой, событиями, имеет организующее значение. «Роман в целом осмысливается именно как испытание героев… Молот событий ничего не дробит и ничего не куёт – он только испытывает прочность уже готового продукта. И продукт выдерживает испытание…» [3, с. 152–153].

Испытание героя началось с родного дома. Он впервые влюбился. Отец девушки дал согласие на брак, но как только замаячила фигура нового жениха – третьего стражника Султана, он разорвал помолвку. Кандиль очень тяжело перенёс это известие. «Всё казалось мрачным. <…> Меня не трогали ни сочувствие и печаль матери, ни та мудрость, которой делился со мной шейх. Свет для меня померк, стал ненавистным, невыносимым, невозможным» [1, с. 17]. Герой принял решение отправиться в путешествие, посетить Машрик, Хиру, Халяб, добраться «до Амана, Гуруба, Габаля, сколько бы времени на это ни потребовалось» [1, с. 18]. У этого путешествия есть конкретная цель – обрести знания «и вернуться на свою больную Родину с исцеляющим лекарством» [1, с. 18].

Центром тепла в доме является мать, которая, никогда его не покидая, символизирует собой хранительницу очага, домашнего уюта. Находясь вдали от дома, герой тоскует по нему, надеется когда-нибудь вернуться. Попытка создать собственную семью как будто вначале увенчалась успехом. Есть женщина, которую он любит, дети. Но всего этого он лишается. Потом ещё одна попытка, но и она оказалась безуспешной. В современном мире трудно создать семью, ещё труднее её сохранить. Неудачи, которые настигают героя, символизируют утрату семейных ценностей и неотвратимость гибели семейного строя. В последнее путешествие герой уходит один, так и не узнав о судьбах своих жён и детей.

Мечта найти землю Габаль уже не кажется такой доступной, какой казалась в самонадеянной молодости. На пути к её достижению много препятствий, утрат, сомнений. Семейные дела (рождение детей, помощь в их воспитании) заставляют отложить мечту на время. Однако всё, что добывается своим опытом, постигается собственными «боками», как ни странно, приближает нас к мечте – самой выстраданной, самой дорогой. Герой ищет землю обетованную, сравнивая жизнь иноземцев с жизнью отечества. Его путешествие имеет общечеловеческую значимость, ибо несёт в себе мечту об идеале, гармонии. И если жизнь разрушает надежду на близкое воплощение идеала, художник властен вернуть человеку мечту, сохраненную в мифах и легендах об утерянном рае. Тем самым он отодвигает мечту вдаль, но не дает ей уйти из нашей жизни навсегда.

Во время путешествия происходит знакомство с разными странами, народами, их традициями, обычаями. Не всегда Кандиль принимает сложившиеся в той или иной стране социальные и общественные устои. Он ко всему подходит с меркой уже сложившихся с детства представлений. И в них есть понятие «чужое», даже при всей открытости героя к познанию мира.

Исторически «чужое» и «свое» воспринимаются как «свое» и «чужое» племя, затем как своя и чужая вера. Чужое (гариб), в котором проявляется идея неотвратимости зла, роковой обреченности, становится «странным», непонятным, следовательно, враждебным и злым, то есть злом [4, с. 107]. Каждая цивилизация, открытая во время путешествия, в действительности склонна к изоляции,

неприятию чего-то нового, более прогрессивного. Всё вокруг, что за её пределами, воспринимается как чужое, чуждое, опасное.

Покидая свою родину – Египет (1 глава), Кандиль отправляется с караваном купцов в Машрик (2 глава بلاد المشرق), Хиру (3 глава بلاد الحيرة), Халяб (4 глава بلاد الحلبة), Аман (5 глава دار الامان), Гуруб (6 глава بلاد الغروب) и Габаль (7 глава دار الجبل).

«Географизм» служит своеобразным сигналом «топонимической узнаваемости» [2, с. 11]. Родина Кандиля – Египет – центр мироздания Ибн Фаттумы. Справа от него – Машрик (восток, или Азия), слева – Гуруб (далекий Запад). На севере находится холодный Аман (Россия, Сибирь), на юге от него – жаркая тропическая Хира (Африка). Процветающий Халяб – цивилизованная Европа. И наконец, недостижимая страна Габаль – рай, загробный мир.

Определен маршрут странствий. Кандиля манила страна-тайна – Габаль, чудо века, откуда никто еще не возвратился. Взяв в дорогу динары, одежду, книги, тетради и карандаши, он движется на Восток, пытаясь разгадать смысл жизни. Потеряв на родине веру, герой окрылен надеждой найти идеальное государство, открыть миру секреты новых стран.

Показательно, что роман начинается и завершается идеей пути. Встречаясь с героем в начале пути, читатель расстается с ним в преддверии новых дорог. Роман завершается на ноте исканий. Отправляясь в жизненный путь, герой взрослеет, крепнет душой. Таким образом, дорога становится художественным образом и сюжетообразующим компонентом. Она же – источник перемен, способ к познанию истинного назначения человека, всего человечества, и одновременно надежда найти место в жизни, понять своё предназначение.

Здесь присутствует и четкое указание на вехи жизненного пути (герой проходит поэтапно стадии взросления), и пространственно-временные координаты, в которых заложена идея роста (духовного, прежде всего) и внутренняя потенция пути как перспективы. Попутно отметим, что лексема «путь» с древнейших времён имеет целый спектр переносных и символических значений (путешествие, жизненный путь) [5, с. 102–103]. Символика пути связана с извечным состоянием человека, вынужденного постоянно принимать решения, выбирать свой путь.

Путь-дорога возникает как оппозиция стабильности, быта, устроенности («освоенного культурой пространства»). В дорогу от дома (из родного города) вышел герой и начался жизненный путь, исполненный трудностей, тягот, испытаний, потерь и разочарований. В то же время путь героя позволяет увидеть и исторический путь, через который прошло человечество. И это тоже путь блужданий, вопросов, борьбы и надежды.

Выстраиваемая писателем оппозиция дом (любовь, семья, счастье) – дом-мечта, дом – состояние души – восходит к пространству мыслимому и реальному, бытовому и сакральному [6, с. 124]. Показательно, что так же, как герои сказочных сюжетов, Ибн Фаттума оказывается на перепутье дорог. И так же сомневается, оказавшись в чужом пространстве, полном опасностей. Дорога в фольклорном тексте ведёт к некоему сакральному центру. Можно сказать, что и в романе Махфуза дорога выстраивается в необычный путь, в неведомую страну счастья.

Кажется, что в этом мире нет и не может быть счастья. Или оно слишком кратковременно – как миг. Семья, дети – мгновения любви, которые прекрасны и мимолётны. Незавершенность концовки, ощущение начала пути символизируют образ мира, который открыт в вечность. И в этой вечности царит лето с зелеными лугами, синим небом, прозрачными реками. И там останавливается время, в котором человека любят, и любит он сам.

Каждый раз, идя к цели, герой совершает восхождение – одна вершина сменяется другой. И каждый раз герой поднимается над всем ничтожным, мелочным и суетным. Это «вечный день», в котором человеческий подвиг, красота нравственного самопожертвования. Писатель задается вопросами в начале повествования: «Чего ты ищешь, путник? Какие страсти бушуют в твоей груди? Как ты сдерживаешь свои порывы и желания? Почему заходишься от восторга, как несущийся всадник? Отчего проливаешь слёзы, как ребёнок?» [1, с. 3]. Вопросами без ответов кончается роман. «Продолжил ли он путешествие или сгинул в пути? Добрался ли он до страны Габаль, и какая судьба его там ждала?» [1, с. 159]. Все испытания героя бессмысленны и бесплодны? Но нет. Его путь дальше – это путь посланца в далёкие времена и страны, путь свободы, через века, из своего времени – в будущее. Пережив восхождение, невозможно остаться прежним. Обновившаяся душа героя готова к встрече с Вечностью, к новому пути, ещё одному Восхождению.

Жизнь – борьба, долгий марафон, и надо стремиться донести зажженный факел до финиша, даже если ветер или дождь, или буря, настигшие в пути, будут стараться погасить его [7, с. 187]. Человечество многое выстрадало, вытерпело, но вопреки всем превратностям судьбы оказалось жизнеспособным. Эпоха, время требуют, чтобы сила разума и художественного слова оправдали бы ожидания людей, с тревогой взирающих в будущее, вселяли в них веру в спасение жизни и человечества.

Таким образом, можно сделать вывод, что топография романа, его пространственные координаты, образы, универсалии становятся проекциями внутреннего мира героя. Города (цивилизации) в пространстве романа несут устойчивую смысловую и символическую нагрузку. Концепция «пути» заложена в самом названии и осложняется идеей испытания героя. Весь роман пронизан желанием автора определить нравственные ориентиры. Развитие его сюжетной структуры упорядочивается не столько действиями персонажей (хотя и они важны), сколько внутренними монологами и авторской мыслью. Роман «Путешествие Ибн Фаттумы» свидетельствует об активной позиции писателя, размышляющего о ценностях нашего общества и отражающего его духовный, нравственный климат.

Библиографический список

1. Махфуз Н. Путешествие Ибн Фаттумы. Перевод с арабского В. Зарытовской. Москва: Центр гуманитарного сотрудничества, 2009.
2. Тынянов Ю.Н. *Смерть Вазир-Мухтара*. Available at: http://az.lib.ru/t/tynjanow_j_n/text_0020.shtml
3. Бахтин М.М. Время и пространство в романе. *Вопросы литературы*. 1974; № 3.
4. Ибрагимов Н. *Арабский народный роман*. Москва, 1984.
5. Щепаньска Т.Б. Культура дороги на Русском Севере. *Русский Север*. 1992: 102–103.
6. Ланская О.В. Языковое воплощение пространства в поэзии И. Егоровой-Крекниной. *Современная филология: теория и практика*: материалы X Международной научно-практической конференции. Москва: Издателььство «Спецкнига», 2012.
7. Хергиани М. Всё станет на круги своя… *Литературная Грузия*. 1988; № 3: 174–187.

References

1. Mahfuz N. Puteshestvie Ibn Fattumy. Perevod s arabskogo V. Zarytovskoj. Moskva: Centr gumanitarnogo sotrudnichestva, 2009.
2. Tynyanov Yu.N. *Smert' Vazir-Muhtara*. Available at: http://az.lib.ru/t/tynjanow_j_n/text_0020.shtml
3. Bahtin M.M. Vremya i prostranstvo v romane. *Voprosy literatury*. 1974; № 3.
4. Ibragimov N. *Arabskij narodnyj roman*. Moskva, 1984.
5. Schepan'ska T.B. Kul'tura dorogi na Russkom Severe. *Russkij Sever*. 1992: 102-103.
6. Lanskaya O.V. Yazykovoe voploschenie prostranstva v po`ezii I. Egorovoj-Krekninoj. *Sovremennaya filologiya: teoriya i praktika*: materialy X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Izdatel''stvo «Speckniga», 2012.
7. Hergiani M. Vse stanet na krugi svoya… *Literaturnaya Gruziya*. 1988; № 3: 174-187.

Статья поступила в редакцию 23.07.23

УДК 81'22

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-447-451

Kazharova M.A., *teacher, Military University n.a. Prince Alexander Nevsky of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow); senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ma0795@mail.ru*

MECHANISMS OF EXPRESSION OF IMPOLITENESS IN A POLITICAL TALK SHOW. The article presents some findings of a extensive study of functioning of verbal impoliteness in Spanish political talk shows broadcast on radio and television. In particular, in addition to confirming that the political theme is not an obstacle to the occurrence of impolite speech acts, the researcher seeks to trace the influence of factors such as environment, gender, or the role of the speaker on the use of verbal impoliteness. Analysis of a corpus consisting of a set of scripts spanning twenty-four hours of recording allows to confirm the presence of three types of impolite speech acts common to talk shows, such as interruption, disagreement, and disqualification. In terms of differences based on the role and gender of the speaker, the study concluded that, on the one hand, male talk show hosts are expected to produce more impolite speech acts than male moderators, and, on the other hand, the results obtained by female talk show hosts in using impoliteness exceed, in cases of interruption and disagreement, the results obtained by male talk show hosts.

Key words: **verbal impoliteness, political talk show, media, political discourse, discourse, ideology**

***М.А. Кажарова**, преп., Военный университет имени князя Александра Невского Министерства Обороны Российской Федерации, г. Москва, ст. преп. Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ma0795@mail.ru*

МЕХАНИЗМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ НЕВЕЖЛИВОСТИ В ПОЛИТИЧЕСКИХ ТОК-ШОУ

В данной статье представлены выводы обширного исследования функционирования вербальной невежливости в испанских политических ток-шоу, транслируемых по радио и телевидению. В частности, помимо подтверждения того, что политическая тема не является препятствием для появления невежливых речевых актов, мы стремимся проследить влияние таких факторов, как среда, пол или роль говорящего, на использование вербальной невежливости. Анализ корпуса, состоящего из набора скриптов, охватывающих двадцать четыре часа записи, позволил нам подтвердить наличие трех типов невежливых речевых актов, характерных для ток-шоу, таких как перебивание, выражение несогласия и дисквалификация. Что касается различий в зависимости от роли и пола говорящего, исследование пришло к выводу, что, с одной стороны, мужчины-ведущие ток-шоу, как и ожидалось, производят больше невежливых речевых актов, чем мужчины-модераторы, и, с другой стороны, результаты, полученные женщинами-ведущими ток-шоу в использовании невежливости, превышают в случаях перебивания и несогласия результаты, полученные мужчинами-ведущими ток-шоу.

Ключевые слова: **вербальная невежливость, политическое ток-шоу, СМИ, политический дискурс, дискурс, идеология**

Актуальность работы обусловлена тем, что, несмотря на то, что невежливость изначально была слабым звеном в исследованиях вежливости [1–31], в последние десятилетия появилось множество исследований по её использованию в различных типах коммуникации [5; 11; 26]. Таким образом, было продемонстрировано её появление в различных текстовых типах, таких как разговорная речь [7], политический или журналистский дискурс [14; 20] или компьютерный дискурс [14].

В конкретном случае со СМИ проведенная нами работа выявила высокую степень присутствия невежливости во всех типах программ. Однако первые подходы к изучению этой области, казалось, предполагали, что политическая тематика в своих появлениях в испанских СМИ не способствует присутствию невежливых вербальных актов [15]. Для того чтобы подтвердить или опровергнуть эту гипотезу, мы ставили перед собой цель: проанализировать присутствие вербальных дискурсов в особом типе политического медиадискурса: политических ток-шоу, транслируемых по испанскому радио и телевидению.

Задачи исследования: 1. Определить основные стратегии дискурса, используемые участниками. 2. Проанализировать, как такие факторы, как средство массовой информации, с одной стороны, и пол или роль собеседников, с другой, влияют на появление невежливости в коммуникации.

Научная новизна заключается в расширении разделов лингвистики, касающихся механизмов проявления невежливости в политических ток-шоу.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что на конкретном материале анализа политических ток-шоу, транслируемых по испанскому радио и телевидению, показаны способы выражения невежливости в политических ток-шоу.

Практическая значимость исследования: поставленные выше задачи были достигнуты посредством качественно-количественного анализа корпуса, составленного из тридцати двух ток-шоу на политические темы, выходивших в эфир в период с 2009 по 2012 год в Испании. Они транслировались как по радио, так и по телевидению, и в них различные эксперты, в основном журналисты или политики, обсуждали вопросы, касающиеся текущих испанских и в меньшей степени международных политических новостей.

С методологической точки зрения, чтобы провести качественный анализ данных, мы проанализировали корпус, применяя теоретические принципы прагматической лингвистики, как это сформулировано в Fuentes [15]. Мы использовали теоретические инструменты из теории вежливости [4], особенно те, которые посвящены анализу (не)вежливости в медийном контексте [28]. В этом смысле важно упомянуть новаторскую работу Калпепера [11], который анализирует новый тип программ, называемых *exploitative variants*, в которых невежливость становится характерной чертой, вплоть до того, что она становится частью их сверхструктуры или дискурсивного типа. Эта эволюция также была подтверждена в испанских СМИ в программах всех видов, как на радио [27], так и на телевидении [15; 5; 20; 2; 6]. Что касается количественного исследования, то мы начали с однородного набора данных, поскольку он относится к одному типу дискурса и в равной степени включает материалы радио и телевидения, что гарантирует достоверность выводов, сделанных на основе контраста между ними. Наконец, следует отметить, что при изучении переменных роли и пола говорящего было необходимо сопоставить результаты, чтобы сделать точные выводы. Для этого мы проанализировали процентные показатели явлений, выраженных каждым оратором, в зависимости от степени его участия в ток-шоу, то есть от его общего количества выступлений. Благодаря проведенному нами углубленному исследованию, выводы которого мы представляем в этой статье, мы смогли убедиться, что политическая тема не является препятствием для присутствия вербальной невежливости. Наоборот, это явление стало частью этого дискурсивного типа. Этот факт можно вывести и из режиссуры и постановки программ, которые не только не препятствуют интерактивным противостояниям между участниками, но и поощряют их.

Перебивание. Простое наблюдение за фрагментом любой из проанализированных журналистских дискуссий показывает постоянное использование перебивания участниками коммуникации, которые прибегают к нему для навязывания собственного мнения и предотвращения выражения мнения других. Это явление было одним из наиболее изученных в области (не)вербальной вежливости. Более поздние работы превзошли ранние исследования, в которых утверждалось, что перебивание представляет собой нарушение адекватного обмена репликами в устной коммуникации [31], и признали естественное присутствие этого явления во многих разговорах [1; 8]. В случае с латиноамериканским регионом говорящие, очевидно, проявляют большую терпимость к перебиванию, чем говорящие другого происхождения [9].

Поэтому неудивительно обилие перебиваний в журналистских обсуждениях политических тем, что свидетельствует о взаимодействии, регулируемом механизмом самовыбора очередности говорения, в котором часто возникает борьба за эту очередность: до 32% обменов носят конфликтный характер. Однако это не означает, что все проанализированные перебивания носят невежливый характер: напротив, в нашем корпусе существуют перебивания вежливого (1) или нейтрального (2) типа:

1. *Miguel Ángel Rodríguez: ¡ya! lo que pasa es que ee-e frente a una ley – de libertad religiosa y OTRAS↑/ está el principio de de contraprestación – no se dice contraprestación [pero ¡en fin!]*	1. *Мигель Анхель Родригес: вот! получается, что ээ-э перед законом – свободы вероисповедания и ДРУГИЕ↑/ там принцип рассмотрения – рассмотрения не сказано [но все же!]*
Amparo Estrada: [de reciproci]dad	*Ампаро Эстрада: взаимности*
Miguel Ángel Rodríguez: de-de reciprocidad ¿no?	*Мигель Анхель Родригес: взаимности, верно?*

(Espejo público, 30/11/2009)

2. *Carlos Rodríguez: yo creo que el movimiento del 15M tiene-tiene dos posibilidades SEGÚN sea como nos plantearon al principio↓ es decir§*	2. *Карлос Родригес: Я считаю, что у движения 15М есть…есть две возможности, В ЗАВИСИМОСТИ от того, как они предложили нам в начале↓ то есть§*
Moderador: §nos quedan treinta segundos doctores↑	*Модератор: §У нас осталось тридцать секунд господа ↑*
Carlos Rodríguez: a ¡pues! o bien eres independiente↑ o bien eres de izquierda↓/ si eres independiente es como el movimiento argentino ese de ¡QUE SE VAYAN TODOS! [...]	*Карлос Родригес: хорошо! Либо ты независимый↑, либо ты левый↓/ если ты независимый, это как аргентинское движение ¡QUE SE VAYAN TODOS! [...]*

(Herrera en la onda, 30/05/2011)

В примере 1 ведущий ток-шоу А. Эстрада начинает свою реплику до того, как говорящий М.А. Родригес закончил свой комментарий, в результате чего происходит наложение. Со стороны прерванного оратора не предпринимается никаких попыток восстановить имидж [4]. Пример 2, с другой стороны, представляет собой пример нейтрального перебивания, совершенного модератором пространства, который выполняет свои функции регулятора коммуникации, и таким образом имидж прерванного собеседника не страдает. Помимо этих употреблений, можно найти примеры перебиваний в ходе разговора, которые несут в себе заряд невежливости, хотя не все они имеют одинаковую степень грубости и атакуют имидж собеседника, которого перебили; они зависят от таких аспектов, сбивают ли они прерванного собеседника, происходят ли они постоянно и т. д. [20]. Следующий фрагмент иллюстрирует, насколько сильно или слабо каждое перебивание несет в себе заряд невежливости:

3. *Cristina López Schlichting: yo§*	3. *Кристина Лопес Шлихтинг: я§*
Moderadora: §Cristina	*Модератор: §Кристина*
Cristina López Schlichting: no como ministra de justicia↑ porque tus bromas son un poco// ee sencillas↓ evidentemente↓/ [yo↑ lo lo que estoy hablando son cosas que yo- no son]=	*Кристина Лопес Шлихтинг: не как министр юстиции↑ потому что ваши шутки немного// ээ простенькие↓ очевидно↓/ [я↑ то, о чем я говорю, это то, о чем я- это не]=*

Antonio Miguel Carmona: =[no↓ no te lo tomes a mal tampoco]=	*Антонио Мигель Кармона: =[нет↓ тоже не поймите неправильно]=*
Cristina López Schlichting: opiniones↓ son cosas que la gente sabe=	*Кристина Лопес Шлихтинг: мнения↓ – это то, что люди знают =*
Antonio Miguel Carmona: ¡vaya!§	*Антонио Мигель Кармона: давай!§*
Cristina López Schlichting: §=por ejemplo↓ forma de pagar que probablemente se manifieste dentro de poco↓// el ministerio de Exteriores hace una maletita↓// coloca ahí los cuatro millones de dólares↓/ contrata a un bufete en Londres↓/ le da el dinero en términos de asesoría diplomática↓§	*Кристина Лопес Шлихтинг: §=например↓ способ оплаты, который, вероятно, вскоре проявится↓// Министерство иностранных дел делает портфель↓// помещает туда четыре миллиона долларов↓/ нанимает юридическую фирму в Лондоне↓/ дает деньги в виде дипломатических советов↓§*
Antonio Miguel Carmona: §¿el ministerio?	*Антонио Мигель Кармона: §Министерство?*
Cristina López Schlichting: por ejemplo↓/ te estoy explicando hipótesis que corren en los→=	*Кристина Лопес Шлихтинг: например↓/ я объясняю гипотезы, которые выполняются в →=*
Antonio Miguel Carmona: es un ejemplo§	*Антонио Мигель Кармона: это пример§*
Cristina López Schlichting: §=en los ee-→ en los buró- offices internacionales sobre cómo se hacen estas cosas↓	*Кристина Лопес Шлихтинг: §=в зэ→ в международных бюро-офисах о том, как это делается↓*
Antonio Miguel Carmona: pero Cristina↑ perdona que te interrumpe↑ [si el gobierno dice que no↓]	*Антонио Мигель Кармона: но Кристина ↑ извините, что прерываю вас ↑ [если правительство скажет нет ↓]*
Cristina López Schlichting: [perdóname un segundo Carmona↑]	*Кристина Лопес Шлихтинг: [извините за секунду Кармона↑]*
Antonio Miguel Carmona: por qué dices [que sí]↑	*Антонио Мигель Кармона: почему вы говорите [да]↑*
Cristina López Schlichting: [pero]→ puedo acabar↑ [digo]	*Кристина Лопес Шлихтинг: [но]→ я могу закончить↑ [я говорю]*
Antonio Miguel Carmona: [si el] gobierno dice que no↓	*Антонио Мигель Кармона: [если] правительство скажет нет↓*
Cristina López Schlichting: no↓ [yo lo que digo es que-]	*Кристина Лопес Шлихтинг: нет↓ [я говорю, что-]*
Moderadora: [perdonar un momento↑] os voy a dar [un dato]	*Модератор: [извините на минутку↑] Я собираюсь дать вам [некоторую информацию]*

(El programa de Ana Rosa, 20/12/2010)

Если мы рассмотрим контекст, в котором происходит это взаимодействие, то увидим, как ведущая ток-шоу К. Лопес Шлихтинг, которой модератор предоставил очередь говорить, неоднократно была прервана своим коллегой А.М. Кармоной. Нападение на имидж другого, выраженное перебиванием, усиливается настойчивостью действия: прерывающий не только знает, что его собеседник не закончил свое выступление, но и несколько раз повторяет этот невежливый речевой акт.

В соответствии со статистическими данными средств вещания, телевидение имеет более высокий общий показатель перебиваний: 60% перебиваний (в общей сложности 1 137) происходит в телевизионных ток-шоу по сравнению с 40% в ток-шоу на радио. В обоих случаях мы получаем одинаковое количество невежливых речевых актов, близкое к 90% от общего числа произведенных. Если мы рассмотрим количество грубых прерываний (938, произведенных за все ток-шоу) в зависимости от роли и пола говорящего, то получим следующие результаты.

Таблица 1

Невежливые перебивания в общении
с учетом переменных роли и пола говорящего

Роль и пол говорящего	Абсолютное количество случаев	Количество выступлений	Процентное соотношение
Ведущий-мужчина на ТВ	17	211	8,06%
Ведущая-женщина на ТВ	15	81	18,52%
Участник-мужчина на ТВ	385	814	47,30%
Участница-женщина на ТВ	168	377	44,56%
Ведущий-мужчина на радио	19	318	5,97%
Ведущая-женщина на радио	5	31	16,13%
Участник-мужчина на радио	190	566	33,57%
Участница-женщина на радио	139	461	30,15%

В табл. 1. приведены данные по перебиваниям, использованные участниками ток-шоу, которые дифференцированы по роли и полу. С одной стороны, необходимо подчеркнуть важность ролевой переменной в коммуникативном поведении мужчин и женщин, учитывая, что ведущие-женщины чаще используют перебивания в обоих СМИ по сравнению с их коллегами-мужчинами, которые, похоже, более сдержанны, когда дело доходит до перебивания своих собеседников. Что касается использования перебиваний участницами-женщинами, то данные показывают почти равные результаты без существенных различий по параметрам пола говорящего и средства вещания. Наиболее выраженная разница обнаруживается между прерываниями радио-модераторов и их коллег-женщин, хотя это не имеет значения, учитывая, что у нас в корпусе только один модератор радио-ток-шоу, что не позволяет нам обобщить эти результаты.

Несогласие. Еще одним из доступных говорящим механизмов нанесения ущерба имиджу собеседника является несогласие, понимаемое как выражение неприятия и несогласия с тем, что утверждается другими собеседниками. Однако прототипическое обвинение в невежливости различается в зависимости от таких параметров, как социокультурные особенности речевого сообщества или тип дискурса, к которому относится взаимодействие. Политическое ток-шоу – жанр полемический, поощряющий высказывание противоположных мнений, – снижает значение дискомфорта, которым обладает данный речевой акт как таковой.

С точки зрения лингвистики, несогласие представляет собой вторую часть смежной пары [5], которая приобретает реактивную или реактивно-инициативную иллокутивную функцию [22]. Для анализа лингвистической формализации речевых актов несогласия, представленных в корпусе, мы использовали модель анализа речевых актов, предложенную С.Б. Кулька и др. [3]. С этой точки зрения несогласие представляет собой сложный речевой акт, состоящий из следующих элементов: подготовка, выполняющая функцию вводного элемента акта и обычно формализуемая в ток-шоу с помощью апеллятивных конструкций или формул обращения; центральный акт, т. е. минимальная единица, через которую может осуществляться речевой акт и которая в рассматриваемом нами корпусе обычно представлена отрицательными формулами или метакоммуникативными структурами; и, наконец, поддержка, понимаемая как внешняя по отношению к речевому акту единица, призванная усилить или ослабить его иллокутивную силу, где мы находим возражения, уступки и исправления. Обычная схема проявления неприятия чужого тезиса соответствует центральному акту, модифицированному с помощью подготовительных действий, таких как апеллятивные элементы:

4. *Antonio Miguel Carmona: lo primero que tengo que decirte es darte mis más sinceras felicitaciones↓/ es la primera vez de mucho-/ desde muchos años que te conozco que durante VEINTE minutos has estado hablando↑ y no has pronunciado el nombre de Zapatero↓*	4. *Антонио Мигель Кармона: Первое, что я должен тебе сказать, это передать тебе мои самые искренние поздравления↓/ это первый раз за долгое время-/ за много лет, что я тебя знаю, что ты уже ДВАДЦАТЬ минут разговариваешь↑ и не произносишь имени Сапатеро↓*
Isabel Durán: Carmona↑[no he esta(d)o veinte minutos]	*Изабель Дюран: Кармона↑[двадцати минут не было]*
Antonio Miguel Carmona: [gracias Isabel/ gracias Isabel]/	*Антонио Мигель Кармона: [спасибо, Изабель/ спасибо, Изабель]/*

(La noria, 17/09/2011)

Из общего числа проанализированных актов несогласия (1 171) почти 62% транслировались в телевизионных ток-шоу, остальные 38% – в ток-шоу на радио. Расхождение переменных роли и пола говорящего дает следующие данные.

Таблица 2

Количество проявлений несогласия
с учетом переменных роли и пола говорящего

Роль и пол говорящего	Абсолютное количество случаев	Количество выступлений	Процентное соотношение
Ведущий-мужчина на ТВ	26	1 451	1,79%
Ведущая-женщина на ТВ	39	582	6,70%
Участник-мужчина на ТВ	492	5 122	9,61%
Участница-женщина на ТВ	188	1 771	10,62%
Ведущий-мужчина на радио	66	1 656	3,99%
Ведущая-женщина на радио	1	176	0,57%
Участник-мужчина на радио	209	3 162	6,61%
Участница-женщина на радио	150	1 776	8,45%

Женщины-спикеры, как правило, снова превосходят участников-мужчин, если мы не учитываем результаты, соответствующие выражению несогласия модераторами радиотрансляций. В случае с ведущим ток-шоу данные свидетельствуют, как мы уже говорили, о более высокой частоте использования участни-

ками группы диссентивных речевых актов как в телевизионных ток-шоу, так и в радиопередачах.

Дисквалификация. Последним актом дискурсивной речи в чат-шоу, анализируемых в данном исследовании, является дисквалификация, понимаемая как выражение нападок, сосредоточенных на фигуре человека, имидж которого оскорбляется. Чтобы проанализировать, как модераторы, прежде всего участники, используют этот механизм грубости, мы обратили внимание на фокус дисквалификации, под которым понимается личность, на которую направлена атака, возможности ее языковой формализации или плоскость, на которой действует дисквалификация.

Для того чтобы глубже понять, на кого направлена дисквалификация, т. е. чей имидж оскорбляется, мы опирались на предыдущие исследования [23; 27], которые указывали на возможность того, что эффекты, которые влечет за собой применение невежливого действия в процессе взаимодействия, выходят за рамки самой коммуникативной ситуации. В связи с этим мы проанализировали не только те дисквалификации, которые направлены на атаку на имидж одного из собеседников, но и те, которые направлены на лицо, на которое ссылаются, на человека, который упоминается, но не присутствует в коммуникативном обмене. При этом такие невежливые речевые акты предпочтительно строятся вокруг идеологических проблем, таким образом они затрагивают не только собеседника, но и всю его идеологическую группу. Эта гипотеза подтверждается реакцией ведущих ток-шоу, входящих в идеологическую группу того, чей имидж подвергся нападкам: они формулируют ответные выпады или пытаются восстановить свой имидж. То есть, речь идет о проявлениях групповой невежливости [24] идеологического характера [20].

Хотя мы понимаем, что дисквалификация может проявляться через различные механизмы, остановимся на оскорблении, которое считается классическим ресурсом для атаки на имидж другого [19], хотя последние исследования подтверждают его поливалентный характер и не всегда невежливый в силу различных параметров [29; 21]. Однако в журналистском дискурсе, в котором мы находимся, его использование, как правило, влечет за собой сильное обвинение в невежливости [12]. С формальной точки зрения аналитики обычно выделяют лингвистически кодифицированные словесные оскорбления, т. е. те, которые подверглись определенной степени деэмоционализации и рутинизации [18], и некодифицированные словесные оскорбления, т. е. те, которые приобретают невежливое значение в определенном взаимодействии, в силу их употребления, контекста или интерпретации соответствующими дискурсивными инстанциями [10; 12]. В первой группе мы обнаружили только один случай оскорбления, лексикографически маркированный как таковой: *«hijos de puta»* (сукины дети), адресованный упоминаемому лицу, отсутствующему в исследовании. Остальные, хотя также представляют собой оскорбительные выражения, не имеют лексикографических обозначений в рассмотренных общих словарях. Эти оскорбления, понимаемые как специфические речевые акты, используемые для атаки на имидж другого человека, могут относиться к различным сферам личности собеседника:

– интеллектуальные качества: *idiota, inepto, cretino* (идиот, неуч, кретин);

– нравственные качества: *cínico, hipócrita, malvado y miserable* (циничный, лицемерный, злой и жалкий);

– социальные качества или поведение: *absurda, ridícula y ñoña, animal de poder y escrúpulos, arrogante y autoritario, canalla, energúmeno, mafioso, mentirosa, nefastos o sinvergüenza* (абсурдный, нелепый и болтливый, животное вдасти и угрызений совести, высокомерный и авторитарный, негодяй, вспыльчивый, мафиози, лжец, гнусный или мерзавец).

С другой стороны, мы имеем в корпусе соответствующее количество оскорблений, которые, несмотря на отсутствие лингвистической кодификации [10; 12], в политическом дискурсе выполняют функцию дисквалификации другого [29]. Эти оскорбления могут носить общий характер, например, *«burócratas», «cobarde», «chapuceros», «fracasado», «incompetente», «irresponsables» e «insolidarios»* («бюрократы», «трусы», «бездари», «неудачники», «некомпетентные», «безответственные», «не поддерживающие»). Однако они могут относиться и непосредственно к негативным моментам в политической сфере. Так, можно встретить оскорбления, относящиеся к нежелательным политическим практикам, например *«demagogo»* (демагог), или к качествам, которые не очень ценятся с идеологической точки зрения, например *«maniqueo», «meapilas», «sectaria» o «xenófobo»* (манихей, святоша, сектант, ксенофоб).

В количественном отношении на телевидении дисквалификация встречается чаще (31 случай, т. е. 77%), чем на радио (9 случаев, т. е. 23%). С точки зрения пола говорящего наблюдаются следующие результаты (табл. 3).

Как видно из табл. 3, в случае с дисквалификацией мы не обнаружили более частого ее использования женщинами-участницами; наибольшие различия

Таблица 3

Количество проявлений дисквалификации с учетом переменных среды взаимодействия и пола говорящего

Роль и пол говорящего	Абсолютное количество случаев	Количество выступлений	Процентное соотношение
Участник-мужчина на ТВ	25	5 122	0,49%
Участница-женщина на ТВ	6	1 771	0,34%
Участник-мужчина на радио	6	3 162	0,19%
Участница-женщина на радио	3	17 76	0,16%

зависят от того, в какой среде транслируется ток-шоу, причем телевидение в наибольшей степени способствует появлению оскорблений.

Проведенное исследование позволило нам сделать выводы, что дискурс является частью надстройки или дискурсивного типа политического ток-шоу. Принимая во внимание среду вещания, можно утверждать, что в целом дискурс в телевизионных политических ток-шоу присутствует в большей степени, чем в ток-шоу на радио. Таким образом, представляется, что невежливость хотя и распространяется через медиадискурс в целом, но более отчетливо проявляется в телевидении, что и оправдывает большее количество предшествующих работ, посвященных использованию этого явления в телепрограммах. Однако для более глубокого изучения влияния этого фактора на использование вербальной невежливости желательно проанализировать более широкий спектр форматов и, таким образом, включить переменную среды вещания.

Что касается роли говорящего, результаты показывают, как и ожидалось, большее использование участниками невежливости. Однако, как мы уже говорили выше, появление невежливости во вмешательстве модератора является еще одним доказательством того, что явление проникло в этот тип дискурса. Эта коммуникативная практика также может быть интерпретирована в контексте эволюции дискурсивной роли модератора, который постепенно сближается с позицией другого комментатора, высказывая свое мнение и хамя другому.

Если рассматривать зависимость от пола говорящего, то можно утверждать, что в целом мы обнаруживаем более высокую частоту использования невежливости женщинами по сравнению с мужчинами, особенно в тех случаях, когда они выступают в телевизионных ток-шоу. Во-первых, женщины-ведущие чаще перебивают и делают это более невежливо, что можно объяснить неравным присутствием мужчин и женщин в ток-шоу: более чем в трети корпусов нет ни одной женщины-ведущей, а в тех случаях, когда женщины участвуют, они, как правило, находятся в явном меньшинстве. Это означает, что мужчины и женщины выступают по очереди неравноправно, поэтому неудивительно, что участницы ток-шоу чаще прибегают к перебиванию, чтобы добиться своей очереди говорить и тем самым усилить свое присутствие в этом коммуникативном взаимодействии. Во-вторых, мы также обнаружили более частое использование актов несогласия в женском дискурсе по сравнению с мужскими выступлениями практически во всех ролях. Этот результат противоречит выводам предыдущих исследований [13], которые связывают женщин с поиском консенсуса во взаимодействии, и подтверждает важность контекста при изучении данного вопроса: в случае политических ток-шоу женщины адаптировались к коммуникативной ситуации, которая характеризуется высоким присутствием проявления несогласия на протяжении всего ее развития настолько, что их результаты иногда превышают результаты их коллег-мужчин. С другой стороны, данные, соответствующие употреблению дисквалификаций, у женщин, наоборот, ниже. В этом смысле можно предположить, что женщины-ведущие ток-шоу используют для дисквалификации не оскорбления, а другие процедуры [20], пытаясь избежать негативных последствий, которые использование оскорблений может иметь для имиджа оратора.

Таким образом, в целом использование стратегий невежливости женщинами более выражено, чем мужчинами, поэтому мы можем иметь дело со случаями, когда женщины, осознавая коммуникативную ситуацию, в которой они оказались, восстают против языковых черт, традиционно считающихся женскими (быть более вежливыми, меньше перебивать) [17], пытаясь поставить свое поведение в один ряд с поведением мужчин, традиционных участников политических ток-шоу, а также компенсировать свое неполноценное по сравнению с мужчинами присутствие и уравнять свои интерактивные возможности в дискурсе [30]. Данное исследование также позволило нам подтвердить необходимость включения в анализ таких прагматических явлений, как вербальная (не)вежливость, таких факторов, как дискурсивный тип, тема или контекст, которые являются ключевыми для достижения точного описания их функционирования в дискурсе.

Библиографический список / References

1. Bañón Hernández A.M. *La interrupción conversacional. Propuesta para su análisis pragmalingüístico*. Málaga, Analecta Malacitana, 1997.
2. Blas Arroyo J.l. Factores condicionantes en la producción y recepción de la descortesía en un *reality show*. Una aproximación variacionista». *Revista de Filología*. 2004: № 32: 17–43.
3. Blum-Kulka S., House J., Kasper G. The CCSARP coding manual. *En Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ. Ablex, 1989: 273–294.
4. Bravo D Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción. *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE. Estocolmo, Universidad de Estocolmo, 2003: 98–108. Available at: http://www.edice.org/descargas/1coloquioEDICE.pdf

5. Brenes Peña M.E. *Descortesía verbal y tertulia televisiva. Análisis pragmalingüístico*. Berna, Peter Lang, 2012.
6. Brenes Peña M.E., Fuentes Rodríguez C. Impoliteness and Thematic Variation in Spanish Television Interviews. *Studies in Media and Communication*. 2017; № 5 (1): 50–62. Available at: http://redfame.com/journal/index.php/smc/article/viewFile/2332/2442
7. Briz Gómez A. Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. *Pragmática socio- cultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona, Ariel, 2004: 67–93.
8. Briz Gómez, a. y Grupo Val.Es.Co. *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid, Arco/Libros, 2002.
9. Cestero Mancera A.M. La interrupción en la conversación en lengua española». *Lingüística para el siglo* XXI*:* III Congreso de Lingüística General. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1999: 429–343.
10. Colín Rodea M. *El insulto: estudio pragmático-textual y representación lexicográfica*, tesis doctoral. Barcelona, 2003. Available at: www.tdx.cat/ handle/10803/7493
11. Culpeper J. Impoliteness and entertainment in the television quiz show: The Weakest Link. *Journal of Politeness Research*. 2005; № 1 (1): 35–72.
12. Díaz Pérez J.C. *Pragmalingüística del disfemismo y la descortesía*, tesis doctoral. Madrid, Universidad Carlos III, 2012.
13. Fernández Pérez M. Discurso y sexo. Comunicación, seducción y persuasión en el discurso de las mujeres. *Revista de Investigación Lingüística*. 2007; № 10: 55–81.
14. Fuentes Rodríguez C. Cortesía e imagen en las preguntas orales del Parlamento español». *Cultura, Lenguaje y Representación*, Revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I. 2011: № 9: 73–88. Available at http://www.e-revistes.uji.es/index.php/clr/ article/viewFile/86/80
15. Fuentes Rodríguez C., Brenes Peña M.E. Descortesía verbal y televisión: hacia una nueva superestructura. *Cortesía y publicidad*. Barcelona, 2011: 63–78.
16. Gallardo Paúls B. La transición entre turnos conversacionales: silencios solapamientos e interrupciones. *Contextos*. 1993: № 9 (21-22): 189–220.
17. García Mouton P. *Cómo hablan las mujeres*. Madrid, Arco/Libros, 1999.
18. García-Medall J. El insulto desde la pragmática intercultural». *Lengua viva: estudios ofrecidos a César Hernández Alonso*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2008: 667–680.
19. Gómez Molina J.R. El análisis del insulto desde la etnografía del habla. *Análisis del discurso: lengua, cultura y valores. Actas del I Congreso Internacional* (Universidad de Navarra, Pamplona, noviembre de 2002), Madrid, Arco/Libros, 2006: 2231–2246.
20. González-Sanz M. Empleo de la ironía en la tertulia política. Análisis cualitativo-cuantitativo. *Tonos Digital*. Revista electrónica de estudios filológicos. 2016; № 30. Available at: http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/ download/1423/823
21. Harris S. Being politically impolite: extending politeness theory to adversarial political discourse». *Discourse & Society*. 2001: № 12 (4): 451–472.
22. Herrero Moreno G. Los actos disentivos». *Verba: Anuario Galego de Filoloxia*. 2002: № 29: 221–242.
23. Ilie C. Unparliamentary Language: Insults as Cognitive Forms of Ideological Confrontation. *Language and ideology, II: Descriptive cognitive approaches*. Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins, 2001: 235–263.
24. Kaul de Marlangeon S. La fuerza de cortesía-descortesía y sus estrategias en el discurso tanguero de la década de los '20. *RASAL*. 1992; № 3: 7–38.
25. Locher M.A., Bousfield D. Introduction. Impoliteness and power in language. *Impoliteness in Language. Studies on its Interplay with power in Theory and Practice*. Berlín, Mouton de Gruyter, 2008): 1–16.
26. Locher M.A., Watts R.J. Politeness theory and relational work. *Journal of Politeness Research*. 2005; 1 (1): 9–33.
27. López Martín J.M. Radio e ideología: la ridiculización a través del lenguaje. *Discurso & Sociedad*. 2011; № 4 (4): 763–791. Available at: http://www.dissoc.org/ ediciones/v04n04/ DS4(4)Lopez.pdf
28. Lorenzo-Dus N. *Television Discourse. Analysing language in the media*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2009.
29. Luque J., Pamies A., Manjón F.J. *El arte del insulto*. Barcelona, Ediciones Península, 1997.
30. Mills S. Gender and politeness. *Journal of Politeness Research*. 2005; № 1 (2): 263–280.
31. Sacks H., Schegloff E.A., Jefferson G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*. 1974; № 50 (4): 696–735.

Статья поступила в редакцию 28.07.23

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-451-453

Kurbanova P.G., *senior teacher, Interfaculty Department of Foreign Languages for the Humanities Faculties of Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*
Khidirova G.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Interfaculty Department of Foreign Languages of the Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

FUNCTIONS OF STABLE COMPARATIVES OF RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES. The article analyzes functions of stable comparative units of the Russian and English languages. It is noted that comparativity is presented as a means of categorizing assessments of phenomena and objects of the real world, such stable units reproduce the national picture of the world of speakers of the studied languages, including the sociolinguistic conditionality of their communicative behavior. The study of the functional and semantic aspect of phraseological units makes it possible to identify their semantic features revealed in their functions. When analyzing the functions of stable comparatives, it is important to rely on the division of speech activity into language and speech. Comparative stable units are included in the system of any language, including those studied by us, because they reflect the most general, stable structural and semantic features of a certain category of phraseological units. Emotional and expressive coloring is an integral part of the semantic structure of a stable comparative unit of both languages, it is present implicitly and does not depend on the nature of use. Functional properties are determined by the nature of these stable units and serve as the basis for strengthening their emotive coloring. The expressive function, which is associated with the expressive and emotional reflection of reality with the help of images of the surrounding world, is widely used as a means of artistic representation of reality. At the same time, it acquires various figuratively expressive, aesthetic functions.

Key words: **comparative stable units, connotative nature, Russian language, English language, imagery, semantic structure, denotative**

П.Г. Курбанова*, ст. преп., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*
Г.А. Хидирова*, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

ФУНКЦИИ УСТОЙЧИВЫХ КОМПАРАТИВОВ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье проводится анализ функций устойчивых компаративных единиц русского и английского языков. Отмечается, что компаративность представлена как средство категоризации оценок явлений и объектов реального мира, такие устойчивые единицы воспроизводят национальную картину мира носителей исследуемых языков, в том числе и социолингвистическую обусловленность их коммуникативного поведения. Исследование функционально-семантического аспекта фразеологических единиц дает возможность выявить их семантические особенности, раскрывающиеся в их функциях. При анализе функций устойчивых компаративов важно опираться на деление речевой деятельности на язык и речь. Компаративные устойчивые единицы входят в систему любого языка, в том числе нами исследуемых, поскольку отражают наиболее общие, стабильные структурно-семантические особенности определенного разряда фразеологических единиц. Эмоциональная и экспрессивная окраска является составной частью семантической структуры устойчивой компаративной единицы обоих языков, она присутствует имплицитно и не зависит от характера употребления. Функциональные свойства обусловлены природой данных устойчивых единиц и служат основанием укрепления их эмотивной окраски. Экспрессивная функция, которая связана с экспрессивно-эмоциональным отражением действительности при помощи образов окружающего мира, широко используется как средство художественного изображения действительности. При этом она приобретает различные образно-выразительные, эстетические функции.

Ключевые слова: **компаративные устойчивые единицы, коннотативная природа, русский язык, английский язык, образность, семантическая структура, денотатив**

Исследование устойчивых компаративов русского и английского языков является актуальным, так как компаративность охватывает разные случаи сравнения. Она выступает как результат оценки внеязыкового состава со стороны субъекта речи. Компаративность представлена как средство категоризации оценок явлений и объектов реального мира, такие устойчивые единицы воспроизводят национальную картину мира носителей исследуемых языков, в том числе и социолингвистическую обусловленность их коммуникативного поведения.

Исследование функционально-семантического аспекта фразеологических единиц дает возможность выявить их семантические особенности, раскрывающиеся в их функциях.

Главной целью данного исследования является исследование функций устойчивых компаративов русского и английского языков.

Задачи исследования вытекают из поставленной цели:

– обзор литературы исследования компаративности в исследуемых языках;

– описание способов выражения компаративности указанныхязыках;

Новизна исследования заключается в расширении научных знаний сравнительно-сопоставительной лингвистики в предметной области устойчивых компаративов русского и английского языков.

Теоретическая значимость состоит в том, что проведенное исследование дало возможность рассмотреть в указанных языках категории компаративности в контексте теории уровней языковой иерархии и теории переводческих трансформаций.

Практическая ценность заключается в том, что материалы и результаты работы могут быть применены в учебных курсах по сопоставительной грамматике, стилистике и культуре речи исследуемых языков, а также в составлении учебно-методических пособий.

Как отмечал А.В. Кунин, «изучение фразеологических единиц должно происходить только с учетом их использования в речи» [3, с. 228].

Известно, что фразеология является не только семантическим, но и функциональным явлением. Смысловое значение фразеологической единицы тесно связано с ее речевыми функциями.

При анализе функций устойчивых компаративов важно опираться на деление речевой деятельности на язык и речь.

Компаративные устойчивые единицы входят в систему любого языка, в том числе нами исследуемых, поскольку отражают наиболее общие, стабильные структурно-семантические особенности определенного разряда фразеологических единиц.

Язык и речь представляют две стороны речевой деятельности, существующие в тесной связи и взаимодействии. Потому любое языковое явление может быть понято через исследование в речевом функционировании.

Важность и необходимость изучения функций языковых единиц связано также и с тем, что язык есть явление функционального характера. Основными признаками языка считаются те, которые обеспечивают выполнение коммуникативных задач. Функции каждой языковой единицы зависят от функций самого языка, выявляемых в процессе коммуникации.

Исследователи выделяют различные функции языка, но основными из них являются коммуникативная, познавательная, экспрессивная и функция убеждения. Отдельные исследователи отмечают еще и эстетическую функцию языка (Адамия З.К., Болдырева Л.М., Гаврин С.Г., Жерновая О.Р., Кунин А.В., Чабашвили М., Федуленкова Т.Н. и др.) [1–7].

На наш взгляд, функции языка реализуются как в системе речевой деятельности в целом, так и в каждой отдельной единице языка, в том числе и во фразеологической единице.

Ряд устойчивых единиц выполняют в языке функцию номинативно-экспрессивную, поскольку в них наблюдается яркое, эмоциональное своеобразие единиц. Также отмечается коммуникативная и номинативно-коммуникативная функции фразеологических единиц.

А.В. Кунин выделяет такие классы фразеологических единиц, как номинативные, номинативно-коммуникативные, междометные, коммуникативные [3, с. 312].

Как уже отмечалось, исследователи выделяют экспрессивную, образно-выразительную сторону ФЕ. Л.М. Болдырева выделяет три основные группы устойчивых сочетаний слов: устойчивые сочетания слов, обладающие только коммуникативной функцией; устойчивые сочетания слов, осуществляющие в зависимости от характера их стилистические значения: номинативно-экспрессивную функцию, экспрессивно-номинативную функцию; устойчивые сочетания, выполняющие только экспрессивную функцию [1, с. 16].

Основой классификации автора является коммуникативная функция устойчивых сочетаний слов.

Устойчивые единицы, которые осуществляют в зависимости от характера их стилистического значения номинативно-экспрессивную функцию, являются наиболее многочисленными в составе ФЕ, что обусловлено наличием экспрессивно-эмоционального заряда, связанного с основным назначением устойчивых сочетаний слов.

Ряд исследователей считают, что главной функцией образных единиц является сообщение речи выразительности, а номинативная функция в стилистическом плане не является основной для образной единицы.

Е.Н. Толикина пишет, что «формулируемые структурой значения минуют при своем возникновении номинативную деятельность языка, не участвуют в дифференциации предметного мира, поэтому знаки – носители вторичной семантической функции имеют негативные характеристики в отношении функции номинации и дифференциальной функции» [5, с. 220].

Различные мнения и гипотезы исследователей по вопросам, связанных с функциями фразеологических единиц, говорят о сложности данного вопроса и о недостаточной изученности.

На наш взгляд, в вопросе изучения функций ФЕ нашел свое отражение общепринятый подход к их исследованию.

Отмечается недостаточная разработанность семантической структуры ФЕ, всех ее качеств и свойств, отличающих фразеологизм от слова. Эти качества устанавливают взаимосвязь между структурно-семантическими и функциональными особенностями фразеологических единиц. Безусловно, данный вопрос плотно связан с поисками новых методов и принципов исследования самой природы ФЕ и их функционирования. Не были учтены первоначальное понимание ФЕ как эквивалента слова и его специфические функции как особой единицы языка. Как известно, у фразеологической единицы имеются функции, присущие в равной мере и слову.

Все структурно-семантические разряды ФЕ обладают определенными функциональными особенностями. Очевидно, что лишь тщательный анализ функций всех фразеологизмов даст возможность выявить некоторые универсалии.

Во второй половине XX в. появился целый ряд работ, в которых исследуются и семантика, и изучение функций ФЕ. Имеются попытки изучить данные стороны ФЕ. Здесь применяется, помимо традиционных лингвистических методов, еще и метод посемного анализа.

Работы С.Г. Гаврина вызывают значительный интерес с точки зрения изучения функционального аспекта ФЕ русского языка. Они проведены на основе анализа структурно-семантических особенностей. Автор отмечает, что «функции обусловлены определенным типом семантической структуры сочетания» [2, с. 62].

Исследование устойчивых единиц в аспекте их семантической структуры и функциональных особенностей отмечается и в работах других авторов.

Они подчеркивают, что, последовательно изучая связь и взаимообусловленность структурно-семантического и функционального аспектов и выделяя сочетания с элементарным заданием и сочетания с осложненным заданием, преследуют специальные цели. Первые несут номинативную или коммуникативную функцию, последние выполняют дополнительные функции. Отмечается, что именно задание определяет семантическую структуру сочетания и его речевую функцию.

В ряде работ установлено, что устойчивым компаративам английского и других языков характерны экспрессивная оценочная, экспрессивно-определительная и номинативная функции.

Считается, что в этих случаях номинация сопровождается в большинстве случаев оценочной характеристикой.

А.Г. Назарян считает, что «для компаративных фразеологических единиц с лексически ослабленными сравнительными компонентами характерна экспрессивно-определительная функция. Но данная функция не всегда может считаться универсальной для компаративных ФЕ, так как в противном случае все устойчивые компаративы должны быть абсолютными синонимами, а их компаративные части – взаимозаменяемы. «Функция, выражаемая компаративом, находится в прямой зависимости от семантики компаративных ФЕ, в состав которой он входит» [4, с. 222].

Исследователи относят устойчивые компаративные единицы к разряду экспрессивной фразеологии.

Операция сопоставления, которая лежит в основе инвариантной модели как основного механизма порождения устойчивых компаративных единиц, определяет их понятийное содержание. Она является доминирующей в определении семантической структуры этих единиц обоих языков и репрезентирует их общее значение и восприятие смысла.

Коннотативная природа устойчивого компаратива обусловлена их семантической организацией. Она может быть дополнительным фактором, которая подтверждает эмотивную характеристику данных единиц обоих языков. В таких устойчивых единицах на второй план отступает логическое и рациональное. А экспрессивная чувственная функция, как уже отмечалось, выходит на первый план. Логично называть экспрессивную функцию основной для устойчивых компаративов, так как приходим к заключению, что экспрессивная функция, которая основывается на коннотативности этих единиц, считается их наиболее характерной функцией. Она присуща им в силу их экспрессивно-образной природы.

Особое значение коннотативного фактора для данных устойчивых единиц показывает первостепенную важность экспрессивной функции. Их задачей является не столько обозначение явлений окружающей реальности, сколько их экспрессивно-эмоциональное и образное выражение.

Однако признание экспрессивной функции главной не значит, что устойчивым компаративам как единицам языка не характерны номинативная и коммуникативная функции. Следует сказать, что номинация и коммуникация в данных единицах осуществляются на основе образного отражения действительности. При анализе функциональных особенностей языковой системы важно строгое

отграничение функционально значимых и функционально незначимых явлений. Опираться необходимо на значимые явления. Денотативная семема сигнализирует номинативную функцию, а коннотативная семема – экспрессивную функцию. Приведем примеры:

англ.: as graceful as a swan «грациозен как лебедь»,
англ.: as open as the day «также открыто, как днем»,
англ.: dead as doornails «мертвые как дверные гвозди»,
англ.: feel like a like a lark «чувствую себя как жаворонок»,
англ.: swin like a cork «качаться как пробка» и т. д.

В данных английских компаративах лексемы *dead, swim, fill, work* указывают номинативную функцию – их семемы соответствуют денотату.

Судя по тому факту, что коннотативная семема репрезентирует экспрессивность, эмоциональность, оценочность, сложную палитру отношений к миру реальных явлений, к предмету речи, к самой ситуации общения, можно заключить, что лексема, которая несет коннотативную семему, выполняет экспрессивную функцию. Например, в русском языке:

русс.: черный как сажа,
русс.: сладкий как мед,
русс.: легкий как ветер,
русс. тяжелый как свинец и т. д.

В приведенных русских компаративных сочетаниях коннотативными семемами, несущими экспрессивную функцию, являются лексемы *черный, сладки, легкий, тяжелый.*

Устойчивые компаративы, содержательная структура которых включает только первичную коннотативную семему или семемы, несут экспрессивно-номинативную функцию. Номинативность сохраняется из-за того, что коннотативная семема имеет логически мотивированную связь с денотативной семемой лексемы, т. е. опосредованно отражает определенный денотат: *like nothing jn earth, as the crow flies, like a shot, like fun, like a potato* «как ничто на земле, как полет вороны, как выстрел, как веселье, как картошка».

Устойчивые компаративы, в которых семантическая структура включает только вторичную коннотативную семему, не имеющую логически мотивированной связи с денотативной семемой лексемы, выполняют экспрессивную функцию. Например, в англ.: *like hell, like anything, as anything, like this, like that* «как черт, как что угодно, как что угодно, вот так, вот этак».

Устойчивые компаративные выражения отличаются от устойчивых компаративных сочетаний семантически и функционально.

Обобщенно-афористическое содержание устойчивой фразы слагается из содержания составляющих ее семем, в том числе и денотативных. Логической основой фразы является суждение. Суждения передаются при помощи фраз, которые как целостные единицы коммуникации обладают коммуникативными функциями.

Из-за обобщающе-афористического содержания и метафорического переосмысления, которые обусловили коннотативность, экспрессивность, а также под влиянием коннотативных семем, входящих в семантическую структуру, устойчивые компаративные выражения выполняют экспрессивную функцию.

Коммуникативная функция присуща им как целостным единицам коммуникации, а экспрессивная обусловлена обобщающе-афористическим содержанием данных выражений и метафорическим переосмыслением, определяющим создание их коннотативности.

Таким образом, проведенный анализ функций устойчивых компаративов в русском и английском языках привел к следующим выводам.

Семемный анализ устойчивых компаративных единиц с учетом денотативного и коннотативного статусов семем позволяет выявить их соотношения в различных структурных и семантических типах. Такой подход к изучению функциональных особенностей языковых единиц является, на наш взгляд, более объективным.

Эмоциональная и экспрессивная окраска является составной частью семантической структуры устойчивой компаративной единицы обоих языков, она присутствует имплицитно и не зависит от характера употребления. Функциональные свойства обусловлены природой данных устойчивых единиц и служат основанием укрепления их эмотивной окраски.

Экспрессивная функция, которая связана с экспрессивно-эмоциональным отражением действительности при помощи образов окружающего мира, широко используется как средство художественного изображения действительности. При этом она приобретает различные образно-выразительные, эстетические функции.

Семантическая структура устойчивых компаративов определяется сопоставлением семем или коммуникаций, которое сопровождается ассоциативным совмещением признаков двух основных планов. Эти устойчивые связи создают наглядно-образную основу устойчивых компаративов исследуемых языков.

Особенности фразеологического образа устойчивого компаратива в этих языках определяются сопоставлением его наглядно-образной основы с первой семемой – самим предметом сравнения.

Исходя из того, какой художественно-выразительный эффект создает данный образ, устойчивые компаративы дифференцируются на ряд видов: обобщающие, афористичные, уменьшительные, гиперболические, иронические, живописующие.

Библиографический список

1. Болдырева Л.М. *Стилистические особенности функционирования фразеологизмов*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 1967.
2. Гаврин С.Г. *Фразеология современного русского языка*: учебное пособие по спецкурсу для филологов. Пермь, 1974.
3. Кунин А.В. *Английская фразеология*. Москва: Высшая школа, 1970.
4. Назарян А.Г. *Фразеология современного французского языка*. Москва: Высшая школа, 1987.
5. Толикина Е.Н. К вопросу о значении слова и значении фразеологизма. *Труды Самаркандского государственного университета*. 1970; Выпуск 178.
6. Жерновая О.Р. *Структурно-семантические характеристики ядра поля компаративности в современном английском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Нижний Новгород, 2004.
7. Федуленкова Т.Н., Адамия З.К., Чабашвили М. *Фразеологическое пространство национального словаря в сопоставительном аспекте*: коллективная монография. Available at: https://www.monographies.ru/ru/book/section?id=7395

References

1. Boldyreva L.M. *Stilisticheskie osobennosti funkcionirovaniya frazeologizmov*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1967.
2. Gavrin S.G. *Frazeologiya sovremennogo russkogo yazyka*: uchebnoe posobie po speckursu dlya filologov. Perm', 1974.
3. Kunin A.V. *Anglijskaya frazeologiya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1970.
4. Nazaryan A.G. *Frazeologiya sovremennogo francuzskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1987.
5. Tolikina E.N. K voprosu o znachenii slova i znachenii frazeologizma. *Trudy Samarkandskogo gosudarstvennogo universiteta*. 1970; Vypusk 178.
6. Zhernovaya O.R. *Strukturno-semanticheskie harakteristiki yadra polya komparativnosti v sovremennom anglijskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2004.
7. Fedulenkova T.N., Adamiya Z.K., Chabashvili M. *Frazeologicheskoe prostranstvo nacional'nogo slovarya v sopostavitel'nom aspekte*: kollektivnaya monografiya. Available at: https://www.monographies.ru/ru/book/section?id=7395

Статья поступила в редакцию 23.07.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-453-455

Tsakhueva D.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Dagestan State Agrarian University (Makhachkala, Russia), E-mail: dianchik55@mail.ru*

FEATURES OF FUNCTIONING OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN A MULTILINGUAL REGION. The article discusses the specifics of functioning of the Russian language in such a multicultural region as multilingual Dagestan. The Russian language acts as an interethnic language of communication in the republic and reveals features that have arisen under the influence of both linguistic and extralinguistic factors. The paper presents an analysis of language units that have a regional color and make up the originality of the Dagestan ethnolect of the Russian speech. As the analysis of the factual material showed, the "local" features of the Russian speech, which distinguish it from the Russian speech of residents of other regions, are most clearly manifested at the lexical level of vocabulary. The article concludes that the Russian language, acting in Dagestan as an international language of communication, reveals many features that have arisen under the influence of extralinguistic factors, which include the history of the region, culture, folk customs and traditions. The Dagestani specificity of Russian speech, which distinguishes it from the Russian speech of residents of other regions, is most clearly manifested at the lexical level.

Key words: **Russian languages, interethnic language of communication, Dagestan languages, ethnoculture, ethnospecificity, regiolect**

Д.С. Цахуева, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный аграрный университет», г. Махачкала, E-mail: dianchik55@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИЯЗЫЧНОМ РЕГИОНЕ

В статье рассматривается специфика функционирования русского языка в таком поликультурном регионе, как многоязычный Дагестан. Русский язык выступает в республике межнациональным языком общения и обнаруживает особенности, возникшие под влиянием как лингвистических, так и экстралингвистических факторов. В работе представлен анализ языковых единиц, обладающих региональной окраской и составляющих своеобразие дагестанского этнолекта русской речи. Как показал анализ фактического материала, наиболее ярко «местные» особенности русской речи, отличающие ее от русской речи жителей других регионов, проявляются на лексическом уровне.

Ключевые слова: **русский языки, межнациональный язык общения, дагестанские языки, этнокультура, этноспецифика, регионалект**

Вопрос о региональной специфике русского языка является актуальным, хотя и относительно новым направлением. Под регионалектом русского языка исследователи стандартно понимают вариант русского литературного языка, бытующий в устной форме в каком-либо отдельном регионе. Специфика регионального варианта русского языка может проявляться на всех языковых уровнях – фонетическом, лексическом, грамматическом, словообразовательном и стилистическом. Например, отдельными вопросами лингвистической регионалистики в Дагестане занимались М.М. Молчанова, Г.А. Гюльмагомедов, М.А. Гасанова, Е.А. Зюзина и др. Диссертация М.М. Молчановой [1] посвящена тематической типологизации дагестанских регионализмов и их адаптации на семантическом, грамматическом и словообразовательном уровнях. Предметом диссертационного исследования Г.А. Гюльмагомедова стали семантические группы регионализмов в произведениях русских авторов о Дагестане [2]. У М.А. Гасановой есть работы, посвященные проблемам функционирования русского и дагестанских языков в Республике Дагестан [3; 4]. Е.А. Зюзина рассматривала лексические и семантические средства выражения субъективно-оценочных значений в социальных сетях дагестанского сегмента и в рекламном дискурсе, вопросы словообразовательной адаптации дагестанских регионализмов в русской речи жителей дагестанских городов [5; 6].

Цель данной научной работы заключается в исследовании региональных особенностей языковых единиц, составляющих своеобразие этнолекта русской речи.

В задачи входит установление значения термина «регионалект», анализ явлений региональной специфики русской речи на территории Дагестана и таких лексических явлений, как заимствования, антропонимы, топонимы, неофициальные названия городских объектов, семантические регионализмы.

Научная новизна предлагаемого исследования состоит в том, что региональная специфика русского языка в условиях полиязычного и поликультурного пространства изучена лишь фрагментарно и требует существенного дополнения, что представлено в данной работе.

Теоретическая и практическая значимости работы заключаются в том, что статья имеет значение для развития региональной лингвистики, поскольку в ней уточняются некоторые лингвистические особенности русской речи в условиях поликультурного и полиязычного региона.

Практическая значимость работы заключаются в том, что материалы исследования могут быть использованы в преподавании таких дисциплин высшей школы, как «Современный русский язык», «Русский язык и культура речи», «Методика преподавания русского языка» и «Сравнительная типология русского и дагестанских языков».

В качестве методов исследования были задействованы описательный, а также методы семантического и словообразовательного анализов.

Сам термин «регионалект» был введен французскими диалектологами в середине прошлого века. Как следствие, исследование региональных вариантов языка еще характеризуется неустойчивой терминологической базой, определение содержания понятия «регионалект» демонстрирует отсутствие единообразия в понимании. Нередко оно составляется на основе сопоставления *регионалекта* с *социолектом* и *диалектом*, т. е. терминами, обозначающими территориальные разновидностей речи [1–10].

Так, например, В.И. Трубинский, который первым в отечественном языкознании ввел понятие «регионалект», полагал, что оно является более масштабным территориальным образованием, нежели диалект, хотя и вбирает в себя отдельные диалектные черты [7, с. 157–162].

Есть мнение, что регионалект – это речь жителей некрупных городов, утратившая архаичные особенности диалекта и развившая в себе новые черты, которых изначально в диалекте не было [8, с. 48]. Т. е. на формирование регионального варианта языка влияет устройство каждого города, языковое творчество его жителей, речь которых представляет собой смешение некоторых диалектных особенностей с просторечием и жаргоном, а также относительная территориальная обособленность, автономность. Все перечисленное придает региональную окраску русской речи, которая наиболее ярко проявляется на периферии [9].

Т.В. Жеребило называет следующие причины возникновения региональной разновидности языка: 1) своеобразие диалектной основы региона; 2) языковые контакты; 3) относительная изоляция русского языка от основного этнического массива его носителей; 4) культурно-исторические и социально-экономические особенности региона [10, с. 14].

Таким образом, в широком смысле под регионалектом мы можем понимать разговорную форму национального языка, которая функционирует на определенной административной территории и характеризуется специфическими особенностями, чаще всего проявляющимися на лексическом и фонетическом уровнях.

Разговорная речь, диалекты (территориальные социальные и профессиональные) и специфические особенности организуются в единое языковое пространство, т. е. каждый регион может «похвастаться» реализацией словообразовательных и семантических моделей системы русского языка, что и создает специфику региональной речи. Самобытность языкового пространства создается не только за счет влияния русских диалектов, но и языков коренных народов РФ и приграничных государств. Воздействие миноритарных языков на русскую речь отмечается в таких поликультурных регионах, как Дальний Восток, Бурятия, Чечня, Татарстан, Башкортостан и т. д.

Наиболее интересен в свете рассматриваемой проблематики такой особенный в этноязыковом отношении регион, как Дагестан, на территории которого функционируют несколько десятков языков, четырнадцать из которых имеют статус государственного. Русский язык выступает языком межнационального общения, обогащаясь лексикой, необходимой для обозначения местных фактов и явлений, которые часто не представлены в других областях страны.

Рассмотрим наиболее яркие специфические особенности дагестанского регионалекта русского языка: употребление дагестанских заимствований, дагестанских собственных имен, прецедентов, неофициальных топонимических наименований городских объектов.

Источником заимствований преимущественно являются кавказские и тюркские языки. Данную лексику можно условно поделить на две группы: 1) слова, имеющие эквиваленты в русском языке: *кунак – друг, сабур – терпение, хабар – разговор, слух, чанда – ерунда, намус – совесть, иман – вера, хаким – начальник* и др.; 2) этноспецифическая лексика, репрезентирующая реалии дагестанского быта, традиций, обычаев и т. п.: *чуду, хинкал, курзе, папаха, чохто, ботищал* и др. Приведем ряд примеров употребления таких заимствований, взятых из Национального корпуса русского языка (подкорпуса: основной, газетный, региональные СМИ, социальные сети) [https://ruscorpora.ru]:

Аксакал: *Эту весть собравшиеся встретили с большим одобрением, о чем говорил от имени джамаата Гельбаха уроженец этого аула,* ***аксакал*** *Магомед Тимигишиев* [Магомед Абигасанов. А теперь Чирюртовская ГЭС–3... // «Дагестанская правда» (Махачкала), 2004.12.23].

Зурна: *Какой-то ряженый мужчина семь дней разливал вино, а гости семь дней танцевали под* ***зурну*** *и барабаны* [Гулла Хирачев (Алиса Ганиева). Салам тебе, Далгат! (2009) // «Октябрь», 2010].

Курзе: *На столе –* ***курзе*** *– блюдо, похожее на вареники* [Марина Ахмедова. Понять дракона // «Русский репортер», № 3 (181), 27 января 2011].

Папаха: *По информации продавца, каждая* ***папаха*** *изготавливается вручную и импортируется из села Цудахар в Левашинском районе Дагестана* [UFC начал торговать папахами как у Нурмагомедова // Lenta.ru, 2020.10.30].

Садака: *Мне очень неприятно, что на таком благом деле как садака, в такой святой месяц люди могут преследовать свои интересы и вести себя нечистоплотно* [«Черновик», 7 мая 2021, №17].

Тухум: *Всему ее* ***тухуму*** *посмотреть в глаза, а именно мужчинам, и спросить, в каком месте вы мужчины?* [Участница «Холостяка» из Дагестана подверглась травле на родине // Lenta.ru, 2020.03.04].

Хабар: *– Что за* ***хабары*** *про тебя, Мага? – спросил Юсуп.* [А.А. Ганиева. Вечер превращается в ночь (2010)] и др.

В русской речи дагестанцев часто встречаются слова, обозначающие родственные связи, а их иерархическая организация отличается от аналогичной типологии в русском языке, например, в ряде национальных языков представлена дифференциация родни по материнской линии и отцовской или есть свои обозначения для отдельных кровных или некровных семейных связей: *бажа – «свояк», абсунка – «жена деверя», стха – «брат»* (лезг. яз.). Довольно частотна лексика, обозначающая особенности организации дагестанского социума, включая морально-этические установки и ориентиры: *тухум, джамаат, хукумат, ях,*

намус, адат, сабур и др., а также различные этикетные формулы: *Салам Алейкум! Баркалла! Саул! Машалла!* и др.

Другой характерной особенностью дагестанского регионалекта русского языка выступают антропонимы, бытующие в разговорной речи в полной и кратной форме, что идет из русской традиции. Краткая форма дагестанских имен образуется посредством русских уменьшительно-ласкательных суффиксов, которые присоединяются к имени или к его основе, например: *Марьям – Марьямка, Марьяша; Хадижат – Хадижка, Хадя, Хадуля; Патимат – Патя, Патиматка, Патюля, Патишка, Патька; Магомед – Мага, Магуля, Магашка; Хаджимурад – Хаджимурадик, Хаджимурашка* и др.

Говоря об именах, следует обозначить и такую особенность, как использование региональных прецедентных имен. Это имена общественных, политических фигур республики, а также образованные от них аббревиатуры и прозвища, декодируемые только жителями Дагестана. Например, бывшего мэра Махачкалы Саида Джапаровича Амирова называли *САД*, а председателя Госсовета РД Магомедова Магомедали Магомедовича, работавшего с 1994 по 2006 гг., – *МММ,* или *Дедом; Сын деда* – Магомедали Магомедова – Магомедсалам Магомедов, занимающий в настоящее время пост заместителя руководителя администрации Президента; *АРГ, Ляляпипов* – Глава Республики Дагестан с 2014 по 2017 гг. Рамазан Гаджимурадович Абдулатипов; *Имам-дах, Ярик* – бывший мэр г. Дербента Имам Яралиев и др.

Интересно, что народные прозвища политиков бытуют не только в устной речи, но и встречаются в письменном дискурсе, правда, только на страницах независимых, оппозиционных газет и в соцсетях: *САД нещадно эксплуатировал и продавал советское наследие* [«Свободная Республика», 16 апреля 2021, № 1 5 (788)]; *МММ можно понять, после долгого, фактически единоличного правления, ему впервые предстоят всенародные выборы с неизвестным исходом, и противостоит жесткая оппозиция»* [«Черновик», 08.10.2004, № 32].

Еще одной особенностью дагестанского регионалекта русского языка можно назвать функционирование, наряду с официальными топонимическими наименованиями, их народных вариантов, понятных только местным жителям: *Маха – г. Махачкалала, Хас – г. Хасавюрт, Восточка – Восточный рынок, Ирчи, Ирчишка – рынок по улице Ирчи Казака, Сипарка – Сепараторный поселок, Собачий парк – Парк 50-летия Октября* и др. Надо отметить, что данные альтернативные наименования появляются и в прессе, и у читателей не возникает проблем с их идентификацией: *Район «Ирчи» и «Восточки»* [«Черновик», 14 апреля 2017, № 14]*; Он, уверен, расстроится, что не сможет лайкнуть селфи какой-нибудь Пати с Пятого посёлка или снимок из кальянной Маги из «сипарки* [«Черновик», 31.10.2014, № 43]; *8 февраля, в Махачкале, в парке Октябрьской революции (в простонародье известный, как «Собачий парк») прошла акция протеста против произвола правоохранительных органов* [«Черновик», 09.02.2013].

В наименованиях городских объектов могут быть задействованы и национальные языки: слоган автомагазина на аварском языке «Нух бит1аги!» (Счастливого пути!); название кафе «Цо-цо coffe» («один-один кофе», т. е. предложение выпить по одной чашечке кофе»); название кафе «Дунги мунги» («Я и ты» на аварском языке) и др.

Интересны случаи развития полисемии. Так, в русскоязычном бытовом дискурсе дагестанского сегмента обнаружены лексемы с «местным» значением, не зафиксированным в лексикографических источниках. Такие слова называют семантическими регионализмами. Например, слово *вокзал* махачкалинцы, как правило, используют для обозначения привокзального рынка, а не пункта отправления, а слово *салатница* может обозначать не только блюдо для салата, но и называть женщину-повара, которая готовит салаты. *Чупа-чупс* – это не только леденец на палочке, но и эмоционально-оценочное обозначение с оттенком неодобрения девушки, одетой согласно канонам ислама.

В заключение можно сделать выводы, что русский язык, выступая в Дагестане межнациональным языком общения, обнаруживает многие особенности, возникшие под влиянием экстралингвистических факторов, к которым можно отнести историю региона, культуру, народные обычаи и традиции. Наиболее ярко дагестанская специфика русской речи, отличающая ее от русской речи жителей других регионов, проявляется на лексическом уровне.

Библиографический список

1. Молчанова М.М. *Дагестанские регионализмы в РР русских жителей г. Махачкалы и местной периодике*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ленинград, 1984.
2. Гюльмагомедов Г.А. *Дагестанские регионализмы в русскоязычной художественной литературе и их лексикографическая практика*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 1995.
3. Гасанова М.А. Коммуникативные неудачи в дагестанском рекламном дискурсе. *Социолингвистика*. 2021; № 4 (8): 39–46.
4. Гасанова М.А. Русский язык в полиязыковом и поликультурном пространстве. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Серия 2: Гуманитарные науки. 2018; Т. 33, № 4: 59–65.
5. Зюзина Е.А. О способах выражения субъективной оценки в дагестанских телеграм-каналах. *Проблема жанра в филологии*: материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой Ф. Алиевой. Махачкала, 2022: 201–206.
6. Зюзина Е.А. О лексико-семантических особенностях русской речи в полиязычном пространстве города Махачкалы. *Социолингвистика*. 2021; № 3 (7): 51–58.
7. Трубинский В.И. Современные русские регионалекты: приметы становления. *Псковские говоры и их окружение*: межвузовский сборник научных трудов. Псков, 1991: 156–162.
8. Герд А.С. *Введение в этнолингвистику*. Санкт-Петербург, 2001.
9. Оглезнева Е.А. Дальневосточный регионалект русского языка как региональный вариант русского национального языка. *Слово: Фольклорно-диалектологический альманах*. Благовещенск, 2013; № 10: 20–37.
10. Жеребило Т.В. Понятие регионального варианта русского языка в современной лингвистике. *Lingua-universum*. 2017; № 2: 24–42.

References

1. Molchanova M.M. *Dagestanskie regionalizmy v RR russkih zhitelej g. Mahachkaly i mestnoj periodike*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Leningrad, 1984.
2. Gyul'magomedov G.A. *Dagestanskie regionalizmy v russkoyazychnoj hudozhestvennoj literature i ih leksikograficheskaya praktika*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 1995.
3. Gasanova M.A. Kommunikativnye neudachi v dagestanskom reklamnom diskurse. *Sociolingvistika*. 2021; № 4 (8): 39-46.
4. Gasanova M.A. Russkij yazyk v poliyazykovom i polikul'turnom prostranstve. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Gumanitarnye nauki. 2018; T. 33, № 4: 59-65.
5. Zyuzina E.A. O sposobah vyrazheniya sub`ektivnoj ocenki v dagestanskih telegram-kanalah. *Problema zhanra v filologii*: materialy XVII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj F. Alievoj. Mahachkala, 2022: 201-206.
6. Zyuzina E.A. O leksiko-semanticheskih osobennostyah russkoj rechi v poliyazychnom prostranstve goroda Mahachkaly. *Sociolingvistika*. 2021; № 3 (7): 51-58.
7. Trubinskij V.I. Sovremennye russkie regiolekty: primety stanovleniya. *Pskovskie govory i ih okruzhenie*: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Pskov, 1991: 156-162.
8. Gerd A.S. *Vvedenie v `etnolingvistiku*. Cankt-Peterburg, 2001.
9. Oglezneva E.A. Dal'nevostochnyj regiolekt russkogo yazyka kak regional'nyj variant russkogo nacional'nogo yazyka. *Slovo: Fol'klorno-dialektologicheskij al'manah*. Blagoveschensk, 2013; № 10: 20-37.
10. Zherebilo T.V. Ponyatie regional'nogo varianta russkogo yazyka v sovremennoj lingvistike. *Lingua-universum*. 2017; № 2: 24-42.

Статья поступила в редакцию 02.08.23

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-455-458

***Mutaeva S.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of foreign languages for Natural Sciences, Dagestan state University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

***Aliyeva D.M.-S.**, senior teacher, Department of Foreign Languages for Faculties of Natural Sciences, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

ON THE QUESTION OF THE TYPES OF CLASSIFICATION OF SPEECH VERBS IN RUSSIAN AND ENGLISH. The article discusses issues related to the types of classifications of speech verbs in Russian and English. It is noted that these verbs have a high frequency in the studied languages. They have a complex semantic structure, have multiple meanings, and are actively used in various styles of speech. In the first works devoted to the lexical group of verbs of speech in the English language, the classification of verbs of speech is not considered, in these works the authors limit themselves to studying a small group of English verbs of speech. In

many works, classifications of these verbs are carried out, highlighting in them units containing an indication of the process of speech, verbs denoting the actual process of speech, verbs denoting any action that can be implemented in the process of speech. The authors distinguish such verbs into separate thematic categories, but in many of them there is no in-depth development on semantic or other grounds. The review of linguistic literature proves the importance of studying lexico-semantic groups of speech verbs. Their systematic further research is also important. There are differences in the definition of the microsystem itself. A number of researchers call verbs of speech thematic series, some of them – lexico-semantic groups, thematic categories, lexico-semantic categories, semantic fields, groups, subgroups, categories. Semantic classifications of the combined type are most often put forward. These are such as semantic-thematic, semantic-stylistic, semantic-syntactic, as well as lexical classification.

Key words: **verbs of speech, classification, Russian, English, differentiation of verbs, lexico-semantic categories, thematic series**

С.И. Мутаева, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*
Д.М.-С. Алиева*, ст. преп., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

К ВОПРОСУ О ТИПАХ КЛАССИФИКАЦИИ ГЛАГОЛОВ РЕЧИ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с типами классификаций глаголов речи в русском и английском языках. Отмечается, что данные глаголы обладают в них высокой частотностью. У них сложная семантическая структура, они характеризуются многозначностью, активно используются в различных стилях речи. В первых работах, посвященных лексической группе глаголов речи в английском языке, не рассматривались вопросы классификации глаголов речи, авторы ограничивались изучением небольшой группы английских глаголов речи. Во многих трудах представлены классификации данных глаголов, в которых выделяются единицы, содержащие указание на собственно процесс речи, глаголы, обозначающие какое-либо действие. Авторы выделяют такие глаголы в отдельные тематические разряды, но во многих из них нет углубленной разработки по семантическим или другим признакам. Проведенный обзор лингвистической литературы доказывает важность исследования лексико-семантических групп глаголов речи. Также важно их планомерное дальнейшее исследование. Отмечаются разногласия в определении самой микросистемы. Ряд исследователей называют глаголы речи тематическими рядами, часть из них – лексико-семантическими группами, тематическими, лексико-семантическими разрядами, семантическими полями, группами, подгруппами, разрядами. Наиболее часто выдвигаются семантические классификации совмещенного типа. Это такие, как семантико-тематическая, семантико-стилистическая, семантико-синтаксическая, а также лексическая классификация.

Ключевые слова: **глаголы речи, классификация, русский язык, английский язык, разграничение глаголов, лексико-семантические разряды, тематический ряд**

Проблема классификации глаголов речи затрагивается многими лингвистами, поскольку эти вопросы выдвигают перед ними целый ряд задач. Множество вопросов вызывают глаголы речи при их изучении в разных языках, а также при выборе объективного инструмента для группировки материала.

В работах исследователей разных языков, в том числе и в работах сопоставительного плана, проводится анализ и классификация глаголов речи. Это такие лингвисты, как И.П. Бондарь, З.В. Ничман, Г.В. Степанова, В.П. Бахтина, В.И. Кодухов, О.С. Ахманова, Ю.В. Маркевич, П.В. Середа и другие [1–12].

Актуальность исследования обусловлена тем, что вопросы о типах классификации глаголов речи в русском и английском языках недостаточно исследованы. Кроме того, данные глаголы обладают высокой частотностью в исследуемых языках. У них сложная семантическая структура, длня них характерна многозначность, активное использование в различных стилях речи.

Помимо этого, «речь является еще и средством выражения мысли, результатом мыслительной деятельности человека. Немаловажно, что процесс говорения тесно связан с поведенческими характеристиками человека, которые как бы говорят о внутренних особенностях личности» [3, с. 33].

Основная цель исследования заключается в определении особенностей типов классификации глаголов речи в русском и английском языках.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– выявить наиболее употребительные классификации глаголов речи в русском и английском языках;

– провести анализ существующих в науке классификаций глаголов речи.

Научная новизна исследования заключается в расширении научных знаний в области сравнительно-сопоставительной лингвистики в предметной области, касающейся типов классификации глаголов речи в русском и английском языках.

Теоретическая значимость статьи состоит в том, что она вносит вклад в систематизацию лексики обоих исследуемых языков, а именно – детализирует классификацию глаголов речи.

Результаты и выводы данной статьи могут быть использованы в обучении русскому и английскому языкам в вузах и в колледжах, а также при составлении учебных и учебно-методических пособий по лексике.

Исследование лексической группы глаголов речи, или глаголов говорения и их классификация представляет собой некоторые трудности, которые сводятся к таким моментам, как разграничение глаголов речи, классификация по линии выполнения глаголами функции введения прямой и косвенной речи, критериям выделения основных разрядов и подгрупп в группе глаголов речи и т. д.

Исследователи с разных позиций рассматривали вопросы, связанные с типами классификаций глаголов речи. Отмечается, что к данной категории можно отнести только те слова, которые обозначают непосредственно процесс речи.

Данные глаголы широко распространены в художественных произведениях, они отмечаются в работах, связанных с анализом средств художественной выразительности в различных произведениях русской и мировой литературы.

В глаголе речи оказывается отраженной взаимосвязь различных аспектов человеческой деятельности. Выступая как языковое явление и отражая ту или иную сторону объективной действительности, он становится универсальной единицей народной памяти, содержит в себе знания об отношениях людей [3, с. 37].

В первых работах, посвященных лексической группе глаголов речи в английском языке, не рассматриваются вопросы классификации глаголов речи, в этих трудах авторы ограничиваются изучением небольшой группы английских глаголов речи:

to speak «говорить»,
to talk «разговаривать»,
to say «говорить»,
to converse «беседовать»,
to quoth «сказать».

В русском языке глаголы речи широко представлены. Это такие глаголы, как: говорить, сказать, поведать, рассказать, спросить, ответить и т. д.

Исследователи изучают глаголы речи, выделяют различные видо-временные формы некоторых из них, приводят небольшие тематические ряды указанных лексем.

Л.Г. Михедова в работе «Опыт компонентного анализа лексики» [6] приводит две группы тематических рядов, обращая внимание на функции речевого акта и характер протекания речи, на сведения психического состояния говорящего. В данной работе классифицируются английские глаголы говорения, которые определены по семантико-функциональным признакам.

Существуют исследования данной проблемы в разных языках. В немецком языке проводится анализ системной организации лексики, в том числе и глаголов речи в работах Г.М. Недялковой [7]. Автор проводит семантическую и стилистическую организацию лексики, в том числе глаголов речи, выделяет две группы глаголов:

– глаголы, которые характеризуют содержание высказывания;

– глаголы, которые отражают особенности произношения.

Также даны тематические разряды. Но они не охватывают все существующие оттенки значений глаголов речи.

Во французском языке глаголы речи исследует М.И. Кролль [5]. Исследователь разграничивает глаголы речи на собственно речевые и глаголы, выступающие в качестве речевых.

Английские глаголы, вводящие прямую речь, но не относящиеся к глаголам говорения, исследует Г.М. Чехичина [10].

В русском языке существуют разные классификации глаголов речи, в том числе по семантико-синтаксическому принципу. Они делятся на группы, подгруппы, подразделы.

Ряд исследователей не рассматривают группу глаголов речи как таковую. Они рассматриваются как составная часть семантической и словообразовательной группы, лексики речи.

В работе Ф.Л. Скитовой [8] проводится классификация глаголов речи по следующим семантическим признакам: говорение как таковое, характеристики физиологического и акустического плана и др.

Во многих трудах проводятся классификации данных глаголов, выделяются единицы, содержащие указание на процесс речи, глаголы, обозначающие собственно процесс речи, глаголы, обозначающие какое-либо действие, которое

может быть реализовано в процессе речи. Авторы выделяют такие глаголы в отдельные тематические разряды, но во многих из них нет углубленной разработки по семантическим или другим признакам.

З.В. Ничман проводит классификацию более 300 глаголов речи, выделяя группы со следующей семантикой:

– способы владения пользования устной речью,
– обмен мыслями,
– оказание речевого воздействия на слушателя,
– сообщение.

Автор дает определение глаголов говорения, распределяет их по классам, группам, подклассам на основании морфологических и словообразовательных критериев. Она считает, что чаще всего один многозначный глагол может иметь предельное и непредельное значение, и относит тем самым глаголы речи к категории предельных и непредельных. Исследователь рассматривает вопросы определения границ и структуры группы глаголов речи. Указывает, что семантическое поле глаголов речи состоит из ядра и периферии, то есть глаголов собственно речи и глаголов, обозначающих и говорение, и другие действия. Так, она преподносит глаголы речи как микрополя, которые могут перекрещиваться – обозначают направленность речевого акта и обращенность речи на кого-либо.

Г.В. Степанова рассматривает глаголы говорения в русском языке. Она выделяет 3 подгруппы глаголов речи: глаголы, которые характеризуют звучание, глаголы, которые характеризуют речь как информацию и глаголы, которые характеризуют речь как средство общения. Особо отмечаются нейтральные глаголы говорения, которые обозначают речь в общей форме. В ее работах выявляются парадигматические отношения глаголов речи, она отмечает, что выделенные компоненты служат основанием для классификации лексем.

В трудах В.П. Бахтиной и В.И. Кодухова содержится наиболее глубокий анализ глаголов речи русского языка. В них рассматриваются лексико-грамматические связи, а семантические и грамматические критерии способствуют выделению тематических разрядов глаголов речи.

В.П. Бахтина анализирует около 500 глаголов речи. Они приводятся вне зависимости от контекста. Исследователь выделяет 3 группы глаголов:

– глаголы, которые обозначают собственно процесс говорения;
– глаголы, которые обозначают процесс речи и характеризуют его в зависимости от коммуникативных задач;
– глаголы, которые обозначают процессы речи, связанные с другими сторонами жизни и деятельности людей.

В каждой из этих групп отмечается определенное количество лексико-семантических подгрупп, в составе которых глаголы объединяются по ряду общих семантических и грамматических признаков.

В.И. Кодухов одним из первых провел попытку классификации глаголов речи в русском языке.

По его мнению, «данные глаголы объединяются как определенная группа глагольной лексики, общность которых заключается в лексических значениях и сфере употребления» [4, с. 86].

Кроме того, он отмечает во всех славянских языках общую историю их возникновения и развития. Значительное внимание автор обращает на глаголы речи, которые служат для передачи прямой и косвенной речи.

Проведенный обзор лингвистической литературы доказывает важность исследования лексико-семантических групп глаголов речи. Также важно их планомерное дальнейшее изучение.

Отмечаются разногласия в определении самой микросистемы. Ряд исследователей называют глаголы речи тематическими рядами, часть из них – лексико-семантическими группами, тематическими разрядами, лексико-семантическими разрядами, семантическими полями, группами, подгруппами, разрядами.

По данному поводу В.П. Бахтина пишет, что «существуют следующие их градации: группы – разряды, тематические разряды – подразряды, тематические ряды, классы – подклассы – синонимические ряды, семантико-стилистические группы. Некоторые из исследователей считают глаголы говорения одной ЛСГ, другие видят в ней несколько лексико-семантических групп» [2, с. 15].

Безусловно, тип материала для исследования, специфика, выбор той или иной микросистемы вплотную связаны с методами исследования. В связи с этим О.С. Ахманова считает, что «при внутриязыковых методах с применением компонентного анализа исследователи считают наиболее приемлемым для изучения тематический разряд или ряд слов, более или менее близко совпадающих по своему основному семантическому содержанию, т. е. по принадлежности к одному и тому же семантическому полю. При межъязыковом анализе, где требуется сопоставить способы выражения семантических категорий в разных языках, предпочтительным считается лексико-семантическая группа как тип микросистемы» [1, с. 118].

Границы группы очерчиваются по-разному, отсутствует единство во взглядах на данную микросистему. Некоторые исследователи ограничиваются рассмотрением отдельных глаголов, не определяя их границ, не считаясь с их связями и отношениями внутри микросистемы. Отмечают, что глаголы речи – это глаголы, содержащие указание на процесс речи; выделяют группы по смысловому признаку, возможности постановки при глаголах прямой и косвенной речи и т. д.

На наш взгляд, нельзя согласиться с тем, что при рассмотрении группы глаголов речи должны приниматься во внимание и собственно глаголы речи, и потенциально речевые глаголы с речевыми и неречевыми значениями.

Таким образом, проведенный анализ типов классификации глаголов речи в русском и английском языках привел к следующим выводам.

Не все исследователи определяют типы своих классификационных схем, обосновывая наличие тех или иных подгрупп глаголов речи. Отсутствуют четкие критерии членения и группировки глаголов речи. В некоторой степени это связано с использованием разных типов классификаций.

В английском языке отмечается хорошо развитая система синонимии среди глаголов, в том числе и глаголов речи. Здесь могут наблюдаться синонимические ряды глаголов по интенсивности действия, а также различные смысловые оттенки.

Наиболее часто выдвигаются семантические классификации совмещенного типа. Это такие, как семантико-тематическая, семантико-стилистическая, семантико-синтаксическая, а также лексическая классификация, в которой привлекаются методы трансформационного анализа, и т. д.

Большая часть имеющихся работ посвящена исследованию глаголов речи русского языка. Однако и здесь не наблюдается единых взглядов на данную проблему. Количество глаголов речи, которое приводят исследователи, варьируется с 340 до 500 единиц. Количество групп и подгрупп, микрополей варьируется от двух до 60 и более.

В разных языках исследователи приводят различное количество групп и подгрупп глаголов речи. Это зависит от того, насколько детально и расширенно проводится анализ данных единиц.

Отсутствуют единые взгляды на дифференциацию семантики глагола и способах глагольного действия. Часть исследователей считают способ глагольного действия особой лексико-грамматической категорией, которая характерна глаголу. Ряд ученых неоправданно отмечают глаголы со значением некоторых способов действия в отдельную семантическую группу. В таком случае необходимо было бы разграничить отдельные семантические группы глаголов других способов действия и т. д.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: УРСС, 2004.
2. Бахтина В.П. Некоторые особенности глаголов речи в русском языке. Ученые записки Башкирского университета. Серия: Филология. 1964; Выпуск 18.
3. Бессонова Ю.А. Семантическое микрополе глаголов речи в литературном языке и говорах. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2011; № 1 (8): 33–37.
4. Кодухов В.И. *Прямая и косвенная речь в современном русском языке*. Ленинград, 1957.
5. Кролль М.И. *Глаголы речи в современном французском языке: (В сопоставлении с русским)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1969.
6. Михедова Л.Г. Опыт компонентного анализа лексики. *Вестник Московского университета. Филология*. 1969; № 1.
7. Недялкова Г.М. *Лексическая группа глаголов речи в современном немецком языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1961.
8. Скитова Ф.Л. Из наблюдений над лексикой говорения в народной речи (опыт определения границ и структуры ЛСГ). *Вопросы фонетики, словообразования, лексики русского языка и методики его преподавания*. Пермь, 1994: 77–84.
9. Степанова Г.В. *Лексико-семантическая группа глаголов речи в современном русском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1970.
10. Чехичина Г.М. Глаголы, вводящие прямую речь, не являющиеся глаголами говорения. *Тезисы докладов научной конференции факультета иностранных языков Одесского государственного университета*. Одесса, 1966: 31–32.
11. Маркевич Ю.В., Середа П.В. Глаголы речи и их семантическая классификация. *Научные труды КубГТУ* Электронный сетевой политематический журнал. 2016; № 2: 1–9.
12. *Английские глаголы. Классификация глаголов английского языка*. Available at: https://infourok.ru/anglijskie-glagoly-klassifikaciya-glagolov-anglijskogo-yazyka-5745421.html

References

1. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: URSS, 2004.
2. Bahtina V.P. Nekotorye osobennosti glagolov rechi v russkom yazyke. Uchenye zapiski Bashkirskogo universiteta. Seriya: Filologiya. 1964; Vypusk 18.

3. Bessonova Yu.A. Semanticheskoe mikropole glagolov rechi v literaturnom yazyke i govorah. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2011; № 1 (8): 33-37.
4. Koduhov V.I. *Pryamaya i kosvennaya rech' v sovremennom russkom yazyke*. Leningrad, 1957.
5. Kroll' M.I. *Glagoly rechi v sovremennom francuzskom yazyke: (V sopostavlenii s russkim)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1969.
6. Mihedova L.G. Opyt komponentnogo analiza leksiki. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Filologiya*. 1969; № 1.
7. Nedyalkova G.M. *Leksicheskaya gruppa glagolov rechi v sovremennom nemeckom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1961.
8. Skitova F.L. Iz nablyudenij nad leksikoj govoreniya v narodnoj rechi (opyt opredeleniya granic i struktury LSG). *Voprosy fonetiki, slovoobrazovaniya, leksiki russkogo yazyka i metodiki ego prepodavaniya*. Perm', 1994: 77-84.
9. Stepanova G.V. *Leksiko-semanticheskaya gruppa glagolov rechi v sovremennom russkom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1970.
10. Chehichina G.M. Glagoly, vvodyaschie pryamuyu rech', ne yavlyayuschiesya glagolami govoreniya. *Tezisy dokladov nauchnoj konferencii fakul'teta inostrannyh yazykov Odesskogo gosudarstvennogo universiteta*. Odessa, 1966: 31-32.
11. Markevich Yu.V., Sereda P.V. Glagoly rechi i ih semanticheskaya klassifikaciya. *Nauchnye trudy KubGTU* `Elektronnyj setevoj politematicheskij zhurnal. 2016; № 2: 1-9.
12. *Anglijskie glagoly. Klassifikaciya glagolov anglijskogo yazyka*. Available at: https://infourok.ru/anglijskie-glagoly-klassifikaciya-glagolov-anglijskogo-yazyka-5745421.html

Статья поступила в редакцию 23.07.23

УДК 372.881 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-458-460

Denisova E.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: elvdenisova@yandex.ru*
Koller A.E., *MA student, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: koller_sasha@mail.ru*

LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF EUPHEMISTIC VOCABULARY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE (ON THE MATERIAL OF CHINESE TEXTBOOKS). The article reveals euphemisms used as language material in textbooks of Chinese as a foreign language. The relevance of the research is determined by its involvement in problems of modern linguodidactics in connection with teaching students specific layers of the vocabulary of a foreign language. The aim of the study is to compare the representation of euphemisms in Chinese language textbooks at the school and university stages of education. The methods of directional sampling and comparative analysis were used as the main ones in the work. Consideration of textbooks from the point of view of the functioning of euphemisms in them takes place based on the developed model of analysis. The results of the study indicate the low representation of euphemisms in Chinese language textbooks in quantitative and thematic terms, the lack of systematization in the presentation of euphemistic material, and errors in translation. The scope of the obtained results is linguodidactics, pedagogy, theory and practice of translation.

Key words: **linguodidactics, euphemistic vocabulary, foreign language, Chinese language, Chinese textbook**

Э.С. Денисова*, канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: elvdenisova@yandex.ru*
А.Е. Коллер*, магистрант, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: koller_sasha@mail.ru*

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭВФЕМИСТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНИКОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)

Данная статья посвящена изучению эвфемизмов, использованных в качестве языкового материала в учебниках китайского языка как иностранного. Актуальность исследования определяется его включенностью в проблематику современной лингводидактики в связи с обучением студентов специфическим пластам лексики иностранного языка. Целью исследования является сравнение представленности эвфемизмов в учебниках по китайскому языку на школьном и вузовском этапах обучения. В качестве основных в работе использованы методы направленной выборки, сравнительного анализа. Рассмотрение учебников с точки зрения функционирования в них эвфемизмов происходит с опорой на разработанную модель анализа. Результаты исследования указывают на низкую представленность эвфемизмов в учебниках по китайскому языку в количественном и в тематическом отношениях, отсутствие систематизации в подаче эвфемистического материала, ошибки в переводе. Область применения полученных результатов – лингводидактика, педагогика, теория и практика перевода.

Ключевые слова: **лингводидактика, эвфемистическая лексика, иностранный язык, китайский язык, учебник китайского языка**

Одним из актуальных современных научных направлений является лингводидактика. В рамках данного направления решаются такие вопросы, как специфика преподавания иностранного языка, выбор методов и приемов при обучении иностранному языку, формирование у обучающихся универсальных компетенций на уроках иностранного языка, применение прогрессивных методик в обучении иностранному языку, анализ и оценка учебников, используемых в процессе обучения. Последний вопрос актуализирован в нашей работе в качестве основного.

Активный рост интереса к китайскому языку и культуре в мире приводит к необходимости анализа и оценки учебников, обучающих данному языку. Исследователи подчеркивают, что «использование учебника помогает педагогу в процессе обучения учащихся, а также достигнуть требуемого уровня коммуникативных навыков у изучающих китайский язык» [1, с. 313]. Однако лингвометодические исследования такого типа на данный момент представлены единичными работами [2; 3], а такая лексическая единица, как эвфемизм, не подвергалась специальному анализу в рамках методики обучения китайскому языку. Под эвфемизмом в нашей работе вслед за китайскими языковедами понимается «слово или выражение, в котором говорящий сознательно использует фонетические, семантические, грамматические и другие средства для непрямого называния предмета или явления в конкретной языковой ситуации, чтобы помочь говорящему и слушающему избежать чувства боли» [4, с. 20].

Имеющие исследования доказывают, что обучение иностранных студентов специфическим пластам лексики, к которым относятся, в том числе и эвфемистические единицы, «способствует развитию и формированию коммуникативной компетенции» [5, с. 12]. В свою очередь, «обучение эвфемизации речи необходимо различным аудиториям, начиная от младших школьников, старших школьников и заканчивая студентами различных специальностей» [6]. Вышесказанное стимулирует актуальность данного исследования, в котором мы обращаемся к изучению эвфемизмов как важной составляющей процесса обучения китайскому языку как иностранному в школьном и вузовском образовании.

Объект нашего исследования – эвфемизмы китайского языка, предмет изучения – эвфемизмы, использованные в учебниках китайского языка как иностранного.

Цель работы – сравнение представленности эвфемизмов в учебниках по китайскому языку на разных этапах обучения. Задачи работы состоят в следующем: 1) осуществить выборку школьных и вузовских учебников по китайскому языку как иностранному; 2) провести анализ учебников с учетом представленности в них эвфемизмов по разработанной модели анализа; 3) сравнить полученные результаты.

Основными для нашего исследования являются методы направленной выборки, сравнительного анализа, а также моделирования. Рассмотрение учебников с точки зрения представленности в них эвфемизмов происходит с опорой на разработанную нами модель анализа по следующим критериям: 1) раздел учебника, в котором представлен эвфемизм; 2) тип/вид упражнения; 3) количество эвфемизмов; 4) корректность перевода; 5) тематическая группа эвфемизмов.

Научная новизна работы обусловлена полученными результатами и заключается в том, что в ней впервые проанализированы учебники по китайскому языку с точки зрения представленности в них эвфемизмов.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что оно вносит вклад в изучение таких актуальных направлений современной лингвистики, как лингводидактика, педагогика, теория и практика перевода. Практическая значимость работы заключается в возможности применения результатов исследования в педагогической коммуникации при обучении китайскому языку как иностранному.

В качестве источников исследования выступают зарубежные учебники китайского языка как иностранного: «Легкий китайский язык» [7; 8], «Учитесь у меня китайскому языку» [9], «Новый практический курс китайского языка» [10]. Первые два учебника были использованы нами в преподавании китайского языка для учащихся 2–11-х классов в МБОУ «Гимназия № 17» с декабря 2021 г. по ноябрь

2022 г., третий учебник – в преподавании практического курса китайского языка для студентов 1-го курса направления «Лингвистика» в ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» с сентября 2022 года по настоящее время.

Перейдем к анализу школьных учебников китайского языка как иностранного. Учебник по китайскому языку «Легкий китайский язык» часть 1 [7] предназначен для детей младшего школьного возраста. В разделе «Лексика» автор учебника предлагает для изучения слово “胖” [pàng] – “*полный*” [7, с. 10] (см. рис. 1) в рамках тематической группы «Внешность».



Рис. 1. Новые слова по теме «Внешность»

В «БКРС» слово переводится как “胖” [pàng] – “*толстый, жирный*” [10]. Данная единица является дисфемизмом, т. к. описывает человека с отрицательной стороны. Таким образом, при переводе данной единицы с китайского языка на русский допущена ошибка.

Ма Яминь для отработки эвфемизмов предлагает упражнение с ключом [8, с. 78] (см. рис. 2).

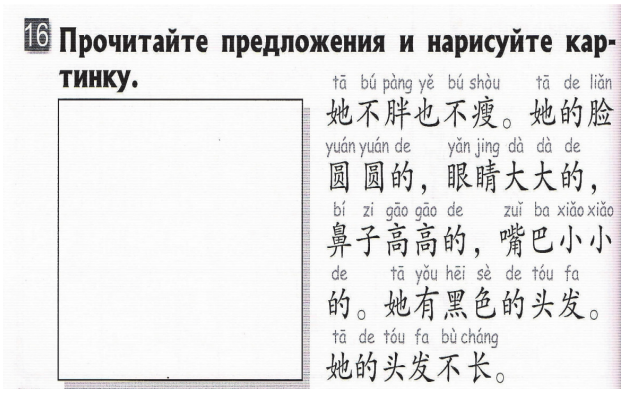


Рис. 2. Упражнение 16

В данном задании школьнику нужно прочитать текст (ключ), чтобы нарисовать к нему иллюстрацию. В первом предложении “她不胖也不瘦” [tā bù pàng yě bù shòu] – “*она не полная и не худая*” с помощью отрицания “不” [bù] – *нет, не* автор смягчает лексическую единицу деривационного типа, т. е. предлагает для запоминания эвфемизм.



Рис. 3. Упражнение 9

В следующем языковом упражнении нужно указать верное или ложное утверждение касательно иллюстрации. В третьем варианте предложена фраза “她胖胖的” [tā pàng pàng de] – “*она полная*” (см. рис. 3) [8, с. 45].

Задание другого типа представлено в третьей части учебника в языковом упражнении. Можно увидеть использование фразы “他很胖” [tā hěnpàng] – “*он полный*” [7, с. 10] (см. рис. 4).



Рис. 4. Упражнение 1

Для обучения в среднем и старшем школьном звене предлагается учебник «Учитесь у меня китайскому языку» [9]. В первой части учебника такая группа лексических единиц, как эвфемизмы, не представлена. Вторая часть учебника не адаптирована на русский язык.

Перейдем к анализу вузовских учебников китайского языка как иностранного. Учебник «Новый практический курс китайского языка» [10] предназначен для студентов. В рамках изучения лексики автор использует эвфемизмы следующих тематических групп: «Болезнь», «Возраст», «Семья и брак». В первой части учебника в разделе «Лексика» автор предлагает слово “舒服” [shūfu] – “*удобно*” [10, с. 169] (см. рис. 5).

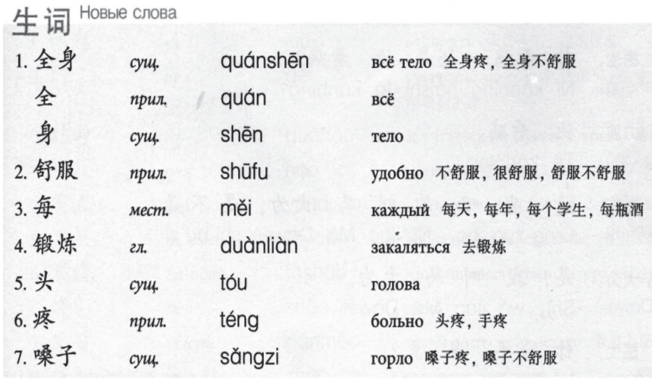


Рис. 5. Новые слова по теме «Болезнь»

Данное слово используется в диалоге следующим образом: “你哪儿不舒服？” [nǐ nǎ'er bú shūfú] – “*на что мы жалуемся?*” (букв.: где тебе неудобно?), “全身都不舒服” [quán shēn dōu bú shūfú] – “*плохо себя чувствую*” (букв.: всему телу неудобно) [10, с. 171] (см. рис. 6).

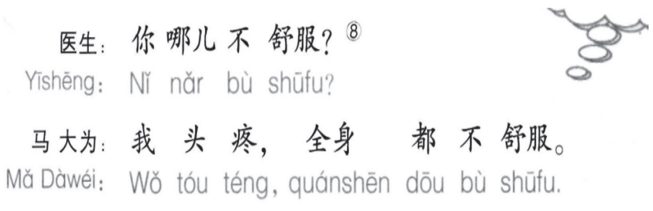


Рис. 6. Текст

Можно сделать вывод, что приведенное выше выражение “不舒服” [bú shūfú] – “*неудобно*” является эвфемизмом, который относится к тематической группе «Болезнь».

Автор учебника предлагает студентам конструктивные упражнения (дополнить диалог) (см. рис. 7) и ситуативные задания (см. рис. 8), предполагающие использование эвфемизмов [10, с. 176–177].

3. 看图造句 Составьте предложения по рисункам.



他哪儿不舒服？

他_____。

要不要_____？

你愿意_____还是

愿意_____？

Рис. 7. Упражнение 3

5. 交际练习 Разговорная практика.

(1) Ты занимаешься вместе со своим сокурсником в библиотеке. Вдруг ты почувствовал себя плохо, что ты ему скажешь?

(2) У твоего друга болят зубы. Как ты будешь объяснять об этом врачу?

Рис. 8. Упражнение 5

В другом диалоге автор использует фразу "你的脏衣服太多了" [nǐ de zàng yīfú tài duōle] – "*у тебя слишком много грязной одежды*", при этом слово "脏" [zāng] – "*грязный*" является дисфемизмом [10, с. 206] (см. рис. 9).

丁力波：谢谢。我 刚才 去 邮局 给 我 妈妈 寄了点儿 东西。

Dīng Lìbō: Xièxie. Wǒ gāngcái qù yóujú gěi wǒ māma jì le diǎnr dōngxi.

大为，我 今天 打扫 了 宿舍，你 的 脏 衣服太 多 了。

Dàwéi, wǒ jīntiān dǎsǎo le sùshè, nǐ de zāng yīfu tài duō le.

Рис. 9. Текст

Слова "出汗" [chūhàn] – "*вспотеть*" [10, с. 55] и "肥" [féi] – "*толстый*" [10, с. 110] также являются дисфемизмами. Слово "出汗" [chūhàn] – "*вспотеть*" используется в переводных упражнениях, например, фраза "全身出汗" [quán shēn chūhàn] – "*весь потный*" [10, с. 53], а также в подстановочном упражнении [10, с. 60] (см. рис. 10).

(4) 他忙不忙?

他很忙，忙得没有时间唱京剧。

高兴	跳起来
累	不想说话
热	全身出汗
疼	躺在床上

Рис. 10. Упражнение 2

Слово "肥" [féi] – "*толстый*" используется в переводных и репродуктивных упражнениях, в которых есть фраза "肥肥的身体" [féi féi de shēntǐ] – "*толстое тело*" [10, с. 117].

Во второй части учебника в одном из переводных упражнений используется эвфемизм, который относится к тематической группе «Возраст»: "老人" [lǎorén] – "*престарелый человек*" [10, с. 32].

Тематическая группа «Семья и брак» отражена в третьей части учебника. К ней относится эвфемизм "大事" [dàshì] – "*большое дело, важное событие*" [10, с. 193]. Данная единица используется в разделе «Лексика», а также в переводных упражнениях.

Таким образом, в учебнике «Легкий китайский язык» для младшего звена представлена одна тематическая группа эвфемизмов; в учебнике «Учитесь у меня китайскому языку» для среднего и старшего звена эвфемизмы отсутствуют; в учебнике «Новый практический курс китайского языка» представлены три тематических группы эвфемизмов.

В заключение отметим, что поставленная в работе цель достигнута: результаты исследования позволяют сделать вывод о низкой представленности эвфемизмов в учебниках по китайскому языку на разных этапах обучения как в количественном, так и в тематическом отношениях. Решение основной задачи исследования – анализ учебников китайского языка по разработанной модели – показывает, что в них отсутствует систематизация в подаче эвфемистического материала, имеются случаи ошибочного перевода. Перспектива исследования видится в разработке банка упражнений для школьного и вузовского обучения с учетом постепенного усложнения заданий в соответствии с уровнем усвоения знаний учащимися.

Библиографический список

1. Хазова М.Е., Галкина О.Ю. Сравнительный анализ учебников по китайскому языку, используемых в школах Московской области на начальном этапе обучения. *Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических исследований*. Москва, 2020: 313–320.
2. Кошкин А.П. К вопросу об учебниках китайского языка, используемых в процессе обучения студентов вуза. *Амурский научный вестник*. 2008; № 1: 184–191.
3. Рукодельникова М.Б., Холкина Л.С., Ли Тао. Преемственность учебных материалов в обучении китайскому языку: проблемы и решения. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. 2020; № 3-2: 133–136.
4. Шао Ц. *Исследование эвфемизмов*. Шанхай: Шанхайский университет транспорта, 2016.
5. Старук М.М. Эвфемизмы в практике преподавания русского языка как иностранного. *Международный журнал социальных и гуманитарных наук*. 2017; № 3: 12–18.
6. Рапаева Ю.В. Методические подходы к проблеме обучения использованию эвфемизмов в речи. *Современные проблемы науки и образования*. 2019; № 4. Available at: https://s.science-education.ru/pdf/2019/4/29091.pdf
7. Ма Я. *Легкий китайский язык*. Учебник 1–3. Гонконг: Joint Publishing (HK) Co Ltd, 2011.
8. Ма Я. *Легкий китайский язык*. Сборник упражнений 1–2. Гонконг: Joint Publishing (HK) Co Ltd, 2011.
9. Лоу И., Сюй Ц., Чэнь Ф., Чжу Ч. *Учитесь у меня китайскому языку*. Учебник 1–2. Пекин: Народное образование, 2009.
10. Лю С., Сирко Е.В. *Новый практический курс китайского языка*. Учебник 1–3. Пекин: BLCUP, 2006.
11. БКРС – *Большой китайско-русский словарь* (онлайн-версия). Available at: https://bkrs.info/slovo.php?ch=胖

References

1. Hazova M.E., Galkina O.Yu. Sravnitel'nyj analiz uchebnikov po kitajskomu yazyku, ispol'zuemyh v shkolah Moskovskoj oblasti na nachal'nom `etape obucheniya. *Aktual'nye problemy teorii i praktiki psihologicheskih, psihologo-pedagogicheskih issledovanij*. Moskva, 2020: 313-320.
2. Koshkin A.P. K voprosu ob uchebnikah kitajskogo yazyka, ispol'zuemyh v processe obucheniya studentov vuza. *Amurskij nauchnyj vestnik*. 2008; № 1: 184-191.
3. Rukodel'nikova M.B., Holkina L.S., Li Tao. Preemstvennost' uchebnyh materialov v obuchenii kitajskomu yazyku: problemy i resheniya. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. 2020; № 3-2: 133-136.
4. Shao C. *Issledovanie `evfemizmov*. Shanhaj: Shanhajskij universitet transporta, 2016.
5. Staruk M.M. `Evfemizmy v praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. *Mezhdunarodnyj zhurnal social'nyh i gumanitarnyh nauk*. 2017; № 3: 12-18.
6. Rapaeva Yu.V. Metodicheskie podhody k probleme obucheniya ispol'zovaniyu `evfemizmov v rechi. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2019; № 4. Available at: https://s.science-education.ru/pdf/2019/4/29091.pdf
7. Ma Ya. *Legkij kitajskij yazyk*. Uchebnik 1-3. Gonkong: Joint Publishing (HK) Co Ltd, 2011.
8. Ma Ya. *Legkij kitajskij yazyk*. Sbornik uprazhnenij 1-2. Gonkong: Joint Publishing (HK) Co Ltd, 2011.
9. Lou I., Syuj C., Ch`en' F., Chzhu Ch. *Uchites' u menya kitajskomu yazyku*. Uchebnik 1-2. Pekin: Narodnoe obrazovanie, 2009.
10. Lyu S., Sirko E.V. *Novyj prakticheskij kurs kitajskogo yazyka*. Uchebnik 1-3. Pekin: BLCUP, 2006.
11. BKRS – *Bol'shoj kitajsko-russkij slovar'* (onlajn-versiya). Available at: https://bkrs.info/slovo.php?ch=胖

Статья поступила в редакцию 12.07.23

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Н.В. Чекалева, А.М. Алджарова
РАБОТА С НАУЧНЫМИ ТЕКСТАМИ У СТУДЕНТОВ КАЗАХСКИХ ОТДЕЛЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК» ПОСРЕДСТВОМ АУДИРОВАНИЯ И ЧТЕНИЯ....5

О.В. Бажук
ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ)....7

И.М. Бигаева, З.Э. Урумов
ПРОБЛЕМА ИНТЕРАКЦИИ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ»....9

Е.А. Васина
ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ СИНХРОННЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ-КИТАИСТОВ В ВУЗЕ....13

И.Б. Гилязова, Л.А. Жарких, О.И. Курдуманова
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРЕДМЕТНОЙ ХИМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕРВОКУРСНИКОВ....16

Гоу Тао
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДВЫЕЗДНОЙ АДАПТАЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ К КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ....20

С.В. Гриднева
ОПРЕДЕЛЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОЙ АКАДЕМИИ....22

С.В. Гриднева
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩЕГО ВРАЧА....25

Э.Н. Диденко
ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЧАТ-БОТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ....27

А.А. Ежгурова
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ....29

О.В. Записных, Е.В. Лебедева
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В РАБОТЕ С ИНОЯЗЫЧНЫМ КИНОДИСКУРСОМ....31

С.Г. Зубанова, А.М. Батыгина
ЗНАМЕНИТЫЕ СООТЕЧЕСТВЕННИКИ – УЧЕНЫЕ И ПЕДАГОГИ – В ВОСПРИЯТИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ: ПАМЯТИ А.Ф. ЛОСЕВА....34

З.О. Козырь
ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ И ПРОЦЕДУРА ЕГО КОНСТРУКТИВНОГО ПРИМЕНЕНИЯ ДЛЯ ОБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ СПО В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ....39

А.Н. Колобов
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ЭЛЕМЕНТОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ....42

В.В. Коноплев
СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРАКТИКЕ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ....44

Ю.Н. Куличенко, Л.В. Медведева
ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА....47

О.Г. Каверина, А.С. Менжулина
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ НА ОСНОВЕ ДИВЕРСИФИКАЦИИ ЕЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ....49

Ю.В. Никишина
ОЛИМПИАДА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ....52

Д.И. Новгородова, А.И. Новгородова, И.И. Новгородов
ПЕДАГОГИКА ИНТЕГРАЦИИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ПРЕДМЕТОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА У ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))....54

М.М. Паршина
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИНСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ФИНЛЯНДИИ....57

С.Р. Умархаджиева
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ....60

А.Н. Щетинин
О ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ УРАВНЕНИЯ» В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ....62

Ю.З. Богданова, Т.М. Ефремова
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АГРАРНЫХ ВУЗАХ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ....65

Н.В. Гусева
ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ И КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА....67

Д.Н. Луганцев
СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ....69

П.П. Ростовцева
ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ....71

П.П. Ростовцева
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА....73

О.Р. Рякина, Чжихун Сюй
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЯ....75

Н.Ю. Северова, А.Н. Павлова, С.М. Воронец
ГИБКИЕ НАВЫКИ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ....77

А.И. Хлопова
АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЦЕННОСТНОЙ СИСТЕМЕ ОБЩЕСТВА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....80

А.М. Тарханова, Д.Н. Григорьев, М.Ю. Печерских
ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИКА» К ЕЕ РАЗДЕЛАМ «ЭЛЕМЕНТЫ ТЕОРИИ ОТНОСИТЕЛЬНОСТИ» И «КВАНТОВАЯ ФИЗИКА»....83

М.К. Артына
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ....86

Н.Н. Мальчукова, М.В. Виноградова
ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЧЕРЕЗ СОЦИАЛЬНУЮ РЕКЛАМУ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ (НА ПРИМЕРЕ «ВКОНТАКТЕ»)....88

И.А. Закирьянова, Л.И. Редькина
ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ ПОДХОД И ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ....91

Р.Р. Закиева
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА КАК ЦЕЛОСТНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС....95

А.А. Ивыгина
ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАВЫКА ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ И РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ИСТОРИЧЕСКОГО БЛОКА ПРЕДМЕТНОЙ ОЛИМПИАДЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ....97

А.А. Ивыгина, Г.А. Фролова
ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ЛИНГВОКРАЕВЕДЕНИЕ»....102

А.Н. Колобов
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТАМ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ....106

Л.Ф. Мамедова
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПАТРИОТИЗМА У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МОРСКОГО ТРАНСПОРТА....108

М.И. Мурзабекова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА....111

О.Ю. Струнина
К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ....113

Е.Ю. Болотова, Д.В. Третьяк
ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА В РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ....117

С.З. Алборова, Г.А. Смыслова, Ю.В. Сорокопуд
ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА....120

С.М. Воронец, А.Н. Павлова
РОЛЬ И МЕСТО ДИСТАНЦИОННЫХ ОБУЧАЮЩИХ КУРСОВ В ПОСТРОЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫЯКОВОГО ВУЗА....123

М.Е. Лоза, О.Е. Орехова
МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «РАДИОЖУРНАЛИСТИКА»)....126

И.И. Пашкова
ВАЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ SOFT SKILLS В УСЛОВИЯХ VUCA-МИРА....129

Н.М. Романенко, И.Ю. Соловьева
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ....131

С.Э. Эдилов
ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА К РОДНОМУ ЯЗЫКУ....133

В.М. Агафонова
НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА....136

Т.А. Борзова
ВОЗВРАЩЕНИЕ К ИСТОКАМ: О ПОДХОДАХ К ПРЕПОДАВАНИЮ КУРСА «ОСНОВЫ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ» В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ....138

А.С. Бугреева
ВОПРОСЫ РЕАЛИЗАЦИИ И ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....142

Э.П. Бурнашева
РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРОГРАММЕ «БЕРЕЖЛИВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УПРАВЛЕНИИ ИЗМЕНЕНИЯМИ»....145

М.Д. Ваджибов
ЭТИЧЕСКАЯ И ПАТРИОТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩИЕ РИТОРИЧЕСКИХ ЭССЕ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДАГЕСТАНСКОГО МНОГОЯЗЫЧИЯ....148

Н.А. Галеева
РАЗРАБОТКА ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ СПОСОБНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА К САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....151

А.В. Дубаков
ФОРМИРОВАНИЕ РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ....155

А.Д. Зубков
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МООК: ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ....157

А.Д. Зубков
ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МООК ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ....159

Л.А. Каирова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙСОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА ПО ПРОФИЛЮ ПОДГОТОВКИ «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»....161

М.Л. Кропачева, Н.Р. Юсупова
ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМ ОБУЧАЮЩИМСЯ....165

О.И. Михоненко
ПАРАДОКСАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....167

М.А. Носоченко
ПРОБЛЕМНАЯ СТРАТЕГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ....170

М.А. Носоченко
ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТНЫХ ДИСПОЗИЦИЙ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФСКИХ ДИСЦИПЛИН....173

Н.К. Пригарина
СПОСОБЫ И ПРИЕМЫ НЕЙТРАЛИЗАЦИИ ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕСТРУКТИВНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДИАДЕ «ОПЫТНЫЙ УЧИТЕЛЬ – НАЧИНАЮЩИЙ УЧИТЕЛЬ»....176

К.К. Ри
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ В РАМКАХ ФАКУЛЬТАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ВУЗА....179

Т.А. Спицына
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ МАССОВЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ....181

Т.А. Танцура
МЕТОД КЕЙСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ....184

Е.Л. Трушкова, А.С. Трушков
ВЛИЯНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ШКОЛЬНИКОВ....186

О.Л. Поминова, А.П. Легаев
СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ФОРМАТЕ УСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ....188

Э.В. Рябцев
РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ ЭКСТРЕМИСТСКИМ ПРОЯВЛЕНИЯМ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА РОСГВАРДИИ....191

Н.Н. Суртаева, О.В. Ройтблат, Ж.Б. Косицына
НАСТАВНИЧЕСТВО: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ....193

А.А. Чипан
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РАССМОТРЕНИЮ НАУЧНОГО ПОНЯТИЯ «ПОДРОСТКИ ГРУППЫ РИСКА»....197

М.Б. Арадахова, Х.Э. Мамалова, А.О. Плиева
ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ....202

Н.Р. Астарханова, П.М. Рабаданова, Т.И. Гаджимагомедова
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ....205

Л.Т. Зембатова, З.Д. Гариева
ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ....208

Р.М. Султыгова, А.А. Мальсагов, И.В. Кичева, В.В. Лезина
ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭТНОНАЦИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ....211

Г.А. Князьков, Л.А. Филимонюк, Г.И. Харченко
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НЕФОРМАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ....214

С.А. Аслаханова
ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ К КОМАНДНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ....217

С.И. Магомедова, А.А. Байтимирова
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЗНАЧЕНИЙ И КОНТЕКСТА УПОТРЕБЛЕНИЯ ЧАСТИЦ, ВЫРАЖАЮЩИХ ТЕМПОРАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В АРАБСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ....220

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Ф.Ш. Атакаева
КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКАЯ РОЛЬ ОБРАЩЕНИЯ В НОГАЙСКОМ ЯЗЫКЕ....224

Юйчжи Ван
ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ НА КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ....227

И.А. Василенко
АНАЛИЗ МЕДИАКОММУНИКАЦИОННОЙ ПРАКТИКИ ОРГАНОВ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ АЛТАЙСКОГО КРАЯ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ....229

Л.Ш. Галиева
ЖАНР БЕСЕДЫ В ТВОРЧЕСТВЕ МАНСУРА ВАЛИЕВА....232

Г.Р. Абдуллина, З.Ю. Ганиева
ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ....234

С.Г. Гафарова
ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ ИДЕИ В ТВОРЧЕСТВЕ СЕИДА АЗИМА ШИРВАНИ....236

У.Э. Годжаева
ПЕРИ В АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ ВОЛШЕБНЫХ СКАЗКАХ: К ВОПРОСУ ОБ ИСТОЧНИКАХ ФОРМИРОВАНИЯ И ЭВОЛЮЦИИ ФОЛЬКЛОРНОГО ОБРАЗА....238

Ю.С. Дзюбенко, М.А. Обухова
К АНАЛИЗУ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПОСЛЕДСТВИЙ ПАНДЕМИИ COVID–19 (НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦУЗСКОГО И ИСПАНСКОГО ЯЗЫКОВ)....241

М.М. Еремина
ГОДОНИМЫ С УСЛОВНО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ НОМИНАЦИЕЙ В ГОРОДСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВАРШАВЫ....243

Т.А. Знаменская
АНТРОПОЦЕНТРИЧНОСТЬ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ: КАТЕГОРИЯ РОДА 245

Л.П. Ковальчук, Е.А. Коваленко
ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА АТМОСФЕРЫ СТРАХА В РОМАНЕ СТИВЕНА КИНГА «MISERY» 249

М.Р. Кармова, М.В. Логина
РОЛЬ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ВОПРОСЕ СОХРАНЕНИЯ МИНОРИТАРНЫХ ЯЗЫКОВ (НА ПРИМЕРЕ АБАЗИНСКОГО ЯЗЫКА) 251

Ф.Х. Миннуллина
ТАТАРСКАЯ ДРАМАТУРГИЯ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (НА ПРИМЕРЕ ПЬЕС Ф. КАРИМА, Н. ИСАНБЕТА, Т. ГИЗЗАТА, М. АМИРА)....254

Мэн Мэн
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ С КИТАЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ)....257

К.А. Нерсисян
ЦЕННОСТНЫЕ ДОМИНАНТЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТА «СЕМЬЯ» В РУССКОЙ И КОРЕЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ 261

Т.В. Нужная, Р.Р. Рустамов
ЧЕРТЫ МЕТАМОДЕРНИЗМА В РОМАНЕ Г. МЮССО «БУМАЖНАЯ ДЕВУШКА» 264

А.А. Орешкина
О СООТНОШЕНИИ ЗВУЧАЩЕГО В ЭФИРЕ РАДИОТЕКСТА И ТЕКСТА ПУБЛИЧНОЙ СТРАНИЦЫ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ....269

Э.М. Оспанова
О ТЕМЕ БЕЗУМИЯ В РОМАНЕ В.К. КЮХЕЛЬБЕКЕРА «ПОСЛЕДНИЙ КОЛОННА» И ЕГО ПОСВЯЩЕНИИ В.Ф. ОДОЕВСКОМУ 271

У.М. Панеш, Г.В. Соколова
ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА XX ВЕКА: ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ 273

Пань Юе
СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ И МЕДИЙНОМ ДИСКУРСАХ РУССКОГО ЯЗЫКА COVID–19 (НА МАТЕРИАЛЕ РЕЧИ В.В. ПУТИНА И НКРЯ) 276

Е.С. Руфова, М.В. Гриц
СИМВОЛИКА БЕЛОГО ЦВЕТА В НАЗВАНИЯХ ЯПОНСКИХ МАНГА 282

Н.И. Свистунова, И.И. Мишуткина
СТИЛИСТИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АВТОМОБИЛЬНЫХ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ АНГЛИЙСКОЙ И НЕМЕЦКОЙ АВТОРЕКЛАМЫ)....284

А.Э. Риянова, Т.Ю. Сомикова
ПЕРЕВОД ОБРАЗНЫХ СРАВНЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ БРИТАНСКОЙ ПОЭЗИИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК 287

Х.В. Султанбаева, А.Н. Бахтиярова, Л.Б. Абдуллина
ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСЕМЫ «ТОҘ» («СОЛЬ») В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ 289

Г.Ш. Чамсединова
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ОБРАЗ МИРА В ПОЭЗИИ М. АТАБАЕВА....293

П.А. Якимов
ЯДЕРНЫЕ НОМИНАЦИИ БОГА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 295

Т.Р. Блохина, М.Р. Жигалова
ТИПЫ И ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕЧЕВОГО ЖАНРА «РЕКЛАМНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ РАССЫЛКА» 297

Т.Э. Гаджимурадова, Х.А. Шамсудинова
ХУДОЖЕСТВЕННОЕ РЕШЕНИЕ ТЕМЫ НАЦИОНАЛЬНОГО ВОЗРОЖДЕНИЯ В РОМАНЕ ТАУФИКА АЛЬ-ХАКИМА «ВОЗВРАЩЕНИЕ ДУХА» 299

Т.Э. Гаджимурадова, А.М. Яхьяева
МОТИВ МОЛЧАНИЯ В РОМАНЕ АХМЕДХАНА АБУ-БАКАРА «МАНАНА»....301

А.С. Гафарова
НОВООБРАЗОВАНИЯ В НЕМЕЦКОЙ ЛЕКСИКЕ: ПРИРОДА, ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА....304

Е.В. Саванкова, Н.Н. Саклакова
ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ПРАВОВОЙ КАТЕГОРИИ «ЦИФРОВЫЕ ПРАВА» В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ ЮРИДИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ 306

М.А. Магомедов, А.А. Байтимирова
СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРИЧАСТИЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОГО ЗАЛОГА АРАБСКОГО ЯЗЫКА И ИХ СООТВЕТСТВИЯ В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ....309

М.А. Магомедов, А.Г. Расулова
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДЛОГОВ АРАБСКОГО И ПОСЛЕЛОГОВ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКОВ 311

В.А. Абилькенова, Е.А. Гурьянова
ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ АГРЕССИИ В ФЕДЕРАЛЬНЫХ И РЕГИОНАЛЬНЫХ СМИ 313

А.Р. Аль-Авад
К ВОПРОСУ О НАИМЕНОВАНИИ ВЕЩЕСТВ, ПРИБОРОВ И ОПЕРАЦИЙ В ТРАКТАТЕ АР-РАЗИ «ТАЙНА ТАЙН»....316

П.П. Артемьева
КОГНИТИВНАЯ ТЕОРИЯ ПРАГМАТИКИ Т.А. ВАН ДЕЙКА В РАКУРСЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТОВ 319

М.К. Артына
НОМИНАЦИЯ РЕЧЕВОГО АКТА НА ПРИМЕРЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА...321

Д.Г. Васьбиева
АССОЦИАТИВНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ КОНЦЕПТА «ПАТРИОТИЗМ» В МИРОВОСПРИЯТИИ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ....323

М.А. Ахаева
РОЛЬ АРХЕТИПИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ В ЧЕЧЕНСКОЙ ЛИРИКЕ 60-Х ГОДОВ XX ВЕКА...326

Д.Г. Васьбиева
ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА WEALTH В АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦАХ....328

К.А. Верещагина
«ЗАПИСКИ В ПЛЕНУ У ЯПОНЦЕВ» В.М. ГОЛОВНИНА: ОПЫТ ПРОЧТЕНИЯ В АСПЕКТЕ «ФРОНТИРНОЙ ПОЭТИКИ»....331

А.В. Волошина
ЛЕКСЕМА ΔΥΣΕΞΕΛΙΚΤΟΣ В СОЧИНЕНИЯХ ДИОНИСИЯ ГАЛИКАРНАССКОГО: СЕМАНТИКА И СЛОВОУПОТРЕБЛЕНИЕ 334

Го Сывэнь
ОБРАЗ РОССИИ В КИТАЙСКОМ НАУЧНО-ФАНТАСТИЧЕСКОМ ФИЛЬМЕ «БЛУЖДАЮЩАЯ ЗЕМЛЯ 2» 337

Н.А. Загрядская
ОСОБЕННОСТИ НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМОЙ РЕЧИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Э. УОРТОН 339

К.А. Коровина
СПЕЦИФИКА МАРГИНАЛИЙ В ПЕРЕВОДЕ ФЕОФАНА ЧУДОВСКОГО КНИГИ «ДЕСИДЕРИЙ, ИЛИ СТЕЗЯ К ЛЮБВИ БОЖИЕЙ»....342

Ли Цзясинь
ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ХАРАКТЕР КИТАЙСКОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПЕРЕВОДА....345

Н.М. Мышьякова, Л.В. Кипнес
ЛЮДИ И ОБСТОЯТЕЛЬСТВА В РАССКАЗАХ П. НИЛИНА....348

Мэн Мэн
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ЗНАЧЕНИЯ ИДЕОЛОГЕМ 350

Т.Б. Савинова, Т.В. Тонтоева
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С КОМПОНЕНТОМ-СОМАТИЗМОМ «ГЛАЗ» В КИТАЙСКОМ, РУССКОМ И БУРЯТСКОМ ЯЗЫКАХ....353

О.П. Симутова
СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ В ПЕСЕННЫХ ТЕКСТАХ НЕМЕЦКИХ РОК-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ....355

О.Н. Соловьева
РАБОТА С КЛАССАМИ ГЛАГОЛОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В ВУЗЕ....358

О.Н. Соловьева
ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В ВУЗЕ 360

М.Ю. Фадеева
ОСОБЕННОСТИ УСТОЙЧИВОЙ КОММУНИКАЦИИ: ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ЧЕРТЫ ГЛОБАЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ И ПРОЦЕССОВ 362

А.А. Широкова
НОМИНАТИВНЫЙ ПРИЗНАК «ВРЕМЯ ЦВЕТЕНИЯ» ВО ФЛОРОНИМАХ ПОЛЬСКОГО, РУССКОГО, УКРАИНСКОГО И БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКОВ.....365

П.Ш. Алиева, О.А. Пасюкова
ИССЛЕДОВАНИЕ КОМБИНАЦИОННОСТИ ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКОГО ТЕКСТА 368

С.И. Инаркаева, З.И. Яхьяева
ТВОРЧЕСТВО АБУЗАРА АЙДАМИРОВА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА СТАНОВЛЕНИЕ ТРАДИЦИЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ В ЧЕЧЕНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 1960–70-Х ГОДОВ 370

С.Э. Эдилов
ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛЕЙ ГЛАГОЛЬНЫХ СЛОВОСОЧЕТАНИЙ С ИМЕНАМИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМИ В ЧЕЧЕНСКОМ ЯЗЫКЕ 372

В.А. Акбаш, А.В. Былкова
ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ТУРИЗМ В РОССИИ В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК 374

Ю.Г. Андрианова
КРОСС-ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА: СОЧЕТАНИЕ МЕТОДОВ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА (МЕТОД КОНТРТЕКСТА) И МЕТОДОВ СТИЛИСТИКИ ДЕКОДИРОВАНИЯ....376

Л.А. Тамбиева, Ф.Х. Ахматова
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДЛОЖЕНИЙ-КОМПОНЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ АБЗАЦА (НА МАТЕРИАЛЕ КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОГО ЯЗЫКА)....381

А.Д. Бакина
ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА БИБЛЕЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ 384

А.Б. Борунов
ГИПЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ КОДЫ В «ФАНДОРИНСКОМ МАКРОЦИКЛЕ» Б. АКУНИНА 388

М.А. Дубова
ОБРАЗ ЮРОДИВОГО И СПОСОБЫ ЕГО ОБЪЕКТИВАЦИИ В РОМАНЕ Б. ПИЛЬНЯКА «ВОЛГА ВПАДАЕТ В КАСПИЙСКОЕ МОРЕ» 390

Е.А. Гуляева, Е.И. Давыдова, Ю.В. Клюкина, А.А. Шиповская
КОНЦЕПТЫ СЫН/SON И ДОЧЬ/DAUGHTER В ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ТЕКСТАХ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ЖАНРОВ.....392

Л.А. Князева
МИКРОСЮЖЕТЫ В «ДНЕВНИКЕ ПИСАТЕЛЯ» Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО КАК СРЕДСТВО АРГУМЕНТАЦИИ ИДЕЙ 396

В.Н. Кортава
ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ КОМИЧЕСКОГО В РУССКО-АНГЛИЙСКОМ ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ МАЛОЙ ПРОЗЫ Ф.А. ИСКАНДЕРА) 400

Т.А. Монне
ПРИЁМЫ ОРГАНИЗАЦИИ НОВОСТНЫХ ТЕКСТОВ РОССИИ И ФРАНЦИИ (СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ).....402

Н.М. Мышьякова, Л.В. Кипнес
МИФОПОЭТИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Ч. АЙТМАТОВА 406

Мэн Хунхун, Фэн Фань
ЧУДЕСНЫЙ ЦВЕТОК ИЗ ЗОЛОТОЙ ПЫЛИ: КИТАЙСКИЕ ПЕРЕВОДЫ «ЗОЛОТОЙ РОЗЫ» 408

С.В. Оленев, С.О. Гордеева, Е.А. Аникеенко
СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ КИТАЙСКИХ КНИГ И ФИЛЬМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК 412

Т.Г. Путилина
СЕМАНТИКА ЛИМИНАЛЬНОСТИ В ВОСПОМИНАНИЯХ РУССКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ КОНЦА XIX ВЕКА – НАЧАЛА XX ВЕКА.....415

О.С. Ращупкина
РАЗМЫШЛЕНИЯ О СУДЬБАХ КРЕСТЬЯН НА «ВЕЛИКИХ СТРОЙКАХ ПЯТИЛЕТКИ» В ОЧЕРКАХ Ф.И. ПАНФЕРОВА И В.П. ИЛЬЕНКОВА (1931) 418

О.И. Рукавишникова
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА В СФЕРЕ РАЗГОВОРНОГО ЖАНРА С КИТАЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК.....420

О.И. Рукавишникова
СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА СТАТЕЙ ПО ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКЕ С КИТАЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК.....423

О.С. Румянцева
ОБРАЗ СВЯТОГО ИОСИФА В РОМАНЕ Я. ДОБРАЧИНСКОГО «ТЕНЬ ОТЦА» И ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЕГО СОЗДАНИЯ 426

Е.А. Стародумова, О.А. Воронина
СФЕРА ДЕЙСТВИЯ ЛЕКСЕМЫ «ОДНОВРЕМЕННО» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ 428

Хуэйминь Пяо
ЛЮДИ ТЕАТРА В ТВОРЧЕСТВЕ ЧЕХОВА 1880-Х ГГ. 430

Ю.Б. Цверкун
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ШКОЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ И ПОСТПАНДЕМИИ COVID–19 434

Чжу Минян
КОНТЕКСТЫ, СВЯЗАННЫЕ СО СЛОВОМ *ЗАПАД*, В СОВЕТСКИХ И РОССИЙСКИХ СМИ 439

Чжу Пэнсяо, В.В. Хорольский
РАЗВИТИЕ МЕДИАКУЛЬТУРЫ КИТАЯ И ПРОТИВОРЕЧИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО СЕКТОРА ИНТЕРНЕТА (2018–2023 ГГ.).....442

Т.Э. Гаджимурадова, З.М. Кураева
СИМВОЛЫ И СМЫСЛЫ ПУТЕШЕСТВИЯ В РОМАНЕ НАГИБА МАХФУЗА «ПУТЕШЕСТВИЕ ИБН ФАТТУМЫ» 445

М.А. Кажарова
МЕХАНИЗМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ НЕВЕЖЛИВОСТИ В ПОЛИТИЧЕСКИХ ТОК-ШОУ 447

П.Г. Курбанова, Г.А. Хидирова
ФУНКЦИИ УСТОЙЧИВЫХ КОМПАРАТИВОВ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ.....451

Д.С. Цахуева
ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИЯЗЫЧНОМ РЕГИОНЕ.....453

С.И. Мутаева, Д.М.-С. Алиева
К ВОПРОСУ О ТИПАХ КЛАССИФИКАЦИИ ГЛАГОЛОВ РЕЧИ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ.....455

Э.С. Денисова, А.Е. Коллер
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭВФЕМИСТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНИКОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА).....458

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Chekaleva N.V., Aldazharova A.M.
FORMATION OF SKILLS OF WORKING WITH SCIENTIFIC TEXTS IN STUDENTS IN THE "RUSSIAN LANGUAGE" CLASSES 5

Bazhuk O.V.
DEVELOPING FUNCTIONAL LITERACY AMONG STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY (CASE STUDY OF READING LITERACY) 7

Bigaeva I.M., Urumov Z.E.
THE PROBLEM OF TEACHER–STUDENT INTERACTION 9

Vasina E.A.
PROJECT-ORIENTED UNIVERSITY TRAINING OF SIMULTANEOUS INTERPRETERS OF CHINESE LANGUAGE 13

Gilyazova I.B., Zharkikh L.A., Kurdumanova O.I.
IMPROVING THE QUALITY OF SUBJECT CHEMICAL TRAINING OF FIRST-YEAR STUDENTS 16

Gou Tao
SOME ASPECTS OF ORGANIZATION OF PRE-DEPARTURE ADAPTATION OF CHINESE STUDENTS TO THE CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF RUSSIAN UNIVERSITIES 20

Gridneva S.V.
EVALUATION OF FORMATION OF MEDICAL ACADEMY STUDENTS' PROFESSIONAL DIRECTION 22

Gridneva S.V.
DEVELOPMENTAL FEATURES OF THE FUTURE DOCTORS' PROFESSIONAL DIRECTION 25

Didenko E.N.
THE POTENTIAL OF USING CHAT-BOTS IN TEACHING ENGLISH TO ECONOMIC STUDENTS 27

Ezhgurova A.A.
IMPROVING THE METHODOLOGY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AS A CONDITION TO DEVELOP PROFESSIONAL COMPETENCE IN FUTURE MANAGERS 29

Zapisnykh O.V., Lebedeva E.V.
LINGUODIDACTIC FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF DISCOURSE COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN WORK WITH FOREIGN LANGUAGE CINEMA DISCOURSE 31

Zubanova S.G., Batygina A.M.
FAMOUS COMPATRIOTS AMONG SCIENTISTS AND TEACHERS IN THE PERCEPTION OF MODERN LINGUIST STUDENTS: IN MEMORY OF A.F. LOSEV 34

Kozyr Z.O.
DIAGNOSTIC TOOLS AND THE PROCEDURE OF ITS CONSTRUCTIVE APPLICATION FOR AN OBJECTIVE ASSESSMENT OF THE RESULTS OF THE IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE PROCESS OF DISTANCE LEARNING OF CADETS 39

Kolobov A.N.
USING GAME ELEMENTS IN MATHEMATICS LESSONS 42

Konoplev V.V.
THE STATE OF THE PROBLEM OF ORGANIZING RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS IN THE PRACTICE OF RUSSIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 44

Kulichenko Yu.N., Medvedeva L.V.
STAGES OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE AUDITORY COMPETENCE FORMATION 47

Kaverina O.G., Menzhulina A.S.
IMPROVING THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ENGINEERS BASED UPON DIVERSIFICATION OF ITS FOREIGN-LANGUAGE COMPONENT 49

Nikishina Yu.V.
OLYMPIAD IN THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE SYSTEM OF PREPARATION OF FOREIGN STUDENTS OF THE PREPARATORY DEPARTMENT 52

Novgorodova D.I., Novgorodova A.I., Novgorodov I.I.
PEDAGOGY OF INTEGRATION OF NATURAL SCIENCE SUBJECTS FOR THE FORMATION OF A HOLISTIC PICTURE OF THE WORLD FOR STUDENTS (ON THE EXAMPLE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)) 54

Parshina M.M.
MODERN TRENDS IN FINNISH LANGUAGE TEACHING IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN FINLAND 57

Umarkhadzhieva S.R.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN FUTURE BACHELORS OF SOCIAL WORK 60

Shchetinin A.N.
ON TEACHING THE COURSE "DIFFERENTIAL EQUATIONS" AT A TECHNICAL UNIVERSITY 62

Bogdanova Yu.Z., Efremova T.M.
INCLUSIVE EDUCATION IN AGRARIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: PROBLEMS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT 65

Guseva N.V.
DIGITAL TECHNOLOGIES AS A MEANS OF IMPROVING THE EFFICIENCY AND QUALITY OF THE FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL PROCESS 67

Lugantsev D.N.
THE SPECIFICS OF THE ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF STUDENTS OF CREATIVE SPECIALTIES 69

Rostovtseva P.P.
INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING 71

Rostovtseva P.P.
THE USE OF CASE TECHNOLOGIES IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 73

Ryakina O.R., Zhihun Suy
IMPLEMENTATION OF CONTINUITY IN THE CHINESE MUSIC EDUCATION SYSTEM 75

Severova N.Yu., Pavlova A.N., Voronets S.M.
SOFT SKILLS IN THE CONTEXT OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 77

Khlopova A.I.
MAINSTREAMING THE CONCEPT OF SOCIETY'S VALUE SYSTEM IN EDUCATIONAL ACTIVITIES 80

Tarhanova A.M., Grigorev D.N., Pecherskikh M.Yu.
ILLUSRTRATIVE MATERIALS FOR SUBJECT "PHYSICS" TO ITS CHARTERS "THE ELEMENTS OF RELATIVITY THEORY" AND "THE QUANTUM PHYSICS" 83

Artyna M.K.
THE USE OF INTERACTIVE METHODS IN ENGLISH LESSONS IN A SECONDARY GENERAL SCHOOL 86

Malchukova N.N., Vinogradova M.V.
FORMATION OF PATRIOTIC EDUCATION THROUGH SOCIAL ADVERTISING IN SOCIAL NETWORKS (THE CASE STUDY OF "VKONTAKTE") 88

Zakiryanova I.A., Redkina L.I.
THE CIVILIZATIONAL APPROACH AND THE PROBLEM OF ETHNOCULTURAL IDENTITY FORMATION: THEORETICAL ANALYSIS 91

Zakieva R.R.
PROFESSIONAL AND PERSONAL FORMATION OF A FUTURE ENGINEER AS A COMPLETE PEDAGOGICAL PROCESS 95

Ivygina A.A.
FORMATION OF THE STUDENTS' SKILL TO COMPLETE TASKS AND SOLVING PROBLEMS OF THE HISTORICAL BLOCK OF THE SUBJECT OLYMPIAD IN THE RUSSIAN LANGUAGE 97

Ivygina A.A., Frolova G.A.
FORMATION OF NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF STUDENTS IN THE FRAMEWORK OF THE ELECTIVE COURSE "LANGUAGE LOCAL STUDIES" 102

Kolobov A.N.
FEATURES OF TEACHING THE ELEMENTS OF MATHEMATICAL LOGIC IN SECONDARY SCHOOL 106

Mamedova L.F.
MODELING OF THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL PATRIOTISM AMONG FUTURE SPECIALISTS OF MARITIME TRANSPORT 108

Murzabekova M.I.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR INCREASING THE EFFICIENCY OF EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES OF UNIVERSITY STUDENTS 111

Strunina O.Yu.
TO THE QUESTION ABOUT THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF SKILLS OF SENSITIVE READING IN MODERN SCHOOLCHILDREN 113

Bolotova E.Yu., Tretyak D.V.
FORMS OF INTERACTION OF THE EDUCATIONAL AND CULTURAL ENVIRONMENT SUBJECTS IN THE IMPLEMENTATION OF THE REGIONAL COMPONENT OF HISTORICAL EDUCATION 117

Alborova S.Z., Smyslova G.A., Sorokopud Yu.V.
EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PRACTICE OF A MODERN UNIVERSITY 120

Voronets S.M., Pavlova A.N.
ROLE AND PLACE OF E-LEARNING COURSES IN DESIGNING AN INDIVIDUAL PATH OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE BY STUDENTS OF A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 123

Loza M.E., Orekhova O.E.
THE METHODOLOGY OF CONDUCTING CLASSES IN CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING (WITH REFERENCE TO THE DISCIPLINE "RADIO JOURNALISM") 126

Pashkova I.I.
THE IMPORTANCE OF SOFT SKILLS DEVELOPMENT IN THE VUCA WORLD 129

Romanenko N.M., Solovyova I.Yu.
FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF A MODERN MANAGER 131

Edilov S.E.
INTERACTIVE TEACHING METHODS AS A MEANS OF INCREASING INTEREST IN THE NATIVE LANGUAGE 133

Agafonova V.M.
MENTORING AS A FORM OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A FUTURE TEACHER 136

Borzova T.A.
RETURN TO THE ORIGINS: ON APPROACHES TO TEACHING THE COURSE "FOUNDATIONS OF THE RUSSIAN STATEHOOD" IN HIGHER SCHOOL 138

Bugreyeva A.S.
PEDAGOGICAL FEEDBACK IMPLEMENTATION AND EFFICIENCY IMPROVEMENT ISSUES IN HIGHER EDUCATION....142

Burnasheva E.P.
DEVELOPMENT OF MANAGERIAL COMPETENCE OF MANAGERS WITHIN THE FRAMEWORK OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION UNDER THE PROGRAM "LEAN TECHNOLOGIES IN CHANGE MANAGEMENT"....145

Vadzhibov M.D.
ETHICAL AND PATRIOTIC COMPONENTS OF RHETORICAL ESSAYS BY STUDENTS IN CONDITIONS OF DAGESTAN MULTILINGUALISM....148

Galeeva N.A.
DEVELOPMENT OF DIAGNOSTIC METHOD FOR THE FORMATION OF ABILITY OF UNIVERSITY STUDENTS TO SELF-ORGANIZATION EDUCATIONAL ACTIVITIES....151

Dubakov A.V.
FORMATION OF THE RUSSIAN CIVIC IDENTITY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT SCHOOL....155

Zubkov A.D.
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN STUDENTS USING MOOCS: PSYCHOPHYSIOLOGICAL FEATURES....157

Zubkov A.D.
ON RELEVANCE OF USING MOOCS FOR PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE DEVELOPMENT OF ECONOMICS STUDENTS....159

Kairova L.A.
THE USE OF CASES DURING THE DEMONSTRATION EXAM ON THE PROFILE OF PREPARATION "PRIMARY EDUCATION"....161

Kropacheva M.L., Yusupova N.R.
PECULIARITIES OF TEACHING LATIN TO FOREIGN STUDENTS....165

Mikhonenko O.I.
PARADOXICAL PEDAGOGICAL THINKING AS A DETERMINANT OF A TEACHER'S READINESS FOR INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY....167

Nosochenko M.A.
PROBLEMATIC STRATEGY FOR TEACHING PHILOSOPHY AT HIGHER SCHOOL....170

Nosochenko M.A.
THE PROBLEM OF THE STUDENTS' ATTITUDE TOWARDS PHILOSOPHY AS ACADEMIC SUBJECT AT HIGHER SCHOOL....173

Prigarina N.K.
METHODS AND TECHNIQUES FOR NEUTRALIZATION OF MANIFESTATIONS OF DESTRUCTIVE COMMUNICATIVE BEHAVIOR IN THE DYAD "EXPERIENCED TEACHER–BEGINNING TEACHER"....176

Ri K.K.
YOUTH PATRIOTIC EDUCATION WITHIN UNIVERSITY STUDENTS' OPTIONAL ACTIVITIES....179

Spitsyna T.A.
METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE ORGANIZATION OF MASS EVENTS ON THE PROBLEM OF FORMING THE HEALTH CULTURE OF STUDENTS....181

Tantsura T.A.
THE METHOD OF CASE STUDIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO LAW STUDENTS....184

Trushkova E.L., Trushkov A.S.
THE INFLUENCE OF OUTDOOR GAMES ON THE EMOTIONAL STATE OF SCHOOLCHILDREN....186

Pominova O.L., Legaev A.P.
THE SPECIFICS OF THE DEVELOPMENT OF THE GENERAL CULTURAL COMPETENCE OF ORAL COMMUNICATION AMONG CADETS....188

Ryabtsev E.V.
RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK ON COUNTERING EXTREMIST MANIFESTATIONS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF CADETS OF THE ROSGVARDIYA MILITARY INSTITUTE....191

Surtayeva N.N., Roitblat O.V., Kositsyna Zh.B.
MENTORING: HISTORY AND MODERNITY....193

Chipan A.A.
THE MAIN APPROACHES TO THE CONSIDERATION OF THE SCIENTIFIC CONCEPT OF "ADOLESCENTS AT RISK"....197

Aradakhova M.B., Mamalova Kh.E., Plieva A.O.
VISUALIZATION AS A MEANS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES....202

Astarkhanova N.R., Rabadanova P.M., Gadzhimagomedova T.I.
FORMATION OF A CULTURE OF LIFE SAFETY AMONG STUDENTS....205

Zembatova L.T., Garieva Z.D.
LANGUAGE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS AS A BASIS FOR IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION....208

Sultygova R.M., Malsagov A.A., Kicheva I.V., Lezina V.V.
PREREQUISITES FOR THE STUDY OF ETHNO-NATIONAL EDUCATIONAL POLICY IN MODERN RUSSIA....211

Knyazkov G.A., Filimonyuk L.A., Kharchenko G.I.
DESIGNING THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF NON-FORMAL PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION....214

Aslakhanova S.A.
PRINCIPLES OF FORMING THE READINESS OF FUTURE MANAGERS FOR TEAM INTERACTION....217

Magomedova S.I., Baytimirova A.A.
MEANINGS AND CONTEXT OF THE USE OF PARTICLES EXPRESSING TEMPORAL RELATIONS IN ARABIC....220

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Atakaeva F.Sh.
THE COMMUNICATIVE AND PRAGMATIC ROLE OF THE APPEAL IN THE NOGAI LANGUAGE....224

Wang Yuzhi
PRECEDENT PHENOMENON IN THE ADVERTISING TEXT IN CHINESE AND RUSSIAN LANGUAGES....227

Vasilenko I.A.
ANALYSIS OF MEDIA-COMMUNICATION PRACTICES OF LOCAL GOVERNMENTS OF ALTAI KRAI IN THE INTERNET....229

Galieva L.Sh.
THE GENRE OF CONVERSATION IN CREATIVE WORK OF MANSUR VALIEV....232

Abdullina G.R., Ganieva Z.Yu.
LEXICAL FEATURES OF ADVERTISING TEXTS IN THE BASHKIR LANGUAGE....234

Gafarova S.G.
EDUCATIONAL IDEAS IN THE WORKS OF SEYID AZIM SHIRVANI....236

Godzhaeva U.E.
PERI IN AZERBAIJANI FAIRY TALES: ON THE QUESTION OF THE SOURCES OF THE FORMATION AND EVOLUTION OF THE FOLKLORE IMAGE....238

Dzyubenko Yu.S., Obukhova M.A.
ANALYSIS OF COVID-19 PANDEMIC IMPACT ON LINGUISTICS (THE CASE STUDY OF FRENCH AND SPANISH LANGUAGES)....241

Yeryomina M.M.
GODONYMS WITH A CONDITIONALLY SYMBOLIC NOMINATION IN THE URBAN SPACE OF WARSAW....243

Znamenskaya T.A.
ANTHROPOCENTRICITY IN THE SPHERE OF PROFESSIONAL IDENTIFICATION: THE CATEGORY OF GENDER....245

Kovalchuk L.P., Kovalenko E.A.
LINGUISTIC MEANS USED FOR CREATING THE ATMOSPHERE OF FEAR IN STEVEN KING'S NOVEL 'MISERY'....249

Karmova M.R., Logina M.V.
THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE PRESERVATION OF MINORITY LANGUAGES (ON THE EXAMPLE OF ABAZIAN LANGUAGE)....251

Minnullina F.Kh.
TATAR DRAMATURGY DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR (ON THE EXAMPLE OF THE PLAYS OF F. KARIM, N. ISANBET, T. GIZZAT, M. AMIRA)....254

Meng Meng
FEATURES OF TRANSLATION OF SOCIO-POLITICAL VOCABULARY FROM CHINESE INTO RUSSIAN WITH REFERENCE TO MATERIALS OF MASS MEDIA....257

Nersisian K.A.
VALUE DOMINANTS OF THE LINGUOCULTURAL CONCEPT "FAMILY" IN RUSSIAN AND KOREAN CULTURES....261

Nuzhnaia T.V., Rustamov R.R.
METAMODERNIST SIGNS IN G. MUSSO'S NOVEL "GIRL ON PAPER"....264

Oreshkina A.A.
ABOUT THE RATIO OF THE RADIO TEXT SOUNDING ON THE AIR AND THE TEXT OF A PUBLIC PAGE ON A SOCIAL NETWORK....269

Ospanova E.M.
TO THE QUESTION OF THE MOTIVE OF MADNESS IN V.K. KYUKHELBEKER'S NOVEL "THE LAST COLONNA"....271

Panesh U.M., Sokolova G.V.
RUSSIAN LITERATURE OF THE XX CENTURY: THE MAIN FACTORS OF FORMATION AND DEVELOPMENT....273

Pan Yue
STRATEGIES AND TACTICS IN RUSSIAN POLITICAL AND MEDIA DISCOURSE COVID-19: A CASE STUDY OF V.V. PUTIN'S SPEECH AND RUSSIAN NATIONAL CORPUS....276

Rufova E.S., Gritz M.V.
WHITE COLOUR SYMBOLISM IN JAPANESE MANGA TITLES....282

Svistunova N.I., Mishutkina I.I.
STYLISTIC AND SYNTACTIC PECULIARITIES OF AUTOMOBILE ADVERTISEMENT (BASED ON THE MATERIALS OF ENGLISH AND GERMAN ADVERTISING)....284

Riyanova A.E., Somikova T.Yu.
TRANSLATION OF SIMILE IN MODERN BRITISH POETRY INTO RUSSIAN....287

Sultanbaeva Kh.V., Bakhtyarova A.N., Abdullina L.B.
ETHNOLINGUISTIC FEATURES OF THE LEXEME "TOʒ" ("SALT") IN THE BASHKIR LANGUAGE....289

Chamsedinova G.Sh.
THE NATIONAL IMAGE OF THE WORLD IN M. ATABAYEV'S POETRY....293

Yakimov P.A.
GOD'S NUCLEAR NOMINATIONS IN RUSSIAN: LEXICOGRAPHIC ASPECT....295

Blokhina T.R., Zhigalova M.R.
TYPES AND CHARACTERISTICS OF THE SPEECH GENRE "EMAIL ADVERTISMENT" 297

Gadzhimuradova T.E., Shamsudinova Kh.A.
ARTISTIC SOLUTION OF THE THEME OF NATIONAL REVIVAL IN THE NOVEL OF TAUFIQ AL-KHAKIM "RETURN OF THE SPIRIT" 299

Gadzhimuradova T.E., Yahyaeva A.M.
THE MOTIVE OF SILENCE IN AHMEDKHAN ABU-BAKAR'S NOVEL "MANANA" 301

Gafarova A.S.
NEOLOGISMS IN THE GERMAN VOCABULARY: THE NATURE, FUNCTIONING AND FEATURES OF TRANSLATION 304

Savankova E.V., Saklakova N.N.
VERBALISATION OF THE LEGAL CATEGORY "DIGITAL RIGHTS" IN GERMAN-LANGUAGE LEGAL DISCOURSE 306

Magomedov M.A., Baytimirova A.A.
STRUCTURAL-SEMANTIC ANALYSIS OF THE ARABIC ACTIVE PARTICIPLES AND THEIR COMPLIANCE IN THE AVAR LANGUAGE 309

Magomedov M.A., Rasulova A.G.
COMPARATIVE ANALYSIS OF ARABIC PREPOSITIONS AND POSTPOSITIONS IN THE DARGIN LANGUAGES 311

Abilkenova V.A., Gurianova E.A.
PECULIARITIES OF LINGUISTIC AGGRESSION IN FEDERAL AND REGIONAL MEDIA 313

Al-Avad A.R.
ON THE ISSUE OF NAMING SUBSTANCES, DEVICES AND OPERATIONS IN AL-RAZI'S TREATISE "THE SECRET OF SECRETS" 316

Artemyeva P.P.
T.A. VAN DIJK'S COGNITIVE THEORY OF PRAGMATICS IN THE PERSPECTIVE OF THE STUDY OF POLYCODE TEXTS 319

Artyna M.K.
SPEECH ACT NOMINATION ON THE EXAMPLE OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE FRENCH LANGUAGE 321

Vasbieva D.G.
ASSOCIATIVE AND SEMANTIC COMPONENTS OF THE CONCEPT OF PATRIOTISM IN THE WORLD PERCEPTION BY THE RUSSIAN YOUTH 323

Akhaeva M.A.
THE ROLE OF ARCHETYPICAL IMAGES IN THE CHECHEN LYRICS OF THE 60s OF THE 20th CENTURY 326

Vasbieva D.G.
VERBALIZATION OF WEALTH CONCEPT IN ENGLISH PROVERBS 328

Vereshchagina K.A.
"NOTES IN CAPTIVITY BY THE JAPANESE" V.M. GOLOVNIN: EXPERIENCE OF READING IN THE ASPECT OF "FRONTIER POETICS" 331

Voloshina A.V.
THE LEXEME ΔΥΣΕΞΕΛΙΚΤΟΣ IN DIONYSIUS OF HALICARNASSUS' WORKS: SEMANTICS AND WORD USAGE 334

Guo Siwen
THE IMAGE OF RUSSIA IN THE CHINESE SCIENCE FICTION FILM "THE WANDERING EARTH 2" 337

Zagryadskaya N.A.
FREE INDIRECT DISCOURSE IN E. WHARTON'S NOVELS 339

Korovina K.A.
MARGINALIAS SPECIFIC IN THE TRANSLATION "DESIDERII, ILI STEZYA K LUBVI BOZIJEJ" BY FEOFAN CHUDOVSKY 342

Li Jiaxin
THE TRANSDISCIPLINARY NATURE OF THE CHINESE ECOLOGICAL TRANSLATION MODEL 345

Myshyakova N.M., Kipnes L.V.
PEOPLE AND CIRCUMSTANCES IN P. NILIN'S STORIES 348

Meng Meng
THE NATIONAL-CULTURAL COMPONENT OF THE MEANING OF IDEOLOGEMES 350

Savinova T.B., Tontoeva T.V.
PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT-SOMATISM "EYE" IN CHINESE, RUSSIAN AND BURYAT LANGUAGES 353

Simutova O.P.
THE SPECIFICITY OF THE TRANSLATION OF EMOTIVOUS VOCABULARY IN SONG TEXTS OF GERMAN ROCK PERFORMERS 355

Soloveva O.N.
WORKING WITH VERB CLASSES IN PRACTICAL CLASSES AT A UNIVERSITY 358

Soloveva O.N.
THE PROBLEM OF STUDYING A NOUN IN A UNIVERSITY 360

Fadeeva M.Yu.
SPECIAL ASPECTS OF SUSTAINABLE COMMUNICATION: LINGUOCULTURAL FEATURES OF GLOBAL TRENDS AND PROCESSES 362

Shirokova A.A.
NOMINATIVE FEATURE "THE TIME OF FLOWERING" IN THE FLORONYMS OF POLISH, RUSSIAN, UKRAINIAN AND BELARUSIAN LANGUAGES 365

Aliyeva P.Sh., Pasiukova O.A.
STUDY OF THE COMBINATIONALITY OF THE LEGAL TEXT TRANSLATION 368

Inarkaeva S.I., Yakhyaeva Z.I.
CREATIVITY OF ABUZAR AIDAMIROV AND HIS INFLUENCE ON THE FORMATION OF TRADITONS OF HISTORICAL PROSE IN THE CHECHEN LITERATURE OF 1960s–70s 370

Edilov S.E.
CHARACTERISTICS OF MODELS OF VERB PHRASES WITH NOUNS IN THE CHECHEN LANGUAGE 372

Akbash V.A., Bylkova A.V.
ECOLOGICAL TOURISM IN RUSSIA IN THE ASPECT OF TRANSLATION INTO CHINESE 374

Andrianova Yu.G.
CROSS TEXT INTERPRETATION: THE COMBINATION OF THE PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS METHOD (THE METOD OF COUNTERTEXTS ANALYSIS) AND THE METHODS OF DECODING STYLISTICS 376

Tambieva L.A., Akhmatova F.Kh.
FEATURES OF SENTENCES AS COMPONENT CLAUSES IN THE CONTEXT OF PARAGRAPH (ON THE BASIS OF KARACHAY-BALKAR LANGUAGE) 381

Bakina A.D.
PRAGMATIC ASPECTS OF TRANSLATION OF BIBLICAL PHRASEOLOGICAL UNITS 384

Borunov A.B.
HYPERTEXTUAL CODES IN "FANDORIN'S MACROCYCLE" BY B. AKUNIN 388

Dubova M.A.
THE IMAGE OF A GOD'S FOOL AND WAYS OF ITS OBJECTIVATION IN B. PILNYAK'S NOVEL "THE VOLGA FLOWS INTO THE CASPIAN SEA" 390

Gulyaeva E.A., Davydova E.I., Klyukina Yu.V., Shipovskaya A.A.
CONCEPTS СЫН/SON AND ДОЧЬ/DAUGHTER IN HUMOROUS PRECEDENT TEXTS 392

Knyazeva L.A.
MICROPLOTS IN THE "A WRITER'S DIARY' BY FYODOR DOSTOEVSKY AS A MEANS OF IDEA'S ARGUMENTATION 396

Kortava V.N.
THE PECULIARITIES OF COMIC PERCEPTION IN THE RUSSIAN-ENGLISH TRANSLATION (ON THE EXAMPLE OF THE SMALL PROSE BY F.A. ISKANDER) 400

Monne T.A.
TECHNIQUES FOR ORGANIZING NEWS TEXTS IN RUSSIA AND FRANCE (SIMILARITIES AND DIFFERENCES) 402

Myshyakova N.M., Kipnes L.V.
MYTHOPOETIC PICTURE OF THE WORLD IN THE WORKS OF CH. AITMATOV 406

Meng Honghong, Feng Fan
A WONDERFUL FLOWER MADE OF GOLD DUST: CHINESE TRANSLATIONS OF "THE GOLDEN ROSE" 408

Olenev S.V., Gordeeva S.O., Anikeenko E.A.
STRATEGIES FOR TRANSLATING TITLES OF CHINESE BOOKS AND FILMS INTO RUSSIAN 412

Putilina T.G.
SEMANTICS OF LIMINALITY IN THE MEMOIRS OF RUSSIAN INTELLECTUALS OF THE LATE XIX CENTURY – EARLY XX CENTURY 415

Rashchupkina O.S.
REFLECTIONS ON THE FATE OF PEASANTS ON THE "GREAT CONSTRUCTION SITES OF THE FIVE-YEAR PLAN" IN ESSAYS BY F.I. PANFEROV AND V.P. ILYENKOV (1931) 418

Rukavishnikova O.I.
PECULIARITIES OF A COMIC EFFECT TRANSFER IN THE SPHERE OF CONVERSATIONAL GENRE FROM CHINESE TO RUSSIAN LANGUAGE 420

Rukavishnikova O.I.
SPECIFICS OF TRANSLATION OF ARTICLES ON ECONOMIC TOPICS FROM CHINESE INTO RUSSIAN LANGUAGE 423

Rumyantseva O.S.
THE IMAGE OF SAINT JOSEPH IN THE NOVEL "CIEŃ OJCA" BY J. DOBRACZYŃSKI AND THE LEXICAL MEANS OF ITS CREATION 426

Starodumova E.A., Voronina O.A.
SCOPE OF THE LEXEME ODNOVREMENNO IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE 428

Piao Huimin
THE ARTICLE REVEALS CHEKHOV'S ATTITUDE TO CONTEMPORARY RUSSIAN THEATER IN THE 1880S 430

Tsverkun Yu.B.
LEXICAL AND SEMANTIC FEATURES OF THE ENGLISH SCHOOL AND HIGHER EDUCATION TERMINOLOGY DURING AND AFTER THE COVID-19 PANDEMIC 434

Zhu Mingyang
CONTEXTS ASSOCIATED WITH THE WORD ЗАПАД IN THE SOVIET AND RUSSIAN MEDIA 439

Zhu Pengxiao, Khorolsky V.V.
THE DEVELOPMENT OF CHINA'S MEDIA CULTURE AND THE CONTRADICTIONS OF THE NATIONAL INTERNET SECTOR (2018-2023) 442

Gadzhimuradova T.E., Kuraeva Z.M.
SYMBOLS AND MEANINGS OF JOURNEY IN NAGUIB MAHFOUZ'S NOVEL "THE JOURNEY OF IBN FATTOUMA" 445

Kazharova M.A.
MECHANISMS OF EXPRESSION OF IMPOLITENESS IN A POLITICAL TALK SHOW 447

Kurbanova P.G., Khidirova G.A.
FUNCTIONS OF STABLE COMPARATIVES OF RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES 451

Tsakhueva D.S.
FEATURES OF FUNCTIONING OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN A MULTILINGUAL REGION 453

Mutaeva S.I., Aliyeva D.M.-S.
ON THE QUESTION OF THE TYPES OF CLASSIFICATION OF SPEECH VERBS IN RUSSIAN AND ENGLISH 455

Denisova E.S., Koller A.E.
LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF EUPHEMISTIC VOCABULARY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE (ON THE MATERIAL OF CHINESE TEXTBOOKS) 458

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным отраслям:

- ***Педагогические науки***
- ***Филологические науки***

Для публикации в журнале необходимо предоставить статью, справку на антиплагиат из научной части со сведениями о не менее 80% оригинальности работы, заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень и шифр специальности, по которой присуждена /или планируется/ ученая степень).

Со всей актуальной информацией по оформлению и требованиям к публикации статьи вы можете ознакомиться на сайте редакции в разделе “Авторам” или же написать нам по E-mail: mnko@mail.ru

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (не менее 12 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (не менее 12 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования.
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации.

ПРЕДСТАВИТЕЛИ ЖУРНАЛА В РАЗЛИЧНЫХ РЕГИОНАХ

- ***Глебов Виктор Васильевич***, кандидат биол. наук, доцент (*г. Москва*)
- ***Гаджиев Рамазан Далгатович***, кандидат педагогических наук, доцент (*г. Махачкала*)
- ***Зотова Татьяна Николаевна***, канд. пед. наук, доцент (*г. Бийск*)
- ***Томилин Александр Николаевич***, доктор пед. наук, профессор (*г. Новороссийск*)
- ***Бокова Ольга Александровна***, канд. психол. наук, доцент (*г. Барнаул*)

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:
http://amnko.ru/
Тел.: +79139900008, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
656049, Алтайский край, г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
т./ф.:(3852)36-82-51, concept-print@yandex.ru