

# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

**№ 4 (95)**

31 августа 2022

ISSN 1991-5497

Подписной индекс  
ПИ292

## ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

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

**УЧРЕДИТЕЛЬ:** ООО «РМНКО»

## ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

## ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

## ВЕРСТКА

**Е.В. Иваницкая** (г. Горно-Алтайск)

## ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

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

## ПЕРЕВОДЧИК

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

## АДРЕС РЕДАКЦИИ И ИЗДАТЕЛЯ

649006, Россия, Республика Алтай,  
г. Горно-Алтайск,  
пр. Коммунистический, д.159/1, кв. 30

## РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

Тел.: +79139900008;  
e-mail: mnko@mail.ru <http://amnko.ru/>

## ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ:

[http://elibrary.ru/title\\_about.asp?id=26070](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 19.08.2022  
Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 47,25.  
Тираж 500 экз. Зак. №  
Свободная цена.

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2022

## МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ СОВЕТ

- **С.П. Ломов** – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Москва)
- **И.Р. Лазаренко** – доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- **Д.Е. Майкельсон** – доктор филологических наук, профессор (США)
- **У. Грисволд** – доктор педагогических наук, Университет Мемфиса (Теннесси, США)
- **В. Сартор** – доктор филологических наук, профессор университета штата Нью-Мексико, каф. изучения языков, грамотности и социокультурологии (США)
- **С.В. Кривых** – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- **О.А. Блок** – доктор педагогических наук, профессор (г. Химки)
- **Н.Н. Кузнецова** – доктор филологических наук, профессор (г. Оренбург)
- **М.А. Лаппо** – доктор филологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- **Ю.Г. Пыхтина** – доктор филологических наук, профессор (г. Оренбург)
- **В.А. Гуреев** – доктор филологических наук, профессор (г. Москва)
- **Е.Н. Ежова** – доктор филологических наук, профессор (г. Ставрополь)
- **Е.В. Лукашевич** – доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)
- **И.В. Фотиева** – доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)

## НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- **А.В. Петров** – председатель редакционной коллегии, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, академик ПАНИ (г. Горно-Алтайск)
- **Ю.В. Сенько** – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- **И.К. Дракина** – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- **В.С. Чернявская** – доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)
- **А.М. Руденко** – доктор философских наук, профессор (г. Ростов-на-Дону)
- **Ю.В. Сорокопуд** – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- **И.Б. Горбунова** – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- **Ф.Х. Мухамедова** – доктор филологических наук, главный научный сотрудник (г. Махачкала)
- **С.А. Осокина** – доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)
- **Е.Л. Кудрина** – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- **М.Г. Чухрова** – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)
- **Н.А. Гузь** – доктор филологических наук, профессор (г. Бийск)
- **Н.В. Глухих** – доктор филологических наук, профессор (г. Челябинск)

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Дизайн обложки: П.Г. Белозерцев. В оформлении использованы стихи Б. Бедюрова, Т. Маршалавой, П. Валери.

# Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal  
published since 1998.  
Issued once in two months

**№ 4 (95)**

**31 August 2022**

**ISSN 1991-5497**

**Index in catalogues  
of Russian Post:  
ПМ292**

## GENERAL DIRECTOR

**A.A. Petrov**, member of International Union of Journalists (Gorno-Altai)

## 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-Altai)

## DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF

**O.V. Novikova**, Candidate of Philology, Associate Professor (Gorno-Altai)

## MAKING-UP

**Ye.V. Ivanitskaya** (Gorno-Altai)

## MANAGING EDITOR OF THE ELECTRONIC VERSION OF THE JOURNAL

**V.A. Petrov** (Gorno-Altai)

## TRANSLATOR

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

## ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE & PUBLISHER

Kommunistichesky Avenue, 159/1, ap. 30, Russia, Altai Republic, Gorno-Altai, 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](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 19.08.2022  
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 47,25.  
Circulation: 500 pieces. Order №  
Price free of control

© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2022

## SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

- **S.P. Lomov** – Chairman of the Scientific Editorial Board, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- **I.R. Lazarenko** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)
- **J. Mikkelsen** – 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-Altai, Russia)
- **Yu.V. Senko** – member 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

<b>А</b>			<b>Е</b>			<b>Л</b>		
Абдусаламов М.М.	234, 237, 239		Евлоева А.М.	347		Левченко А.А.	13	
Абрамкина С.Г.	88		Евстратова Е.В.	274		Ли Жуй	328	
Абросимова Н.А.	178		<b>Ж</b>			Ли Сюэлянь	35	
Аввакумова Е.А.	50		Жданова С.Н.	69		Ли Цзясинь	221	
Агаркова О.А.	368		Жердева О.Н.	304		Ли Янь	98	
Адухова Ж.М.	265		Жэнь Цзяньсинь	312		<b>М</b>		
Азизова С.М.	338		Загрядская Н.А.	57, 297		Магомедов Д.М.	283	
Алиева А.Р.	159		Заец Т.В.	94		Магомедов М.А.	227	
Алиева Ф.А.	267		Залуцкая С.Ю.	10		Магомедов М.М.	234	
Андреева Е.Ю.	181		Зеленова А.А.	202		Магомедова А.Ш.	237	
Андриевских Н.В.	151		Зембатова Л.Т.	163		Магомедова З.К.	277	
Аркиева З.А.	21		Зими́на Е.А.	285		Магомедова П.Н.	243	
Арсланмурзаева Л.Т.	364		Знаменская Т.А.	204		Маллаева З.М.	227, 357	
Арутюнова Ж.М.	83		Зникина Л.С.	60		Мангасарова К.В.	69	
Асакаева С.Т.	185		Золотарева Л.А.	312		Мансур Д.Н.	91	
Ахмедова А.Р.	239		Зюзина Е.А.	246		Мансурова А.П.	104	
Ахмедова Л.Я.	54		<b>И</b>			Мареев В.И.	38	
<b>Б</b>			Иванова Н.Н.	67		Медведева Н.А.	100	
Бабинцева Е.А.	91, 135		Искендеров М.Г.	248		Мельничук М.В.	172, 175	
Багомедов М.Р.	185, 187		Исламова Л.Я.	349, 351		Милованова М.В.	306	
Бахтина Ю.Г.	359		<b>К</b>			Миниярова Д.Р.	230	
Бахуташили Т.В.	74		Каверзина А.В.	208, 211		Мишуткина И.И.	253	
Баяртуева Е.Ж.	200		Калашникова С.В.	43		Мурзабулатова Ф.Ф.	250	
Боровцов В.А.	60		Калинин С.В.	13		Муссауи-Ульянищева Е.В.	138	
Бородин Н.В.	24		Калинина А.С.	130		Мустафаева С.А.	133	
Борщ А.А.	26		Каплуненко А.Е.	208		Мухамедова Ф.Х.	267	
Бурина Е.В.	29		Карапетян Т.А.	322		Мэн Сючжу	232	
<b>В</b>			Каримулаева Э.М.	117		<b>Н</b>		
Вагизиева Н.А.	189		Карпова Н.К.	38		Нефёдова Н.И.	335	
Валиулина С.В.	270		Карцева Е.Ю.	135		Никонова Н.И.	10	
Варуха И.В.	194, 197		Кашицин А.М.	141		Новикова Н.Н.	72	
Васильева Т.С.	316		Кашицына Л.В.	100		Новичкова О.А.	280	
Васьбиева Д.Г.	5, 318		Кебедова Ш.А.	241		<b>О</b>		
Воевода Е.В.	54		Керимов К.Р.	364		Одишвили Г.Н.	41	
<b>Г</b>			Кириченко К.Н.	163		<b>П</b>		
Габибуллаева П.М.	340		Климентьев В.В.	366		Павленко У.В.	120	
Гаджимурадова Т.Э.	241, 243		Ковальчук Л.П.	214		Панасенко Е.Н.	74	
Гаммакуева А.С.	192		Козырь З.О.	62		Пестова Е.В.	43	
Гао Цзысянь	300		Колобов А.Н.	15, 18		Петрова Н.П.	38	
Гапоненко А.В.	102		Корзун А.В.	217		Петрусович А.А.	166	
Герасимова Э.О.	146		Королева М.Ю.	256		Позднякова И.Р.	120	
Гильмиярова Д.З.	7		Корсунская А.Г.	324, 326		Потапова М.В.	146	
Глушкова Н.М.	181		Кочергина Н.В.	146		Потапова Р.П.	46	
Гусейнова М.М.	302, 342		Краснова М.Ю.	168		Пригарина Н.К.	353	
Гуслякова А.В.	344		Краюхина О.Е.	125		Пронин Б.А.	107	
<b>Д</b>			Кремлева Ю.В.	304		Прояева И.В.	86	
Давлетбаева А.Ф.	194, 197		Крюкова Е.В.	320		Путилина Л.В.	368	
Давтян Ю.В.	320		Кузнецова Е.В.	33		<b>Р</b>		
Данилушкин А.Ю.	141		Куприянова М.Е.	248		Разбегаев П.В.	76	
Дашиева С.Ц.Д.	200		Курбанова Л.У.	120		Редькина Л.И.	141	
Джакаева А.А.	128		Курбанова С.А.	246		Ри К.К.	355	
Дибирова А.С.	283		Куччаев Р.М.	117		Розенко Е.А.	78	
Дибирова К.С.	117		<b>Л</b>			Ростовцева П.П.	170, 172	
Дибирова С.И.	283		Левченко А.А.	13		Рубанова Э.Э.	48	
Дудаев Г.С.-Х.	161		Ли Жуй	328		Рукавишникова О.И.	355	
Дунаева Л.А.	29		Ли Сюэлянь	35		Рыжикова Л.В.	88	
<b>З</b>			Ли Цзясинь	221		<b>С</b>		
<b>И</b>			Ли Янь	98		Саванкова Е.В.	285	
<b>Л</b>			<b>М</b>			Саидов З.А.	41	
<b>М</b>			<b>Н</b>			<b>Т</b>		
<b>Н</b>			<b>О</b>			Тагирова М.М.	187	
<b>О</b>			<b>П</b>			Танцур Т.А.	153	
<b>П</b>			<b>Р</b>			Тань Юйхао	113	
<b>Р</b>			<b>С</b>			Тарасов А.Н.	155	
<b>С</b>			<b>Т</b>			Телешова Р.И.	83	
<b>Т</b>			<b>У</b>			Темирсултанов Р.А.	21	
<b>У</b>			<b>Ф</b>			Терентьева Е.В.	306	
<b>Ф</b>			<b>Х</b>			Тозыякова Е.А.	361	
<b>Х</b>			<b>Ц</b>			Толкачев С.П.	293	
<b>Х</b>			<b>Ш</b>			Томас А.О.	115	
<b>Ц</b>			<b>Щ</b>			Торбоков А.В.	261	
<b>Ш</b>			<b>Ъ</b>			<b>У</b>		
<b>Щ</b>			<b>Ы</b>			Ульянищева Л.В.	138	
<b>Ъ</b>			<b>Э</b>			<b>Ф</b>		
<b>Э</b>			<b>Ю</b>			Фаткуллина Ф.Г.	359	
<b>Ю</b>			<b>Я</b>			Федулов Б.А.	13	
<b>Я</b>			<b>З</b>			<b>Х</b>		
<b>З</b>			<b>И</b>			Халидова Р.Ш.	357	
<b>И</b>			<b>О</b>			Хань Цзэвэй	309	
<b>О</b>			<b>П</b>			Хилько А.А.	143	
<b>П</b>			<b>Р</b>			<b>Ч</b>		
<b>Р</b>			<b>С</b>			Ченушкина С.В.	125	
<b>С</b>			<b>Т</b>			Черватюк П.А.	104	
<b>Т</b>			<b>У</b>			<b>Ш</b>		
<b>У</b>			<b>Ф</b>			Шалова С.Ю.	48	
<b>Ф</b>			<b>Х</b>			Шелкова С.В.	304	
<b>Х</b>			<b>Ц</b>			Шмакова Л.Е.	125	
<b>Х</b>			<b>Щ</b>			<b>Щ</b>		
<b>Ц</b>			<b>Ъ</b>			Щелокова Е.А.	178	
<b>Щ</b>			<b>Ы</b>			<b>Ю</b>		
<b>Ъ</b>			<b>Э</b>			Юдина А.М.	157	
<b>Ы</b>			<b>Ю</b>			Юй Лу	263	
<b>Э</b>			<b>Я</b>			<b>Я</b>		
<b>Ю</b>			<b>З</b>			Ярош Д.А.	81	
<b>Я</b>			<b>И</b>			Ярычев Н.У.	41, 69	

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

## **СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ**





# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

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

УДК 37.013.77

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-5-7

*Vashieva 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*

## ON THE MODERN CONCEPTS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND FACTORS OF ITS FORMATION AND DEVELOPMENT IN UNIVERSITY STUDENTS.

The article discusses a problem of how to form emotional intelligence and development it, what is one of the most relevant areas in ensuring the efficiency of teaching university students and the key to success in their future career. The purpose of the article is to clarify the concept of emotional intelligence and classify factors of its formation and development based on the analysis of modern concepts of emotional intelligence development. The scientific novelty of the work is expressed in defining the structure of emotional intelligence based on the individual psychological characteristics of the personality described in the emotional intelligence models. The practical significance of the study lies in the fact that the results of the analysis of modern concepts of students' emotional intelligence development and the factors of its formation and development can be used in the university learning process in the interests of the sustainable development of the educational system.

**Key words:** emotional intelligence, emotional component, emotional intelligence model, cognitive component, conative component.

*Д.Г. Васильева, канд. экон. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: dinara-va@list.ru*

## К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННЫХ КОНЦЕПЦИЯХ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ФАКТОРАХ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

В данной статье рассматривается проблема формирования и развития эмоционального интеллекта как одного из самых актуальных направлений в обеспечении эффективности обучения студентов вуза и залога их успешности в будущей работе. Целью статьи является уточнение понятия «эмоциональный интеллект» и классификация факторов его формирования и развития на основе анализа современных концепций развития эмоционального интеллекта. Научная новизна работы выражена в определении структуры эмоционального интеллекта на основе индивидуально-психологических особенностей личности, описанных в моделях эмоционального интеллекта. Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты проведенного анализа современных концепций развития эмоционального интеллекта у студентов и факторов его формирования и развития могут быть использованы в учебном процессе в вузе в интересах устойчивого развития образовательной системы.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, эмоциональный компонент, модель эмоционального интеллекта, когнитивный компонент, конативный компонент.

Актуальность нашего исследования продиктована возросшим интересом к изучению факторов формирования и развития ЭИ студентов высшей школы для выявления психолого-педагогических условий развития ЭИ. На наш взгляд, данные условия будут содействовать удовлетворению потребности студентов в высоком уровне развития ЭИ, а также общества в высококвалифицированных специалистах в разных областях деятельности. Кроме того, высокий ЭИ позволяет студентам быстрее и продуктивнее учиться в вузе, а также подготовиться к будущей профессии.

Целью исследования является уточнение термина «эмоциональный интеллект» и классификация факторов его формирования и развития на основании анализа современных концепций развития ЭИ.

Для достижения этой цели в данной научной работе решаются следующие соответствующие задачи:

- 1) проанализировать современные теоретические концепции развития ЭИ;
- 2) определить структуру ЭИ на основе индивидуально-психологических особенностей личности, а также моделей ЭИ;
- 3) конкретизировать понятие «эмоциональный интеллект».

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты проведенного в статье анализа современных концепций развития ЭИ студентов и факторов его формирования и развития могут быть использованы в учебном процессе в вузе в интересах устойчивого развития образовательной системы.

В настоящее время существует несколько теоретических концепций исследования вопросов формирования и развития ЭИ: теория эмоционально-интеллектуальных способностей Дж.Д. Майера, П. Сэловея, Д. Карузо [1]; некогнитивная теория эмоционального интеллекта Р. Бар-Она [2]; теория эмоциональной

компетентности Д. Гулммена [3; 4]; двухкомпонентная теория эмоционального интеллекта Д. Люсина [5].

Но, несмотря на то, что исследователи в своих моделях ЭИ трактуют изучаемый ими конструкт в качестве «ЭИ», их точки зрения расходятся в вопросах психологической составляющей ЭИ.

Первыми, кто ввел понятие ЭИ в 1990 г., были зарубежные исследователи Дж. Майер и П. Сэловея. В исследовании Т.С. Киселевой прослеживается уточнение более поздней работы Дж. Майера, П. Сэловея и Д. Карузо: «...наши основные претензии в том, что действительная концепция ЭИ отличается от других подходов. Данная концепция ЭИ включает в себя способность заниматься сложной обработкой информации о собственных эмоциях и эмоциях других людей и способность использовать эту информацию в качестве основы для мышления и поведения. То есть люди с высоким уровнем ЭИ обращают внимание на эмоции, могут использовать, понимать и управлять эмоциями, и эти навыки повышают адаптивные функции, которые потенциально могут принести пользу себе и другим» [6].

Следует отметить, что ЭИ трактуется по-новому в доработанной версии 1997 года, а именно – «как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений» [2]. Четыре компонента изучаемого феномена, по Д. Майеру и П. Сэловею, выстраиваются в иерархию, где уровни последовательно осваиваются по мере становления. При этом следует отметить, что компоненты в модели ЭИ относятся как к собственным, так и к чужим эмоциям. В 2016 году было выпущено новое описание модели ЭИ также с четырьмя ветвями (или компонентами), в которые были включены дополнительные субкомпоненты [7].

Дополненные Д. Гулманом ранние идеи П. Сэловея и Дж. Майера показывают взаимосвязь между ЭИ и социальным успехом. Д. Гулман, Р. Боясич и Э. Макки «выделяют составляющие ЭИ и связанные с ними следующие навыки:

1) личностные навыки, определяющие то, как мы управляем собой (эмоциональное самосознание, самоконтроль, уверенность в себе, точная самооценка, адаптивность, открытость, инициативность, воля к победе, оптимизм);

2) социальные навыки, указывающие на то, как мы управляем нашими отношениями с другими людьми (сочувствие/сопереживание, предупредительность, воодушевление, влияние, помощь в самосовершенствовании, способность к урегулированию конфликтов, укреплению личных взаимоотношений, работа в команде, сотрудничество)» [8].

Р. Бар-Он является одним из исследователей, представивших смешанную модель ЭИ и расширивших понятие ЭИ. Согласно ученому под ЭИ подразумеваются некогнитивные способности и навыки, влияющие на успешность взаимоотношений с окружением [9, с. 363, 378].

Пять сфер компетентности, выделенные Р. Бар-Оном, соотносятся с пятью компонентами ЭИ [8], которые, в свою очередь, подразделяются на следующие субкомпоненты: «познание себя (осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость), навыки межличностного общения (эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность), способность к адаптации (решение проблем, связь с реальностью, гибкость), управление стрессовыми ситуациями (устойчивость к стрессу, контроль за импульсивностью), преобладающее настроение (счастье, оптимизм)».

Отечественный ученый Д.В. Люсин в своей модели ЭИ рассматривает внутриличностный и межличностный ЭИ, которые в какой-то степени совпадают с теоретической концепцией Д. Гулмана о личностных и социальных навыках.

Д.В. Люсин указывает на дуальную природу ЭИ, характеризующуюся наличием когнитивных способностей и личностных характеристик. Модель содержит факторы, оказывающие влияние на ЭИ: когнитивные способности, отношение к эмоциям и особенности эмоциональности. От когнитивных способностей студента будет зависеть, с какой быстротой и тщательностью будет обрабатываться эмоциональная информация, при этом не менее важным остается отношение к своим и чужим эмоциям как к ценности и источнику информации. ЭИ определяется эмоциональной устойчивостью и эмоциональной чувствительностью [5].

По утверждению исследователя А.П. Лобанова, ЭИ представляет собой эмоциональную компетентность, чьи составляющие – это самосознание, эмпатия, самоконтроль и другие навыки [10, с. 342].

Т.И. Солодкова в своем исследовании, основанном на работах отечественных и зарубежных ученых, рассматривает ЭИ как фундаментальный фактор успешности жизнедеятельности личности, которая, в свою очередь, определяется как психическое, физическое и социальное здоровье [11, с. 131].

Исследователь И.С. Степанов под ЭИ понимает «системно-функциональное свойство личности, обеспечивающее его социальную успешность и включающее такие психологические факторы становления ЭИ, как инструментальные (интуиция – творческое решение проблем, уровень маскулинности, лидерство, эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей), и личностные факторы (честность, контакты, доверие, сексуальность, уровень самооценки)» [12].

Исходя из вышеизложенного анализа современной психолого-педагогической литературы, следует рассматривать **эмоциональный интеллект** как сложное обобщенное свойство личности, которое представляет собой целостность эмоциональных, когнитивных и когнитивных качеств, обеспечивающих осознание, понимание собственных и чужих эмоций; умение контролировать и управлять собственными эмоциями на основе интеллектуального анализа и синтеза; способность действовать согласно внутренней среде своих эмоций, влияющих на личностное развитие и успешность межличностных взаимодействий.

На основе индивидуально-психологических особенностей личности, описанных в моделях ЭИ, предложенных различными авторами (П. Сэловея, Дж. Майера, Д. Гулмана, Р. Бар-Она, Д.В. Люсин), нами предлагается структура ЭИ, включающая следующие компоненты и психологические факторы его формирования и развития:

– **эмоциональный компонент**: *эмпатия* (способность к считыванию эмоционального состояния других людей, к пониманию их чувств, к испытанию их боли на себе в результате соотнесения их состояния с собственными мыслями и поступками); *эмоциональная зрелость* (эмоциональная стабильность, устойчивость к негативным эмоциям и эмоциональной напряженности); *мотив достижения цели и успеха*; *эмоциональная гибкость* (способность к быстрой, легкой и гибкой реакции на различные внешние воздействия);

– **когнитивный компонент**: *объективная самооценка*; *эмоциональная саморефлексия* (способность жить в гармонии с собственными внутренними эмоциями, безошибочное понимание важности чувств и эмоций для социальной успешности); *рефлексия* (мыслительная деятельность, направленная на анализ, понимание, познание своего и чужого внутреннего мира, исходя из размышления с позиции другого человека); *осмысление эмоциональных качеств*;

– **когнитивный компонент**: *умение управлять своими эмоциями* (самопринятие контроль своих эмоций; осознанная готовность использовать свои эмоции для выполнения поставленных задач); *психологическая резилентность в построении взаимоотношений* (умение ладить и быть в хороших отношениях

с другими людьми независимо от обстоятельств; либеральность в отношении иной точки зрения, образа жизни, ценностей, взглядов); *плодотворное взаимодействие* (ожидаемое отношение от других, умение самопредставиться другому, устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми; способность эффективно строить и влиять на коммуникативный процесс).



Рис. 1. Классификация психологических факторов формирования и развития эмоционального интеллекта

Источник: Составлено автором.

Выпускник вуза с высоким уровнем развития ЭИ представляет собой в первую очередь самореализующуюся личность, готовую к самоанализу своей будущей профессиональной деятельности с полным становлением эмоциональной сферы.

Главной задачей развития ЭИ студентов является способность к выстраиванию взаимоотношений с другими людьми (однокурсниками, педагогами, родителями, родственниками и т. д.) в различных ситуациях и их эффективное взаимодействие в социуме. Высокий показатель самоконтроля, должное самосознание своих эмоций стимулируют выработку сдержанности у студентов. Для успешного взаимодействия с другими людьми у студентов хорошо развиты чувство юмора, умения ладить с людьми, осознавать свои эмоции и чужие, эмпатия, осведомленность о собственных ценностях и потребностях. Следовательно, выбор будущей профессиональной деятельности, выстраивание отношений должно осуществляться исходя из каузальности к самому себе и социальной перцепции [13].

Развитие ЭИ помогает избежать некоторые страхи и сомнения, приступить к общению с партнерами по взаимодействию для достижения намеченного [14]. ЭИ способствует пониманию мотивов других людей и продуктивным взаимоотношениям с ними, что может служить весьма важным фактором в будущей карьере студентов.

Следовательно, на наш взгляд, важно, чтобы студент обладал следующими индивидуально-психологическими особенностями:

- умением распознавать и понимать чувства и эмоции других, сопереживать/сочувствовать, представить себе внутренний мир другого человека и понять его мысли;
- способностью использовать эмоциональную информацию ради своего блага и окружающих;
- способностью к осмысленному влиянию на свои чувства и эмоции;
- способностью к контролю собственных чувств и эмоций для того, чтобы избежать бурных проявлений;
- умением определять и признавать собственные эмоции;
- способностью к продуктивной коммуникации с партнерами по взаимодействию и поиску общего языка с ними.

Итак, данное исследование позволяет сделать следующие выводы.

На основе теоретического анализа концепций развития ЭИ было уточнено понятие «**эмоциональный интеллект**», под которым нами понимается сложное обобщенное свойство личности, которое представляет собой целостность эмоциональных, когнитивных и когнитивных качеств, обеспечивающих осознание, понимание собственных и чужих эмоций; умение контролировать и управлять собственными эмоциями на основе интеллектуального анализа и синтеза; спо-

собность действовать согласно внутренней среде своих эмоций, влияющих на личностное развитие и успешность межличностных взаимодействий.

На основе индивидуально-психологических особенностей личности, описанных в моделях ЭИ, предложенных различными авторами (П. Сэловей, Дж. Майер, Д. Гулман, Р. Бар-Он, Д.В. Люсин), нами предлагается структура ЭИ, включающая следующие компоненты и психологические факторы его формирования и развития: **эмоциональный компонент; когнитивный компонент; когнитивный компонент.**

#### Библиографический список

1. Майер Дж.Д., Карузо Д.Р., Сэловей П. Эмоциональный интеллект соответствует традиционным стандартам интеллекта. *Интеллект*. 1999; Т. 27: 267 – 298.
2. Бар-Он Р. *Опросник эмоционального коэффициента Бар-Он (EQ-i)*. Техническое руководство. Торонто: Мультимедийные системы, 1997.
3. Гулман Д. *Эмоциональный интеллект*. Нью-Йорк: Бантам Букс, 1995.
4. Гулман Д., Бояцис Г., Макки Э. *Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе социального интеллекта*. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2008.
5. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования*. Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2004: 29 – 36.
6. Киселева Т.С. *Эмоциональный интеллект как жизненный ресурс и его развитие у взрослых*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва, 2014.
7. Майер Дж.Д., Карузо Д.Р., Сэловей П. Модель способностей эмоционального интеллекта: принципы и обновления. *Обзор эмоций*. 2016; Т. 8 № 4: 290 – 300.
8. Психологические условия формирования эмоционального интеллекта личности – часть 2. Available at: <https://pandia.ru/387114/>
9. Бар-Он Р. Эмоциональный и социальный интеллект: понимание эмоционального фактора. *Справочник по эмоциональному интеллекту*. Сан-Франциско: Джосси-Басс, 2000.
10. Лобанов А.П. *Когнитивная психология: от ощущений до интеллекта*: учебное пособие. Минск: Новое знание, 2008.
11. Солодкова Т.И. Эмоциональный интеллект как личностный ресурс. *Роль эмоционального интеллекта в преодолении синдрома выгорания у педагогов*: монография. Германия: LAP LAMBERT Академик Паблишинг, 2012.
12. Степанов И.С. Психологические факторы становления эмоционального интеллекта. *Вестник ЮУрГПУ*. 2012; № 11. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-faktory-становления-emotsionalnogo-intellekta>
13. Мещерякова И.Н. Формирование эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе. *Вестник ТГУ*. 2010; № 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-emotsionalnogo-intellekta-studentov-psihologov-v-protsesse-obucheniya-v-vuze>
14. Майер Дж.Д. *Информация об эмоциональном интеллекте*. 2006. Available at: [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/)

#### References

1. Majer Dzh.D., Karuzo D.R., S'elovej P. 'Emocional'nyj intellekt sootvetstvuet tradicionnym standartam intellekta. *Intellekt*. 1999; T. 27: 267 – 298.
2. Bar-On R. *Oprosnik 'emocional'nogo ko'efficianta Bar-On (EQ-i)*. Tehnicheskoe rukovodstvo. Toronto: Mul'timeditsinskie sistemy, 1997.
3. Goulman D. *'Emocional'nyj intellekt*. N'yu-Jork: Bantam Buks, 1995.
4. Goulman D., Boyacis G., Makki 'E. *'Emocional'noe liderstvo: iskusstvo upravleniya lyud'mi na osnove social'nogo intellekta*. Moskva: Al'pina Biznes Buks, 2008.
5. Lyusin D.V. Sovremennyye predstavleniya ob 'emocional'nom intellekte. *Social'nyj intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya*. Moskva: Izdatel'stvo "Institut psihologii RAN", 2004: 29 – 36.
6. Kiseleva T.S. *'Emocional'nyj intellekt kak zhiznennyj resurs i ego razvitiye u vzroslykh*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2014.
7. Majer Dzh.D., Karuzo D.R., S'elovej P. Model' sposobnostej 'emocional'nogo intellekta: principy i obnovleniya. *Obzor 'emocij*. 2016; T. 8 № 4: 290 – 300.
8. Psihologicheskie usloviya formirovaniya 'emocional'nogo intellekta lichnosti – chast' 2. Available at: <https://pandia.ru/387114/>
9. Bar-On R. 'Emocional'nyj i social'nyj intellekt: ponimanie 'emocional'nogo faktora. *Spravochnik po 'emocional'nomu intellektu*. San-Francisko: Dzhossi-Bass, 2000.
10. Lobanov A.P. *Kognitivnaya psihologiya: ot oschuschenij do intellekta*: uchebnoe posobie. Minsk: Novoe znanie, 2008.
11. Solodkova T.I. 'Emocional'nyj intellekt kak lichnostnyj resurs. *Rol' 'emocional'nogo intellekta v preodolenii sindroma vygoraniya u pedagogov*: monografiya. Germaniya: LAP LAMBERT Akademik Publishing, 2012.
12. Stepanov I.S. Psihologicheskie faktory stanovleniya 'emocional'nogo intellekta. *Vestnik YuUrGGPU*. 2012; № 11. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-faktory-становления-emotsionalnogo-intellekta>
13. Mescheryakova I.N. Formirovanie 'emocional'nogo intellekta studentov-psihologov v processe obucheniya v vuze. *Vestnik TGU*. 2010; № 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-emotsionalnogo-intellekta-studentov-psihologov-v-protsesse-obucheniya-v-vuze>
14. Majer Dzh.D. *Informaciya ob 'emocional'nom intellekte*. 2006. Available at: [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/)

Статья поступила в редакцию 04.07.22

УДК 37.018

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-7-10

Gilmiyarova D.Z., postgraduate, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: dt2406@mail.ru

**MODEL OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE TEACHERS TO DEVELOP CRITICAL THINKING IN STUDENTS.** The article discusses essential characteristics of forming readiness of future teachers for the development of students' critical thinking. The scientific novelty of the study is highlighted and the practical significance is determined. The results of a theoretical analysis of scientific sources on the topic of research, as well as the results of an empirical research method – a survey to assess the level of readiness of students in pedagogical areas to develop critical thinking among students are disclosed. The paper demonstrates and theoretically substantiates structural-functional model of the formation to the development of critical thinking of students in the professional training of students in pedagogical areas. The results of the study can become the basis for improving the process of using the structural-functional model in the formation of readiness for the development of critical thinking among future teachers.

**Key words:** critical thinking, professional readiness, competence, pedagogical activity, methods of teaching, higher professional education.

Д.З. Гильмиярова, Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, E-mail: dt2406@mail.ru

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАЗВИТИЮ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье рассматриваются сущностные характеристики формирования готовности будущих педагогов к развитию критического мышления обучающихся. Выделена научная новизна исследования и определена практическая значимость. Раскрыты результаты теоретического анализа научных источников по теме исследования, а также результаты эмпирического метода исследования – анкетирования на оценку уровня готовности студентов педагогических направлений развивать критическое мышление у обучающихся. Продемонстрирована и теоретически обоснована структурно-функциональная модель формирования и развития критического мышления обучающихся при профессиональной подготовке студентов педагогических направлений. Результаты исследования могут стать основой для совершенствования процесса использования структурно-функциональной модели при формировании готовности к развитию критического мышления у будущих педагогов.

**Ключевые слова:** критическое мышление, профессиональная готовность, компетенции, педагогическая деятельность, методика обучения, высшее профессиональное образование.



В современных условиях цифрового общества проявляются тенденции, когда к личности человека предъявляются требования соответствия социокультурному развитию, подразумевающие наличие необходимых и перспективных видов мыслительной деятельности. Предъявление таких требований как в России, так и за рубежом обусловлено аспектами динамичного характера общественных отношений, преобладания в них информационных потоков, ускоренных трансформационных процессов. В связи с этим уже на уровне среднего общего образования ставится задача обеспечить представителей молодого поколения параллельно учебным знаниям способностью осуществлять определенную мыслительную деятельность, направленную на готовность полноценно существовать в современном мире, а также избегать деструктивных последствий от принятых решений.

Наличие критического склада ума заставляет регулярно анализировать происходящее вокруг, проверять на соответствие действительности поступающие сведения, отсеивать лишнюю информацию. В действительности пребывание в современном обществе с постоянным давлением, способностью стереть самоидентичность человека, вовлечь его в массовые, не всегда обоснованные и жизненно необходимые (включая экстремистские проявления) тенденции обуславливают применение критичного подхода на протяжении жизни. Критическое мышление необходимо для современного человека, так как не позволит потерять контроль над собой, а обществу – слиться в единое неконтролируемое целое.

Цель нашего исследования – выявить, теоретически обосновать структурно-функциональную модель процесса формирования готовности будущих педагогов к развитию критического мышления обучающихся. Задачи исследования заключаются в следующем:

1. Раскрыть особенности процесса формирования готовности будущих педагогов к развитию критического мышления обучающихся.
2. Разработать и научно обосновать структурно-функциональную модель профессиональной подготовки студентов к развитию критического мышления обучающихся.

Актуальность исследования обуславливается необходимостью формировать готовность будущих педагогов к развитию критического мышления обучающихся. Непосредственное решение проблемы формирования критического мышления у обучающихся в образовательном процессе лежит на педагогических кадрах, деятельность которых на данном направлении в системе высшего профессионального образования мало отличается от аналогичной деятельности в среднем общем образовании и имеет схожие проблемы.

Научная новизна заключается в том, что будет теоретически обоснована и апробирована структурно-функциональная модель профессиональной подготовки студентов к развитию критического мышления обучающихся.

Практическая значимость работы заключается в возможности использовать материалы исследования в процессе подготовки материалов для проведения занятий педагогического мастерства, при написании учебно-методических пособий, а также при дальнейшем изучении темы.

Термин «критическое мышление» (англ. critical thinking) известен в профессиональном сообществе с 1928 года, когда впервые появился в комплексной ра-

боте Кларка и Рива о важности учебного плана по математике и роли точности мышления [1, с. 37], и выступает многоаспектным понятием, трактуемым в философском, психологическом и педагогическом ключе. Применительно к педагогике понятие критического мышления целесообразно раскрывать сразу с двух позиций: с позиции личностного навыка как способа мыслительной деятельности его носителя и с позиции инструмента профессионального воздействия как средства достижения психолого-педагогического результата.

В первом случае современная научно-исследовательская мысль выработала самый широкий спектр трактовок – от способа мыслительной деятельности до уровня общего интеллектуального развития личности. Некоторые западные (Д. Халперн, К. Мередит, Д. Стил, Ч. Темпл [2] и др.) и российских (М.В. Кларин, С.И. Заир-Бек, И.О. Загашев [2], И.В. Муштавинская [3] и др.) исследователи в области развития навыков критического мышления схожи в том, что под таким понимается совокупность качеств и умений, которые можно выразить системой коммуникативных качеств или суждений, личностной рефлексией, оценочной способностью, видом умственной деятельности и др. [4, с. 10].

Критическое мышление как качество личности относится к инструменту профессионального воздействия, которое является выработкой исследовательской мысли также понимания его структурной последовательности, подразумевающей прохождение определенных фаз или этапов. Авторы-исследователи предписывают механизму критического мышления наличие мыслительных операций по постановке цели, выявлению проблем, выдвижению гипотез, приведению и обоснованию необходимых аргументов, прогнозированию последствий, принятию или непринятию альтернативных точек зрения [5, с. 83].

Результаты анализа полученных данных исследования уровня готовности студентов развивать критическое мышление у обучающихся ими лиц средствами преподавания математики в рамках педагогической практики представлены в табл. 1, 2.

Ответы на вопросы адаптированной анкеты, которая была разработана на основе опросника С.М. Шингаева, Е.В. Юрковой, А.В. Бунаковой и С.А. Каликиной об уровне удовлетворенности образовательным процессом [6, с. 174–179], о том, как учителя школы и студенты фокус-группы в ходе педагогической практики в основной школе (7–8 класс) оценивают возможности развития критического мышления у своих учеников на уроках математики, косвенно подтверждают нежелание ими воспринимать его как ресурс обеспечения процесса становления их как личности.

Полученные результаты опроса могут быть интерпретированы следующим образом:

- 1) большинство учителей школы отрицательно оценивают мыслительные способности своих учеников, которые в большей степени просто не соответствуют ожиданиям;
- 2) 7 из 10 опрошенных учителей не удовлетворены уровнем критического мышления и стремления к его развитию у своих учеников, что было ожидаемо исходя из ответа на предыдущий вопрос;
- 3) распределение ответов на вопрос о возможности влияния на развитие критического мышления своих учеников на занятиях более всего напоминает

Таблица 1

Анализ ответов учителей-наставников в рамках педагогической практики

Контрольный вопрос	Распределение ответов (чел.)		
Как вы в целом оцениваете мыслительные способности своих учеников?	Положительно или скорее положительно (3)	Затрудняюсь ответить (0)	Скорее отрицательно или совсем отрицательно (7)
Удовлетворены ли вы уровнем критического мышления и стремлением к его развитию своих учеников?	Удовлетворен(а) или скорее удовлетворен(а) (3)	Затрудняюсь ответить (0)	Неудовлетворен(а) или совсем неудовлетворен(а) (7)
Считаете ли вы, что можете повлиять на развитие критического мышления своих учеников на занятиях?	Да, вполне или скорее да (8)	Затрудняюсь ответить (1)	Скорее нет или совсем нет (1)

Таблица 2

Анализ ответов студентов в рамках педагогической практики

Контрольный вопрос	Распределение свободных ответов (чел.)
Какие трудности вы испытываете при задействовании ресурса критического мышления?	– недостаток опыта/понимания того, как работать с ним – 10 – сомнение в эффективности применения его ресурса – 3 – невозможность перестроиться на задействование его ресурса – 5
В чем выражается использование вами критического мышления?	– уделение большего внимания способам решения учебной задачи – 8 – создание позитивного настроения у учеников на решение задачи (отказ от простой постановки задачи в пользу обоснования необходимости поиска решения) – 3 – проявление терпения к процессу решения учебных заданий/подсказывание (направление на результат) в разумных пределах – 7
Готовы ли вы и дальше развивать и использовать ресурсные возможности критического мышления?	– абсолютно готов – 4 – готов, но с соответствующей подготовкой – 10 – абсолютно не готов – 4



зеркальное отражение распределения ответов на вопрос об общей оценке мыслительных способностей, где положительный ответ целесообразно воспринимать как собственное заблуждение педагогов (ответы дали на него педагоги с преобладанием авторитарного стиля взаимодействия с учениками).

Другой диагностический опрос строился на анкетировании студентов-практикантов из фокус-группы в части определения трудностей и заинтересованности в использовании ресурса критического мышления, ответы на который строились по свободной форме (см. табл. 2).

Полученные ответы на вопросы анкеты в сопоставлении с оценкой ее результатов из табл. 2 позволяют сделать следующие выводы:

1) 100% студентов-практикантов фокус-группы испытывают недостаток практических знаний об использовании ресурса критического мышления, но есть те, кто проявляют интерес к нему как к одному из способов своей педагогической деятельности;

2) 100% студентов фокус-группы пошли по наиболее простому пути в задействовании ресурса своего критического мышления: стали уделять больше внимания наведению учеников на способы решения учебного задания; почти половина отказалась от стандартного для них жесткого сценария взаимодействия и контроля;

3) все будущие педагоги фокус-группы заявили готовность развивать и использовать ресурсные возможности критического мышления.

Опрос показал также, что пять студентов из фокус-группы считают, что препятствием в использовании ресурса критического мышления является невозмож-

ность внутренней организации и перестройки под новые условия работы. Это достаточно важный показатель, который указывает на наличие укоренившегося стандартизированного подхода в педагогической деятельности, слом которого признается педагогом существенной проблемой.

Таким образом, возможно констатировать, что студенты-педагоги в целом имеют представление о критическом мышлении, понимают механику его функционирования в мыслительном процессе в условиях решения учебной задачи. В то же время наблюдается достаточно низкая мотивированность обращения к его ресурсу вследствие собственной неподготовленности и скептического отношения к ученикам.

Ряд психолого-педагогических условий определяют профессиональную подготовку студентов педагогических направлений к развитию критического мышления у обучающихся. В контексте современного образования, требований профессиональных стандартов и учебных программ, ориентации на развитие критически мыслящей личности необходимо учитывать следующие условия:

1) отработка умения предоставлять обучающемуся индивидуальную педагогическую поддержку;

2) отработка умения решать учебные задачи, учитывая цели формирования навыков критического мышления у обучающихся;

3) отработка самостоятельной диагностической деятельности педагога, позволяющая ему разрабатывать и применять учетные формы фиксации и оценки параметров сформированности у обучающихся критического мышления.

В основу моделирования профессиональной подготовки студентов-педагогов к развитию критического мышления обучающихся на примере преподавания дисциплин в вузе системно закладываются:

– принципы научного познания, единства анализа и синтеза, интеграции и взаимодействия наук;

– идеи личностно ориентированного и компетентностного обучения;

– психологические теории учебной деятельности, теории проблемного обучения.

Структура такой модели может выглядеть нижеприведенным примерным образом и состоять из основных компонентов – целевого, методологического, содержательного, организационно-деятельностного, оценочно-диагностического и результативного (см. рис. 1).

Предлагаемая модель является комбинацией обязательных составляющих профессиональной подготовки будущего педагога, ориентированной на развитие критического мышления обучающихся через преподавание математики, где:

– целевой компонент связан с целеполаганием: в блоке определяются цели профессиональной подготовки, показатели профессиональной компетенции и эмоционально-волевого развития готовности к профессиональной деятельности;

– методологический компонент отражает способ выработки профессиональной компетенции: в блоке регулируется методология формирования профессиональной компетенции ресурсами основных психолого-педагогических подходов, которыми охватываются компоненты критического мышления будущего педагога;

– содержательный компонент направлен на структурный состав профессиональной компетенции: в блоке структурирована система теоретических знаний и личностных навыков, которыми должен обладать будущий педагог;

– организационно-деятельностный компонент содержит организацию процесса формирования профессиональной компетенции: в блоке предусматривается задействование методов, средств и организационных форм наиболее успешного освоения будущим педагогом профессиональной компетенции, включая соответствие психолого-педагогическим условиям готовности развивать критическое мышление у обучающихся (предоставление педагогической поддержки, правильная постановка учебных заданий, диагностика сформированности навыков критического мышления);

– оценочно-диагностический компонент относится к диагностике результатов сформированности профессиональной компетенции: в блоке содержится диагностический инструментальный проверки готовности будущего педагога к осуществлению своей профессиональной компетенции согласно требованиям к развитию критического мышления у обучающихся;

– результативный компонент связан с фактически достигнутым уровнем готовности развивать критическое мышление: блок предполагает анализ и сравнение полученных результатов на разных этапах исследования, а также принятие решения об их достаточности или необходимости корректировки.

Проведя теоретический анализ научных источников по теме исследования и анализ результатов анкетирования, можно сделать вывод о том, что результаты исследования могут стать основой для совершенствования процесса формирования готовности будущих педагогов к развитию критического мышления обучающихся через преподавание дисциплин в рамках профессиональной подготовки.

Рассмотренная модель профессиональной подготовки студентов к развитию критического мышления обучающихся становится упорядоченной системой формирования компетенции организовать процесс преподавания дисциплин с помощью адекватных критически развивающих методов и средств обучения, эффективного контроля за когнитивной и деятельностной составляющей применяемого подхода.



Рис. 1. Модель профессиональной подготовки студентов к развитию критического мышления обучающихся на примере преподавания математических дисциплин

## Библиографический список

1. Зарипова З.Ф., Садриева Л.М. Развитие критического мышления студентов-бакалавров нефтегазового вуза в процессе обучения математике и информатике. *Проблемы современного педагогического образования*. 2017; № 56-3: 37 – 49.
2. Скибицкий Э.Г. *Методика профессионального обучения*: учебное пособие. Новосибирск: НГАУ, 2008.
3. Муштавинская И.В. *Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя*: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: KARO, 2020.
4. Бедненко В.Г. *Теоретико-педагогические аспекты развития критического мышления студентов средствами информационных технологий*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет, 2010.
5. Заседателева М.Г., Мишланова С.Л., Филиппова А.А. *Технология критического мышления как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов*. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2016; № 5: 82 – 88.
6. Шингаев С.М., Юркова Е.В., Бунакова А.В., Каликина С.А. *Формирование и развитие эмоционального интеллекта у участников образовательного процесса. Психолого-педагогические программы и технологии в образовательной среде: каталог* – 2019: коллективная монография. *Психология образования: лучшие практики работы с детьми*: XV Международная научно-практическая конференция. Москва, 2019: 174 – 179.

## References

1. Zaripova Z.F., Sadrieva L.M. Razvitie kriticheskogo myshleniya studentov-bakalavrov neftegazovogo vuza v processe obucheniya matematike i informatike. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2017; № 56-3: 37 – 49.
2. Skibitskiy E.G. *Metodika professional'nogo obucheniya*: uchebnoe posobie. Novosibirsk: NGAU, 2008.
3. Mushtavinskaya I.V. *Tehnologiya razvitiya kriticheskogo myshleniya na uroke i v sisteme podgotovki uchitelya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: KARO, 2020.
4. Bednenko V.G. *Teoretiko-pedagogicheskie aspekty razvitiya kriticheskogo myshleniya studentov sredstvami informatsionnykh tekhnologiy*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Pyatigorsk: Pyatigorskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, 2010.
5. Zasedateleva M.G., Mishlanova S.L., Fillipova A.A. *Tehnologiya kriticheskogo myshleniya kak sredstvo formirovaniya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov*. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 5: 82 – 88.
6. Shingaev S.M., Yurkova E.V., Bunakova A.V., Kalikina S.A. *Formirovaniye i razvitiye "emotsional'nogo intellekta u uchastnikov obrazovatel'nogo processa. Psihologo-pedagogicheskie programmy i tekhnologii v obrazovatel'noy srede: katalog* – 2019: kolektivnaya monografiya. *Psihologiya obrazovaniya: luchshie praktiki raboty s detstvom*: XV Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya. Moskva, 2019: 174 – 179.

Статья поступила в редакцию 15.06.22

УДК 371.3

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-10-13

**Zalutskaya S.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: zs-saha@mail.ru  
**Nikonova N.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),  
 E-mail: nikon\_nad@mail.ru

**PROFESSIONALLY-ORIENTED TRAINING OF PEDAGOGICAL STUDENTS: ADVERTISING TECHNOLOGY.** The article reveals features of advertising technology in professional training of future teachers of the Russian language and literature. Methods of surveying bachelors, undergraduates, graduate students of the pedagogical direction of the philological faculty of North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov were applied. The authors present an analysis of the role of advertising technology in the professionally-oriented education of students. The study shows that 94% of respondents have a positive attitude towards the possibilities of using advertising technology in their professional activities and are ready to study it at a university. Advertising technology in education is revealed in the aspect of forming students' basic professional skills of teaching literature at school in order to create a creative advertising product. The main prospects for developing the problem of technological support for contextual education of students – future teachers of the Russian language and literature using advertising technology are outlined.

**Key words:** educational technologies, advertising technology, federal university, training of teachers of Russian language and literature, methods of teaching literature.

**С.Ю. Залутская**, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск,  
 E-mail: zs-saha@mail.ru

**Н.И. Никонова**, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск,  
 E-mail: nikon\_nad@mail.ru

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ: ТЕХНОЛОГИЯ РЕКЛАМИРОВАНИЯ

В статье раскрываются особенности технологии рекламирования в профессиональной подготовке будущих учителей русского языка и литературы. Применены методы опроса бакалавров, магистрантов, аспирантов педагогического направления филологического факультета ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова». Авторами представлен анализ роли рекламной технологии в профессионально ориентированном обучении студентов. Исследование показало, что 94% респондентов положительно относятся к возможностям применения рекламной технологии в профессиональной деятельности и готовы к её изучению в процессе обучения в вузе. Рекламная технология в образовании раскрывается в аспекте формирования у студентов базовых профессиональных навыков преподавания литературы в школе с целью создания творческого рекламного продукта. Обозначены основные перспективы разработки проблемы технологического обеспечения контекстного обучения студентов – будущих учителей русского языка и литературы с применением технологии рекламирования.

**Ключевые слова:** образовательные технологии, технология рекламирования, федеральный университет, подготовка учителей русского языка и литературы, методика преподавания литературы.

Актуальность исследования обусловлена повышением спроса образовательного сообщества на средства, методы и технологии качественного обучения студентов с учётом индивидуальных характеристик личности и условий организации образовательной среды, а также мотивации и целей обучающихся. Адекватность и разнообразие предлагаемых для удовлетворения данного спроса технологических решений позволяет влиять на результативность обучения, дополнительно стимулировать личность на саморазвитие, повышать её познавательную активность.

В понятийный аппарат давно и прочно вошёл термин «технология обучения», интерпретация которого до сих пор остаётся дискуссионной ввиду много-

аспектности явления. В контексте исследований отечественных специалистов однозначной представляется характеристика технологии обучения как комплекса «психолого-педагогических установок, которые определяют особый набор методов, способов, приемов обучения, средств воспитания, организационно-методический инструментарий педагогического процесса» [1 с. 10], позволяющего педагогу наиболее эффективно достигать целей образовательно-воспитательного процесса. Предпочтительны в высшей школе технологии контекстного обучения [2], адекватные целям, задачам и принципам компетентностной парадигмы образования, моделирующие контекст будущей профессиональной деятельности студентов. Они дают возможность обучающимся в рамках конкретного образо-

вательного процесса оптимально решать кейсы, характерные для определенной сферы профессионального труда, осваивать и улучшать необходимые навыки работы, целенаправленно развивать те или иные профессиональные компетенции. Преподаватель, применяя технологии контекстного обучения, организует квазипрофессиональную деятельность студентов, моделирует её условия, создаёт проблемные ситуации, формулирует задачи различной степени сложности, предполагающие междисциплинарный подход к их решению.

При подготовке кадров высшей квалификации в вузе таким контекстным инструментарием становятся средства, методы и приёмы обучения, выступающие в качестве базовых в той профессии, основы которой осваивают студенты. Возможно также и их заимствование из других профессий с целью организации практико-ориентированной деятельности обучающихся. Так, в профессиональной подготовке будущих учителей русского языка и литературы применима так называемая рекламная технология, представляющая собой совокупность организационно-методических инструментов для создания продуктов творческой рекламной деятельности студентов с целью установления коммуникации и передачи информации. Реклама, выступающая в качестве одной из форм неличного общения, способна вовлекать в диалог как субъектов образовательного процесса, так и внешнюю целевую аудиторию, активно воздействовать на её сознание, менять картину мира, пробуждая интерес и формируя новые потребности. Отметим ещё одну значимую для обучения в вузе особенность рекламного продукта – активизация различных каналов усвоения информации потребителем: зрительного, слухового, кинестетического и других. Данная особенность плодотворно сказывается на усвоении студентами учебной информации в процессе контекстного обучения.

Целью исследования являлась оценка значимости рекламной технологии как технологии профессионально ориентированного обучения будущих учителей русского языка и литературы в условиях информатизации образовательной среды федерального вуза.

Задачи исследования заключались в определении значения рекламной технологии в образовании и обосновании возможности её применения в процессе подготовки педагогических кадров гуманитарного профиля.

Теоретической базой исследования являются работы С.С. Кадочниковой [3], Е.А. Мезенцева [4], О.В. Родиной [5], И.М. Синяевой [6], посвящённые роли рекламы как одного из видов социальной коммуникации в современном обществе и особенностям её воздействия на целевую аудиторию в зависимости от рекламного носителя; концептуальным основам разработки рекламных обращений; значению рекламы в сфере досуга, в частности чтения. Также привлекались труды Л.Г. Байбородовой [7], В.П. Беспалько [8], Е.О. Галицких [9], Е.К. Маранцман [10], Г.К. Селевко [11], И.В. Сосновской [12] по проблемам внедрения новых образовательных технологий в обучение студентов гуманитарного профиля; созданию читательской среды в организациях высшего образования; формированию читательской компетенции обучающихся. Выявлен высокий интерес учёных к новациям в области педагогических технологий с учётом вызовов современной образовательной среды и специфики нового поколения студентов – активных пользователей информационного пространства, подвергающихся интенсивному рекламному воздействию.

Практическая значимость состоит в анализе результатов обследования студентов педагогического профиля с целью выявления основных особенностей применения рекламной технологии в сфере образования.

Научная новизна исследования заключается в обосновании возможности плодотворного применения в профессиональной подготовке будущих учителей русского языка и литературы технологии рекламирования, ориентированной на мотивацию, активизацию познавательной и творческой деятельности обучающихся.

Сегодня методика воспитания кадров высшей квалификации переживает интересный период своего развития, сложность которого обусловлена трансформацией российской системы образования, изменениями в связи с этим целей и стратегий отечественного образования, внедрением ФГОС нового поколения и проч. Эти обстоятельства требуют новых подходов и технологий, владение которыми определяет качество практической подготовки педагогов, учителей, умеющих применять современный образовательный инструментарий в своей профессиональной деятельности, например на уроках литературы. Для достижения эффективных учебных результатов современный учитель должен понимать механизмы воздействия на сознание и подсознание школьников, чему способствует рекламная технология, которая представляет собой комплекс методов, предполагающих сбор и обработку учебной информации для создания рекламного сообщения и доведения его до целевой аудитории путем психологического воздействия.

С целью выявления знаний о роли рекламы и рекламной технологии в обучении исследователем Т.В. Сорокиной разработана анкета, и с её помощью 15 октября 2021 года проведено обследование 58 респондентов кафедры методики преподавания русского языка и литературы филологического факультета Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. В исследовании участвовали студенты-бакалавры педагогического профиля 2 курса – 19 человек, 4 курса – 22 человека; магистранты 1 курса – 8 человек, 2 курса – 6; а также аспиранты направления подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки (Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)) – 3 человека.

Возраст респондентов – от 18 до 47 лет.

Анкета состояла из шести вопросов. На первый вопрос «Часто ли Вы сталкиваетесь с рекламой? Где именно?» респонденты (100%) заметили, что часто встречаются рекламу, но на вопрос «Где именно?» студенты 2 курса в большинстве своём (98,2%) дали следующие ответы: «В Интернете», «В социальных сетях» (Instagram, YouTube, TikTok); 1,9% студентов видят рекламу везде (в Интернете, на телевидении, на улице). Респонденты 4 курса обращают внимание на рекламу не только в социальных сетях (40,4%), но и на улице (наружная реклама) (30,2%), в торговых центрах (25,4%), в транспорте (4%). Магистранты 1 и 2 курсов в основном видят рекламные сообщения в социальных сетях (70%), на телевидении (20,8%), на улице (наружная реклама) (6,2%), в печатных СМИ (2%), слышат по радио (1%). Аспиранты выделили рекламу, расположенную в социальных сетях (90%), на улице (наружная реклама) (8,5%), в печатных СМИ (1,5%). Как видим, все категории опрашиваемых в основном видят рекламу в социальных сетях, затем на улице; меньшинство из опрашиваемых смотрит печатные СМИ и слушает радио. Эти результаты говорят о том, что реклама на сегодняшний день в основном преобладает в социальных сетях, которыми постоянно пользуются все респонденты всех возрастных групп.

Ответы на второй вопрос «Опишите своими словами, что такое реклама?» демонстрируют, что респонденты как активные субъекты информационного пространства имеют общее представление о рекламе. Большинство из них утверждают, что реклама – это способ/средства продвижения товаров/услуг с целью привлечения клиентов. Незначительный процент испытуемых уточняют, что реклама связана с получением прибыли. Таким образом, все респонденты точно определяют суть рекламы как формы распространения информации и способа привлечения внимания к объекту рекламирования.

При ответе на вопрос «Какие приёмы рекламного воздействия на сознание человека вы можете назвать?» бакалавры 2 курса указали «яркие слоганы, цвета, сравнения» (90%), а также «навязчивые предложения», «убеждение», «скидки, акции», «приёмы речевого воздействия» (10%). Респонденты-бакалавры 4 курса выделили такие приёмы рекламного воздействия, как «использование слоганов», «использование публичных популярных личностей» (80%); использование «фирменного стиля» (шрифт, логотип, цвета), «сравнение», «убеждение», «скидки, акции» (20%). Магистранты назвали «использование слоганов» (89,1%); «использование публичных популярных личностей» (6,5%), также «использование музыки и видео», «рекомендации», «интрига» (4,4%). Аспиранты знакомы с такими приёмами, как «использование ярких цветов», «игра слов», «акции и скидки», «использование видео». Ответы обучающихся педагогического профиля демонстрируют, что студенты-бакалавры 4 курса, в отличие от остальных, знают больше разнообразных приёмов рекламного воздействия. Возможно, это связано с их ответами на первый вопрос анкеты: они обращают внимание на рекламные сообщения везде (в Интернете, на улицах, в торговых центрах, в общественном транспорте), а также тем фактом, что четверокурсники в процессе обучения укрепили на практических занятиях по профильным дисциплинам свои навыки анализа текста, в том числе и рекламного, и могут дифференцировать средства привлечения внимания потребителя рекламы.

Для исследования наибольший интерес представляют ответы респондентов разных возрастных групп на вопрос о сути рекламной технологии как образовательной технологии.

Таблица 1

Ответы на вопрос «Как вы понимаете термин «рекламная технология в образовании?»»

Категория респондентов	Варианты ответа	Количество в %
Бакалавры 2 курса	Реклама товаров/услуг, связанных с образованием. Мотивация на обучение	87,5% 10,5%
Бакалавры 4 курса	Реклама образовательной организации для привлечения клиентов. Интеграция рекламы в учебный процесс, для достижения учебных целей	70,8% 20%
Магистранты	Реклама образовательной организации для привлечения клиентов. Использование методов рекламы для повышения мотивации к обучению	50% 50%
Аспиранты	Использование методов рекламы для повышения мотивации к обучению	99%

Термин «рекламная технология в образовании» понимается участниками обследования в двух вариациях: для большинства респондентов это «рекламирование образовательной организации с целью привлечения потребителей на образовательном рынке», для остальных – «использование методов рекламы для повышения мотивации студентов и школьников к обучению». Стоит отметить,



что первого мнения в большинстве придерживаются респонденты-бакалавры 2 и 4 курсов. Предположительно, данный факт связан с их небольшим опытом в сфере образования. Ответы магистрантов и аспирантов дают понять, что у них большой опыт профессиональной деятельности, и они знают об потенциальных возможностях рекламирования как образовательной технологии.

На вопрос «Как вы думаете, можно ли применять рекламную технологию в обучении школьников? Если да, то как?» большинство респондентов (94%) ответили утвердительно. Остальные затруднились в ответе.



Рис. 1. Ответы на вопрос «Как вы думаете, можно ли применять рекламную технологию в обучении школьников? Если да, то как?» (в %)

Респонденты 2 курса ответили, что рекламную технологию можно применить посредством «рекламирования книг и чтения» (70%), «использования социальных сетей» (15%), «использования видеороликов» (7,6%), «создания афиш произведения» (5,1%). Затруднились ответить 2,3%. Респонденты 4 курса назвали «рекламирование книг и чтения» (68%), «выставки и экскурсии», «экранизация», «использование иллюстраций». У магистрантов рекламную технологию можно применить посредством «рекламирования чтения и произведений» (70%), остальные ответы (30%) включают «создание интриги произведения», «буктрейлер», «аннотацию произведения», «использование публичной популярной личности как мотивацию к чтению». Среди аспирантов нет точных ответов, как можно применять рекламную технологию. Итак, большинство опрошенных считают, что рекламную технологию можно применить для рекламирования чтения и книг. В целом ответы на данный вопрос не сильно отличаются друг от друга.

«По вашему мнению, нужны ли рекламные навыки в обучении школьников? Если да, то, какие это навыки?» – на этот вопрос анкеты подавляющее большинство студентов (98,6%) ответили, что рекламные навыки нужны.

Бакалавры 2 курса выделили «умение убеждать и внушать» (40%), «коммуникацию» (40%); остальные респонденты (20%) указали «навыки использования информационных технологий», «креативное мышление». Среди ответов респондентов-бакалавров 4 курса преобладают такие навыки, как «ораторское искусство» (30%), «навыки использования информационных технологий» (30%), «прогрессивность» (20%), «креативность» (11%), «умение убеждать» (9%). Магистранты считают, что современный учитель должен «владеть ораторским искусством», обладать «умением убеждать» (60%), «навыками коммуникации» (25,6%), «навыками использования информационных технологий» (10,4%). У аспирантов в ответах на вопрос встречаются «умение убеждать» (70%), «оратор-

**Вопрос 6. «По вашему мнению, нужны ли рекламные навыки в обучении школьников? Если да, то, какие это навыки?»**

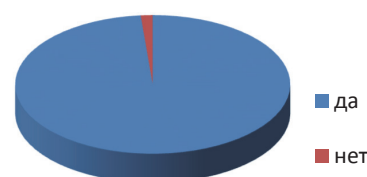


Рис. 2. Ответы на вопрос «По вашему мнению, нужны ли рекламные навыки в обучении школьников? Если да, то, какие это навыки?» (в %)

ское искусство» (22,9%), «навыки использования информационных технологий». Полученные результаты свидетельствуют о том, что у респондентов-бакалавров 2–4 курсов и респондентов-магистрантов, аспирантов ответы обоснованно различаются. У участников опроса разный жизненный, учебный и профессиональный опыт. Современный мир во многом отличается от тех времён, когда магистранты и аспиранты осваивали азы профессии в роли бакалавров, при этом их профессиональный и жизненный опыт богаче. Сегодня во всех сферах жизни значительную роль играют информационные технологии, социальные сети – здесь увереннее себя чувствуют бакалавры. Однако результаты анкетирования свидетельствуют также и о том, что, несмотря на возрастные различия, разный профессиональный опыт, студенты педагогического профиля подготовки отмечают необходимость использования рекламной технологии в обучении современных школьников таким гуманитарным предметам, как литература, а также необходимость владения учителем русского языка и литературы навыками рекламирования как актуальной формы коммуникации. Освоению таких навыков и должно способствовать контекстное обучение студентов педагогического профиля.

В заключение следует отметить, что проведенное исследование позволяет выделить следующие направления развития технологии рекламирования в подготовке будущих учителей русского языка и литературы:

- испытуемые разных уровней высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура), несмотря на возраст, опыт обучения и работы в сфере образования, убеждены, что учитель русского языка и литературы должен владеть технологией рекламирования в профессиональной деятельности, и его следует этому обучать в процессе подготовки в вузе;
- наиболее значимыми для учителя русского языка и литературы навыками рекламирования являются владения информационно-коммуникационными, цифровыми технологиями, навыки эффективной коммуникации, создания продукта творческой деятельности;
- в современных реалиях для продвижения чтения необходимо учитывать тренды рекламной технологии: постоянный мониторинг интересов и мотивов учебной деятельности целевой аудитории; понимание специфики применения информационно-коммуникационных технологий; знание особенностей рекламного воздействия на сознание обучающихся с целью управления их интересами и потребностями.

#### Библиографический список

1. Лихачёв Б.Т. *Педагогика: курс лекций*: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. Москва: Юрайт-М, 2001.
2. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высшая школа, 1991.
3. Кадочникова С.С. Психологические функции рекламы. *Современные наукоемкие инновационные технологии*: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: Аэтерна, 2019: 88 – 91.
4. Мезенцев Е.А. *Реклама в коммуникационном процессе*. Омск: ОмГТУ, 2007.
5. Родина О.В. Реклама – двигатель чтения. *Современная библиотека*. 2012; № 3: 32 – 34.
6. Синяева И.М. *Основы рекламы: учебник и практикум для среднего профессионального образования*. Москва: Издательство Юрайт, 2022.
7. Байбородова Л.В. Педагогические технологии: в 3 ч. *Образовательные технологии: учебник и практикум для вузов*. Москва: Издательство Юрайт, 2022; Ч. 1.
8. Беспалько В.П. *Педагогика и прогрессивные технологии обучения*. Москва: Издательство Института профессионального образования МО России, 1995.
9. Галицкий Е.О. Методики общения с читателями поколения Z в конкурентном медийном пространстве. *Чтение на евразийском перекрестке*: материалы V Международного интеллектуального форума. Челябинск: ЧГИК. 2019: 360 – 364.
10. *Методика обучения литературе. XXI век: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Издательство ВВМ, 2019.
11. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии*. Москва: Народное образование, 1998.
12. Сосновская И.С. *Методика обучения литературе: от теории – к мастерству: лекции, задания, интернет навигация*: учебное пособие. Иркутск: Издательство «Оттиск», 2021.

#### References

1. Lihachev B.T. *Pedagogika: kurs lekcij*: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. Москва: Yurajt-M, 2001.
2. Verbitskiy A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
3. Kadochnikova S.S. Psichologicheskie funkicii reklamy. *Sovremennyye naukoemkie innovatsionnyye tehnologii*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii. Ufa: A'eterna, 2019: 88 – 91.
4. Mezenцев E.A. *Reklama v kommunikacionnom processe*. Omsk: OmGTU, 2007.



5. Rodina O.V. Reklama – dvigatel' chteniya. *Sovremennaya biblioteka*. 2012; № 3: 32 – 34.
6. Sinyayeva I.M. *Osnovy reklamy: uchebnik i praktikum dlya srednego professional'nogo obrazovaniya*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2022.
7. Bajborodova L.V. *Pedagogicheskie tehnologii: v 3 ch. Obrazovatel'nye tehnologii: uchebnik i praktikum dlya vuzov*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2022; Ch. 1.
8. Bespal'ko V.P. *Pedagogika i progressivnye tehnologii obucheniya*. Moskva: Izdatel'stvo Instituta professional'nogo obrazovaniya MO Rossii, 1995.
9. Galickih E.O. *Metodiki obscheniya s chitatel'nyami pokoleniya Z v konkurentnom medijnom prostranstve. Chtenie na evrazijskom perekrestke: materialy V Mezhdunarodnogo intellektual'nogo foruma*. Chelyabinsk: ChGIK. 2019: 360 – 364.
10. *Metodika obucheniya literature. XXI vek: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo VVM, 2019.
11. Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 1998.
12. Sosnovskaya I.S. *Metodika obucheniya literature: ot teorii – k masterstvu: lekciy, zadaniya, internet navigaciya: uchebnoe posobie*. Irkutsk: Izdatel'stvo «Otkis», 2021.

Статья поступила в редакцию 09.07.22

УДК 378.634:159.947.3

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-13-15

**Kalinin S.V.**, senior teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: Kalininsv900@mail.ru  
**Levchenko A.A.**, senior teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: info@buimvd.ru  
**Fedulov B.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: fedulovb@mail.ru

**SOFTWARE AND INFORMATION SUPPORT FOR MONITORING INTEGRATION PROCESSES IN EDUCATIONAL ACTIVITIES OF LEGAL INSTITUTES OF THE MIA OF RUSSIA.** The article reveals solution to a problem of implementing monitoring software and information support, taking into account integration processes in educational activities. The analysis of features of software and information support in the educational process of legal institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia is carried out. The concept of integration has been clarified, taking into account the experience of foreign and Russian educational systems for its disclosure in the software and information support of monitoring processes. The means, elements and directions for the implementation of monitoring are determined, which ensure an increase in the effectiveness of assessing the professional preparedness of police officers. An integrated approach is substantiated that implements various methods for assessing the professional readiness of students and the educational system as a whole. The content of the method of software and information support for monitoring educational activities is disclosed and recommendations for its implementation are proposed. The results of a pedagogical experiment on the implementation of software and information support for monitoring educational activities in legal institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia are presented.

**Key words:** software and information support, monitoring, police officers, integration of educational activities, legal institutions of Ministry of Internal Affairs of Russia.

**С.В. Калинин**, ст. преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: Kalininsv900@mail.ru

**А.А. Левченко**, ст. преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: info@buimvd.ru

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

## ПРОГРАММНО-ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ МОНИТОРИНГА ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮРИДИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ МВД РОССИИ

В статье раскрывается решение проблемы внедрения мониторинга на основе программно-информационного обеспечения с учетом интеграционных процессов в образовательной деятельности. Выполнен анализ особенностей программного и информационного обеспечения в учебно-воспитательном процессе юридических институтов МВД России. Уточнено понятие интеграции, учитывающей опыт зарубежных и отечественных систем образования для раскрытия его в программно-информационном обеспечении мониторинговых процессов. Определены средства, элементы и направления реализации мониторинга, обеспечивающие повышение эффективности оценки профессиональной подготовленности сотрудников полиции. Обоснован комплексный подход, реализующий различные методы оценки профессиональной готовности обучающихся и образовательной системы в целом. Раскрыто содержание методики программно-информационного обеспечения мониторинга образовательной деятельности и предложены рекомендации по ее внедрению. Представлены результаты педагогического эксперимента по реализации программно-информационного обеспечения мониторинга образовательной деятельности в юридических институтах МВД России.

**Ключевые слова:** программно-информационное обеспечение, мониторинг, сотрудники полиции, интеграция образовательной деятельности, юридические институты МВД России.

Мониторинг образовательной деятельности по оценке уровня сформированности профессионально-личностных качеств специалистов в современных условиях рассматривается как одна из приоритетных задач. Становится очевидным, что от ее решения зависит не только темпы экономического развития, но и социальное благополучие в обществе. Сегодня в системе российского образования, в частности подготовки сотрудников полиции, формируется новая культура обучения и воспитания, в которой интегрируются различные подходы [1, с. 73]. Такое положение определяется тем, что она должна не только обеспечивать формирование профессионального мастерства, но и характер поведения и деятельности человека. Следовательно, повышение эффективности образовательной деятельности связано с реализацией в ней всестороннего мониторинга. В качестве одной из основных при интеграции традиционного и реализации компетентностного подходов выделяется задача мониторинга сформированности профессиональных компетенций. Это связано с тем, что компетенции имеют multifunctional характер, и существует потребность в оценке значительного количества критериев и показателей, для чего требуется учет большого количества информации.

Учитывая рост сложности и социальной ответственности, которые определяют профессиональную деятельность сотрудников полиции, а также ограниченность интеллектуальных возможностей личности любого профессионала, существует потребность в разработке программно-информационного обеспечения мониторинга профессиональных компетенций. Принципиальное значение развитие профессиональной компетентности имеет в первую очередь для государственных служащих и, в частности, для будущих сотрудников полиции, что определяет актуальность рассматриваемой темы.

Повышение эффективности образовательной деятельности и реализация в ней мониторинга образовательной деятельности раскрывается в достаточном количестве работ (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур и др.). Процесс интеграции в образовательной деятельности, в том числе с различными иностранными системами, рассматривался в исследованиях Е.А. Боярского, А.И. Жука, Б.М. Кедрова, Т. Куна, П.Г. Кулагина, Н.К. Чапаева, А.А. Ятайкиной и др. Особенности профессионально-личностного развития сотрудников правоохранительной деятельности в учебно-воспитательном процессе раскрыты в ряде исследований (С.В. Калинин, Ю.Н. Чернов, Д.О. Заречнев и др.). Возможности программно-информационного обеспечения при принятии оптимальных управленческих решений в образовательном процессе отражены в трудах А.Г. Дьячко, Б.Г. Литвака, С.Ю. Муратовой, Д.А. Новикова, Б.А. Федулова, Н.Г. Тарасова и др.). Несмотря на то, что выработанные теоретические и практические положения имеют существенное значение для образовательного процесса, разработка мониторинга профессиональных компетенций требует уточнения для различных учебных заведений в современных социально-культурных условиях.

Целью данного исследования является определение особенностей реализации программно-информационного обеспечения мониторинга интеграционных процессов в образовательной деятельности юридических институтов МВД России.

Задачи исследования:

1. Выполнить анализ особенностей программного и информационного обеспечения в учебно-воспитательном процессе юридических институтов МВД России.

2. Уточнить понятие «интеграция» с учетом опыта зарубежных и отечественных систем образования для раскрытия его в программно-информационном обеспечении мониторинговых процессов.

3. Определить средства, элементы и направления реализации мониторинга, обеспечивающие повышение эффективности оценки профессиональной подготовленности сотрудников полиции.

4. Разработать методику программно-информационного обеспечения мониторинга образовательной деятельности в юридических институтах МВД России.

Научная новизна состоит в выявлении особенностей применения программно-информационного обеспечения мониторинга интеграционных процессов в образовательной деятельности юридических институтов МВД России. Определены средства, элементы и направления реализации мониторинга, обеспечивающие повышение эффективности оценки уровня профессиональной подготовленности сотрудников правоохранительных органов.

Теоретическое значение определяется тем, что в статье обосновывается комплексный подход, реализующий различные методы оценки профессиональной готовности и профессиональных компетенций обучающихся и образовательной системы в целом.

Практическая значимость статьи заключается в том, что предложены особенности реализации методики программно-информационного обеспечения мониторинга образовательной деятельности и предложены рекомендации по ее внедрению. Предложенные рекомендации могут использоваться в системе образовательных организаций МВД России.

Под мониторингом в работе понимается постоянное наблюдение за учебно-воспитательным процессом с анализом его хода, определением результатов на каждом этапе и внесением коррективов для достижения заданных результатов. Современные требования определяют не только достижение заданных целей в обучении, но и воспитании.

Системообразующим фактором совершенствования образовательной системы выбрана интеграция положений различных образовательных систем, на основе которых происходит совершенствование образовательных организаций МВД России при сохранении положительного опыта, накопленного в традиционном походе.

Содержание интеграции в работе реализуется как:

- метод – представляет путь исследования для совершенствования педагогической системы, интеграция обеспечивает преемственность ее развития;
- способ – реализует конкретные действия по выполнению выявленных алгоритмических предписаний для достижения заданной образовательной цели и позволяет реализовать непосредственные связи между различными образовательными системами;
- средство – комплекс объектов, которые применяются для организации повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, интеграция обеспечивает единство дидактических, воспитательных, методических, технических и информационных средств;
- направление, обеспечивающее совершенствование существующей образовательной системы на основе преемственности и внедрения прогрессивных подходов, накопленных в различных системах;
- принцип, учитывающий закономерности развития образовательных систем.

Интеграционные процессы используются комплексно и реализуются в качестве метода, способа, средства, принципа и направления, обеспечивающего совершенствование существующей образовательной системы на основе преемственности и внедрения подходов, накопленных в различных системах.

Практическая реализация средств программно-информационного обеспечения мониторинга показала существенное повышение качества оценки эффективности учебно-воспитательного процесса [2, с. 156], принимаемые на этой основе оптимальные решения находят отражение в программах, планах, протоколах, расписаниях, инструкциях, рекомендациях, приказах, уставах, отчетах и других документах. Компьютерные программы позволяют осуществлять сбор, хранение, анализ, прогнозирование и оценку качества образовательного процесса на всех этапах обучения в образовательной организации. В проведенном исследовании программно-информационное обеспечение определяется как система, включающая программные и информационные компоненты.

Компонентом программно-информационного обеспечения выступают различные алгоритмические предписания для оценки качества подготовленности курсантов и слушателей, деятельности профессорско-преподавательского состава, различных отделов и служб образовательной организации.

Компоненты информационного обеспечения включают различные технические средства обработки, обмена информацией и решения задач обучения, воспитания и развития личности обучающихся сотрудников полиции. Программно-информационное обеспечение реализуется как система, позволяющая кодировать и классифицировать информацию, необходимую для решения образовательных задач и анализа отчетной документации, а также ее классификации, используя мониторинг образовательной системы в целом [3, с. 96].

Потребность мониторинга в образовательных организациях МВД России обусловлена в первую очередь необходимостью реализации требований Федеральных государственных образовательных стандартов. Эти требования направ-

лены на выработку у обучающихся качеств и свойств, которые обеспечивают соответствие личности обучающегося современной модели поведения сотрудника полиции, обладающего набором необходимых знаний, умений и навыков, владеющего методиками и алгоритмами профессиональной деятельности, имеющего высокий уровень правосознания и социально-нравственную направленность личности будущих сотрудников правоохранительной деятельности [4, с. 90].

Ввиду того, что правоохранительные органы нуждаются в специалистах, которые обладают высоким уровнем профессионального мастерства, способны принимать решения и прогнозировать их возможные последствия, в системе образования МВД России осуществляются меры, направленные на повышение эффективности образовательного процесса, используя для этого программно-информационное обеспечение.

Практическое значение данной темы определяется также и тем, что потребность оценки уровня профессиональной подготовки выпускников юридических институтов МВД России существует как при окончании образовательной организации, так и при их приеме на службу, а также в процессе повышения квалификации. Существующая многоцелевая система оценки уровня профессионального развития специалистов находится на этапе становления в связи с выходом России из Болонского процесса и требует существенных преобразований. При разработке мониторинга уровня результативности процесса обучения и воспитания учитывались методы, существующие как в отечественной, так и зарубежной системе образования.

Учитывая, что компетентность получила широкое распространение во всем мире, необходимо использовать ее и интегрировать в создаваемую отечественную систему образования. Информативным следует считать определение «профессиональная компетентность», в правоохранительной деятельности – это интегративное качество личности, которое позволяет решать проблемы, которые требуют творческих и нестандартных управленческих решений [5, с. 68].

Учитывая требования интеграции при разработке методики программно-информационного обеспечения мониторинга, реализовывались как отечественные, так и зарубежные требования к специалисту, которые ориентируют на моделирование социально значимых черт и качеств, присущих личности, включая их культурные и профессиональные знания, умения, навыки.

В содержании разрабатываемой методики нами выделены такие компоненты, как средства, методы, методические компоненты, направления.

Применяя специальные средства, методика позволяет осуществлять оценку профессиональной подготовленности и компетенций обучающихся юридических институтов МВД России, а также эффективности образовательной системы учебного заведения в целом. Методика предусматривает такие средства, как проведение тестирования по специализированным дисциплинам, оценку уровня развития профессиональных навыков конкретных обучающихся по проектам и алгоритмам, компетентностные методики, которые учитывают заданные оценочные характеристики профессиональных компетенций [6, с. 206].

Учитывая требования компетентностного подхода, методика включает разработку оценочных характеристик профессиональных компетенций для конкретных дисциплин по каждой конкретной специальности в соответствии с современными требованиями. Таким образом, выделены следующие компетенции: социально-нравственные, оперативно-служебные, правоприменительные, организационно-управленческие. Данные компетенции реализуются в содержании рабочих программ дисциплин, преподаваемых для курсантов кафедрой тактико-специальной подготовки по дисциплинам «Топография в деятельности ОВД», «Специальная подготовка», а также кафедрами огневой и физической подготовки, что позволяет оценивать и прогнозировать профессионально-личностное развитие курсантов на всем периоде обучения [7, с. 90]. Оценка результата происходит при помощи тестов, анкет, а также комплексных заданий, которые представлены в электронном виде.

Реализация требований отечественного подхода в методике приводит к оценке знаний, умений и навыков по каждой профилирующей дисциплине, а также уровню сформированности профессионально значимых и деловых качеств: ответственности, трудолюбия, творчества; настойчивости в достижении цели, продуктивности; качеств, выражающих отношение к другому человеку: честность; тактичность; общительность; уважение чужого мнения; терпимость; качеств, выражающих отношение к себе: скромность; решительность; выдержка; самоконтроль; а также качеств, выражающих отношение к обществу: патриотизм; гражданственность.

Методика программно-информационного обеспечения мониторинга реализуется следующие элементы:

- методические рекомендации по этапному проведению мониторинга;
- компьютерную программу корректировки графика образовательного процесса, содержания и сроков отчетности;
- программу оперативного сбора статистических данных об экзаменах, зачетах, курсовых по предметам и кафедрам;
- программу оценки и прогнозирования оптимальных направлений деятельности кафедр и учебного отдела по повышению эффективности образовательного процесса [8, с. 106].

Структурно программно-информационное обеспечение состоит из отдельных программных оболочек, предназначенных для вывода полученных результатов с учетом оценки успеваемости курсантов, которые доступны как с внутренне-

го, так и с внешнего сайта Барнаульского юридического института МВД России [9, с. 255]. Воспользовавшись компьютером, который подключён к общеинститутской сети, курсанты и преподаватели получают возможность просматривать информацию в реальном масштабе времени.

В методике определены следующие направления реализации мониторинга в системе образования МВД России, они включают:

- программное обеспечение для реализации методов оценки профессиональных компетенций в компетентностном формате, таких как метод оценки по событийному интервью, метод оценки ценностных ориентаций и метод описательного заключения;
- внедрение программ, обеспечивающих выбор рациональных управленческих решений в образовательном процессе для решения задач обучения, воспитания и развития личности обучающихся;
- оценку решения воспитательных задач с помощью тестирования и аттестации в процессе проведения имитационных и ролевых игр с будущими сотрудниками полиции [10, с. 95];
- создание предписаний алгоритмического типа по выбору оптимальных методов, подходов, содержания дисциплин, реализуемых в учебно-воспитательном процессе;
- использование информационно-программного обеспечения для повышения качества образовательных услуг, мотивации обучающихся к получению образования и самообразования;
- реализация отечественных образовательных программ на международном уровне через научно-исследовательские проекты для поднятия на них спроса и повышения конкурентоспособности.

В методике формируются специализированные рабочие места для различных субъектов образовательного процесса, которые обеспечивают осуществление процесса мониторинга учебно-воспитательного процесса по периодам и этапам профессиональной подготовки, а также реализуют дополнительные условия для обучения в дистанционном режиме, оценки и самооценки обучающихся сотрудниками полиции.

В качестве условий интеграции различных подходов образовательных систем в юридических институтах МВД России определены следующие: реализация системного подхода в педагогической деятельности; проектирование оптимального содержания профессиональных компетенций; комплексное применение традиционных и инновационных обучающих, воспитывающих и развивающих методик; индивидуализация и дифференциализация образования;

формирование внутренних структур, обеспечивающих личностную и профессиональную направленность сотрудника; применение в образовательной деятельности алгоритмических компонентов для разработки образовательных программ и схем, реализующих интеграционные процессы при обучении и воспитании; включение будущих сотрудников в активную служебную и общественную деятельность; всесторонний мониторинг всех компонентов педагогической деятельности; всесторонний мониторинг всех компонентов педагогического процесса в образовательной системе МВД России.

Для проверки результативности предлагаемой методики был организован педагогический эксперимент в Барнаульском юридическом институте МВД России. Контрольная группа включала 83 курсанта и экспериментальная – 85. Оценка профессиональных компетенций определялась по следующим уровням: оптимальный, допустимый, критический, недопустимый. В качестве критериев сформированности были определены аксиологический, эмотивный, когнитивный и конативный.

Оценка уровня профессионально-личностного развития обучающихся осуществлялась комплексно по данным успеваемости, полученным в ходе учебно-воспитательного процесса, разработанным квалиметрическим характеристикам, стандартным тестам, аттестаций, проводимым отделом психологического обеспечения, и социальных самоаттестаций в учебных группах. Анализ полученных результатов показал увеличение количества курсантов с высшим уровнем в экспериментальной группе. Так, по аксиологическому критерию он составил 32–34%, эмотивному – 28–30%, когнитивному – 30–32%, конативному – 24–26%. Эти данные свидетельствуют о достаточно высокой эффективности предлагаемой методики на уровне статистической значимости, определенной посредством использования метода «Хи-квадрат».

В качестве вывода следует отметить, что предложенная методика программно-информационного обеспечения мониторинга образовательной деятельности на основе интеракционных процессов обеспечивает:

- повышение объективности оценки качества педагогической деятельности;
- получение в реальном масштабе времени информацию об уровне успеваемости и воспитанности субъектов учебно-воспитательного процесса;
- оптимизацию процесса учета, хранения и анализа данных о ходе образовательной деятельности;
- автоматизацию обмена актуальной информацией между отделами, службами и кафедрами в образовательных организациях МВД России.

#### Библиографический список

1. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. *Институт образования человека*. Москва: Издательство «Эйдос», 2013: 73.
2. Новиков Д.А. *Введение в теорию управления образовательными системами*. Москва: Эгвес, 2009.
3. Дьяченко А.Г., Муратова С.Ю. *Информационные технологии в планировании учебного процесса высшего образовательного учреждения*. Москва, 2000.
4. Симонов В.П. *Педагогический менеджмент: Ноу-Хау в образовании*. Москва: Высшее образование, 2007.
5. Литвак Б.Г. *Управленческие решения*: ассоциация авторов и издателей «Тандем». Москва: Издательство «ЭКМОС», 1998: 68 – 88.
6. Заречнев Д.О., Левченко А.А., Федулов Б.А. Особенности реализации активных методов при обучении личной безопасности сотрудников полиции. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 7-3 (73): 204 – 206.
7. Калинин С.В., Левченко А.А., Федулов Б.А. Формирование профессиональных компетенций, обеспечивающих личную безопасность сотрудников полиции при выполнении служебных обязанностей. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями*. 2018; № 18-2: 89 – 91.
8. Литвинов В.А. АРМ «Кафедра». *Вестник Барнаульского юридического института*. Барнаул: БЮИ МВД России, 2004; Выпуск 6: 108 – 114.
9. Федулов Б.А., Тарасов Н.Г. Особенности программно-информационного обеспечения разработки управленческих решений в образовательном процессе. *Мир науки, культуры, образования: международный научный журнал*. 2013; № 1 (38): 254 – 256.
10. Калинин С.В., Федулов Б.А., Чернов Ю.Н. Применение ролевых игр в воспитательной работе с будущими сотрудниками полиции. *Вестник Барнаульского юридического института МВД России*. 2014; № 1 (26): 94 – 96.

#### References

1. Hutorskoj A.V. Kompetentnostnyj podhod v obuchenii. *Institut obrazovaniya cheloveka*. Moskva: Izdatel'stvo «Ejdos», 2013: 73.
2. Novikov D.A. *Vvedenie v teoriiyu upravleniya obrazovatel'nymi sistemami*. Moskva: Egves, 2009.
3. D'yachko A.G., Muratova S.Yu. *Informacionnyye tehnologii v planirovanii uchebnogo processa vysshego obrazovatel'nogo uchrezhdeniya*. Moskva, 2000.
4. Simonov V.P. *Pedagogicheskij menedzhment: Nou-Hau v obrazovanii*. Moskva: Vysshee obrazovanie, 2007.
5. Litvak B.G. *Upravlennicheskie resheniya*: associaciya avtorov i izdatelej «Tandem». Moskva: Izdatel'stvo «EKMOs», 1998: 68 – 88.
6. Zarechnev D.O., Levchenko A.A., Fedulov B.A. Osobennosti realizacii aktivnykh metodov pri obuchenii lichnoj bezopasnosti sotrudnikov policii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 7-3 (73): 204 – 206.
7. Kalinin S.V., Levchenko A.A., Fedulov B.A. Formirovanie professional'nykh kompetencij, obespechivayushchikh lichnyuyu bezopasnost' sotrudnikov policii pri vypolnenii sluzhebnykh obyazannostej. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami*. 2018; № 18-2: 89 – 91.
8. Litvinov V.A. ARM «Kafedra». *Vestnik Barnaul'skogo yuridicheskogo instituta*. Barnaul: BYul MVD Rossii, 2004; Vypusk 6: 108 – 114.
9. Fedulov B.A., Tarasov N.G. Osobennosti programmo-informacionnogo obespecheniya razrabotki upravlennicheskikh reshenij v obrazovatel'nom processe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya: mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal*. 2013; № 1 (38): 254 – 256.
10. Kalinin S.V., Fedulov B.A., Chernov Yu.N. Primenenie rolevykh igr v vospitatel'noj rabote s buduschimi sotrudnikami policii. *Vestnik Barnaul'skogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*. 2014; № 1 (26): 94 – 96.

Статья поступила в редакцию 22.06.22

УДК 51(07): 373

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-15-18

**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

**FORMATION OF COGNITIVE INTEREST IN MATHEMATICS IN MIDDLE SCHOOL STUDENTS.** The article discusses features of forming cognitive interest in mathematics for students in grades 7 – 8. The modern system of school education has a clear goal, which is to improve the quality of education. The fundamental condition for such an approach is the development of the intellectual abilities of students. To create comfortable conditions for the development of creative abilities and



increase the level of motivation, the participation of students in various mathematical events plays an important role. The problem of developing cognitive interest is one of the important tasks of teaching mathematics. Under the influence of cognitive interest, even weak students begin to work more productively. The methodological features of the study of this issue presented in the article were implemented in a specific educational process on the basis of the MOAU "Lyceum No. 4" in Orenburg and allowed students to increase the level of cognitive interest in mathematics.

**Key words:** mathematics, cognitive interest, educational activity, extracurricular activities.

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

## ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К МАТЕМАТИКЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

В данной статье рассмотрены особенности исследования формирования познавательного интереса к математике у обучающихся 7–8 классов. Современная система школьного образования имеет четкую цель – повысить качество образования. Соответственно, принципиальным условием такого подхода является развитие интеллектуальных способностей учащихся. Для создания комфортных условий развития творческих способностей и повышения уровня мотивации важную роль играет участие обучающихся в различных математических мероприятиях. Проблема развития познавательного интереса является одной из важных задач обучения математике. Под воздействием познавательного интереса даже слабые ученики начинают работать более продуктивно. Представленные в статье методические особенности изучения данного вопроса были реализованы в конкретном учебном процессе на базе МОАУ «Лицей № 4» г. Оренбурга и позволили повысить у обучающихся уровень познавательного интереса к математике.

**Ключевые слова:** математика, познавательный интерес, учебная деятельность, внеклассные мероприятия.

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.

Из того, что именно мотивация ответственна за активную позицию школьника в обучении и личностном развитии, следует, что современному учителю необходимо знать, как повысить мотивацию обучающихся к изучению математики и выяснить, какие внутренние и внешние факторы пробуждают мотивы личности к достижению определенной цели.

Проблема развития познавательного интереса является одной из важных в комплексе воспитательных задач обучения математике. Проблематикой мотивации деятельности стали заниматься еще в 30-х гг. XX в., это были такие ученые, как Б.В. Зейгарник, К. Левин, а начиная с 50-х – Д. Макклеланд, Дж. Аткинсон, Х. Хекхаузен и др. [0].

Познавательный интерес – это одно из личностных свойств школьника, черта его характера, он проявляется как пылливость, любознательность, активность [2].

Познавательный интерес – это важнейший для нас мотив учения школьников. [3]. Он является залогом успешного обучения учеников, а значит, его необходимо не только вызвать, но и постоянно поддерживать [4].

Целью данного исследования стала разработка, внедрение и апробация программы формирования познавательного интереса к математике у обучающихся 7–8 классов на базе МОАУ «Лицей № 4», а также определение итоговых результатов реализации данной программы.

**Для достижения цели исследования необходимо решить ряд задач на трех этапах:**

1 этап. Констатирующий эксперимент. Задачей данного этапа является определение исходного уровня познавательного интереса у обучающихся.

2 этап. Формирующий эксперимент. Апробация программы формирования познавательного интереса к математике.

Цель методики: выявление относительной распространенности различных мотивов, побуждающих детей к учению.

Содержание методики: школьники приняли участие в тестировании, которое позволило отметить личное отношение к школе, одноклассникам, а также распознать уровень мотивации к обучению. Тестирование проводилось среди обучающихся 7–8 классов в количестве 57 человек в течение третьей четверти 2022 года.

Затем следовала обработка результатов. Однако такая индивидуальная работа в очной форме будет достаточно затруднительной, если в классах 25–35 человек. Поэтому диагностика может быть проведена с использованием современных технологий.

1 вариант. Работа с интернет-сервисами. Создание дистанционной формы опроса с целью проведения диагностики будет удобна как ученикам, так и учителю. Такой вариант позволяет ученикам пройти диагностику в удобное для них время, а учителю – уменьшить время обработки результатов.

2 вариант. Работа в компьютерном классе. Следует попросить помощи у учителя информации и пройти диагностику с использованием программ тестирования. Такой формат будет интересен школьникам. И так же, как и в первом случае, поможет учителю с обработкой результатов.

Обработка результатов тестирования: Ответы учащихся (а именно – выбранные иллюстрации) оформляются в сводную таблицу. Каждому ученику предоставляется определенное количество баллов (табл. 1), соответствующих конкретному мотиву.

Мотив	Балл
Учебный	5
Социальный	4
Позиционный	3
Получение отметки	2
Игровой	1
Внешний	0

Таблица 2

Определение ведущего мотива деятельности обучающихся 7 класса

Мотив	Учебный мотив	Учебный мотив в сочетании с социальным/оценочным	Социальный в сочетании с учебным или оценочным	Позиционный в сочетании с социальным или оценочным	Оценочный в сочетании с игровым
Количество учащихся	4	8	11	4	2
Процентное соотношение	13,8	27,6	37,9	13,8	6,9

3 этап. Контролирующий эксперимент. Диагностика первых результатов работы, выявление уровня перспективности данной программы.

Научная новизна исследования состоит в разработке программы формирования познавательного интереса к математике у обучающихся 7–8 классов.

Для реализации первого этапа исследования были выбраны три методики, позволяющие выполнить широкий анализ уровня познавательного интереса у школьников.

Методика № 1. Изучение учебной мотивации

Авторы данной методики И.Г. Антонова, И.Л. Финько. При подготовке к проведению диагностической работы использовались методические материалы М.Р. Гинсбурга [5, с. 24].

Таким образом, диагностика в 7 классе дала следующие результаты (табл. 2). Для каждого обучающегося определяются уровни мотивации в соответствии с табл. 3.

Таблица 3

Уровни мотивации	Общий балл
I – очень высокий	13–15
II – высокий	10–12
III – нормальный	7–9
IV – сниженный	4–6
V – низкий	до 3



Согласно распределению обучающихся 7 класса по уровню мотивации получили следующий результат (табл. 4):

Таблица 4

Уровень	Очень высокий	Высокий	Нормальный	Сниженный
Количество учащихся	8	13	6	2
Процентное соотношение	27,6	44,8	20,7	6,9

Проанализировав полученные данные, мы выяснили, что в данном классе мотивационная составляющая имеет свои особенности. Приоритетным мотивом обучения у школьников является социальный в сочетании с учебным. Учебная же мотивация в ее чистом проявлении наблюдается лишь у малой части обучающихся. Достаточное количество учеников замотивированы получением хорошей оценки или похвалой в различных ее проявлениях.

Однако в классе чуть меньше 30% учеников имеют нормальную или сниженную мотивацию к обучению, что говорит о необходимости проведения работы по ее развитию.

Диагностика в 8 классе дала следующие результаты (табл. 5).

Определение ведущего мотива деятельности обучающихся 8 класса

Мотив	Учебный мотив	Учебный мотив в сочетании с социальным/оценочным	Социальный в сочетании с учебным или оценочным	Позиционный в сочетании с социальным или оценочным	Оценочный в сочетании с игровым
Количество учащихся	4	9	8	5	2
Процентное соотношение	14,2	32,1	28,6	17,9	7,1

Согласно распределению обучающихся 8 класса по уровню мотивации получили следующий результат (табл. 6).

Таблица 6

Уровень	Очень высокий	Высокий	Нормальный	Сниженный
Количество учащихся	5	12	8	3
Процентное соотношение	17,8	42,9	28,6	10,7

Проанализировав результаты диагностики в 7 и 8 классах, заметим, что в 8 классе доминирующим мотивом является учебный в сочетании с социальным или оценочным, в то время как в 7 классе таким мотивом является социальный.

Методика № 2. Приоритетные предметы

Цель методики: выявление школьных дисциплин, которые вызывают наибольший интерес у школьников.

Содержание методики: каждому ученику необходимо составить учебное расписание на один день. Количество уроков не регламентируется правилами. Выбор предметов предполагает исключение нежелательных. Допускается повторение того или иного предмета несколько раз.

Получив от каждого из учеников такое расписание, была составлена таблица результатов выбора (табл. 7), в которых отражаются итоги 7 и 8 класса.

Таблица 7

Учебная дисциплина	Выбрана в 7 классе (количество раз)	Учебная дисциплина	Выбрана в 8 классе (количество раз)
Искусство	24	Физическая культура	23
Физическая культура	22	Английский	20
Технология	19	Искусство	20
Биология	16	Технология	17
Литература	15	Математика	16
Русский язык	12	Русский язык	13
Математика	10	Музыка	10
Английский	7	Литература	8
Музыка	7	Биология	5

Анализируя результаты, представленные в таблице, можем сказать, что у обучающихся 7 класса высокая мотивация к изучению таких дисциплин, как «Искусство», «Физическая культура». Средний уровень мотивации к изучению следующих предметов: «Технология», «Биология» и «Литература». Результаты в 8 классе серьезно отличаются. Там высокая мотивация к изучению таких дисциплин, как «Физическая культура», «Английский», «Искусство». Средний уровень мотивации к изучению математики показал, что в 7 классе мотивация к изучению математики у обучающихся находится на низком уровне, у обучающихся 8 класса – на среднем уровне. Необходимо предпринять меры по повышению мотивации школьников к изучению математики.

Методика № 3. Уровень самостоятельности

Цель методики: выявление уровня самостоятельности мышления при изучении математики на уроке.

Описание методики: наблюдение за обучающимися в течение недели в период проведения уроков математики. По итогам наблюдения выставляются баллы. Данные баллы соответствуют определенному уровню развития:

0 баллов – низкий уровень – задания базового уровня сложности не выполняются самостоятельно / вызывают сложности;

1 балл – средний уровень – задания базового уровня сложности выполняются самостоятельно;

2 балла – высокий уровень – задания высокого уровня сложности выполняются при условии помощи педагога;

3 балла – очень высокий уровень – задания высокого уровня сложности выполняются обучающимися самостоятельно.

Таблица 5

Уровень самостоятельности мышления на уроках математики среди обучающихся 7 и 8 классов (табл. 8).

Таблица 8

	Очень высокий	Высокий	Нормальный	Сниженный
7 класс	12,1	35,4	41,8	10,7
8 класс	18,3	37,6	36,3	7,8

Заметим, что на уроках математики в 7 и 8 классах преобладают нормальный и высокий уровни самостоятельности мышления.

Подводя итог после проведения трех диагностических работ, приходим к выводу о том, что в данных классах на уроках математики преобладает высокий уровень познавательной активности. Однако процент с очень высоким уровнем познавательной активности мал и практически равен проценту обучающихся с низкой активностью.

После обработки результатов первого этапа диагностики было решено перейти к следующему – формирующему эксперименту.

Его цель: формирование познавательного интереса к математике школьников среднего звена.

На данном этапе были проведены внеклассные мероприятия, упражнения подбирались так, чтобы показать детям нестандартные и не встречающиеся в учебнике задания.

Использование широкого спектра заданий на занятиях является хорошим фактором повышения мотивации к обучению у школьников. Однако внимание нужно уделять и самостоятельной работе. Поэтому стоит разнообразить и домашнюю работу. Сделать так, чтобы школьник видел пользу от ее выполнения, был заинтересован, а не откладывал ее выполнение на крайний случай. Одним из интересных вариантов закрепления изученного материала будут «математические раскраски». Они обладают широким спектром возможностей относительно математического материала. Достаточное количество тем может лечь в основу для разработки заданий. Благодаря таким раскраскам можно улучшить работу с вычислениями, закрепить решение задач и уравнений, логарифмов. Кроме этого, важен метапредметный аспект. Благодаря раскраскам школьники могут узнать об известных деятелях страны и мира, о культурных достопримечательностях, кино, литературе и не только. Все зависит от фантазии учителя. Нами были разработаны варианты таких раскрасок.

Кроме решения отдельных олимпиадных и подводящих к олимпиадам заданий на внеклассных мероприятиях использовались и другие формы работы, направленные на формирование познавательного интереса. При составлении плана занятий и отбора задач использовалась энциклопедическая литература, сборники задач и математических упражнений.

В ходе реализации второго этапа на занятиях наблюдалась повышенная активность школьников, прослеживалась заинтересованность в изучении предмета. В процессе работы ученики самостоятельно составляли задачи и ребусы, делились с одноклассниками и совместно решали авторские задания.

Таблица 9

Сравнительный анализ данных до эксперимента и после его реализации

Критерии	Уровень	До эксперимента	После эксперимента
Когнитивный	Высокий	10	31
	Средний	42	48
	Низкий	48	21
Эмоционально-мотивационный	Высокий	15	37
	Средний	48	53
	Низкий	37	10
Деятельностный	Высокий	35	43
	Средний	53	50
	Низкий	12	7

Третьим этапом исследования стал итоговый эксперимент. Он проводился в форме анкетирования. Для выявления уровня развития интереса к внеклассной работе по математике и к математике в целом использовалась анкета.

Ребята отвечали без дополнительной подготовки, устно, а также не имели заранее предложенных им ответов.

Согласно ответам ребят, их привлекают нестандартные формы работы, в том числе игровые. Ребятам было интересно попробовать себя в роли составителей заданий. Большой интерес они проявляют к математическим загадкам, ребусам и логическим задачам. Однако были и те ученики, которые ответили «не знаю» на вопрос «Стало ли вам интереснее изучать математику?», таких учеников было существенно меньше, чем тех, чей интерес к математике повысился.

По итогам третьего этапа исследования у обучающихся наблюдаются следующие показатели уровня познавательного интереса к математике (табл. 9).

Исходя из данных таблицы, делаем вывод о том, что у обучающихся повысился уровень познавательного интереса к математике.

Для того чтобы уровень познавательного интереса к математике не снижался, необходимо выполнять следующие рекомендации:

1. Проводить регулярные внеклассные математические мероприятия.
2. При изучении со школьниками математических дисциплин использовать разнообразные формы работы и методы проведения занятий;
3. Использовать на уроках и внеклассных мероприятиях интересные сведения о великих математиках и истории развития математики.

Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что оно может быть полезно педагогам, планирующих работать над повышением познавательного интереса обучающихся к математике или ввести в систему учебно-воспитательной деятельности внеклассные математические мероприятия.

#### Библиографический список

1. Гордеева Т.О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации. *Сибирский психологический журнал*. 2016; № 62: 38–53.
2. Далингер В.А. Познавательный интерес учащихся и его развитие в процессе обучения математике. *Вестник ВятГУ*. 2011; № 3-1. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/poznavatelnyy-interes-uchaschihsya-i-ego-razvitiye-v-protsesse-obucheniya-matematike>
3. Шуккина Г.И. *Педагогическая проблема формирования познавательных интересов учащихся*. Москва: Педагогика, 1988.
4. Сапогова И.В. Культурно-педагогические факторы развития познавательного интереса. *Культура педагогического труда в XXI веке: материалы Всероссийской научной конференции*. Хабаровск, 2004; Т. 2: 168 – 172.
5. Финько И.Л. Психолого-педагогические показатели результативности образовательного процесса. *Учебная мотивация школьников: методическое пособие*. Ульяновск: 2010; Ч. 2.

#### References

1. Gordeeva T.O. Motivatsiya: novye podhody, diagnostika, prakticheskie rekomendatsii. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*. 2016; № 62: 38-53.
2. Dalinger V.A. Poznavatel'nyj interes uchashihsya i ego razvitiye v processe obucheniya matematike. *Vestnik VyatGU*. 2011; № 3-1. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/poznavatelnyy-interes-uchaschihsya-i-ego-razvitiye-v-protsesse-obucheniya-matematike>
3. Schukina G.I. *Pedagogicheskaya problema formirovaniya poznavatel'nyh interesov uchashihsya*. Moskva: Pedagogika, 1988.
4. Sapogova I.V. Kul'turno-pedagogicheskie faktory razvitiya poznavatel'nogo interesa. *Kul'tura pedagogicheskogo truda v XXI veke: materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii*. Habarovsk, 2004; T. 2: 168 – 172.
5. Fin'ko I.L. Psihologo-pedagogicheskie pokazateli rezul'tativnosti obrazovatel'nogo processa. *Uchebnaya motivatsiya shkol'nikov: metodicheskoe posobie*. Ul'yanovsk: 2010; Ch. 2.

Статья поступила в редакцию 06.07.22

УДК 51(07): 373

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-18-21

**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](mailto:KolobovAN@ya.ru)

**FEATURES OF TEACHING SOLVING OLYMPIAD PROBLEMS IN THE SCHOOL COURSE OF MATHEMATICS.** The article discusses features of teaching solving Olympiad problems in a school course on mathematics, in particular, the need to use an elective course “Olympus Will Submit To Us.” Indeed, the issue of solving the problem, which is connected with the absence of the necessary methodological tools for teaching schoolchildren to solve Olympiad problems, is becoming relevant. One of the possible solutions to the problem, in the author's opinion, can be the development of the elective course “Olympus Will Submit To Us,” as well as the study of this section of mathematics through gaming technologies, in particular, using quizzes – team games aimed at qualitative assimilation of the material. Thus, students can appreciate the importance of mathematics in professional life and get acquainted with examples of applications of mathematics that go beyond the scope of the subject being studied. The methodological features of the study of this issue presented in the article were implemented in a specific educational process at the elective course at the MOAU “Lyceum No. 4” in Orenburg and made it possible to increase the efficiency of mastering the studied material by students.

**Key words:** Olympiad problems, elective course, quiz, educational activity, gaming technologies.

**А.Н. Колобов**, канд. техн. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, доц. Оренбургского государственного университета, г. Оренбург, E-mail: [KolobovAN@ya.ru](mailto:KolobovAN@ya.ru)

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАЧ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

В данной статье рассмотрены особенности обучения решению олимпиадных задач в школьном курсе математики, в частности необходимость использования элективного курса «Олимп нам покорится». Действительно, приобретает актуальность проблемный вопрос, заключающийся в отсутствии необходимого методического инструментария при обучении школьников решению олимпиадных задач. Одним из возможных решений поставленной проблемы, на наш взгляд, может быть разработка элективного курса «Олимп нам покорится», а также изучение данного раздела математики посредством игровых технологий, в частности с использованием квизов – командных игр, направленных на качественное усвоение материала. Таким образом, обучающиеся

могут оценить значение математики в профессиональной жизни и познакомиться с примерами приложений математики, которые выходят за рамки изучаемого предмета. Представленные в статье методические особенности изучения данного вопроса были реализованы в конкретном учебном процессе при реализации элективного курса в МОАУ «Лицей № 4» г. Оренбурга и позволили повысить эффективность усвоения изучаемого материала обучающимися.

**Ключевые слова:** олимпиадные задачи, элективный курс, квиз, учебная деятельность, игровые технологии.

Актуальность исследования обусловлена тем, что формирование у обучающихся потребности в реализации творческого потенциала учебного материала с возможностью овладения новым знанием посредством осуществления учебного процесса – важнейшая задача образовательной организации. Лишь в случае, когда обучающийся занимается интересной для него деятельностью, мы можем наблюдать успешный процесс формирования познавательной активности.

Для создания комфортных условий развития творческих способностей и повышения уровня мотивации важную роль играет участие обучающихся в различных соревнованиях.

В школах развивается система участия школьников в предметных олимпиадах. Предметная олимпиада – разновидность соревнований интеллектуальной направленности, в которой упор делается на демонстрацию знаний в рамках конкретной дисциплины. Содержание предметного испытания определяется задачами.

Говоря о задачах различных олимпиад, имеются в виду задания, обладающие нестандартными условиями, а также методами решения. Ключевым фактором для таких задач выступают находчивость и изобретательность испытуемого. Следуя такому определению, сформулированы требования, предъявляемые к содержанию задач – соответствие программе учебного курса; нестандартность условия и способа решения; вариативность и доступность решений.

Учитывая современную эпидемиологическую ситуацию, наблюдается тенденция к участию в дистанционных образовательных соревнованиях.

Дистанционная олимпиада – один из способов выявления одаренных детей и развития их интеллектуальных способностей. Такая деятельность предоставляет возможность неуверенным, застенчивым и нерешительным ученикам проявить себя. Для подобных соревнований есть ряд преимуществ: независимость участия от места проживания, свободный график, отсутствие ограничений по количеству соревнующихся, совмещение с учебным процессом.

Олимпиадное движение школьников – это особая система выявления и поощрения талантливых обучающихся. Ребята имеют возможность получить дополнительные баллы при поступлении, гранты на обучение, а и дипломы в портфолио могут быть большим плюсом для участников олимпиад.

Однако большинство школьников воспринимают олимпиады как способ отбора самых способных учеников от общего количества и не рассматривают их как возможность развития способностей. Вероятность того, что школьник с самооценкой ниже среднего заинтересуется задачами олимпиадного уровня и начнет их решать, мала, поскольку, по собственному опыту, его способностей недостаточно для данной работы. В связи с этим значительная часть учеников, имеющих способности к решению олимпиад, отсеивается, даже не воспользовавшись возможностью попробовать.

Еще одной проблемой олимпиадного движения является ограниченное использование материалов олимпиад учителем. Большая часть учителей также рассматривает олимпиады как способ поиска талантливых учеников. Олимпиадные материалы выглядят устрашающе для большинства школьников, и нередко причиной этому является учитель. Ведь из его уст можно услышать о том, что олимпиада – это очень сложно, это не для всех, что негативно сказывается на мотивации школьников. Однако педагогам стоит рассмотреть возможности использования олимпиадных заданий как способ развития интеллектуальных способностей.

Цель данного исследования заключается в необходимости выстроить такую систему работы, при которой уже на первых этапах интерес к олимпиадам по математике будут проявлять не только дети из категории «одаренные», но и другие способные ученики.

Для достижения цели исследования необходимо решить ряд задач:

- анализ структуры математических олимпиад, виды и уровень заданий;
- разработка и реализация элективного курса «Олимп нам покорится» в образовательном процессе;
- диагностика первых результатов работы, выявление уровня перспективности данной программы.

Научная новизна исследования состоит в разработке программы организации подготовки к математическим олимпиадам для обучающихся 7–8 классов.

Каждый год в России проводится несколько туров олимпиады школьников: школьный, муниципальный, областной, республиканский, всероссийский. У победителей всероссийского уровня есть возможность попасть на завершающий этап олимпиады – международный.

Успех участников будет зависеть от верной организации подготовки к олимпиадам и соблюдения некоторых условий:

1. Систематическое проведение всей внеклассной работы по математике.
2. Обеспечение регулярности проведения олимпиад.
3. Серьезная, содержательная подготовительная работа перед проведением каждой олимпиады.
4. Хорошая организация проведения олимпиад.
5. Интересное математическое содержание соревнований.

Проведение олимпиад было бы затруднительным без определения организационного комитета и членов жюри. Их миссия – подготовительная работа. В том числе – определение содержания конкурсных заданий, проверка работ, а также определение победителей и вручение призов. При проведении школьного этапа олимпиад чаще всего задания составляют сами члены жюри, далее же задания получают от ответственных оргкомитетов.

Достигнуть основной цели олимпиады можно при условии, что содержание работы соответствует регламентируемым требованиям:

- общее количество заданий 4–7. Меньшее количество может ввести в затруднительное положение при подсчете баллов и определении победителей, большее количество затруднительно для обучающихся [1];

- требуется учитывать трудность заданий, и поэтому необходимо располагать задачи в порядке возрастания сложности [2];

- уровень сложности заданий должен быть различен. Задачи пониженной сложности не будут вызывать интереса у школьников ввиду их быстрого решения. А задачи чрезмерной сложности способны снизить желание школьников принимать участие в подобных соревнованиях. Поэтому, определяя сложность и количество заданий, необходимо соблюдать баланс.

Так, первая пара задач на олимпиаде должна обладать трудностью от 10 до 30 процентов и быть доступной для решения большинству участников [3].

Такие задачи вполне могут быть включены в раздел «продвинутых» задач, которые встречаются школьникам в контрольных работах. Сюда также должны быть отнесены задачи, которые не изучаются в школе, но имеют высокую вероятность решения. Данный аспект важен, поскольку на первом этапе олимпиады участниками могут стать все желающие. Чрезмерная сложность задач, а впоследствии – ни одно правильно решенное задание увеличивают вероятность потери школьником интереса к олимпиадам, а иногда речь идет и об учебном предмете в целом. Согласно этим аспектам 1–2 задачи являются доступными для большинства школьников, но содержат в своей структуре «изюминку», позволяя при решении выявить наиболее сильных учеников.

Далее следуют несколько задач повышенной трудности. В их число входят задачи «продвинутого» уровня, а также задания, используемые в контрольных работах, однако их содержание должно претерпевать изменения. Их сложность должна возрасти до 40–60%. В таком случае решить такие задачи сможет примерно половина всех участников. На данном этапе уже могут быть выявлены призеры олимпиады. Это участники, решившие правильно более третьей части от всех заданий.

Завершают олимпиаду задания особой сложности, рассчитанные на решение только узким кругом участников. Трудность решения таких задач приравнивается к 80–95 процентам. Встречаются подобные задачи на математических олимпиадах муниципального этапа и выше.

Анализ структуры математических олимпиад позволил сделать следующие выводы:

- выявляя общие закономерности содержания олимпиад, отметим, что все задания подбираются из разных разделов. Упор делается на материал, изученный во втором полугодии прошлого года, и материал, осваиваемый в новом учебном году;

- в текстах математических олимпиад могут встречаться задачи прикладного характера, занимательные задачи, а также софизмы и задачи-шутки;

- при создании математических кружков с целью подготовки к олимпиадам стоит включать в учебный материал задачи, подобные конкурсным;

- особенно запоминаются задачи, в которых встречается год проведения данной олимпиады;

- в содержании олимпиадных заданий исключается использование сложных для запоминания и вывода формул, использование справочных материалов, а также задачи с длительными выкладками;

- для разных классов на олимпиадах могут использоваться одни и те же задания [4].

Математическое олимпиадное движение школьников – один из вариантов развития воспитательной системы. Рассматривая олимпиадные соревнования именно в таком ключе, стоит использовать задачи прикладного характера, задания экономического содержания, задачи, описывающие развитие современных технологий промышленности и сельского хозяйства. Задания такого рода особенно интересно включать в олимпиады школьного и муниципального уровней, поскольку есть возможность рассмотреть местные особенности.

На базе МОАУ «Лицей № 4» проводилась исследовательская работа. Ее целью стала разработка, внедрение и апробация программы организации подготовки к математическим олимпиадам для обучающихся 7–8 классов, а также определение итоговых результатов реализации данной программы.

Идеи олимпиадной математики в школьном курсе не изучаются, используются лишь элементы данного направления. Первопричина данной ситуации – нехватка кадров с высокой квалификацией. Во-вторых, для усвоения данных идей школьникам требуются некоторые способности и усвоенные базовые знания ма-



тематики. В-третьих, материал олимпиадного курса не подвластен всем школьникам, поэтому нецелесообразно изучать его привычными классными коллективами. Требуется разбиение на группы по определенным характеристикам. Однако олимпиадная математика – это прогрессивная площадка по развитию интеллекта школьников, которая в последние годы набирает популярность в образовательных организациях. Идеи, использующиеся в математических олимпиадах, находят место в общеобразовательных программах. Как результат, в некоторых учебниках и пособиях можно найти задачи на принцип Дирихле, комбинаторные и логические задачи, задачи на системы счисления и другие интересные темы, не встречающиеся в базовом курсе школьной математики.

Данные факторы являются предпосылками для создания элективного курса с целью подготовки к математическим олимпиадам и изучению нестандартных задач в рамках программы дополнительного образования.

Программа данного элективного курса позволит изучить основные виды олимпиадных заданий, расширить базовые навыки решения математических задач и уравнений, познакомиться с нестандартными заданиями, объединяющими с математикой различные области человеческой деятельности.

Отличительной особенностью данной программы от уже существующих образовательных программ является наличие классических разделов олимпиадной, нестандартной математики, а также глобальная роль метапредметных связей при изучении предмета. Элективный курс предметный и его основная мысль – расширение математических компетенций.

Занятия планируется проводить 2 раза в неделю. Основные типы занятий: урок изучения нового материала, урок-практикум, математическое соревнование. Занятия включают в себя как теоретическую, так и практическую части. Но основную роль играют именно практические занятия.

Программа предназначена для обучающихся 7–8 классов и соответствует возрастному пониманию и восприятию школьников. Выбрана форма работы, в которой школьники занимаются в коллективе своих сверстников, проявляющих интерес к изучению математики.

Промежуточные итоги изучения курса определяются благодаря проведению математических соревнований, индивидуальных практических работ и участию в пробных математических олимпиадах. Текущий контроль уровня усвоения изученного на курсе материала осуществляется по результатам выполнения практических заданий.

Цель данного курса: формирование интеллектуально развитой личности в процессе освоения нестандартных задач и задач повышенной трудности в рамках идей олимпиадного математического движения.

Задачи курса:

1. Развить интерес школьников к изучению математики.
2. Способствовать развитию логического мышления и самообразования обучающихся.
3. Показать связь математических методов с практической деятельностью человека через решение нестандартных математических задач.
4. Расширить математический и общенаучный кругозор.
5. Привлечь обучающихся к участию в математических олимпиадах различного уровня.

Уровень программы: углубленный. Обучающимися данного элективного курса могут быть дети 12–15 лет. Численность обучающихся в группе 10–15 человек.

Содержание курса рассчитано на 150 тематических часов в год при занятиях 4 часа в неделю. При необходимости количество может быть сокращено за счет редактирования рассматриваемого материала или сокращением объема тематического материала. При приближающихся математических боях, олимпиадах и соревнованиях занятия в рамках курса могут проводиться чаще.

Программа элективного курса реализуется в течение всего учебного года с 1 сентября по 31 мая, включая каникулярные периоды. Общий период реализации 9 месяцев, т. е. 36 недель обучения.

Группа занимается 4 раза в неделю по два академических часа (90 минут).

Форма обучения: лектории, практикумы, математические соревнования, квиз.

Завершающим этапом в реализации элективного курса «Олимп нам покорится» стало внедрение данной разработки в образовательный процесс 7–8 классов МОАУ «Лицей № 4». Необходимо было определить, способствуют ли повышению качества знаний и уровню познавательного интереса включенные в методическую разработку образовательные материалы.

Задачами при подведении итогов апробации разработки стали:

1. Проверка качества содержания предметного материала и тематических тренажеров.
2. Выявление материала, вызывающего трудности у школьников.
3. Определение уровня эффективности материала по результатам итоговой диагностики.
4. Установления уровня заинтересованности школьников в изучении математики.

В период, предшествующий внедрению элективного курса, было отмечено, что школьники без труда усваивали темы школьного курса математики, однако,

соприкасаясь с олимпиадными заданиями на данную тему, испытывали трудности с их решением. Происходило это в связи со слабым развитием навыков исследовательской деятельности и логического мышления и умением действовать по заданному алгоритму.

Именно поэтому при внедрении курса «Олимп нам покорится» были созданы условия для развития данных качеств, учитывающие возрастные и психологические особенности данного возрастного периода школьников.

Первым шагом при внедрении элективного курса была входная диагностическая работа, включающая в себя задачи школьного этапа олимпиады школьников прошлых лет. Ребятам было разрешено не сдавать работу в случае неуверенности в своих решениях или при их полном отсутствии.

По итогам входного испытания 10% школьников приняли решение не сдавать свои работы, 20% справились менее чем с половиной заданий, 13% решили задания в полном объеме, 57% школьников справились с заданиями, не решив задания повышенной сложности или задачи с нестандартным решением.

Такой входной контроль позволил подтвердить идеи о неуверенности школьников в своих силах относительно математических олимпиад, а также показал, на какие аспекты стоит обратить внимание при введении конкретных элементов курса.

При реализации элективного курса «Олимп нам покорится» обучающимся предлагались задания, раскрывающие суть окружающего мира через математические объекты и символы. На занятиях ученики были сосредоточены и внимательны, проявляли особую активность на зачетных мероприятиях. На протяжении занятий осуществлялся контроль деятельности обучающихся, работающих как на местах, так и у доски.

Занятия в рамках курса позволили школьникам овладеть некоторыми приемами и методами решения олимпиадных задач математики. Однако первоначально испытывали сложности при необходимости самостоятельного поиска решения нестандартной задачи. Впоследствии, опираясь на данную деятельность, ребята смогли проявить себя, стали анализировать условия задач и предлагать идеи по их решению.

Аудиторная работа предполагала деятельность по овладению приемами и методами решения математических задач, в то время как домашнее задание должно было помочь школьниками развить вычислительные навыки, навыки анализа и моделирования. Выполнение домашнего задания в рамках элективного курса выполнялось школьниками с большим желанием и интересом, ребята отмечали, что при выполнении домашнего задания они успевают и закрепить изученный материал, и расширить свой кругозор. Также улучшились показатели относительно вычислительных навыков, что стало заметно и при проверке промежуточных работ обучающихся.

В период реализации курса обучающиеся принимали участие в математических олимпиадах и соревнованиях различного уровня. Зарабатывали баллы в личный рейтинг, что было их дополнительным стимулом для развития интеллектуальных способностей. Динамика образовательной деятельности обучающихся оказалась положительной. Материал, изучаемый на занятиях, усваивался школьниками, а также использовался в практической деятельности.

Чтобы повысить интерес учащихся к исследуемой теме, в качестве итогового занятия был разработан квиз по олимпиадным задачам. Игровые технологии делают современный процесс обучения не только интересным, но и повышают качество усвоения пройденного материала. Квиз по олимпиадным задачам учитель может менять на своё усмотрение: убирать или добавлять задания, заменять их и объединять в разные группы (раунды). Мы предлагаем дополнительные задания для свободного изменения квиза [5].

Заключительная экспериментальная работа показала, что 5% учеников также сомневаются в своих силах или не способны решать предлагаемые задачи, 11% справляется менее чем с половиной предложенных заданий, 21% справились с заданиями в полном объеме, 63% школьников справились с заданиями, не решив задания повышенной сложности или задачи с нестандартным решением.

Согласно новым требованиям стандарта второго поколения, применение информационных технологий помогает перейти из традиционного урока к современному уроку. Поэтому разработка элективного курса в веб-сервисе «Google Класс» может помочь изменить методику преподавания учителя, тем самым повысить интерес ученика к изучению олимпиадных задач [5].

Практическая значимость результатов исследования может быть полезна для педагогов, планирующих работать над повышением интереса обучающихся к олимпиадам по математике не только среди детей из категории «одаренные», но и среди других учеников.

В заключение на основе полученных данных представим следующие выводы:

1. Элективный курс «Олимп нам покорится» оптимален для освоения школьниками 7–8 классов.
2. Формы работы и содержание математических заданий интересны обучающимся.



3. Результаты курса эффективны.  
4. Курс может быть использован как при подготовке к математическим олимпиадам, так и для интеллектуального развития в целом.

Таким образом, элективный курс позволяет активизировать учебную деятельность, формирует знания и способности к деятельности, которые не только помогут при подготовке к экзаменам, но и пригодятся в обычной жизни. Учеб-

ный процесс курса построен таким образом, чтобы школьники обновили знания прошлых лет, получили новые, а также выработали умения и навыки, которые необходимы для решения задач.

Перспективным направлением исследования представляется разработка программы организации подготовки к математическим олимпиадам для обучающихся 5–6 классов.

#### Библиографический список

1. Лебедева С.В. *Олимпиадная математика: учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профиль – Математическое образование*. Саратов, 2019.
2. Нечаева О.С. *Дополнительная образовательная программа технической направленности «Олимпиадная математика»*. Ижевск, 2019.
3. *Олимпиадная математика. Лекторий*. 2021. Available at: <https://project.lectorium.tv/olympmath#rec247114424>
4. Феоктистова Ю.А. К вопросу об оценке сложности задач. *Мультиурок*. 2018. Available at: <https://multiurok.ru/index.php/files/k-voprosu-ob-otsenki-slozhnosti-zadach.html>
5. Колобов А.Н. Особенности обучения элементам теории вероятностей в школьном курсе математики. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 4: 128 – 130.

#### References

1. Lebedeva S.V. *Olimpiadnaya matematika: uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov, obuchayuschihsya po napravleniyu 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie, profil' – Matematicheskoe obrazovanie*. Saratov, 2019.
2. Nechaeva O.S. *Dopolnitel'naya obrazovatel'naya programma tehnicheckoj napravlenosti «Olimpiadnaya matematika»*. Izhevsk, 2019.
3. *Olimpiadnaya matematika. Lektorium*. 2021. Available at: <https://project.lectorium.tv/olympmath#rec247114424>
4. Feoktistova Yu.A. K voprosu ob ocenke slozhnosti zadach. *Mul'tiurok*. 2018. Available at: <https://multiurok.ru/index.php/files/k-voprosu-ob-otsenki-slozhnosti-zadach.html>
5. Kolobov A.N. Osobennosti obucheniya `elementam teorii veroyatnostej v shkol'nom kurse matematiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 4: 128 – 130.

Статья поступила в редакцию 07.07.22

УДК 376.112.4

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-21-23

**Muskhadzhieva T.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: [tiana-00@mail.ru](mailto:tiana-00@mail.ru)  
**Arskieva Z.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: [zaliya66@mail.ru](mailto:zaliya66@mail.ru)  
**Temirsultanov R.A.**, postgraduate, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: [rajab.temirsultanov@mail.ru](mailto:rajab.temirsultanov@mail.ru)

**FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCE AMONG PARENTS OF CHILDREN WITH ATYPICAL DEVELOPMENT.** Contradictions that have arisen between the growing requirements for the effective implementation of inclusive practice and the insufficient theoretical and practical elaboration of the issue of the content of the competence of the subjects of the educational process, parents, in particular, determined the relevance of this study. The article highlights the need to form competencies reflecting the ownership of inclusive practice by parents raising children with various types of disabilities and diseases. In this regard, a number of issues related to the concepts "competence" and "inclusive competence" are being considered. Issues of forming inclusive competence in the parent are the starting point in the formation of an inclusive society, contribute to the successful integration of the child into the educational environment and create a favorable emotional background in the family, which is the driving force in the further development of the abnormal child.

**Key words:** inclusive practice, competence, education of parents, development, family, atypical children, children with disabilities (HIA).

**T.A. Мусхаджиева**, канд. пед. наук, доц., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: [tiana-00@mail.ru](mailto:tiana-00@mail.ru)

**З.А. Арскиева**, канд. пед. наук, доц., Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова, г. Грозный, E-mail: [zaliya66@mail.ru](mailto:zaliya66@mail.ru)

**Р.А. Темирсултанов**, аспирант, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: [rajab.temirsultanov@mail.ru](mailto:rajab.temirsultanov@mail.ru)

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У РОДИТЕЛЕЙ РЕБЕНКА С АТИПИЧНЫМ РАЗВИТИЕМ

Противоречия, возникшие между растущими требованиями к эффективной реализации инклюзивной практики и недостаточной теоретической и практической разработанностью вопроса содержания компетентности субъектов образовательного процесса, родителей в частности, определили актуальность данного исследования. В статье говорится о необходимости формирования компетенций, отражающих владение инклюзивной практикой родителями, воспитывающими детей с различными видами отклонений и заболеваний. В этой связи рассматривается ряд вопросов, связанных с понятиями «компетентность», «инклюзивная компетентность». Вопросы развития инклюзивной компетентности у родителя являются отправной точкой в формировании инклюзивного общества, способствуя успешной интеграции ребенка в образовательную среду и создают благоприятный эмоциональный фон в семье, что является движущей силой в дальнейшем развитии аномального ребенка.

**Ключевые слова:** инклюзивная практика, компетентность, образование родителей, развитие, семья, атипичные дети, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Актуальность данного исследования определена противоречием между требованиями к эффективной реализации инклюзивной практики и недостаточной теоретической и практической разработанностью вопроса содержания компетентности субъектов образовательного процесса, в частности родителей.

В последнее время российское общество испытывает растущую потребность в повышении психолого-педагогической компетенции родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, расширении спектра их знаний в сфере дефектологии, формировании ответственного родительства.

Реализация образовательного потенциала семьи сталкивается с определенным спектром проблем, обусловленным отсутствием информированности родителей о возможностях развития их ребенка, в частности и специального образования в целом: низкий уровень компетентности родителей, выражающийся в недоверии к образовательным учреждениям как площадке для решения образовательных проблем, низком уровне знаний особенностей развития аномального ребенка, отсутствии интереса к выполнению воспитательных функций. Исключение или пассивное участие родителей, воспитывающих аномального ребенка, в образовательном процессе чревато переходом семей в деструктивный характер развития.

Цель исследования заключается в аргументировании необходимости формирования инклюзивной компетентности у родителей ребенка с нарушениями развития. В соответствии с поставленной целью были определены следующие задачи:

- анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме;
- рассмотрение возможности формирования инклюзивной компетентности родителей, воспитывающих детей с аномалиями развития.

Научная новизна выполненной работы состоит в акцентировании внимания на необходимости повышения компетентности родителей в инклюзивной практике как основного звена в развитии аномального ребенка, так как именно семья является первым общественным институтом, где каждый начинает свой путь в приобретении жизненного опыта.

Теоретическая значимость исследования состоит в аргументировании необходимости формирования инклюзивной компетентности у родителей как значимого фактора в положительной динамике развивающей (образовательной) траектории аномального ребенка.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования изложенного материала в теоретических исследованиях специалистов, зани-

мающихся проблемами развития атипичных детей и обучающихся по профилям дефектологического направления, и в практической работе участников инклюзивного образовательного пространства.

В процессе исследования были использованы следующие методы: анализ нормативных документов; анализ современного состояния проблемы исследования в научной литературе и практике; опрос родителей, беседа, наблюдение, анкетирование, обучающий эксперимент.

Сложные обстоятельства, сложившиеся в настоящее время, обусловленные последствиями мировой политической ситуации, новыми социальными явлениями, экономическим кризисом, несомненно, оказывают неоднозначное влияние на положение семей, воспитывающих детей с проблемами в развитии. В связи с этим родителям аномального ребенка помимо решения имеющихся бытовых, семейных вопросов приходится сталкиваться с другими проблемами, возникающими на образовательном поле учебно-образовательного пространства: материальная составляющая (технические средства для детей с инвалидностью являются довольно дорогостоящей составляющей), услуги дополнительных специалистов, необходимость расширения собственного спектра знаний, связанных с воспитанием ребенка с ОВЗ, психологическая устойчивость в решении проблем, связанных с развитием ребенка и несформированностью инклюзивного общества, и др.

Законодательство Российской Федерации подчеркивает преимущественное право родителей на обучение и воспитание своих детей, в связи с чем возникает необходимость формирования грамотного, компетентного родителя. В образовательной практике имеется определенный опыт организации взаимодействия с родителями. Данное направление требует постоянного совершенствования содержания и формы сотрудничества с семьей аномального ребенка, разработки и использования новых форм работы в инклюзивном пространстве, включая нетрадиционные, в связи с чем не теряет своей актуальности проблема формирования компетентности родителей.

Инклюзия представляет собой движение в направлении создания инклюзивного включающего общества и в своей основе содержит идеологию, которая обеспечивает равное отношение ко всем членам общества без исключения. Инклюзию, объединяющую различно психически и физически развитых людей, следует рассматривать как естественное явление, и данное различие не должно становиться основанием для ограничения их прав, включая права на образование.

Развитие инклюзивной практики зависит не только от государства, образовательных организаций и других специальных учреждений, но и от позиционирования себя в этом процессе каждого члена общества. Негативные стереотипы, предрассудки, стигматизация нетипичных людей в обществе являются причинами, препятствующими возможностям развития аномального ребенка. Социальные и, как следствие, педагогические проблемы лиц с ОВЗ возникают не только у аномальных детей, но и их семей в целом.

Родители, воспитывающие ребенка с особенностями развития, являются наименее защищенной категорией граждан в нашем обществе, так как им приходится сталкиваться с медицинскими, экономическими, социально-психологическими проблемами, которые приводят к ухудшению качества их жизни.

Очень важен при рождении ребенка с проблемами здоровья конструктивный настрой: не углубляться в продолжительные переживания, не ждать, что «все пройдет само собой», не игнорировать проблему, а попытаться приспособиться к новым условиям, наладить семейный быт, общение, искать пути развития своего ребенка, развиваться самому.

В настоящее время инклюзивная готовность и инклюзивная компетентность родителей представляют малоизученный феномен. Анализ психолого-педагогической теории и практики показал малоизученность исследуемой проблемы и необходимости пополнения родительских знаний современными формами и методами работы с атипичным ребенком, особенностями его развития и спецификой психики.

Современные исследователи оперируют понятиями «психологическая готовность родителей», «со-готовность родителей» к инклюзивному образованию, понимая их как согласованные когнитивные, эмоциональные и конативные намерения, предшествующие и определяющие характер взаимодействия и общения в условиях инклюзивного образовательного пространства [1].

Формирование у родителей компетенций в вопросах воспитания, сопровождения образовательного процесса, активного взаимодействия семьи и школы является важнейшим фактором включения ребенка с аномалиями развития в образовательное пространство массовой школы, где семья и школа выступают как основные субъекты социума, в котором происходит формирование личности человека [2].

Новые понятия, терминология, назначение и специфика инклюзивной практики для родителей являются зачастую малопонятными и носят поверхностный знаковый характер, что является одной из причин снижения качества семейного воспитания ребенка. В связи с этим возникла потребность в решении проблемы, обусловленной необходимостью повышения компетентностного уровня родителей в воспитании и развитии атипичных детей.

Такие ученые, как В.А. Болотов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжков, в рамках изучения понятия «компетентность» акцентируют внимание на значимости практического применения компетенции. По их мнению, компетенция явля-

ется связующим звеном между знанием и действием в деятельности человека, в нашем случае – в педагогической практике [3].

Болотов В.А., Сериков В.В. в своем труде «Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе» представляют компетентность как систему знаний, умений, образованности, способствующей личностной самореализации [4].

Наиболее полным определением, характеризующим, по нашему мнению, родительскую компетентность в воспитании детей, является позиция Симонова В.П., который, в свою очередь, считает, что компетентность – это способность личности решать жизненные и профессиональные задачи благодаря обретенным знаниям, умениям и опыту [5].

В качестве примера по формированию инклюзивной компетентности у родителей можно привести деятельность Консультационного центра комплексной помощи родителям, воспитывающим детей (включая детей с нарушениями развития) «Родительский университет» Чеченского государственного педагогического университета (ЧГПУ) г. Грозного.

Комплексный центр «Родительский университет» основан в 2019 г. Основными видами его деятельности являются:

- индивидуальное консультирование;
- групповое консультирование;
- очные встречи с родителями в формате «вопрос-ответ»;
- выездные консультации;
- онлайн-консультации;
- тематические лекции;
- семинары.

В консультационном центре родители получают квалифицированную помощь от таких специалистов, как психолог, педагог, логопед, семейный психолог-консультант, юрист, эколог и др.

Отметим наиболее распространенные проблемы, с которыми обращаются родители:

- каковы возможности развития ребенка с определенной нозологией;
- проблемы, связанные с проявлением агрессивности (в основном в подростковом возрасте);
- услуги каких специалистов необходимы ребенку;
- какие образовательные учреждения функционируют на территории региона;
- как развить навыки самообслуживания у ребенка;
- психологическая помощь родителям;
- какие технические средства разработаны для детей с определенными нарушениями;
- какие льготы предусмотрены для семей, воспитывающих детей с ОВЗ, на федеральном и региональном уровнях.

На базе созданной организации проводится работа с родителями, направленная на повышение знаний в области особенностей развития ребенка с ОВЗ. Рассмотрим отдельные аспекты специфики данной деятельности. С этой целью нами было проведено исследование, которое проходило в несколько этапов:

Первый этап включал 2 направления.

Первое направление заключалось в выявлении уровня образованности обращававшихся в консультационный центр родителей.

В качестве респондентов выступило 162 родителя (158 – мамы, 4 человека – папы).

Результаты анкетирования родителей о степени их образованности мы занесли в табл. 1.

Таблица 1

Распределение обращающихся родителей по уровню образования

Уровень образования	Высшее образование	Среднее профессиональное образование	Основное общее образование
Количество обратившихся за помощью, %	16%	58%	26%

Из показателей табл. видно, что наибольшее число обращающихся за помощью имеет среднее профессиональное образование, что говорит о целесообразности и необходимости повышения квалификации родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, и формирования у них психолого-педагогической компетентности.

Второе направление содержало диагностику сформированности определенных компетенций, результаты которой мы отразили в табл. 2.

Данный опрос способствовал выявлению наименее слабых знаний (компетенций) у родителей, воспитывающих детей с нарушениями различной нозологии: низкий уровень знаний выявлен по компетенциям психолого-педагогического спектра – 10%, социально-коммуникативные способности – 12%, общекультурные компетенции – 11%, компетентностью, связанной с законодательством, обладает наименьшая часть родителей – 8%.

Таблица 2

Диагностика уровня сформированности компетенций у родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, %

Уровень	Компетенции			
	Психолого-педагогические	Социально-коммуникативные	Общекультурные	Нормативно-правовые
низкий	42%	12	11%	61%
средний	48%	69	52%	21%
высокий	10%	19	37%	8%

Исходя из полученных данных, специалистами была разработана тематическая программа обучающего модуля, рассчитанная на 8 занятий по 2–3 часа (в зависимости от вида учебного занятия).

В программе были отражены вопросы нормативно-правового характера, государственные, региональные программы, направленные на решение проблем семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Модуль содержал блок занятий по повышению психолого-педагогических знаний родителей, включая решение кейсов и проблемных педагогических задач; социально-культурных компетенций; тренинги; релаксационные техники.

По завершении занятий было проведено контрольное тестирование по усвоению знаний родителями и сформированности определенных компетенций. Результаты тестирования отражены в табл. 3.

работаны вопросы инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса, включая родителей. В этой связи в работе рассмотрены проблемы формирования инклюзивной компетентности у родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, как необходимого фактора эффективной реализации принципов инклюзии.

Данные, приведенные в табл. 3, подтверждают эффективность проведения обучающей программы для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ: очевидна динамика в психолого-педагогической подготовке родителей – низкий показатель уменьшился почти в 3 раза; пробелы в социально-коммуникативных навыках уменьшились на 9%; общекультурные компетенции показали небольшой сдвиг, но все же положительная динамика тоже прослеживается – на 3%; нормативно-правовую грамотность с низкого уровня подняли 12% родителей.

Таким образом, инклюзивная компетентность родителя как субъекта образовательного процесса заключается в его готовности к рациональному осуществлению своей социальной роли, складывающейся из адекватного понимания выполняемых им функций, конструктивного владения умениями и знаниями в вопросах инклюзивного образования.

Семья является первым и самым значимым социальным институтом для ребенка, поэтому компетентность родителя, владение необходимой информацией для развития и воспитания придает уверенности и самому ребенку с ограниченными возможностями здоровья, откроет возможности для получения им полноценного образования, успешной социализации и интеграции в общество.

Образование, различные формы обучения, консультирование, другие формы работы, содержащие информацию об особенностях социального и личностного развития ребенка, продуктивных способах взаимодействия с ним, представляют эффективное средство развития компетентности родителей.

Таблица 3

Диагностика уровня сформированности компетенций у родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, после прохождения обучающего модуля, %

Уровень	Компетенции							
	Психолого-педагогические		Социально-коммуникативные		Общекультурные		Нормативно-правовые	
	до	после	до	после	до	после	до	после
низкий	42%	18%	22%	13%	11%	8%	61%	49%
средний	48%	73%	59%	65%	52%	53%	21%	34%
высокий	10%	19%	19%	22%	37%	39%	8%	12%

Анализ психолого-педагогической литературы показал наличие разрыва между требованиями, предъявляемыми к новой системе инклюзивного образования, и возможностями участников образовательного пространства. На первый взгляд, современная наука обладает достаточным ресурсом для решения практических задач инклюзивной школы, тем не менее недостаточно раз-

в перспективе при построении учебного процесса образовательного инклюзивного учреждения следует учитывать, что для успешной реализации инклюзивной практики необходимо не только постоянное повышение профессионализма специалистов, но и ликвидация педагогической безграмотности родителей, расширение спектра их компетенций.

#### Библиографический список

1. Симаева И.Н., Хитрюк В.В. Проблемы готовности к инклюзивному образованию родителей обучающихся. *Вестник Балтийского федерального университета имени И. Канта*. 2015; Выпуск 11: 54 – 62.
2. Саитгалиева Г.Г. Формирование родительской компетентности в вопросах сопровождения детей с инвалидностью в инклюзивном образовании. *Здоровье и образование в XXI веке*. 2016; № 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-roditselskoy-kompetentnosti-v-voprosah-soprovozhdeniya-detey-s-invalidnostyu-v-inklyuzivnom-obrazovanii>
3. Петров Д.А. Педагогическое сопровождение преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Калининград, 2018.
4. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003; № 10: 8 – 14.
5. Симонов В.П. О компетентности и объективности при тестировании знаний слушателей факультета повышения квалификации. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2012; № 3: 13 – 19.
6. Адеева Т.Н. *Психологическая готовность к инклюзивному образованию педагогов и родителей различных категорий детей*: монография. Кострома: Издательство Костромского государственного университета, 2017.
7. Гостунская Я.И., Шипилова Е.В., Боченкова М.Ю. Психолого-педагогическая компетентность родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 70-4: 115 – 117.
8. Юрченко Ю.В. Инклюзивная компетентность субъектов образовательного процесса: к вопросу о понятии и структуре. *КПЖ*. 2020; № 3 (140): 207 – 214.

#### References

1. Simaeva I.N., Hityruk V.V. Problemy gotovnosti k inklyuzivnomu obrazovaniyu roditelej obuchayuschihhsya. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta imeni I. Kanta*. 2015; Vypusk 11: 54 – 62.
2. Saigaliev G.G. Formirovanie roditel'skoy kompetentnosti v voprosah soprovozhdeniya detej s y invalidnost'yu v inklyuzivnom obrazovanii. *Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke*. 2016; № 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-roditselskoy-kompetentnosti-v-voprosah-soprovozhdeniya-detey-s-invalidnostyu-v-inklyuzivnom-obrazovanii>
3. Petrov D.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie preodoleniya innovacionnyh bar'ero v pedagogov inklyuzivnogo obrazovaniya. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kaliningrad, 2018.
4. Bolotov V.A., Serikov V.V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme. *Pedagogika*. 2003; № 10: 8 – 14.
5. Simonov V.P. O kompetentnosti i ob'ektivnosti pri testirovanii znaniy slushatelej fakul'teta povysheniya kvalifikatsii. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov*. 2012; № 3: 13 – 19.
6. Adeeva T.N. *Psikhologicheskaya gotovnost' k inklyuzivnomu obrazovaniyu pedagogov i roditelej razlichnykh kategorij detej*: monografiya. Kostroma: Izdatel'stvo Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta, 2017.
7. Gostunskaya Ya.I., Shipilova E.V., Bochenkova M.Yu. Psikhologo-pedagogicheskaya kompetentnost' roditelej, vospityvayushchih detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 70-4: 115 – 117.
8. Yurchenko Yu.V. Inklyuzivnaya kompetentnost' sub'ektov obrazovatel'nogo processa: k voprosu o ponyatii i strukture. *KPZh*. 2020; № 3 (140): 207 – 214.

Статья поступила в редакцию 07.06.22



**Borodina N.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General Psychology and Social Communications, Socio-Pedagogical Faculty, Sochi State University (Sochi, Russia), E-mail: Borodinanatali@mail.ru

**Sikorskaya L.E.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Institute of Additional Professional Education Social Workers, Department of Labour and Social Protection of the Population of the City of Moscow (Moscow, Russia)

#### PROBLEMS OF INCLUSIVE TRAINING OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF SOCIAL PROTECTION IN THE PERIOD OF SOCIO-POLITICAL INSTABILITY.

The modern pedagogical community of professionals is facing serious problems due to the limitations associated with the coronavirus and socio-political conflicts related to the need to find more flexible learning strategies. The Russian-Ukrainian conflict and the increase in the number of people in need of inclusive education and the development of new standards of adaptive inclusion. Common experience shows that hybrid learning is a convenient tool for people who need inclusivity to one degree or another. The authors focus on advantages that help understand principles of the digital educational system. The authors conclude that the combination of hybrid adaptive inclusion makes it possible to take the best from the online format in conjunction with a full-time training session with an instructor, enhancing the synergy of various approaches, leveling the shortcomings of one of them.

**Key words:** inclusion, social support, hybrid learning, social protection, pedagogical support.

**Н.В. Бородина**, канд. пед. наук, доц., Сочинский государственный университет (ФГБОУ ВО «СГУ»), г. Сочи, E-mail: Borodinanatali@mail.ru

**Л.Е. Сикорская**, д-р пед. наук, проф., Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы, г. Москва

## ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ В ПЕРИОД ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ НЕСТАБИЛЬНОСТИ

Современное педагогическое сообщество профессионалов столкнулось в ситуации вызовов вследствие коронавирусных ограничений и социально-политических конфликтов с необходимостью поиска более гибких стратегий обучения. Кроме того, следует отметить российско-украинский конфликт и увеличение числа лиц, для которых необходимо инклюзивное образование и разработка новых стандартов адаптивной инклюзии. Практика показывает, что гибридное обучение является удобным инструментом для лиц, нуждающихся в инклюзии в той или иной степени. Авторы акцентируют внимание на тех плюсах, которые дают понимание принципов работы цифровой образовательной системы. Авторы делают вывод о том, что совмещение гибридной адаптивной инклюзии предоставляет возможность взять лучшее из онлайн-формата в сопряжении с очным обучающим занятием с инструктором, усиливая синергию различных подходов, нивелируя недостатки отдельного из них.

**Ключевые слова:** инклюзия, социальная поддержка, гибридное обучение, социальная защита, педагогическая поддержка.

Актуальность рассматриваемой темы вызвана тем, что современные условия вызовов из-за опасных вирусных инфекций и психолого-информационных войн обостряют необходимость ускоренной подготовки в сфере инклюзии для различных отраслей социально-экономической сферы России. Как правило, эти новые условия находятся в поиске новых сценариев обоснований для стабильной работы образовательной и адаптивной инклюзии, комбинируя опыт прошлого с жесткими требованиями текущего момента [1–15].

При этом сегодня поликультурный характер доминирует в социально-педагогическом воздействии [5], демонстрируя приоритет формирования, развития и сохранения нравственных позиций в современном обществе. Следовательно, этносоциокультурное окружение индивидуума создает так называемый «экзистенциальный мост» [11], проходя по которому человек использует механизмы адаптивной инклюзии для постижения окружающего мира [4]. В итоге приобретаемый опыт формирует сценарий вербально-невербального поведения, трактуемого обыденным сознанием как судьба всего поколения в целом [6; 7].

Мы говорим о кардинальных преобразованиях мира и «врастании» виртуального и реального миров друг в друга, поэтому гибридные онлайн-офлайн-формы обучения стали характерной чертой жизни россиян [1; 15].

Цель нашей статьи состоит в анализе преимуществ гибридной адаптивной инклюзии, которые позволяют использовать новые методы обучения специалистов в области социально-политических, историко-культурных, экономических, медико-психологических условий. Теоретический базис статьи составили труды отечественных и зарубежных исследователей, необходимые для осознания проблем адаптивной медико-социальной инклюзии. В связи с этим использовались такие методы исследования, как аналитический мониторинг научных работ и документов, выборочный метод статистического исследования на основе анкетирования и интервьюирования, а также экспертного опроса (на базе Института профессиональной переподготовки кадров Департамента соцзащиты Правительства Москвы и бакалавриата Сочинского государственного университета).

Приоритетные задачи исследования определены нами следующим образом:

- выявить и охарактеризовать позитивные черты гибридной адаптивной медико-социальной инклюзии (blended learning);
- разработать предложения рекомендательного уровня по полноценному включению гибридной адаптивной медико-социальной инклюзии для детей, подростков и молодежи.

Методология настоящего исследования традиционна для работ подобного уровня. Сам феномен медико-социальной адаптивной инклюзии рассматривается из социально-философского осмысления этого процесса во всей взаимозависимости от социально-политических, историко-культурных, экономических, медико-психологических условий. Теоретический базис статьи составили труды отечественных и зарубежных исследователей, необходимые для осознания проблем адаптивной медико-социальной инклюзии. В связи с этим использовались такие методы исследования, как аналитический мониторинг научных работ и документов, выборочный метод статистического исследования на основе анкетирования и интервьюирования, а также экспертного опроса (на базе Института профессиональной переподготовки кадров Департамента соцзащиты Правительства Москвы и бакалавриата Сочинского государственного университета).

Научная новизна статьи обусловлена синергией полученных результатов в сопоставлении с поставленной целью, актуальностью решения задач, что выражается в выявлении дополнительных возможностей использования гибридной адаптивной медико-социальной инклюзии как более гибкого механизма реагирования на лабильные условия современной человеческой жизни. Сегодня адаптивная медико-социальная инклюзия трактуется как некий сложный комплекс разноплановых и разноуровневых мероприятий, каждое из которых преследует решение конкретных задач [5; 9]. Понимая иерархически сложную структуру данной инклюзии, мы признаем, что каждый ее уровень может плавно перетекать друг в друга. В связи с этим адаптивная инклюзия подразделяется на медицинский, социальный, психологический, педагогико-образовательный уровни, на которых происходит восстановление физического, психического и ментального здоровья, адаптация к новым реалиям жизни, работа с внутренними страхами и стигматизацией личности, восстановление социального статуса личности, приобретение новых и/или ранее утраченных умений и навыков.

Теоретическая значимость статьи обусловлена увеличением объема знаний о классификационном рубрикаторе медико-социальной адаптивной инклюзии в рамках усовершенствованной подготовки специалистов в ситуации турбулентных сдвигов в экономических и политических процессах. Как правило, в предыстории какой-либо конкретной инклюзивной истории находится некий внутрисистемный и/или межличностный конфликт без четкого хронологического [2; 8], что позволяет выявить гуманистическую направленность системы социальной защиты, развитие различных форм милосердия и волонтерства среди молодежи для оказания помощи наиболее нуждающимся. Одновременно показана взаимосвязь между современными формами адаптивной инклюзии и исторически сложившимся адаптированным механизмом социальных инклюзивных тактик [14].

Практическая значимость представлена через создание обучающих практик для студентов и специалистов по работе с группами населения, которым необходима адаптивная медико-социальная инклюзия. По мнению А.В. Захарова, симптоматика так называемых боевых стрессов в 60% случаев трансформируется в посттравматические стрессовые расстройства, которые зачастую приобретают устойчивый и необратимый характер [3]. В связи с этим разработка программ инклюзивного типа позволяет сократить объем медикаментозного сопровождения и увеличить процент людей, вернувшихся к нормальной жизни в обществе и/или испытывающих минимальные потребности в медико-социальном сопровождении со стороны.

В развитии темы гибридной адаптивной медико-социальной инклюзии мы делаем упор на использовании цифрового контура адаптации как мягкой реабилитации в связи с продвижением удаленного цифрового доступа к базе данных, позволяя гибко выстраивать обучающий тренировочный процесс. Эта стратегия стала активно разрабатываться и продвигаться в 2016 г. благодаря Паспорту приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Рос-

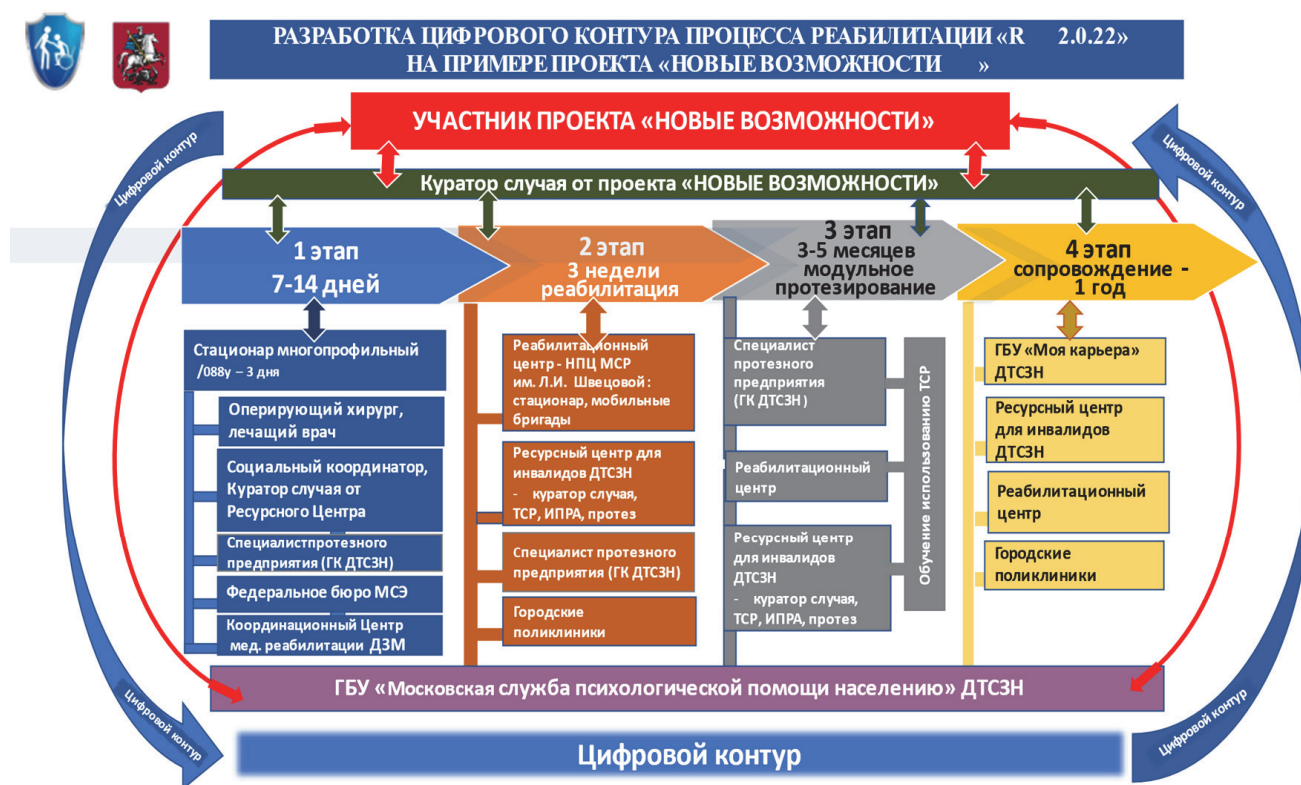


Рис. 1. Алгоритм цифрового контура медико-социальной реабилитации с инклюзией

сийской Федерации» [10]. Так называемый цифровой контур медико-социальной инклюзии как компонент полномасштабной реабилитации начинается в стенах медучреждения, постепенно перемещаясь в микросоциум семьи, а затем уже за пределы привычного узкого мира, что обуславливает применение новых методик и организационных подходов для осуществления инклюзии и преодоления стигматизации того или иного явления в обществе [2; 15]. При этом исследователи отмечают трансформацию стандартов речевого поведения под влиянием доминанты онлайн-образования, что привело к появлению псевдопатопсихолингвистического феномена общения среди людей, общающихся преимущественно с применением гаджетов, что накладывает свой негативный отпечаток на согласованность работы полушарий человеческого мозга [13, с. 1519]. В связи с этим должен меняться и стандарт психолого-социальной инклюзии, чтобы восстановить разрушенные семантические связи. Особую озабоченность вызывает тот факт, что среди студенческой молодежи 68% отдают предпочтение онлайн-обучению, что негативно сказывается на коммуникативных социальных навыках. Однако среди специалистов Департамента соцзащиты порядка 18% полагают, что приоритет онлайн-формата негативно влияет на медико-социальную адаптацию, а 12% пока находятся в позиции колеблющихся. Необходимость вдумчивого контроля, коррекция и помощь в ходе выполнения заданий, отягощенный медицинский анамнез вынуждают реабилитологов искать новые способы, в том числе с применением роботизированных гаджетов (в особенности при восстановлении навыков управления верхними и/или нижними конечностями) в контексте социализации. Вместе с тем социализация понимается как «качественное продвижение человека в культуре, в результате которого он обретает необходимый опыт и свойства, позволяющие состояться в опущенном ему пространстве и времени как целостной и неповторимой личности» [12, с. 22]. Однако реабилитация и адаптация сегодня затруднена в силу лавинообразного распространения психотравмирующей информации, фейков и жестких приемов военной пропаганды [8].

Для чего нужны информационные технологии в инклюзии и социальной реабилитации на современном этапе? Известно, что этот вид деятельности основан на сотрудничестве, сотворчестве, живой коммуникации [2]. Мы полагаем,

что медико-социальная адаптивная инклюзия, работая с индивидуальностью личности, нацелена на процесс ее ребрендинга, заново запуская механизм социализации с учетом изменившихся условий [9].

При этом происходит такое усвоение человеком знаний, норм, ценностей, что дает ему основание снова быть и чувствовать себя полноправным членом общества. Однако «перепрошивка» внутренних скреп человеческого духа также подвергается трансформации вследствие лингвоконфликтных факторов окружающей среды.

Иерархически выверенная структура реализации медико-социальной адаптивной реабилитации подробно представлена на рис. 1, помогая увидеть слаженную работу служб здравоохранения и социальной защиты населения. Такой подход позволяет учитывать индивидуальный психологический статус реабилитанта и разрабатывать персонализированную методику восстановления и адаптации в обществе [4].

Несомненно, что специалисты и реабилитанты могут с легкостью потеряться в обширных потоках разнообразных информационно-познавательных, образовательно-обучающих ресурсов, в связи с чем существует настоятельная потребность в сочетании использования разнообразных средств и процедур, направленных на восстановление гармоничной целостности человека, исходя из чего цифровые библиотеки могут быть также интегрированы в методику инклюзивной адаптации и реабилитации [1; 5], отслеживая эффективность биологически обратной связи на «умных» тренажерах.

Таким образом, можно сделать выводы, что совмещение гибридной адаптивной инклюзии дает возможность взять лучшее из онлайн-формата в сопряжении с очным обучающим занятием с инструктором, усиливая синергию различных подходов, нивелируя недостатки отдельного из них. Главным преимуществом становится максимальное погружение в среду адаптивной инклюзии, при которой обучение/самообразование становится более раскованным, психологически свободным и эффективным с точки зрения усиления сохраненных черт личности и тела. Однако необходимо помнить, что современные цифровые технологии требуют вдумчивого отношения с приоритетом оценок на основе критического мышления.

#### Библиографический список

1. Арипова М.А. Использование информационных технологий в процессе изучения иностранного языка. *Евразийский союз ученых*. 2020; № 1-7 (70): 50 – 51.
2. Ерина И.А., Позднякова И.Р., Сорокопуд Ю.В. Сравнительный анализ исследования сущности и этапов формирования Я-концепции различных научных подходов. *Вестник РосНОУ. Серия: Человек в современном мире*. 2022; № 1: 15 – 22.
3. Захаров А.В. *Социальная реабилитация участников военных локальных конфликтов*. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Москва, 2000.
4. Иванов И.А., Бородин Н.В. Психолого-педагогические условия применения информационных технологий в инклюзивном образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста (на примере НОЦ «Корифей»). *Научный журнал КубГАУ*. 2016; № 120 (06): 1 – 8.
5. Карабулатова И.С., Ким Л.И. Социально-экономический эффект современных инклюзивных дискурсивных практик в социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник УГАЭС. Наука. Образование. Экономика*. 2015; № 3 (13): 54 – 59.
6. Каразия Н.А. Лингвопрагматическое исследование конфликтного дискурса. *Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки*. 2006; № 2 (8): 72 – 88.
7. Костылева Т.А., Карабулатова И.С., Данилова А.Д. Сценарный подход в современном образовании. *Мир науки, культуры и образования*, 2020; № 5 (84): 130 – 132.

8. Никитин М.Ю., Карабулатова И.С., Пахоменкова О.М. Маркеры лингвоконфликтности современного массмедийного дискурса России в эпоху постправды. *Вестник РосНОУ*. Серия: Человек в современном мире. 2022; № 2: 110 – 116.
9. Огольцова Е.Г., Палецкая Т.В. История инклюзивной практики в странах Западной Европы. *Мир науки, культуры и образования*. 2022; № 1 (92): 33 – 36.
10. *Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в РФ»*. Available at: <http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgJAN89vZbUUtmuF5iZYftvOAG.pdf>
11. Сикорская Л.Е. Добровольческая деятельность как школа нравственного воспитания молодежи. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. 2009; № 3 (3): 98 – 103.
12. Сикорская Л.Е. *Педагогический потенциал добровольческой деятельности в социализации студенческой молодежи*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2011.
13. Karabulotova I.S., Aipova A.K., Butt S.M., Amiridou S. Linguocognitive conflict of digital and pre-digital thinking in online educational discourse during the pandemic: social danger or a new challenge? *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.* 2021; № 14 (10): 1517 – 1537.
14. Katsina T., Karabulotova I. Social control of offenses minors: perception and interpretation in Soviet Russia at an early stage (1917–1921). *Terra Sebus*. 2020, № 12: 243 – 262.
15. Temirgalinova A., Karabulotova I.S. Amiridou, Stefania, Erina, Inobat A. Case-Method in the Formation of Communicative Ethnopedagogical Competence of a Foreign Language Teacher: based on the Material of Russia, Greece, and Kazakhstan. *European Journal of Contemporary Education*. 2021; № 10 (4): 1013 – 1026.

## References

1. Aripova M.A. Ispol'zovanie informacionnyh tekhnologij v processe izucheniya inostrannogo yazyka. *Evrasijskij soyuz uchenyh*. 2020; № 1-7 (70): 50 – 51.
2. Erina I.A., Pozdnyakova I.R., Sorokopud Yu.V. Sravnitel'nyj analiz issledovaniya suschnosti i etapov formirovaniya Ya-koncepcij razlichnyh nauchnyh podhodov. *Vestnik RosNOU*. Seriya: Chelovek v sovremennom mire. 2022; № 1: 15 – 22.
3. Zaharov A.V. *Social'naya reabilitaciya uchastnikov voennyh lokal'nyh konfliktov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata sociologicheskikh nauk. Moskva, 2000.
4. Ivanov I.A., Borodina N.V. Psihologo-pedagogicheskie usloviya primeneniya informacionnyh tekhnologij v inkluzivnom obrazovanii detej doskol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta (na primere NOC «Korifej»). *Nauchnyj zhurnal KubGAU*. 2016; № 120 (06): 1 – 8.
5. Karabulotova I.S., Kim L.I. Social'no-ekonomicheskij `effekt sovremennyh inkluzivnyh diskursivnyh praktik v social'noj reabilitacii lic s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Vestnik UGA `ES. Nauka. Obrazovanie. `Ekonomika*. 2015; № 3 (13): 54 – 59.
6. Karaziya N.A. Lingvopragmaticheskoe issledovanie konfliktного diskursa. *Vestnik KRAUNC. Gumanitarnye nauki*. 2006; № 2 (8): 72 – 88.
7. Kostyleva T.A., Karabulotova I.S., Danilova A.D. Scenarnyj podhod v sovremennom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*, 2020; № 5 (84): 130 – 132.
8. Nikitin M.Yu., Karabulotova I.S., Pahomenkova O.M. Markery lingvokonfliktogenosti sovremennogo massmedijnogo diskursa Rossii v `epohu postpravdy. *Vestnik RosNOU*. Seriya: Chelovek v sovremennom mire. 2022; № 2: 110 – 116.
9. Ogo'l'cova E.G., Paleckaya T.V. Istoriya inkluzivnoj praktiki v stranah Zapadnoj Evropy. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 33 – 36.
10. *Pasport prioritetного proekta «Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda v RF»*. Available at: <http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgJAN89vZbUUtmuF5iZYftvOAG.pdf>
11. Sikorskaya L.E. Dobrovol'cheskaya deyatel'nost' kak shkola npravstvennogo vospitaniya molodezhi. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*. 2009; № 3 (3): 98 – 103.
12. Sikorskaya L.E. *Pedagogicheskij potencial dobrovol'cheskoy deyatel'nosti v socializacii studencheskoy molodezhi*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2011.
13. Karabulotova I.S., Aipova A.K., Butt S.M., Amiridou S. Linguocognitive conflict of digital and pre-digital thinking in online educational discourse during the pandemic: social danger or a new challenge? *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.* 2021; № 14 (10): 1517 – 1537.
14. Katsina T., Karabulotova I. Social control of offenses minors: perception and interpretation in Soviet Russia at an early stage (1917–1921). *Terra Sebus*. 2020, № 12: 243 – 262.
15. Temirgalinova A., Karabulotova I.S. Amiridou, Stefania, Erina, Inobat A. Case-Method in the Formation of Communicative Ethnopedagogical Competence of a Foreign Language Teacher: based on the Material of Russia, Greece, and Kazakhstan. *European Journal of Contemporary Education*. 2021; № 10 (4): 1013 – 1026.

Статья поступила в редакцию 28.06.22

УДК 37.013.78

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-26-28

**Borshch A.A.**, senior teacher, Department of Management of Daily Activities Novosibirsk Military Institute of the Order of Zhukov named after General of the Army I.K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: [sasha2015-2015@mail.ru](mailto:sasha2015-2015@mail.ru)

**THE MAIN WAYS AND CONDITIONS FOR INCREASING EFFICIENCY OF THE PROCESS FOR FORMING VALUE ORIENTATIONS OF CADETS IN THE MILITARY INSTITUTE OF THE NATIONAL GUARD TROOPS OF THE RUSSIAN FEDERATION.** Solving problems and contradictions in formation of value orientations of officers of the National Guard troops is not possible in a single unit or university, but it requires large-scale changes in the system of professional military education based on an axiological approach to the education of future officers. The axiological approach in military pedagogy today, in the researchers' opinion, forms a separate area of pedagogical research, in which pedagogical innovations, systemic changes designed for the long term are "grown". Most likely, the overall result will be of a technological nature and will be expressed in uniform requirements for the organization of educational activities of military universities of the National Guard troops.

**Key words:** efficiency, value orientations, pedagogical conditions, cadets, officers, value context of professional training, value content of educational environment.

**A.A. Борщ**, ст. преп., Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии РФ, г. Новосибирск, E-mail: [sasha2015-2015@mail.ru](mailto:sasha2015-2015@mail.ru)

## ОСНОВНЫЕ ПУТИ И УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ ИНСТИТУТЕ ВНГ РФ

Решение проблем и противоречий формирования ценностных ориентаций офицеров войск национальной гвардии невозможно в отдельно взятом подразделении и вузе – требуются масштабные преобразования в системе профессионального военного образования на основе аксиологического подхода к воспитанию будущих офицеров. Аксиологический подход в военной педагогике сегодня, на наш взгляд, образует отдельное направление педагогических исследований, в котором «выращиваются» педагогические инновации, системные изменения, рассчитанные на долгосрочную перспективу. Скорее всего, общий результат будет иметь технологичный характер и выразится в единых требованиях к организации образовательной деятельности военных вузов войск национальной гвардии.

**Ключевые слова:** эффективность, ценностные ориентации, педагогические условия, курсанты, офицеры, ценностный контекст профессиональной подготовки, ценностное наполнение образовательной среды.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в условиях современного комбинированного военно-политического внешнего и внутреннего противостояния важной представляется твердая профессиональная и нравственная позиция офицера, позволяющая оценивать явления, определять угрозы и принимать правильные решения, профессионально регулировать и морально мотивировать деятельность и поведение подчиненных.

Цель статьи: теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка условий, позволяющих эффективно формировать ценностные ориентации курсантов.

Основные задачи:

– обосновать научные и прикладные основы формирования ценностных ориентаций курсантов военных вузов.



– проанализировать, эффективность формирования ценностных ориентаций курсантов военных вузов.

Научная новизна статьи определяется уточнением понятия «ценностные ориентации курсантов военных вузов», которое автор определяет как сформированное в процессе профессиональной подготовки офицера системное отражение в его сознании ценностей военной службы, воспринимаемых им в качестве целей и ориентиров военно-профессиональной деятельности, используемых при оценке профессиональных явлений и принятии профессиональных решений.

Теоретическая значимость статьи видится в разработке теоретических основ процесса формирования сущности, закономерностей и принципов ценностных ориентаций курсантов военных институтов войск национальной гвардии.

Практическая значимость заключается в том, что разработанные подходы способствуют повышению эффективности процесса формирования ценностных ориентаций курсантов военных институтов войск национальной гвардии.

**Эффективность** – это одна из относительных характеристик педагогического процесса, отражающая «...относительный эффект, результативность процесса, операции, проекта, определяемых как отношение эффекта, результата к затратам, расходам, обусловившим, обеспечившим его получение».

Педагогические условия эффективности формирования ценностных ориентаций, таким образом, можно считать комплексом факторов и способов целенаправленного создания в образовательной деятельности военного института войск национальной гвардии РФ условий эффективного формирования ценностей.

Обращаясь к составу и характеристикам педагогических условий эффективности процесса формирования ценностных ориентаций курсантов военного института войск национальной гвардии Российской Федерации, отметим, что в работах военных педагогов эта задача не решена, поскольку в прямой постановке она встречается только у Д.А. Егорова [1] и П.Ю. Наумова [2].

Авторам удалось раскрыть ценностные ориентиры военнослужащих войск национальной гвардии (на момент исследований – внутренних войск), заложить в свое понимание их специфику, однако, на наш взгляд, все условия относят-

ся исключительно к области организации военно-педагогического процесса. В их число Д.А. Егоров включает личностные качества офицера как образец для подражания (целевое условие), специальную модель и педагогическую технологию формирования ценностно-смысловых ориентиров будущих офицеров войск национальной гвардии (операциональное условие), деятельность по образцу выполнения своего офицерского долга (результативное условие).

У остальных исследователей ценностные ориентации и сходные по природе понятия, как правило, изучаются в структуре сложных интегративных качеств, а потому и наблюдаются либо зауженные, либо, напротив, расширенные перечни условий.

Базовые условия отражают субъектные позиции курсантов: с одной стороны, позицию обучающегося; с другой стороны, позицию субъекта военно-профессиональной деятельности. При этом педагогические условия являются пассивными, но создающими потенциальную возможность построения активного процесса формирования ценностных ориентаций на основе разработанной нами программы. Обратимся к их более подробной характеристике (рис. 1).

Необходимо отметить, что отношения в воинском коллективе основываются на нормах права, законе и других законах государства. Цель солдата в воинской службе – выполнение поставленных задач в составе воинской части. При этом командиры и другие начальники выполняют свои служебные обязанности с целью обеспечения выполнения задач, поставленных перед ними воинской частью, и выполнения ими обязанностей, вытекающих из законодательства России, в рамках имеющихся у них прав.

Отметим, что ценностный контекст как сторона профессионального контекста существует и развивается в образовательной деятельности военных вузов, реализуется в профессиональной подготовке будущих офицеров. Однако при общем ослаблении воспитательных процессов, характерном для постсоветского периода профессионального военного образования, обеспечение ценностного контекста профессиональной подготовки будущих офицеров требует решения как минимум двух проблем:

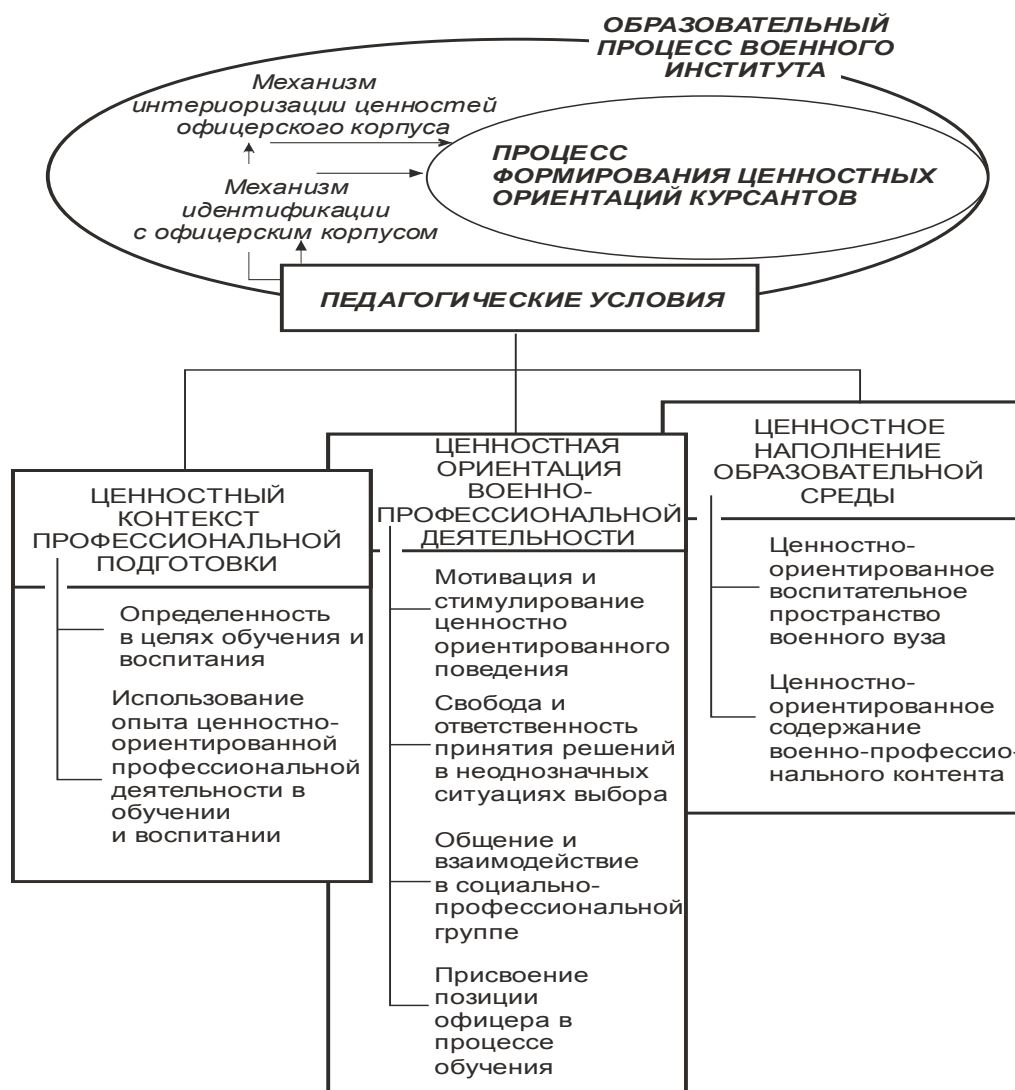


Рис. 1. Педагогические условия в структуре процесса формирования ценностных ориентаций курсантов

– определенности в целях обучения и воспитания, именно в их ценностных составляющих;

– расширения практики использования ценностного опыта военно-профессиональной деятельности в профессиональной подготовке офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации.

Проблема целеполагания в образовательной деятельности военных вузов, построенных на основе аксиологического подхода, поднимается в исследованиях А.В. Деникина, Е.И. Федака, Е.В. Андреянова и других ученых. Ее решение в современных условиях требует:

– определения актуального содержания профессиональных ценностей офицера войск национальной гвардии с учетом их трансформации в современных условиях, баланса традиционных и инновационных ценностей. Иными словами, для целеполагания требуется идеологическая работа в той мере, в которой она не противоречит Конституции Российской Федерации [3];

– создания собирательного образа офицера – выпускника военного института войск национальной гвардии Российской Федерации на основе общественных и профессиональных дискуссий;

– включения ценностных ориентаций курсанта в структуру профессиональных компетенций, установленных стандартом;

– изменения процесса мониторинга и оценки результатов профессиональной подготовки с учетом новых форматов целеполагания.

Практика использования ценностного опыта военно-профессиональной деятельности, на наш взгляд, может выглядеть следующим образом:

– привлечение для преподавания профессиональных дисциплин офицеров – ярко выраженных носителей профессиональных ценностей, обладающих опытом их использования в профессиональной деятельности, в особенности в боевых действиях;

– использование примеров ценностного отношения к военно-профессиональной деятельности для иллюстрации учебного материала;

– организация процесса познания и обсуждения профессиональных ценностей офицера войск национальной гвардии в их современном звучании;

– максимально возможное моделирование учебно-профессиональных задач, не имеющих однозначного решения, где выбор решения зависит от использования профессиональных ценностей;

– гуманизация профессиональной подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии, раскрытие глубоких смыслов, культурных и ценностных оснований военной службы.

Вместе с тем современный военный вуз рассматривается не только как организация для производства кадров в точном соответствии кадровому заказу, но и как способ изменения социальной действительности через подготовку офицерских кадров будущего [5]. Задачи ценностной ориентации военно-профессиональной деятельности войск национальной гвардии Российской Федерации будут решены, когда появятся кадры со сформированными ценностными ориентациями. Именно они должны быть способны менять обстановку в армии, строить инновационные Вооруженные Силы РФ. Очевидно, что подготовка офицеров на перспективу требует планирования в военном вузе эталонной, идеальной в аксиологическом плане военно-профессиональной деятельности.

**Ценностное наполнение образовательной среды** – это такое ее состояние, когда профессиональные ценности выражены во всех видах окружения, составляющих структуру образовательной среды.

#### Библиографический список

1. Егоров Д.А. *Педагогические условия формирования и развития ценностно-смысловых ориентиров у военнослужащих-контрактников внутренних войск МВД России на личном примере офицеров*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2015.
2. Наумов П.Ю., Скибицкий Э.Г. *Педагогические условия и средства развития системы ценностей будущих офицеров внутренних войск МВД России*. Новосибирск: САФБД, 2014.
3. *Конституция Российской Федерации*. Available at: [http://base.garant.ru/10103000/2/#block\\_2000](http://base.garant.ru/10103000/2/#block_2000)
4. Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России: VII Международная научно-практическая конференция: сборник научных статей. Новосибирск: НВИ ВВ им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, 2016.
5. Щербак Т.С. Теоретические аспекты формирования ценностных ориентаций будущих специалистов социальной работы в вузе. *Человек. Наука. Социум*. 2021; № 2 (6): 134 – 144.
6. Лаптев А.А. *Педагогические условия формирования профессиональных ценностей будущих офицеров Росгвардии*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2019.7. Шабанов А.Г., Борщ А.А., Мазурин А.Е. Педагогические условия формирования профессионально-ценностных ориентаций будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 6 (61): 129 – 132.

#### References

1. Egorov D.A. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya i razvitiya cennostno-smyslovyykh orientirov u voennosluzhaschikh-kontraktnikov vnutrennih voysk MVD Rossii na lichnom primere oficerov*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2015.
2. Naumov P.Yu., Skibitskiy E.G. *Pedagogicheskie usloviya i sredstva razvitiya sistemy cennostey buduschih oficerov vnutrennih voysk MVD Rossii*. Novosibirsk: SAFBD, 2014.
3. *Konstitutsiya Rossijskoj Federacii*. Available at: [http://base.garant.ru/10103000/2/#block\\_2000](http://base.garant.ru/10103000/2/#block_2000)
4. *Napravleniya i perspektivy razvitiya obrazovaniya v voennykh institutakh vnutrennih voysk MVD Rossii: VII Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya: sbornik nauchnykh statej*. Novosibirsk: NVI VV im. generala armii I.K. Yakovleva MVD Rossii, 2016.
5. Scherbakov T.S. *Teoreticheskie aspekty formirovaniya cennostnykh orientatsiy buduschih specialistov social'noy raboty v vuze. Chelovek. Nauka. Socium*. 2021; № 2 (6): 134 – 144.
6. Laptev A.A. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'nykh cennostey buduschih oficerov Rosgvardii*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2019.7. Shabanov A.G., Borsch A.A., Mazurin A.E. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'no-cennostnykh orientatsiy buduschih oficerov voysk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 6 (61): 129 – 132.

**Предметно-пространственное окружение** включает учебные классы и помещения с оборудованием и наглядными материалами, выставки или экспозиции. Наглядным показателем профессионального подвига является образцовое выполнение воинского долга. Также стоит отметить, что ценностное окружение направлено на поддержание нравственного порядка, создание для военнослужащих условий для выполнения ими служебного долга, строжайшее соблюдение правил и норм, установленных для военнослужащих, а также поддержания системы подготовки и обучения личного состава в актуальном состоянии.

**Поведенческое окружение** – это совокупность конкретных поступков, отношений между военнослужащими как по вертикали, так и по горизонтали, которые курсанты наблюдают в процессе профессиональной подготовки.

В военной педагогике рядом авторов [3–6] уже давно доказана роль личного примера офицера-командира, преподавателя в формировании ценностных ориентаций военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации. При наличии авторитета командира (начальника) его отношение к профессиональным ценностям будет служить ориентиром для курсантов.

**Событийное окружение в ценностно наполненной образовательной среде** – это события, происходящие в воинской среде, при которых офицеры действуют исходя из военно-профессиональных ценностей.

Ведущие компоненты данной среды:

- государственные и профессиональные праздники;
- военные или ведомственные мероприятия;
- события в России, мире, армии и флоте, войсках национальной гвардии, требующие учета при подготовке к условиям, в которых будущему офицеру предстоит решать военно-профессиональные задачи.

Наконец, **информационное окружение** в образовательной среде – это массивы информации, которые доступны для курсанта и служат достижению цели воспитания и обучения.

Информационное окружение военнослужащего включает в себя не только его непосредственные задачи в ходе выполнения боевой задачи, но и контакты с другими военнослужащими, сотрудниками, выполняющими свои служебные функции, а также с гражданским персоналом. Последнее обстоятельство крайне важно для офицера, так как его служебное и оперативное положение, взаимодействие, взаимное уважение оказывают влияние на формирование его личности, мнение о его деятельности.

Данный аспект, на наш взгляд, необходимо учитывать при формировании вузовской информационной образовательной среды. При этом необходимо исключить недостоверную, вводящую в заблуждение информацию.

Ценностное наполнение воспитательного пространства военного вуза, как мы уже писали, автоматически влияет на ценностное наполнение военно-профессиональной деятельности курсантов, офицеров и преподавателей.

Вывод: для эффективного развития ценностных ориентаций курсантов военных институтов войск национальной гвардии требуется реализация ряда условий, которые были обозначены нами ранее [7]. Основными из которых являются:

- ценностное наполнение образовательной среды;
- ценностный контекст профессиональной подготовки;
- ценностная ориентация военно-профессиональной деятельности.

Соблюдение перечисленных условий поддерживает целенаправленное педагогическое взаимодействие курсантов и активизирует два ведущих психологических механизма формирования ценностных ориентаций – идентификации и интериоризации.

**Burina E.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of the French Language, MGIMO University (Moscow, Russia),  
E-mail: helenabourina@yandex.ru

**Dunaeva L.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),  
E-mail: dunaevalar@gmail.com

**ACQUIRING LISTENING COMPREHENSION SKILLS IN FRENCH IN VIRTUAL LINGUODIDACTIC ENVIRONMENT.** In the methodology of teaching foreign languages, listening comprehension is considered to be one of the most challenging parts of language learning. In reality when students, who have been studying French for several years in their home country, find themselves in a foreign language environment, they are often unable to understand native speakers in real communication. At the same time, they have no difficulty coping with lexical and grammatical tests, reading, writing and expressing their thoughts within the framework their language level. In the last decade an increasingly important place in the communication process has been occupied by indirect communication using ICT. The development of technologies leads to the creation of a virtual language space which is similar to a real language environment, which leads us to the notion of a virtual language environment. The specifics and linguo-didactic potential of the virtual language environment are becoming more and more attractive. The virtual language environment should be thoroughly studied, so that it could be successfully integrated into the process of teaching a foreign language, in particular, into the process of teaching listening comprehension skills.

**Key words:** linguodidactic environment, learning principles, learning process, ICT, virtual language environment, mass media.

**Е.В. Бурина**, канд. пед. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (университет), г. Москва,  
E-mail: helenabourina@yandex.ru

**Л.А. Дунаева**, д-р пед. наук, проф., МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: dunaevalar@gmail.com

## ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ В ВИРТУАЛЬНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Аудирование считается одним из самых сложных видов речевой деятельности в методике преподавания иностранных языков. В языковой среде студенты, учившие несколько лет французский язык на родине, часто сталкиваются с трудностями понимания носителей языка в условиях реальной коммуникации, но они достаточно успешно выполняют тесты на лексику и грамматику, могут читать, писать и выражать свои мысли в рамках достигнутого уровня владения языком. В последнее время особое место в процессе коммуникации занимает общение с помощью ИКТ. Развитие электронных технологий приводит к тому, что создается виртуальное пространство на том или ином языке, похожее на реальную языковую среду, что дает возможность говорить о виртуальной языковой среде. Специфика и лингводидактический потенциал виртуальной языковой среды представляет большой интерес и требует особого изучения для успешной интеграции в процесс обучения иностранному языку и, в частности, в процесс обучения аудированию.

**Ключевые слова:** лингводидактическая среда, принципы обучения, процесс обучения, ИКТ, виртуальная языковая среда, СМИ.

**Relevance:** In the methodology of teaching foreign languages, listening comprehension is considered to be one of the most challenging parts of language learning. In reality when students, who have been studying French for several years in their home country, find themselves in a foreign language environment, they are often unable to understand native speakers in real communication. At the same time, they have no difficulty coping with lexical and grammatical tests, reading, writing and expressing their thoughts within the framework their language level. In the last decade an increasingly important place in the communication process has been occupied by indirect communication using ICT. The development of technologies leads to the creation of a virtual language space which is similar to a real language environment, which leads us to the notion of a virtual language environment. The peculiarities and linguo-didactic potential of the virtual language environment are becoming more and more attractive. The virtual language environment should be thoroughly studied so that it could be successfully integrated into the process of teaching a foreign language, in particular, into the process of teaching listening comprehension skills.

**The purpose** of the research is to provide the theoretical justification and scientific and methodological development of linguodidactic environment for teaching listening in French.

### Research objectives:

- to analyze the real and virtual linguistic environments;
- to analyze difficulties of teaching French speech listening in real and virtual linguistic environments;
- to provide selection of the authentic materials with a view to creating an exercises system.

### Scientific novelty:

- the specificity of listening difficulties depending on the conditions of real and virtual environment have been analyzed;
- the classification of listening difficulties has been described in order to find the most effective ways of overcoming them.

### Theoretical significance:

- the description of the virtual language environment;
- the development of a model of organizing students' independent work in a virtual language environment.

**Introduction.** Distance technologies play a huge role in supporting and spreading foreign languages – and cultures worldwide. In recent philosophical and sociological studies, it is noted that the perception of “virtuality” and “reality” as different phenomena is characteristic only for those generations of people who were living in the period of time when the Internet had not yet become an integral part of human life. For today's young people, the world is multidimensional and is perceived as a whole. As a consequence, these two realities are interchangeable and are inextricably linked with each other. If we neglect the potential provided by that huge multilingual

space in global networks, we will miss a lot of opportunities. Millions of people “live”, work, study, entertain themselves and actively communicate in the virtual language environment on the Internet; it represents a global mirror of the modern society, which is closely interacting with the real linguistic reality and is reflecting all spheres of social life. Such an approach to learning foreign languages opens up numerous opportunities for language immersion, understanding the mentality of native speakers, their culture, lifestyle and civilization.

**Discussion.** The process of IT penetration into education and the related use of ICT opportunities in the learning process leads to the intellectualization of educational activities, the expansion and deepening of the studied subject areas, the integration of the studied subjects. Technologies initiate changes in the structure and content of education in its organizational forms, teaching methods and the monitoring of the results, which ultimately leads to a change in particular teaching methods. In connection with these processes, the limits of the ideas about educational principles are refined and broadened [1].

L.A. Dunaeva distinguishes the following learning principles [1]:

The principle of *visibility* is successfully implemented in the computer environment, providing practically all kinds of visual, aural, audio-visual, situative and extralinguistic visibility. Hypermedia technologies allow implementing the principle of visibility by the organizing, structuring and connecting various elements of the educational content, which are presented in different modalities: text, static and dynamic graphics, audio signals, video images, virtual reality objects. With the optimal use of these tools, the multimedia learning environment facilitates deeper intensional processing of the material and increases the learner's cognitive assignment. The visual creation of speech situations, which serves as a stimulus for verbal and cognitive activity and an effective motivating factor, may be attributed to visual means. Visibility in an open informational learning environment is completed by the capabilities of telecommunication technologies which allow accessing various electronic publications and global network resources of regional, cultural, scientific, educational and professional nature.

The topicality of the *problematicity* and *activity* principles is best explained by the fact that the informative teaching methods are replaced by active ones. An interesting but difficult text is understood and remembered better than an easy but uninteresting one [2]. The openness and dynamism of the informational learning environment, based on telecommunication technologies, conditions the possibility of various forms of learning activity aimed at creating problematic situations. In the informational computer environment such activity types as project, communicative, search and analytical, acquire a different quality in terms of ensuring the productivity of thinking, the degree of novelty of the received intellectual product in relation to the subject's knowledge.

The principles of *systematicity* and *consistency* imply organizing the systematic activity on the acquisition of knowledge. In a hypertext informational computer environment, which implements a non-linear, multidimensional format of presenting information



mation (knowledge) via associative hyperlinks between individual terms, fragments and documents, adherence to the principles of systematicity and consistency becomes complicated and requires developing special solutions. Under the conditions of computer training, the understanding of the consistency principle is modified as follows: instead of a knowledge accumulation sequence it is seen as a sequence of stages in creating the world picture, developing the thinking, mastering the methods of verbal activity and the strategies of verbal communication.

The principle of *accessibility* extends to all the structural components of a student's activity. In computer environments, the students' main activities proceed with the use of authentic texts in the studied language, and in these conditions, the principle of accessibility may be ensured by using such additional means as automatic translators and dictionaries, various types of assistance, remote and direct consultations with the teacher. An important didactic point in this regard is the students' purposeful training with information flows in a non-native language in a specially restricted sector of the general informational learning environment.

The next principle is the principle of scientificity, which focuses on the correspondence of the educational content to the level of modern science, on the students' ideas about general methods of scientific cognition. To implement this principle, it is important to involve the students in adequate research activities. The means of ICT are the best solution for this task: they contribute to the formation of the students' skills of searching and transforming information; they acquaint the students with modern methods, means of knowledge and communication. At this point, the principle of scientificity is linked with the principle of motivation.

The use of ICT facilities conditions the new way of implementing the principle of *cross-cultural interaction*. The great influence of cross-cultural interaction on the educational process finds its expression in the national and specifics of the foreigners' cultural behavior. The accounting of cross-cultural interaction in global networks contributes to the formation of the students' cross-cultural competence, their ability to solve extralinguistic tasks in a foreign language: to acquire knowledge of the linguistic and scientific world picture of the native speakers, to master background knowledge, to expand the general outlook which ensures the effectiveness of communication in the language environment – both real and virtual.

Environment learning of verbal communication by using ICT facilities makes certain adjustments to the use of the *verbal advancement* and *interrelated learning* principles: the interrelated learning of reading and writing in their peculiar, computer-mediated forms comes to the fore. In turn, a foreign-language verbal activity in a computer sphere, having its own special features, is presented as an object of learning. Thus, reading texts with the help of computer facilities (word processors, reading programs), due to the provided opportunities, acquires the features of a synthetic type of speech activity: reading / writing, i.e. using different ways of selecting topical information for the reader, writing comments on fragments of the text, re-compiling, deleting unnecessary information. These actions occur in parallel with the reading process, leading to the appearance of the reader's own version of the text. The same may be concluded about writing. Written online communication in global network chats, on forums and conferences gets close to the oral speech forms, synthesizing the features of quick reading and writing / speaking (oral-written speech forms).

The use of computer training means is based on the leading methodological principle – the principle of *communicativeness*, according to which the learning process is organized in natural communicative situations, or in the closest possible alternative. The work taking place in the telecommunication environment is connected with a genuine communicative activity, stimulates the direct intuitive process of mastering the language. In the computer environment, a student becomes a real participant in real communication. In the context of learning with the involvement of computer means, communication becomes not only a goal and a means of achieving the set goal, but also the content of education.

The motivation of the students' oral and written statements and their speech actions in the computer environment is linked to their internal need. In a computer environment, this is proved by the fact that students create practically meaningful texts, which may later be used in other spheres and communicative situations.

The principles of *integration* and *didactic integration* are considered fundamental.

Considering the environment of mastering verbal communication as a complex of components, we affirm its *integration*, its initial unity and close interconnection between all its components, which not only ensures the systematic integration of the ICT constituents into the traditional educational process, but also allows perceiving the environment as a separate effective educational subsystem, which provides students with new opportunities for self-realization in the studied language. In accordance with this principle, the construction of the environment is based on the systematic analysis of the learning process: its goals and performance criteria are defined, the environment is structured as a complementary subsystem, revealing the whole complex of problems which are to be tackled in order that the designed environment best responded to the established goals and criteria. A complex of possibilities and conditions for its implementation is being defined.

The principle of *didactic integration* shows how to purposefully unite the existing or developing informational objects (systems, subsystems, components, resources or flows) into a wholesome system, which implements the set function and meets certain requirements. Supposing that integration in the informational learning systems is represented in two planes: instrumental (typical of closed microenvironments, including

local electronic training means on a single storage device, with a common interface and hardware-software system) and didactic (typical of open environments, uniting all the necessary means, resources and ICT facilities for the students' surrounding, as well as ways and technologies, patterns and methods of their use), we choose the second one. This principle requires a purposeful selection of different ICT facilities in order to orient the environment to tackle the given didactic tasks, which excludes the existing practice of their chaotic, random use.

The principle of didactic integration acquires particular significance under modern conditions, where any ICT-based environment or system can freely interact between each other in a single informational and technological space. The environment developers are to carry out a comprehensive study and evaluation of these environments and systems from a methodical point of view. An important factor contributing to the implementation of this principle is the use of a distributed learning strategy in a didactically integrated environment, which means that not only the educational materials selected from different sources or prepared by the teacher are included in the learning process, but also all the subjects of the educational process with their creative experience, linguistic knowledge and skills, intellectual products of their activities.

The principle of didactic integration is directly linked to the principle of *openness* in such an environment. It implies the possibility to expand the environment depending on the students' personal learning needs, to orient and adapt the environment for each individual student with his or her interests, values, motives and capabilities. It means that the environment is open for everyone who possesses the necessary tools to use it. This principle belongs both to the learning process aimed at perceiving a foreign-language verbal communication, organized in the environment with the use of telecommunication, and to the hypermedia environment (initially oriented to openness). It allows renewing the content of its elements and components, adding new learning methodic material and tools, thus contributing to the dynamic development of the environment. The advantage of the hypermedia environment is the possibility to access different linguistic learning resources and learning software. The principle of openness embraces the whole technology of learning a foreign language, which is implemented in the environment and includes telecommunication facilities. Such an environment naturally integrates into the informational and educational space of a higher education institution and a country and is represented as a structural element of the open global educational space.

The principle of *interactivity* in the electronic training is expressed in a special kind of interaction between the students and the ICT facilities and is complemented by the principle of *communication*. Being a fundamental part principle in learning any discipline, in learning a foreign language these principles become particularly important, since a genuine mastery of verbal activity in a language being learned may take place only in circumstances which are close to natural communication, i.e. through interactive communication with the partners in a foreign-language communication. In a telecommunication environment the notion of interactivity acquires a new meaning, since the network technologies allow not only ensuring a students' communication process with the learning material and the teacher, but also implementing a comprehensive communication with native speakers, including the specialists in a subject sphere being learned. This type of interactivity is supported by telecommunication facilities, e.g. e-mail, audio- and videoconferences, ICQ and IRC technologies, etc.

It is important to mention that the supposed environment acquires a deeper meaning as a pedagogical tool not only due to the integration of the above-mentioned elements but also due to the expansion in the sphere of interpersonal relations, which are established between the subjects of education during the communication process.

Taking into account the various ICT facilities and a wide range of possibilities which they provide, we should consider the *principle of pedagogic expedience in using ICT facilities* as one of the most significant principles. The necessity to use ICT facilities arises when traditional methods, techniques and patterns are no longer able to achieve the set pedagogic task in a minimal period of time. Thus, when designing the project of the environment, it is necessary to include into the education content only those aspect of language learning which can be effectively implemented with the use of ICT facilities, resources and tools. The teacher who uses such facilities for educational purposes is to have a full comprehension of the existing methods and approaches to the use of ICT in teaching a foreign language. By analyzing these approaches, the teacher is able to take into account, adapt and modify these methods and approaches with regard to the needs of a particular course. The use of this principle is even more important due to the fact that pedagogical science still faces the problem of combining non-computer, traditional and computer training technologies: in one case it may appear possible and useful, in another case such combination shows little effectiveness or generally has a negative influence on the learning process.

The principle of a *self-sufficient computer environment* suggests that all the students' needs during their work in the environment are to be fully assured. According to this principle, if, for example, a student needs an automatic translator or a database to perform a task, the environment should have both this tool and this resource. We consider self-sufficiency to be useful at the early stages of learning a foreign language, when a student is only learning to master the techniques of working with the environment, but it is more complicated, if necessary, to predict all the student's needs at the later stages. When a higher level of the skills development is achieved, a student is able to construct his or her own environment, chooses the necessary means, and lack of self-sufficiency in this case stimulates to develop the environment and conditions its openness, dynamism and variability.

Thus, the linguo-didactic principles of communication and problematization, or their synthesis, make up the basis for the methodical tools in mastering foreign-language verbal communication.

### Virtual Linguodidactic Environment

According to Larisa Dunaeva, it is the environmental knowledge which gives rise to the pragmatist, personal, individualized, systematic, complex, problematic, developmental, differentiated, relational, situational, event-related, communicative and other approaches, which are equally topical for the theory and methods of teaching foreign languages. These approaches make the teacher evaluate the outside environment from the didactic point of view, discover pedagogical possibilities in its objects, select and combine them, taking into account the educational purposes [3].

In order to create an intense language environment, we have defined the authentic multimedia components of the linguo-didactic environment, which we have been selected according to the following criteria: brevity of the news, repetition, availability of the resource in the country where the language is learned, multiple formats and genre variety. Thus, we have integrated France Info, Europe 1, RFI, France Inter, France Culture and RTL *radio stations* in the educational environment. These radio stations broadcast brief news items, which are repeated over a certain period of time; talk shows; interviews with the guests from various spheres of life including literature, culture, politics, economy; sports; health programs. In turn, the TV5 Monde, iTélé, France 24, BFM TV, Canal plus *television channels* offer different genres of discourse (interview, abstracts, reports, conversation, discussion, commentary, review); Le Figaro, Le Parisien, Le Monde, Le Point, l'Express, La Croix, Le Nouvel Observateur, Courrier International, Paris Match, La Tribune, Marianne, 20 Minutes, Notre temps *newspapers and magazines* offer texts in different formats (audio, video, graphics, photography) and genres (interview, abstracts, reports, conversation, discussion, commentary, review). The above-listed points ensure that the student is plunged into French language environment and acquires communicative and oral bilingual skills.

Moreover, we have considered the education-centered criterion and the following education program sites to be included in the environment: «7 jours sur la planète» (TV5 Monde site) with audio- and video-recordings of the current news reports and exercises which are aimed at developing listening, writing and speaking skills correspondingly (A1-B2 levels); «Le journal en français facile» (RFI site) offer audio-news and commentary in a simplified language (A1–A2 levels); «Apprendre à écouter» (RFI site) offers news reports aimed at improving listening skills, tasks with automated online-keys and questions to the audio-texts; «Bonjour de France.com» is designed for learners with different levels of French (vocabulary, grammar, listening, country studies, business language).

The fact that the French-speaking environment has learning functions should be recognized as undeniable, and this is embodied through French television, radio stations, newspapers, magazines, books, theatrical productions and, of course, French speech at the university, in the streets, in museums, at exhibitions, but at the same time the environment surrounding itself "is not capable of influencing the mastery of the language, unless it acts as a psychological factor – i.e. does not stipulate students' specific attitude towards it and specific activities for its development" [4], that is, if it is not planned and organized by the teacher. Continuing this idea, one should turn to the works by V.A. Fedosov, who regards the linguistic environment as a combination of two components – the native speakers of the foreign language environment and a language system serving different spheres of communication. He sees learning in the language environment (in his terminology – "in the speech environment") "as a certain type of language contacts, namely as a kind of artificial, specially organized, controlled contacts, in contrast to natural, spontaneous, uncontrollable contacts" [5].

Communication and Information Technology serves as an inexhaustible source of acquiring communicative and oral bilingual skills. It demonstrates the French language as it is used in real everyday social life, opposing it to the language in the classroom – flawless and ready to fulfill didactic functions.

### Ways to Overcome Listening Comprehension Difficulties

Listening skills are more often described as the ability to identify and understand what other people are saying. Listening comprehension skills involve detecting, extracting separate words from the speech stream, understanding a speaker's accent and pronunciation, and as a result, BEING capable of extracting the general meaning. Practice shows that those students, who have been studying French for several years in their home country, find themselves in a foreign language environment, they are often unable to understand native speakers in real communication. At the same time, they have no difficulty coping with lexical and grammatical tests, reading, writing and expressing their thoughts within the framework of their language level. Most students find it more difficult to listen to a recorded text than to read the same text on paper, since listening in real life communication presupposes understanding the message at the first attempt while the reading material can be read multiple times. Moreover, speech on the radio or television cannot be listened to at a slower speed while reading may be carried out at a comfortable speech rate.

As foreign language learners, students are struggling with predicting what people are going to say and are not always able to guess unknown words based on the context without panicking.

This situation is associated with the following reasons:

- 1) insufficient attention is paid to working on developing listening skills in class;
- 2) insufficient attention is paid to the development of students' listening skills and abilities in the course of their independent work;

3) considerable difference between the recordings of educational texts and authentic texts occurring in real communication (the rate of speech and the level of background noise are higher, the phonetic and prosodic characteristics of the speech sounds differ);

4) the perception of speech by ear is complicated by the lexical, grammatical, stylistic and sociocultural peculiarities of authentic texts.

The solution to these problems lies in the successful organization of the listening comprehension course.

In order to solve the first problem, it is necessary to consider listening comprehension as a separate aspect.

When solving the second problem, a wide field for activity is provided directly by both real and virtual language environment. In the conditions of a foreign language environment, it is necessary to have a learning course that includes students' independent work organized by the teacher. In such a course the learning process should be based on the use of capabilities of the language environment. It should be mentioned that teachers' guidance is advisable. It is preferable that the teacher could give students feedback and comments on their performance. This approach promotes error correction and provides encouragement, which leads to students' higher motivation. Students start gaining confidence in their ability to deal with listening tasks and to overcome difficulties.

The virtual language environment has also significant potential for organizing independent students' work aimed at developing listening comprehension skills. Its main advantage is students' access to authentic samples of spoken speech.

When organizing independent work within the framework of a learning course, the use of a virtual linguo-didactic environment is gaining great importance. This is how we use "Padlet" and "Google Classroom" platforms. The advantages of these platforms are:

- student access to authentic spoken texts;
- work with the given text is organized by the teacher (pre-text, text-to-text, post-text assignments);
- preparatory work is organized by the teacher (working on and memorizing the lexical material necessary for understanding the recorded texts);
- possibility to listen to texts multiple times;
- possibility to perform learning exercises multiple times;
- automatic control for some types of tests;
- teacher control over assignments;
- instant student access to self-study materials.

In order to solve the third problem, it is necessary to bring educational listening tasks closer to the conditions of real communication, i.e., to select authentic material for the learning course. As an example the following sources could be used: online lectures, radio and TV news, films, TV shows, announcements, interviews, short stories, songs etc.

G. Brown and G. Yule categorize spoken texts into three broad types: static, dynamic, and abstract. Texts that describe objects or give instructions are static texts; those that tell a story or recount an incident are dynamic texts; those that focus on someone's ideas and beliefs rather than on concrete objects are abstract texts [6].

In order to solve the fourth problem, it is necessary to arrange joint work between the teacher and the student. As stated in the documents of the Council of Europe, the main task of the foreign language teacher is to "teach the student how to learn" [7]. The teacher's task is to highlight the important lexical, grammatical, stylistic and cultural units and to organize students' work so that they could successfully assimilate the given information and as a result, acquire listening comprehension skills. It should be noted that these are minimum requirements. Since the time devoted to classroom lessons is limited and class should be focused on listening, the task of mastering new vocabulary can be given as part of students' independent work. This is achieved by using the resources of the virtual language environment.

Thus, we have identified the main ways to solve the problems underlying under-formed speech listening skills.

In the process of teaching students listening comprehension skills, there have been identified difficulties associated with 1) *the form of text presentation* (speech rate; background noises; phonetic reduction; individual characteristics of the speaker's pronunciation; underdeveloped student's listening skills); 2) *the content of the text* (unfamiliar vocabulary; unfamiliar grammatical forms of words; lexical and grammatical constructions; the use of words in a figurative sense; colloquial vocabulary); 3) *underdevelopment of receptive mechanisms* (short-term memory; long-term memory; comprehension of information; paraphrasing).

If we are talking about overcoming the first group of difficulties, it is desirable to gradually build up the level of difficulty in the process of performing the exercises. Listening materials should be graded according to the students' language level. Authentic texts are usually hard to adapt to educational needs. Nevertheless, the materials should progress step by step and favor authenticity, as the final goal is to understand real language spoken by native speakers.

The gradual transition from the familiar patterns of educational texts to the most difficult examples of live speech, from dialogues that are easier for perception to dialogues that have the acoustic characteristics of real communication, ensures a more successful performance of listening exercises and gradual formation of listening comprehension skills.

As far as the phonetic reduction of sounds is concerned, it is important that the student could develop not only the imitative way of acquiring new skills but was also capable of performing meaningful reflection.

N.D. Gal'skova and N.I. Gez look at such difficulties as factors that determine the successful speech, and include the pace of speech, the volume of the spoken text and its reference points for perception / memorization in different situations of verbal communication [8].

The work associated with overcoming difficulties, related to the content of the text, is carried out in combination with the work directed at the spoken text and the underdevelopment of receptive mechanisms.

Within the framework of the virtual linguo-didactic environment, it is possible to organize work with the structures of spoken language (based on the material of a video material, a TV show or a movie). The student should guess the meaning of colloquial expressions from the context. The discussion of correct answers can be carried out both on the virtual educational platform and at the lesson.

When organizing work devoted to overcoming difficulties associated with the underdevelopment of receptive mechanisms, the approach *from reading to listening* can be applied. Exercises aimed at the development of psycholinguistic mechanisms are first performed on graphic material in a virtual linguo-didactic environment and are further performed on acoustic material.

Dealing with the difficulties from the third group implies the use of exercises for the development of grammatical skills, paraphrasing skills, and others.

**Organization of a course on listening comprehension skills.** Listening training presupposes two main parts: *work in the classroom* under the guidance of a teacher and students' independent work. The work at the lesson includes: *preparatory exercises* based on the material learned in the course of independent work; *speech exercises* based on preparatory ones. Preparatory exercises are based on the material studied and consolidated in the course of students' independent work, the material itself is pre-selected by the teacher and taken from authentic texts, which will later be used for speech exercises. Moreover, for the preparatory exercises done at the lesson, the acquired material is presented in its acoustic form where all the phonetic characteristics of real-life communication are taken into account.

It should be noted that one of the most important methodological principles is *the principle of speech anticipation*. This principle is critical when introducing new lexical units during the lesson. Listening for specific words, information, gist contributes to the development of listening skills with anticipation.

The preparatory exercises in class are, on the one hand, feasible for the student, since they are mainly built using familiar material, but on the other hand, they represent *identical samples of real communication* in terms of their phonetic characteristics and in terms of the way they are presented. This approach allows the teacher to regulate the process and to gradually build up difficulty within the framework of the preparatory exercises.

When students master the material in the classroom, less time is given to preparatory exercises, and more time is devoted to speech exercises. In respect of texts from different communication spheres, at first more attention should be paid to the texts on everyday topics, and in the future the focus should be shifted to the informational and socio-cultural spheres. This division is preferable due to the increased level of complexity of texts from the informational and sociocultural spheres, and due to the need for linguo-cultural adaptation to the country of the target language.

The part of independent work, which involves communication guided by a teacher in a real language environment, refers mainly to the everyday sphere of communication and represents the implementation of communicative models in class within the framework of one communication situation.

Listening comprehension tasks using the language environment can involve both the direct participation of the recipient in the dialogue, and active listening to the dialogues of native speakers in the context of real communication. In this case, attention should be focused on understanding the message and on comprehension difficulties that may occur (unfamiliar thesaurus, pronunciation peculiarities, inability to detect and extract words from the speech stream, etc.). In addition to developing listening comprehension skills, this approach also helps to develop self-control skills.

The language environment provides extensive potential for training listening skills and abilities both within the framework of the everyday communication, and within the framework of the sociocultural one. The listening material may deal with almost any area of life. It might include street gossip, proverbs, new products, and situations unfamiliar to the student. As a rule, in a spontaneous conversation, speakers frequently change topics and the content is not well organized. In many cases listeners cannot predict what native speakers are going to say, whether it is a news report on the radio or TV or an everyday conversation, etc.

Independent work in a virtual language environment implies the use of both a *linguo-didactic environment* and the site of French radio stations, television, newspapers, magazines, which represent a *virtual language environment*.

The most common type of tasks used in the course both for practicing new material and for monitoring what has been learned are tests. Tests can include both closed-type tasks of different forms – single choice, multiple choice, matching, selection from a list, – and open type – filling in the blanks. There are keys for all test tasks and checking is carried out in automatic mode. This system automatically calculates the scores obtained for each test. This enables students to see the correct answers after completing the assignment and ensures the most effective self-control.

The second type of assignment is *discussion*. While participating in discussions, students can express their thoughts on a given topic as well as engage in communication with each other.

The third type of assignments are open-ended assignments presupposing independent work outside the virtual linguo-didactic environment and checking directly in class. In this case, we are talking about watching video news stories on the websites of French TV channels and completing a number of open-ended tasks that do not imply a single correct answer. The most effective control methods are frontal polling, conversation, etc. Such tasks help to engage students' interest and help them learn listening comprehension skills subconsciously. Examples may include expressing one's opinion, agreement or disagreement, answering questions and taking notes. Task based exercises are more interactive than traditional ones as they improve students' listening comprehension skills but also encourage them to use their language knowledge in an active way.

In the field of preparatory exercises, the virtual linguo-didactic environment is used not only to consolidate and memorize new material but also for partial presentation and semantization of the material.

Thus, learning listening comprehension skills within the framework of the *thematic block* is built according to the following scheme:

#### *Preparatory work in a virtual language environment*

- students get acquainted with the lexical and grammatical material on the topic of the lesson;
- students perform a number of preparatory exercises based on the new material;

- students complete a test based on new studied material;
- students read a text containing the studied lexical and grammatical material and do a post-text task to check their reading comprehension.

#### *Classroom work*

- preparatory exercises in a recorded form based on material studied in graphic form;

- speech exercises – work with the audio texts of the thematic block.

#### *Independent work in a virtual language environment*

- watching or listening to audio materials and doing speech exercises with auto-check or checking at the next lesson.

It should be emphasized that the most serious independent work is required in preparation for listening to news reports from the media, since this group of texts contains unfamiliar vocabulary which is the foundation for understanding the meaning and often prevents students from a successful listening experience.

Work with *material from television series* is organized according to a different principle as each episode is usually long and contains detailed information. At the same time students are motivated to watch such TV series on their own.

#### *Independent work with TV series*

- watching an episode of a TV series;
- performing a test aimed at checking the understanding of both general information and details, as well as at developing the mechanism of speech segmentation and training phonemic hearing;

- participation in the discussion (in writing) aimed at developing the mechanism of anticipation, as well as mastering specific features of French colloquial speech.

#### *Classroom work with a television series*

- checking students' understanding of the spoken structures in the form of discussion;
- language, cultural, linguistic and cultural commentary given by the teacher in case students experience difficulty while watching.

Thus, consistent and systematic organization of work on acquiring listening comprehension skills is vital both in classroom learning and in the conditions of independent students' work.

**Conclusion.** The above-mentioned facts allow concluding that for improving the quality and effectivity of teaching foreign languages in any of its aspects, the ICT should be implemented not episodically but permanently in the teaching practice. The complex systematic implementation is possible only with the creation of a specific informational environment, which will include both paper and electronic resources, together with the resources on magnetic media, supporting the disciplinary training in all its variability.

#### Библиографический список

1. Вишняков С.А., Дунаева Л.А. *Иноязычная вербальная коммуникация: преподавание, изучение освоение в контексте теории средового подхода*: монография. Москва: Флинта; Наука. 2017: 94 – 116.
2. Щукин А.Н. *Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов*. Москва: Издательство «Икар», 2011.
3. Дунаева Л.А. *Информационные и коммуникативные технологии в обучении иностранных учащихся гуманитарных специальностей научному общению*: монография. Москва: МАКС Пресс, 2006.



4. Леонтьев А.А. Обучающие функции языковой среды и проблема интенсификации включенного обучения. *Русский язык за рубежом*. 1983; № 4: 60 – 63.
5. Федосов В.А. *Лингвометодические основы обучения русскому языку как иностранному с учетом факторов языковой среды и родного языка студентов (на материале обучения венгерских студентов-филологов*: Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 1999.
6. Brown G., Yule G. *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
7. Heyworth F. *L'organisation de l'innovation dans l'enseignement des langues*. Etude de cas. Conseil de l'Europe, 2003.
8. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*: учебное пособие для студентов учреждений высшего образования. Москва: Издательский центр «Академия», 2015.

## References

1. Vishnyakov S.A., Dunaeva L.A. *Inoyazychnaya verbal'naya kommunikaciya: prepodavanie, izuchenie osvoenie v kontekste teorii sredovogo podhoda*: monografiya. Moskva: Flinta; Nauka. 2017: 94 – 116.
2. Schukin A.N. *Metodika obucheniya rechevomu obscheniyu na inostrannom yazyke*: uchebnoe posobie dlya prepodavateley i studentov yazykovykh vuzov. Moskva: Izdatel'stvo «Ikar», 2011.
3. Dunaeva L.A. *Informacionnye i kommunikativnye tehnologii v obuchenii inostrannykh uchashchihsya gumanitarnykh special'nostey nauchnomu obscheniyu*: monografiya. Moskva: MAKS Press, 2006.
4. Leont'ev A.A. Obuchayushchie funktsii yazykovoy sredy i problema intensifikatsii vlyuchennogo obucheniya. *Russkij yazyk za rubezhom*. 1983; № 4: 60 – 63.
5. Fedosov V.A. *Lingvometodicheskie osnovy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu s uchetom faktorov yazykovoy sredy i rodnogo yazyka studentov (na materiale obucheniya vengerskikh studentov-filologov*: Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1999.
6. Brown G., Yule G. *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
7. Heyworth F. *L'organisation de l'innovation dans l'enseignement des langues*. Etude de cas. Conseil de l'Europe, 2003.
8. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*: uchebnoe posobie dlya studentov uchrezhdenij vysshego obrazovaniya. Moskva: Izdatel'skiy centr «Akademiya», 2015.

Статья поступила в редакцию 14.06.22

УДК 374.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-33-35

**Kuznetsova E.V.**, senior teacher, Department of Professional Education Management, Institute of Education Development of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia), E-mail: elen-khamzin@yandex.ru

**THE PEDAGOGICAL PROCESS OF FORMING THE COMPETENCE OF FINANCIAL LITERACY OF THE HEAD OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION.** Financial literacy as a key skill of a modern person and professional is gaining popularity. Every year there is an update of training programs for financially literate behavior, while the main target audience is schoolchildren, students, teachers and socially unprotected segments of the population. The author of the article focuses on the importance of developing the skill of financially literate behavior, first of all, among the heads of educational organizations that play a key organizational and managerial role in the implementation of the mentioned educational process and on teaching financial literacy as a fundamental professional competence. The article also presents a theoretical understanding of the pedagogical process of forming the competence of financial literacy and the necessary pedagogical conditions for the success of this process.

**Key words:** pedagogical process, pedagogical conditions, competence of financial literacy, head of an educational organization.

**E.B. Кузнецова**, ст. преп., Институт развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа, E-mail: elen-khamzin@yandex.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ «ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ» У РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Финансовая грамотность как ключевой навык современного человека и профессионала набирает популярность. Ежегодно происходит обновление программ обучения финансово-грамотному поведению, при этом основной целевой аудиторией являются школьники, студенты, педагоги и социально незащищенные слои населения. Автор статьи акцентирует внимание на важности формирования навыка финансово-грамотного поведения в первую очередь у руководителей образовательных организаций, играющих ключевую организационно-управленческую роль в реализации упомянутого образовательного процесса, и на том, чтобы обучать финансовой грамотности как основополагающей профессиональной компетенции. В статье также представлено теоретическое осмысление педагогического процесса формирования компетенции финансовой грамотности и необходимых педагогических условий успешности этого процесса.

**Ключевые слова:** педагогический процесс, педагогические условия, компетенция финансовой грамотности, руководитель образовательной организации.

Невыполнение стратегических целей на пути достижения финансовой стабильности и роста ВВП страны – лишь следствие проблемы финансирования образования, которое играет ключевую роль в формировании интеллектуального капитала. Мутирующий процесс субсидирования системы образования под давлением дефицита государственного бюджета все чаще толкает управляющего образовательной организацией на поиск альтернативных каналов обеспечения.

Сегодня в рамках государственной программы реализуется проект повышения финансовой грамотности населения, «направленный на формирование навыков финансового планирования и рационального поведения на протяжении всего жизненного цикла человека», разрабатываются учебно-методические комплекты для различных социальных групп и возрастов. В приоритете – школьники, студенты и социально незащищенные слои населения [1–9].

Однако заметим, что решить проблему финансовой неграмотности и содействовать формированию новых навыков в сфере грамотного финансового поведения способна лишь личность (педагог, тренер) с уже сформированным описанным навыком, и это непереносимое условие.

В связи с этим отсутствие специфических адаптированных программ для руководителей образовательных организаций становится нежелательным упущением в процессе формирования профессиональных кадров. Именно руково-

дитель, влияя посредством управления на образовательную организацию, несет бремя ответственности как за успешность разработки учебных пособий и реализацию программ обучения, так и за разрешение возникающих финансово-хозяйственных трудностей.

Своевременность и актуальность вышеупомянутого вопроса способствовали формулированию цели настоящего исследования – создать инновационное в организационно-содержательном плане образовательное пространство, способствующее эффективному формированию компетенции «финансовая грамотность» в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации, учитывающее также и образовательную потребность руководителей образовательных организаций.

Задача настоящей статьи – описать педагогический процесс и обозначить комплекс необходимых педагогических условий, способствующих эффективному формированию компетенции «финансовая грамотность» в процессе ДПО. Из широкого перечня методов исследования в основу положен теоретический анализ современных подходов к формированию компетенции «финансовая грамотность» у руководителей образовательных организаций в российской и зарубежной теории и практике; из практических – тестирование, анкетирование руководителей и заместителей руководителей образовательных организаций, проходивших профессиональную переподготовку в ИРО РБ г. Уфы.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении знаний о формировании финансовой компетентности руководителя образовательной организации за счет выявления сущностных характеристик понятия компетенции «финансовая грамотность» и выявления комплекса педагогических условий, способствующих ее формированию. Практическая значимость заключается в разработке образовательной программы продолжительностью 32 часа.

С момента выхода в свет первой кандидатской работы на тему «Формирование экономической компетенции руководителя образовательной организации» (2009) Варакиной Е.А. до сих пор не появилось последователей, продолживших изучение вышеописанной темы. На просторах научных сайтов и страниц журналов нами обнаружены лишь отдельные статьи и частные размышления. Варакина определила экономическую компетентность «как структурный компонент, характеризующийся тремя видами компетенций: маркетинговой, предпринимательской и хозяйственно-правовой», и описала педагогические условия формирования экономической компетенции, опираясь на научные труды Чечель И.Д., раскрывшей структуру компетентностного подхода и давшей научному педагогическому сообществу «посттехнократическую модель непрерывного профессионального развития руководителей». Последняя, в свою очередь, основывала свои работы на теоретических разработках компетентностного подхода в образовании И.А. Зимней.

Современные ученые Жаданов С.Н., Новоселов С.Ю., Шкляева Н.А., Мусарский М.М. продолжают рассматривать финансовую грамотность в составе финансово-хозяйственной, административно-материальной или экономической компетенций управленческих кадров образовательной системы.

Наша позиция ратует за непереносимое разделение экономической и финансовой составляющих и далее – выделение из финансового менеджмента, уже заложенного в базовые образовательные стандарты обучения управленческих кадров, самостоятельной дисциплины – компетенции «финансовая грамотность» как предшествующего элемента. Как нет возможности научить ребенка читать, если с ним предварительно не изучили буквы и алфавит, так невозможно познать систему финансового управления, не став финансово грамотным, а именно – не освоив словарь финансовых базовых терминов и понятий. На передовую позицию необходимо ставить этимологию слова, стремясь развить понимание и умение различить «инвестирование» и «накопление» буквально, распознавать различающиеся фундаментальные основы перечисленных финансовых процессов. Осмеливаемся заявить, что существующая тотальная кредитная зависимость и повышенная подверженность финансовому мошенничеству происходит именно по причине неверного толкования термина «инвестиция» и незнания момента ее возникновения, а также принципа действия этого механизма. При этом большинство обучающихся программ по развитию компетенции «финансовая грамотность» выстроены именно на этой ошибке и ограничиваются банальным решением экономических задач.

В настоящий момент отсутствует системный научный подход в изучении необходимых педагогических условий формирования компетенции «финансовая грамотность» руководителя образовательной организации, нет определения для описываемой дефиниции и критериев компетентности, не описана структурно-содержательная модель.

Экспериментальной площадкой для научного исследования стала кафедра управления и развития образования Института развития образования Республики Башкортостан города Уфы. Уже многие годы кафедра организует курсы повышения квалификации (КПК) и профессиональной переподготовки для будущих и уже состоявшихся руководителей образовательных организаций, чаще школ и СПО. За период 2016–2021 гг. под статистику исследования попало 668 участников (среди них руководителей со стажем 77,3% и 22,7% молодых управленцев).

«Необходимость введения понятия компетенции «финансовая грамотность» руководителя образовательной организации, в том числе, была обусловлена разработкой Проекта профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации», который выделяет среди пяти основных функций «Управление ресурсами, имеющимися в распоряжении организации». В исследовании мы закладываем в понятие «профессиональная компетенция» личностную характеристику специалиста, необходимую для выполнения поставленных перед ним профессиональных задач и достижения требуемых результатов. При этом замечаем, что компетенция может быть сформированной или несформированной, а также недостаточно развитой и требующей развития, в то время как компетентность – это уже имеющийся хорошо развитый навык.

Понятие компетенции «финансовая грамотность» руководителя образовательной организации мы определили как совокупность знаний, навыков и стратегии профессионального поведения в области финансов, выражающаяся во владении финансовым языком, умении разработать стратегию развития образовательной организации и реализовать ее посредством составления финансового плана и определения источников финансирования.

Мотивацией исследования было стремление «разработать инновационную образовательную программу, которая могла бы эффективно решить проблемы обучения финансово-грамотному поведению». В результате Программа разработана, согласована и представляет собой особый педагогический процесс – тренинг. Инновационность программы, главным образом, заключается во введении в содержательный компонент финансового словаря базовых понятий из сферы финансов и основ предпринимательства и наполнение практической его части

алгоритмом фандрайзинга, открывающим новые горизонты самофинансирования для образовательной организации.

Далее опишем педагогический процесс формирования компетенции «финансовая грамотность» руководителя образовательной организации (т. е. «процесс обучения, воспитания, сотрудничества субъектов между собой и их взаимодействия с внешней средой») через его признаки:

1. Целостность. Обучение должно вписываться в современный контент «образование сквозь всю жизнь» и проходить в рамках КПК в пакете с другими дисциплинами.

2. Взаимодействие. Обучение необходимо выстроить комбинацией групповых и индивидуальных заданий. Само сотрудничество между тренером и слушателями курса может быть длительным или временным, но непременно приводить к взаимным изменениям у всех участников. В основе занятий теоретический материал с закреплением на практике. По окончании тренер организует короткое пост-сопровождение – работу по индивидуальному плану развития (ИПР) – и разное общее консультирование в формате вебинара с ответами на частые вопросы.

3. Динамика. Контроль усвоения материала следует производить на входе и выходе в формате тестирования или экзаменационного зачета. По результатам обучения слушатели обретают знания финансовой терминологии, умеют различать один финансовый процесс от другого, а также способны внедрить в образовательной организации платную услугу и заключить партнерские соглашения. Также участникам следует продолжать развивать паттерны профессионального финансового поведения самостоятельно, осуществляя таким образом постоянное движение вперед и достигая новых изменений.

Перечислим основные компоненты.

Цель: «Формирование компетенции «финансовая грамотность»»

Точки опоры:

- параллельное развитие знаний и умений;
- взаимосвязь индивидуальных и групповых методов;
- наглядность;
- сознательность слушателей;
- эффективность итогов обучения.

Содержание:

– законодательная основа финансово-экономической деятельности образовательной организации;

– словарь финансовых терминов (авторская разработка);

– основы предпринимательства: проекция алгоритма открытия стартапа на процесс запуска в образовательной организации платной услуги.

Методы. Современные тренды уже увлекли за собой и сферу образования, внедряя интегральный подход, предполагающий междисциплинарное обучение и развитие междисциплинарных навыков. Мы предполагаем также опираться на принципы адаптивного обучения – психологической подстройки педагога (тренера), нацеленного замечать в настоящем и будущем индивидуальные психофизиологические особенности обучаемых, и это становится «основополагающей педагогической концепцией».

Кроме того, принципы Lifelong Learning и Agile отлично продемонстрировали, что профессионализм, кадры, да просто сами люди и их контакт становятся важнее, чем процессы, и в этой связи в процессе формирования компетенции «финансовая грамотность» эксперименты, риски и изменения приветствуются. В целях активации вышеупомянутых рисков и результатов их проявления мы используем интерактивный подход в лекциях, а также деловые игры и форсайт-сессии.

Средства: оборудованные необходимой демонстрационной техникой и канцелярскими принадлежностями классы, педагогический коллектив кафедры управления профессиональным образованием, презентации и наглядное печатное издание, описывающее пошаговый алгоритм поиска альтернативных источников финансирования (авторская разработка).

Формы взаимодействия: групповая, индивидуальная.

Личность тренера (педагога). Безусловно, компетенция «финансовая грамотность» у такого тренера должна быть сформирована, т. е. педагог просто обязан быть финансово компетентным. Критериями будут выступать такие показатели, как расширенная база финансовой терминологии, больше чем у рядового потребителя финансовых услуг; положительное saldo собственного финансового бюджета и экспертность в профессии, которая является основным источником дохода.

Этапы педагогического процесса и их свойства

*Подготовительный, или мотивационный* – заключен во входном тестировании и определении посредством него степени понимания языка финансов. Предполагается, что осознание собственной некомпетентности подвигнет слушателей на скорое и желанное изучение финансовой грамоты.

*Основной* – предполагает формирование финансового словарного запаса с подробной расшифровкой; обучение «алгоритму поиска альтернативных источников финансирования для образовательной организации» и закладывание первичных профессиональных паттернов финансово грамотного поведения.

*Заключительный* представляет собой мониторинг процесса (наблюдение), контроль полученных знаний (тест, зачет), выявление ошибок (в процессе деловых игр) и выработку плана (ИПР) на дальнейшее их исправление.

*Результат* педагогического процесса – это усвоение запланированных знаний и навыков – компетентность.

В итоге сгруппировался определенный комплекс необходимых педагогических условий:

- финансово-грамотный педагог (тренер);
- интерактивный метод обучения (тренинг);
- формирование словарного запаса;
- обучение алгоритму фандрайзинга;
- использование индивидуального плана развития как инструмента формирования навыка финансово-грамотного поведения.

Экспериментальная работа по исследованию эффективности комплекса педагогических условий формирования компетенции «финансовая грамотность» руководителей образовательных организаций в целом дала положительные результаты, и наиболее ярко сравнительную аналитику продемонстрировал кейс-метод: суммарный показатель эффективности решения кейса вырос в среднем на 1,18 пункта, или 21%.

Таким образом, в процессе экспериментальной работы были теоретически обоснованы и практически апробированы организационно-педагогические усло-

вия формирования компетенции «финансовая грамотность» у руководителей образовательных организаций в рамках курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации, достоверность и обоснованность которых обеспечена разнообразием рассмотренных источников информации, сочетанием теоретических и эмпирических методов исследования.

Замеры результатов процесса обучения по указанной программе показали не только количественные, но и качественные изменения. Например, повысился общий фон заинтересованности в изучении бизнес-процессов за счет смягчения восприятия и снятия застарелого негативного отношения к коммерции как к спекулятивному ремеслу; у руководителей образовательных организаций сформировалось новое представление об образовательной организации как о бизнес-субъекте, а представленный алгоритм поиска альтернативных финансовых ресурсов стал действительно актуальным и рабочим инструментом, способствующим решению финансовых трудностей здесь и сейчас, повышающим уверенность в профессиональных возможностях руководителя образовательной организации.

#### Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Психология развития человека*. Москва: Издательство «Смысл», Эксмо, 2005.
2. Жаданов С.Н., Кудашкина Ю.К. Финансовая грамотность руководителей образовательной организации. Институт развития образования Иркутской области, г. Иркутск. Средняя общеобразовательная школа г. Иркутск. *Педагогический имидж*. Раздел: Педагогические науки. 2017: 6 – 11.
3. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Мусарский М.М. Новое в компетенции руководителя образовательной организации по управлению финансово-экономической деятельностью. *Образование в системе социальных координат. Экономика образования*. 2014; № 2: 37 – 47.
5. Новоселова С.Ю., Кузнецов А.А., Цирульников А.М., Пуденко Т.И., Вальдман И.А., Башкина Г.В. Приоритетные направления фундаментальных научных исследований в области управления образованием. *Проблемы современного образования*. 2012; № 4: 5 – 20.
6. Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 гг. Распоряжение Правительства РФ от 25 сентября 2017 г. № 2039-р. Available at: <http://static.government.ru/media/files/uQZdLRkPLAdEvdBsQrk505szCcl4PA.pdf>
7. Повышение уровня финансовой грамотности населения Республики Башкортостан на 2011–2013 годы. Республиканская целевая программа, утвержденная постановлением Правительства Республики Башкортостан от 24 октября 2011 года № 372. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/935123026>
8. Чечель И.Д. *Профессиональная компетентность руководителя образовательного учреждения*. Институт управления образованием РАО. Москва, 2012: 93 – 101.
9. Шкляева Н.А. Проблемы определения компетентности руководителя муниципального образовательного учреждения. *Экономика труда*. 2012; № 9 (45): 24.

#### References

1. Vygotskij L.S. *Psichologiya razvitiya cheloveka*. Moskva: Izdatel'stvo «Smysl»; «Eksmo», 2005.
2. Zhadanov S.N., Kudashkina Yu.K. Finansovaya gramotnost' rukovoditelya obrazovatel'noj organizacii. Institut razvitiya obrazovaniya Irkutskoj oblasti, g. Irkutsk. Srednyaya obshcheobrazovatel'naya shkola g. Irkutsk. *Pedagogicheskij imidzh*. Razdel: Pedagogicheskie nauki. 2017: 6 – 11.
3. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
4. Musarskij M.M. Novoe v kompetencii rukovoditelya obrazovatel'noj organizacii po upravleniyu finansovo-ekonomicheskoy deyatel'nost'yu. *Obrazovanie v sisteme social'nyh koordinat. 'Ekonomika obrazovaniya*. 2014; № 2: 37 – 47.
5. Novoselova S.Yu., Kuznecov A.A., Cirul'nikov A.M., Pudenko T.I., Val'dman I.A., Bashkina G.V. Prioritetnye napravleniya fundamental'nyh nauchnyh issledovaniy v oblasti upravleniya obrazovaniem. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2012; № 4: 5 – 20.
6. Ob utverzhdenii Strategii povysheniya finansovoy gramotnosti v Rossijskoj Federacii na 2017-2023 gg. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 25 sentyabrya 2017 g. № 2039-r. Available at: <http://static.government.ru/media/files/uQZdLRkPLAdEvdBsQrk505szCcl4PA.pdf>
7. Povyshenie urovnya finansovoy gramotnosti naseleniya Respubliki Bashkortostan na 2011-2013 gody. Respublikanskaya celevaya programma, utverzhennaya postanovleniem Pravitel'stva Respubliki Bashkortostan ot 24 oktyabrya 2011 goda № 372. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/935123026>
8. Chechel I.D. *Professional'naya kompetentnost' rukovoditelya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya*. Institut upravleniya obrazovaniem RAO. Moskva, 2012: 93 – 101.
9. Shklyayeva N.A. Problemy opredeleniya kompetentnosti rukovoditelya municipal'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *'Ekonomika truda*. 2012; № 9 (45): 24.

Статья поступила в редакцию 15.06.22

УДК 78

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-35-38

Li Xuelian, Chongqing Normal University of China, Music Institute (Chongqing, China), E-mail: 2474435787@qq.com

**METHODS OF USING THE CONCERTO NO. 1 BY L. VAN BEETHOVEN AT A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.** The article describes various teaching methods and pedagogical strategies for presenting the musical works of L. van Beethoven. The author discusses some popular models based on constructivist learning theory available to higher education music teachers. This teaching practice is chosen because it helps students assimilate and transform new information according to their pace of personal development and the needs of the teacher. Accordingly, the article suggests that whichever teaching methods, strategies, or approaches the teacher uses, they should be based on a constructivist approach to teaching in order to provide students with an effective music learning experience. As a learning standard, the teacher should use a variety of instructional strategies that encourage the student to participate and critically think in the learning environment. L. van Beethoven's First Piano Concerto is chosen as an example, because it sets high standards for performance skills of contemporary performers. Therefore, the criteria for selecting this piece of music for classes in higher education are considered.

**Key words:** music pedagogy, Beethoven, piano, high school.

Ли Сюэлян, Чунцинский педагогический университет в Китае, музыкальный институт, г. Чунцин, E-mail: 2474435787@qq.com

## МЕТОДЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕРВОГО ФОРТЕПИАННОГО КОНЦЕРТА Л. ВАН БЕТХОВЕНА НА ЗАНЯТИЯХ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В данной статье описаны различные методы обучения и педагогические стратегии для представления музыкального творчества Л. ван Бетховена. Автором рассматриваются некоторые популярные модели, основанные на конструктивистской теории обучения, доступные для преподавателей музыкальных высших учебных заведений. Данная практика преподавания была выбрана в связи с тем, что она помогает учащимся усваивать и преобразовывать новую информацию в соответствии с их темпом становления личности и потребностями преподавателя. В соответствии с этим в статье предлагается, что какие



бы методы, стратегии или подходы к обучению не использовались учителем, они должны основываться на конструктивистском подходе к обучению, чтобы обеспечить учащимся эффективный опыт обучения музыке. В качестве учебного стандарта учитель должен использовать метод критического мышления и различные учебные стратегии, которые поощряют участие учащихся в учебной среде. В качестве примера был выбран первый фортепианный концерт Л. ван Бетховена, т. к. он предъявляет высокие стандарты к исполнительским навыкам современных исполнителей. Поэтому были рассмотрены критерии выбора данного музыкального произведения для занятий в высшей школе.

**Ключевые слова:** музыкальная педагогика, Бетховен, фортепиано, высшая школа.

Актуальность данной статьи заключается в том, что социальная природа музыкального образования очень сильна, т. к. студенты должны активно делиться созданными художественными идеями в учебных группах и реализовывать практические навыки через выступления на концертах и конкурсах. Программы новой концепции образования, где внедряются интерактивные методы обучения, способствуют сведению к минимуму рутину в работе учителя и помогают каждому ученику уделять больше внимания в овладении педагогическими навыками, подготовиться к вызовам современного мира, а также сформировать гибкое мышление и способность быстро учиться. По данной причине так важен конструктивизм в музыкальном обучении студентов.

Чем разнообразнее пленэрная практика по формам её организации, содержанию учебных заданий, сочетанию индивидуальных и коллективных методов воспитательной работы, тем эффективнее и качественнее студенты овладевают профессиональными знаниями и навыками музыки, развивают в себе творческую инициативу музыканта-исполнителя.

Цель статьи – определить возможности использования первого фортепианного концерта Л. ван Бетховена на занятиях музыкой в высших учебных заведениях.

Для успешной реализации цели, необходимо решить следующие исследовательские задачи:

1. Описать специфику и музыкальный язык Первого фортепианного концерта Л. ван Бетховена;
2. Проанализировать традиционные и инновационные методы обучения студентов на занятиях музыкой при анализе первого фортепианного концерта Л. ван Бетховена.

Научная новизна исследования заключается в том, что систематизирован теоретический материал по обучению музыкальным произведениям Л. ван Бетховена; разработаны теоретические и психолого-педагогические основы занятия по музыке в высшей школе.

Практическая значимость исследования проявляется в том, что его результаты могут использоваться для дальнейшей разработки программ и реализации индивидуально-личностного подхода в музыкальном образовании.

Обучение студентов в высшей школе ориентировано на приобретение знаний и навыков, связанных с музыкальным языком великих классиков и традиционным использованием инструментов, таких как флейта, фортепиано и т. д. Музыкальные произведения Л. ван Бетховена можно считать идеальным наследием для обучения необходимым исполнительским навыкам.

Также привлекает внимание студентов и его биография. Юный музыкант быстро вошел в элитные круги австрийской аристократии. Двери ее дворцов открыла ему смелая, самобытная, завораживающая фортепианная игра. Слов восхищения ослепительной техникой не нашлось, многие упрекают его игру в некоторой строгости и жесткости [2]. Композитор не пытался угодить публике, он сознательно писал «сложную музыку», часто игнорируя привычки исполнителей и слушателей. Рояль взволнованно оживал под пальцами Бетховена, говорил нежными словами, бунтовал и умолял.

Композитор пользовался признанием венского «общества», зная, что только так можно добиться славы. В то время не было публичной концертной жизни в современном понимании этого слова. Подходящих мест не было, и немногочисленные концерты для публики, так называемые «академии», обычно организуемые в благотворительных целях, размещались при театрах. Музыканту полагались квартиры магнатов и богатой буржуазии.

В первые годы своей карьеры самому Бетховену приходилось пользоваться опекой Лихновских, Лобковичей, Эстергази, Разумовских и многих других. Однако эти отношения не обошлись без напряженности. Принимая покровительство сильных мира сего, Бетховен ненавидел ограничивать свою творческую свободу, не считаясь со всеми протестами и упреками, писал в соответствии со своим внутренним убеждением, не позволяя себе навязывать чужие вкусы и требования [3]. В итоге из-за его прогрессирующей глухоты он был вынужден рискнуть профессиональной независимостью. Венская классика создавалась в период радикальных социальных изменений, повлиявших на изменения в сфере меценатства.

В творчестве инструментальной музыки он оставил свои величайшие произведения, которые представляют собой мощные структуры девяти симфоний, драматические концертные увертюры, полные интимного настроения квартеты, превосходные фортепианные, скрипичные и камерные пьесы. В вокальных и вокально-инструментальных произведениях, которые также составляют значительную часть его наследия, выражена творческая самоидентичность исполнителя. Основным инструментом было фортепиано, которое послужило отправной точкой для написания произведений. Именно здесь Бетховен сочинил свои первые произведения и доверял инструменту свои самые личные мысли и чувства на протяжении всей своей жизни.

Первый фортепианный концерт Л. ван Бетховена содержит в себе несколько важнейших черт инструментальной музыки барокко: полихоральный характер рубежа эпохи Возрождения и барокко, фактура, основанная на *basso continuo*, гармония, базирующаяся на формирующейся мажорно-минорной системе и циклической конструкции, основанной на контрастных частях. Расположение партий в сольном концерте восходит к образцу итальянской увертюры: быстро, медленно, быстро.

Важной частью концерта является фрагмент, называемый каденцией, исполняемый перед окончанием первой части, сыгранный солирующим инструментом без оркестрового сопровождения.

Следует также учитывать особенности развития фортепиано в период жизнедеятельности Л. ван Бетховена. Структурные различия немецкой и английской механики оказали большое влияние на разнообразие фортепианной фактуры конца XVIII века. По общему признанию технический уровень отдельных экземпляров фортепиано был неравномерным, и могли быть весьма существенные различия в их звучании, но во всех инструментах того времени система демпфирования еще не была уместна даже в 1770-х и 1880-х годах. Данное произведение становится символом интенсивного поиска новых тем на клавишных инструментах и растущей чувствительности к звуку в 18 веке. Некоторые эксперименты повлияли на характер звучания фортепиано на рубеже XVIII и XIX веков, а также на то, как композиторы использовали такие средства, как, например, педаль, важные с точки зрения генезиса бетховенской фортепианной фактуры.

На развитие фортепианной фактуры в сольной музыке Бетховена большое влияние оказал виртуозный фактор. Помимо сонат и вариаций, он сочиняет концерты, в которых развивает зрелищность, показывая технические возможности инструмента и исполнителя. В его творчестве виртуозность полностью вовлечена в тематическое развитие произведения, обогащает фактуру, углубляет контрасты между отдельными факторами формы.

Бетховен также использует фактурные средства, приобретенные им в боннский период, особенно инструментальные фигуры, заимствованные из баса Альберти и расщепляющие аккорд на два элемента. Они характеризуются огромным разнообразием форм и до сих пор составляют основу реализации гомофонной структуры. Характерным явлением, происходящим, в том числе, в фортепианном творчестве Бетховена является образная модель, проявляющаяся в виртуозном характере концерта.

Стоит определить, что студенты могут обучаться разными способами, т. к. ни один метод обучения не может удовлетворить все задачи преподавания музыки. Природа и структура музыки в большей степени подходят для занятий, ориентированных на учащихся, с точки зрения преподавания и обучения [2; 3]. Поэтому важно, чтобы преподаватели применяли различные методы обучения в образовательном процессе, которые максимально способствуют активному участию учащихся в музыкальной деятельности, а также удовлетворяют весь спектр их потребностей в обучении в высшей школе [4].

Для обучения данному музыкальному произведению были выбраны методы конструктивистской теории, которая рассматривает обучение как активный процесс, в ходе которого учащиеся конструируют и усваивают новые концепции, идеи и знания, основанные на их настоящем и прошлом опыте. В конструктивистской среде студентам помогают открывать знания, а не вливать в них информацию [1]. Исследователи и педагоги выступают за то, чтобы конструктивистское преподавание основывалось на личностно сконструированном и социально опосредованном обучении. Знания либо создаются индивидуально на основе предыдущего опыта, либо совместно, благодаря вкладу участников образовательного процесса [5].

Поэтому биография Л. ван Бетховена должна подаваться в лекционном жанре. Лекционный метод презентации урока предполагает, что учитель беседует с учащимися о теме или содержании, которое необходимо изучить. Характер лекционного метода преподавания с его доминированием, ориентированным на учителя, можно считать неподходящим для занятий музыкой в высшей школе. Однако это важный инструмент, используемый на занятиях для обеспечения эффективного обучения студентов, т. к. он помогает сконструировать знания совместно с более опытным человеком. С точки зрения его достоинств, метод лекций используется для охвата большого числа учащихся за относительно короткий промежуток времени. Он также предоставляет учащимся большое количество материалов.

Также во время лекции могут происходить дискуссии между преподавателем и студентами, где каждому предоставляется возможность делиться и выражать свои взгляды, идеи и мнения о том, что обсуждается, а также слушать друг друга. В этом смысле он используется для решения и изучения проблем, принятия решений, касающихся изучения музыкальных концепций, которые побуждают учащихся вносить свой вклад в создание знаний, делая обучение более длительным и значимым.

Дискуссионный метод обучения может быть эффективно использован после показа студентам, например, видеозаписи музыкального представления или прослушивания исполнения первого фортепианного концерта Л. ван Бетховена для усиления музыкального обучения. Это позволяет учащимся более четко формулировать музыкальные вопросы, развивает их навыки устного общения, способность слушать и дает им практику в демократических процессах. Однако это может занять более длительный период времени, поскольку большинство учеников в классе могут захотеть внести свой вклад в продолжающуюся дискуссию.

Использование дискуссии в качестве метода обучения создает возможность как для самообучения, так и для совместного обучения. Здесь учащийся может самостоятельно создавать дополнительные знания, основанные на существующих идеях или фактах. Благодаря сотрудничеству с преподавателем они также приобретают опыт обучения благодаря активному участию в различных видах деятельности.

Также предлагается использовать современные технологии. Например, видеоролики обеспечивают визуальный контекст и, таким образом, приносят другой смысл в процесс обучения. В рассматриваемом случае подойдет исполнение живым оркестром Первого фортепианного концерта Л. ван Бетховена. Альтернативный подход заключается в создании возможности для учащихся наблюдать за таким представлением, демонстрируя видеозапись подобных событий в классе. Это приносит чувство реализма в занятия музыкой и дает учащимся возможность наблюдать аспекты социокультурных практик, которые в противном случае были бы труднодоступны. Это также позволяет учителю знакомиться с определенными музыкальными концепциями, которые нелегко продемонстрировать или объяснить учащимся. В некотором смысле такой подход предоставляет учащемуся необходимый опыт для дальнейшего самоисследования и самообучения. Он также хорошо вписывается в среду, где формирование знаний опосредовано обществом.

Экскурсия создает пространство для накопления знаний как за счет самопознания, так и посредством вклада учителя и ученика. Это практика перевода студентов из обычного класса в реальную жизненную ситуацию для непосредственных наблюдений за тем, что они изучали в высшем учебном заведении. Такое образовательное упражнение предоставит учащимся возможность узнать о традиционной музыке, связанной с фестивалем. Без сомнения, такой опыт внесет значительный вклад в приобретение студентами навыков и понимание их музыкальной культуры.

В ролевой игре учащиеся играют собственные роли и выполняют действия по заданному сценарию. Это позволяет им сотрудничать со своими одноклассниками, учиться друг у друга и развивать свои навыки межличностного общения. Так, студент имеет возможность проиграть ситуации, которые могут стать проблемными в профессиональной деятельности. Примером может служить ситуация на перемене: «Вы хотите написать музыкальное произведение и слушаете Л. ван Бетховена». В такой игре студент может испытывать собственные поведенческие реакции и т. п.

В связи с развитием информационных технологий и интернационализацией применяются интерактивные лекции для первичного овладения знаниями, закрепления, совершенствования, формирования умений и навыков. Метод проблемного изложения учебного материала заключается в формулировании педагогом проблемы и предоставлении способа решения поставленной задачи. Таким образом студенты приобщаются к научному поиску, что повышает их интерес к проблеме и способствует обретению профессионализма.

Поэтому целесообразно на занятиях использовать интерактивные методы для создания благоприятной атмосферы, активизации деятельности студентов и адаптации к образовательной среде вуза. Например, организовать обсуждение проблемного вопроса с помощью метода «микрофон», который учит лаконично высказываться по поводу определенной профессиональной проблемы. Он предоставляет возможность каждому выразиться аргументированно, быстро, коротко, по очереди отвечая на вопрос или высказывая свое мнение или позицию.

На занятиях также можно предложить студентам создать образ Л. ван Бетховена, применив при этом технику под названием «круг идей»: студенты объединяются в малые группы и создают список качеств. Когда малые группы завершают выполнять задания, каждая из них поочередно озвучивает один из аспектов, пока не исчерпываются все идеи. Результаты записываются на доске и обсуждаются, таким образом вырисовывается модель идеального студента или учителя.

Применение данных методов в музыкальном образовании является необходимым условием современного обучения. В связи с особенностями их применения каждый преподаватель может по-своему интерпретировать содержание музыкального занятия. Например, систематизация имеющихся сообщений может происходить с использованием ментальных карт, которые визуализируют, например, разделение музыкальных инструментов, песни выбранного композитора, музыкальные формы и т. д. Другие методы, такие как биографический метод, или «временная шкала», также могут отображать графики и информацию визуальным образом, особенно при реализации тем, связанных с хронологией событий или характеристикой образов создателей прошлых эпох. Аналогичное применение может иметь метод под названием «портфолио» (поиск и сбор материалов по определенной теме, например, «Музыкальная жизнь моего региона»), реализуемый в течение определенного периода времени. Фильм или его фрагменты, используемые на уроках, могут помочь учителю музыки в реализации различных важных программных вопросов и тем самым поднять качество проводимых занятий.

Для представления теории преподаватель может использовать различные формы ведения дискуссий, куда входят, например, аргументы «за и против», «мозговой штурм», круговые дискуссии и др. Выраженные мнения и проблемы, живо обсуждаемые на занятии, надлежащим образом повышают эффективность реализации намеченных для данного урока целей образования. Присутствующие на музыкальных занятиях выразительные действия могут проходить с применением различных практических методов. При помощи драмы у студентов есть шанс развить свое воображение и умение работать в команде. Из множества драматических приемов следует отметить импровизированные постановки, воплощение выбранного персонажа (возможно, композитором, слушателем, критиком) или интервью с участием популярных персонажей.

Помимо положительных особенностей интерактивного обучения необходимо также отметить определенные трудности и негативные факторы, которые возникают у педагогов и обучающихся при использовании интерактивных методов обучения.

Во-первых, качество учебного процесса зависит от уровня педагогического мастерства преподавателя. Оно проявляется в качестве решения разнообразных педагогических задач, успешной организации учебно-воспитательного процесса и получении существенных результатов.

Во-вторых, особое внимание необходимо обратить на то, что педагогическое мастерство преподавателя физических дисциплин будет зависеть от уровня знаний по различным предметам. В частности, преподаватель должен хорошо владеть своим предметом, а также хорошо знать психологию, кроме этого, преподаватель должен ориентироваться в современных событиях, постоянно использовать периодические издания и различные документальные материалы при проведении занятий.

В-третьих, современные студенты не в полном объеме знакомы с подобными методами работы, что резко меняет устоявшийся стиль обучения. Поэтому нужно обязательно обучить их умелому использованию конструктивистских методов обучения в учебном процессе.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что Первый фортепианный концерт Л. ван Бетховена широко интерпретируется музыковедами и теоретиками музыки во всем мире. На проводимых занятиях учитель должен продемонстрировать знание современных учебных средств, методов и принципов преподавания и умение их использовать на практике. Занятия должны проводиться так, чтобы учитель и студенты участвовали в них на партнерской основе, а также должна проявляться главенствующая роль преподавателя по координации принимаемых действий. Преподаватель в своей деятельности должен уметь использовать ранее приобретенные студентами навыки, углублять и так активизировать их, чтобы те, иногда даже бессознательно, самостоятельно выбирали соответствующие им методы и средства. Данные рекомендации систематически реализуются преподавателем, могут привести к развитию музыкальных интересов учащихся и, как следствие, к определению ими музыкального предмета.

Все педагогические мероприятия, которые преподаватель внедряет в свою профессиональную работу и которые касаются новых решений в области содержания преподавания, методов их передачи или применения современных учебных средств, являются инновациями образовательного процесса. Занятия были представлены в соответствии с конструктивистской теорией обучения, т. к. студенты всегда находятся в центре обучения, чтобы мотивировать их играть активную роль в учебно-познавательной среде.

#### Библиографический список

1. Бабич Н. Конструктивизм: обучение и преподавание. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2013; № 3: 6 – 30.
2. Хренов Н.А. Бетховен как художник переходной эпохи: от искусствоведческой к культурологической постановке вопроса. *Вестник Русской христианской гуманитарной академии*. 2020; Т. 21; № 4-2: 305 – 322.
3. Ковалевский Г.В. Личность и творчество Людвиг ван Бетховена в рецепции Петра Ильича Чайковского. *Вестник Русской христианской гуманитарной академии*. 2019; Т. 20; № 2: 356 – 364.
4. Фасоля А.А., Гузев М.С., Уварина Н.В. Особенности организации образовательного процесса в контексте конструктивистской концепции обучения. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2021; № 1 (51): 86 – 92.
5. Поленова А.Ю. Реализация принципов конструктивистского подхода при обучении английскому языку для специальных целей в современном университете. *Journal of Economic Regulation* (Вопросы регулирования экономики). 2017; Т. 8, № 3: 120 – 128.

## References

1. Babich N. Konstruktivizm: obuchenie i prepodavanie. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva*. 2013; № 3: 6 – 30.
2. Hrenov N.A. Bethoven kak hudozhnik perehodnoj 'epohi: ot iskusstvovedcheskoj k kul'turologicheskoj postanovke voprosa. *Vestnik Russkoj hristianskoj gumanitarnej akademii*. 2020; T. 21; № 4-2: 305 – 322.
3. Kovalevskij G.V. Lichnost' i tvorчество Lyudviga van Bethovena v recepcii Petra Il'icha Chajkovskogo. *Vestnik Russkoj hristianskoj gumanitarnej akademii*. 2019; T. 20; № 2: 356 – 364.
4. Fasolya A.A., Guzeev M.S., Uvarina N.V. Osobennosti organizacii obrazovatel'nogo processa v kontekste konstruktivistskoj koncepcii obucheniya. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2021; № 1 (51): 86 – 92.
5. Polenova A.Yu. Realizaciya principov konstruktivistskogo podhoda pri obuchenii anglijskomu yazyku dlya special'nyh celej v sovremennom universitete. *Journal of Economic Regulation (Voprosy regulirovaniya 'ekonomiki)*. 2017; T. 8, № 3: 120 – 128.

Статья поступила в редакцию 15.06.22

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-38-41

**Karpova N.K.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the Joint Center for Innovative Educational, Scientific Research and Production, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: karpova\_nk@mail.ru

**Mareev V.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Advisor to the Rector for the development of pedagogical direction, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: mareev@sfedu.ru

**Petrova N.P.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Advisor to the Rector for the development of pedagogical direction, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: npetrova@sfedu.ru

#### INTERPRETATION AND SEMANTIC UNDERSTANDING OF A PERSON IN THE ASPECT OF THE LIFE REALITY OF THE CULTURE OF MODERN SOCIETY.

The article concretizes the essence of the cognition and understanding processes in the projection of the experience concept as a factor in recreating and creating the culture in the modern socio-cultural situation vital reality. A person is considered in the aspects of experiencing hermeneutic experience and readiness to experience new plans of hermeneutic experiences in the "semantic movement" format in the specific life situations and real-virtual cultural practices horizon. A number of processes related to the personal growth and individual development are explained. Procedures for integration of personality and culture into the space of being a vital reality are also described. The researchers determine the contents of the concept of hermeneutical competencies of an individual. The paper considers the process of their acquisition in the cultural and educational contexts.

**Key words:** personality types in context of culture of modern society, cognition of individual human life in the horizon of culture, microsubject of culture, cultural self-understanding, semantic understanding and cognition of person, hermeneutic aspect of cognition and understanding of essential characteristics of person.

**Н.К. Карпова**, д-р пед. наук, проф., рук. Объединенного центра инновационных образовательных, научных исследований и производств ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: karpova\_nk@mail.ru

**В.И. Мареев**, д-р пед. наук, проф., советник ректора по развитию педагогического направления ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: mareev@sfedu.ru

**Н.П. Петрова**, д-р пед. наук, проф., советник ректора по развитию педагогического направления ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: npetrova@sfedu.ru

## ИНТЕРПРЕТАЦИОННО-СМЫСЛОВОЕ ПОНИМАНИЕ ЧЕЛОВЕКА В АСПЕКТЕ ЖИЗНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

В статье конкретизирована сущность процессов познания и понимания в проекции концепта опыта как фактора воссоздания и создания жизненной реальности культуры в современной социокультурной ситуации. Рассмотрен человек в аспектах переживания им герменевтического опыта и готовности испытывать новые планы герменевтических опытов в формате «смыслового движения» в горизонте конкретных жизненных ситуаций и реально-виртуальных культурных практик. Объяснен ряд процессов, связанных с личностным ростом и развитием индивида. Также описаны процедуры интеграции личности и культуры в пространство бытия жизненной реальности. Определено сущностное содержание концепта «герменевтические компетенции личности». Рассмотрен процесс их обретения в контексте культуры и образования.

**Ключевые слова:** типы личности в контексте культуры современного общества, познание индивидуальной жизни человека в горизонте культуры, микросубъект культуры, культурное самопонимание, смысловое понимание и познание человека, герменевтический аспект познания и понимания сущностных характеристик личности/человека.

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, состоит в том, что всякому человеку присуще свойство быть субъектом. Оно позволяет во взаимодействии с различного рода объектами трансформировать их и создавать совершенно новые. Эта данность особого рода, ибо её проявление характеризует сущность человека [1–4].

В ходе взаимодействия между человеком и предметом его деятельности последний выступает в качестве объекта. Свойства объекта оказывают весьма значительное влияние на действия, осуществляемые субъектом. Он как преобразовывает объект, так и подчиняется процессу развития материальной составляющей объекта. Это взаимодействие позволяет обеспечить взаимное дополнение сторон с учетом содержательной сущности каждой.

В этой связи небезынтересным представляется вопрос, поставленный И. Кантом, о соотношении между понятиями «личность» и «субъект» [5, с. 280 – 281]. На современном этапе разработки соответствующей проблематики личность, как правило, характеризуется на уровне осуществления общественных функций, детерминированных такими позициями как «мораль», «право» или «закон», то есть конкретными социальными установками [6; 7].

При этом необходимо отметить тот факт, что личность осуществляет самореализацию как субъект действия. При этом субъект действия – человек, характеризующий личность. Таким образом, категории «личность» и «субъект» соотносимы [8; 9]. По Б.Г. Ананьеву, личностное становление определяется вклю-

чением в процесс социализации, в условиях которого складывается сознание [10, с. 103–104]. Именно феномен сознания позволяет рассматривать человека в качестве субъекта познания. Следует при этом отметить, что параллельно идет процесс формирования свойств субъекта деятельности в условиях вначале игры и далее – труда. В этом заключается суть процесса становления человека социального, выступающего общественным субъектом в плане осуществления коммуникаций и поведения.

Понимание соответствующих процессов представляется особенно важным в период перевода отечественной системы образования на субъект-субъектную модель обучения.

В связи с вышеизложенным в качестве цели настоящей статьи может быть названо рассмотрение феноменологии понимания человека в условиях реалий культуры современного общества.

Указанной цели соответствуют следующие задачи:

- конкретизировать сущность процессов познания и понимания в проекции концепта опыта как фактора воссоздания и создания жизненной реальности культуры в современной социокультурной ситуации;
- изучить человека в аспектах переживания им герменевтического опыта и готовности испытывать новые планы герменевтических опытов в формате «смыслового движения» в горизонте конкретных жизненных ситуаций и реально-виртуальных культурных практик;



- исследовать некоторые процессы, связанные с личностным ростом и развитием индивида;
- описать процедуры интеграции личности и культуры в пространство бытия жизненной реальности;
- определить сущностное содержание концепта «герменевтические компетенции личности»;
- рассмотреть процесс обретения личностью герменевтических компетенций в контексте культуры и образования.

В работе применены следующие методы: исследование специальной литературы, посвящённой фундаментальным положениям концепции человека как личности, индивида, субъекта деятельности в аспекте культуры, теории и концепции герменевтики, идеям феноменологического и герменевтического подходов.

Научная новизна статьи состоит в том, что впервые проведён комплексный анализ феноменологии понимания человека в условиях реалий культуры, характерных для современного этапа развития человеческого общества.

Теоретическая значимость видится в выявлении наиболее значимых особенностей понимания человека в условиях современного общества.

Практическая значимость заключается в определении влияния особенностей современного общества на процесс развития человека как личности, индивида, субъекта деятельности.

Процесс становления личности проходит в условиях многоплановых влияний культуры. Последние, в свою очередь, побуждают человека к вхождению в её мир, овладению артефактами и созданию новых культурных объектов [11–12].

При этом социально значимые черты личности выступают в качестве характеристик индивида. Личность рассматривается как продукт развития общества. Она является фактором интеграции индивида/индивидов в разноплановые взаимодействия в процессе осуществляемой деятельности [13].

Характеризуя категорию «личность» в плане категории «человек», дадим следующее определение личности: личностью является человек со сформированной системой миропонимания и мироощущения, обладающий самосознанием, способный к самореализации в условиях осуществления предметной деятельности. В этой связи отметим наиболее важный аспект данного феномена – самосознание. Последнее позволяет характеризовать человека, базируясь на самооценке субъектом осуществляемой деятельности, через категорию «личность». При этом самосознание личности обеспечено определением индивидуальности, неповторимости, исключительности и одновременно подобием другому/другим [14; 15].

Каждая культурно-историческая эпоха по-своему рассматривает человека и его место в мире, имея в виду тот факт, что человек формируется в конкретно исторический промежуток времени, вбирая в себя существующее «тело культуры», а именно – опыт, традицию и общекультурную атмосферу.

Культура продуцирует доминирующий тип личности, являющийся творцом этой культуры и носителем актуальных ценностей. При этом отметим, что доминантность носит качественный характер. Так, эпоха Возрождения характеризуется расцветом личностного начала в культуре, формированием «титанов духа». Однако в количественном отношении вышеназванный индивидуализированный тип личности представлен небольшим элитарным кругом общества. Но именно немногочисленная элита и определила «лицо» эпохи.

Коллективный тип личности обеспечивает сохранение матрицы народной культуры. Индивид – носитель смыслов массовой культуры – в современном обществе представляет разные личностные типы, организующие субкультуры, формируя тем самым разнородное социально-культурное пространство. И эта разнородность обуславливает напряжённость современного общества. Носители массовой культуры отождествляют себя с другим (другими) на основе эмоциональных переживаний, характерных для многих. Артефакты создаются и тиражируются профессиональными группами в соответствии с психологическими ориентирами рыночных отношений в аспекте социальной психологии. При этом отметим, что непосредственное общение человека и общества замещается опосредованными средствами массовой коммуникации. Вследствие этого происходит утрата передачи социумом специфики групповой культуры.

В этой связи актуализируется проблема познания человека, его индивидуальной жизни в контексте культуры с целью становления и развития индивида, характеризующегося ярко выраженным личностным началом. Он должен быть ориентирован на обретение культурно-исторических качеств, в числе которых фиксируются следующие: способность к собственному суждению, являющаяся одной из базовых составляющих интеллектуальной культуры, рефлексия и совесть, рассматриваемые в качестве элементов этической культуры, а равно – и эстетический вкус как принадлежность эстетической культуры.

Культура соотносима с деятельностью личности, конкретной группы, а также общества в целом. Она, таким образом, выступает в качестве своеобразной формы существования человека. Культура характеризуется посредством конкретных пространственно-временных параметров [16, с. 158]. Однако слагаемыми сущности культуры выступают человек и осуществляемая им смыслопоисковая деятельность. В структуре последней индивид упорядочивает собственное бытие и придаёт ему значимость. В этой связи в любую свою деятельность человек включает собственный бытийный аспект в рамках существующей реальности, наделяя смыслами внешний и внутренний миры. Человек в процессе выяснения смысла существования строит свой уникальный иде-

альный мир, собственный культурный космос, совершенно непохожий на мир природный [17].

Человек – суть объект и субъект культуры в силу того, что только он способен в контексте бытия задавать вопросы о смыслах. Его место в культуре – центральное. Выступая субъектом культуры, человек призван выполнять ряд важнейших функций. Он творец, создающий культурные ценности, а также носитель культуры (национальной, профессиональной и др.). Он также является транслятором культурных ценностей следующему поколению. Вышеназванные функции обеспечивают упорядоченность деятельности человека как субъекта культуры.

В настоящее время особое внимание уделяется исследованию сложной человеческой индивидуальности, определяемой микросубъектом культуры. Анализ культурных явлений соотносится с жизнью конкретных людей. В этой связи одним из основных методов изучения явлений культуры выступает микроистория, то есть биографический метод. Он основан на процедуре выбора биографии как источника культурологических исследований. Тем самым происходит сужение рамок исследования от масштабных социально-исторических пластов до параметров конкретного индивидуального опыта. Применение вышеназванного метода обеспечивает осмысление ценностных ориентиров поведения человека в определённый промежуток времени. Биографический метод во взаимосвязи с герменевтическими приемами обеспечивает возможность рассмотрения динамики изменения смыслов, ценностей, норм и образов на уровне микросубъектов культуры.

Если же взять понятия «культура» и «человек», то их отношение привычно представляют в виде далеко не равнозначной дихотомии. Её смысл традиционно видят в перспективе формирующего движения от культуры к человеческому индивиду, рассматривая при этом обратную культуротворческую активность лишь как более или менее значительный индивидуальный вклад в общее достояние людей [17]. Эта несоразмерность отражает устойчивое представление о культуре как универсуме всеобщих форм и норм жизнедеятельности, которые определены наиболее значимыми, а об отдельном индивиде – как о личности, социальное становление и общественно признанная активность которой зависят от того, насколько она овладела человеческим опытом.

В плане рассмотрения смыслового поля отношения человека и культуры оговорим, что культура есть основа результирующей деятельности конкретного человека. Последний может быть определён как культурная личность. В этом плане взаимодействие личности с культурой рассматривается в аспекте развертывания субъекта как части общества, обозначая перспективу хода истории. Эта перспектива в отношении к личности соотносима с определением для неё некой идеальной точки.

Однако сегодня отношение культуры и человека воспринимается несколько иначе. На первый план инициируется выдвижение иного смысла, личностного. Именно личность становится важнейшим образующим жизни культуры. В связи с этим сегодня существенно меняется и восприятие культуры. Признавая человеческую индивидуальность приоритетом культуры, последняя выступает предпосылкой как производства, так и воспроизводства отношения личности к миру [17].

Таким образом, культура формирует основу существования человека в многообразии проявлений, которые он способен обнаружить. То есть культура есть сама жизненная реальность – бытие человека в мире культуры «здесь» и «теперь» [12, с. 20–21]. Онтологическое понимание культуры как способа бытия человека актуализирует проблему определения критериев показателей культурности, зависящих от исторически актуального и значимого в настоящий момент. Они включают личностные параметры, зависящие от имеющегося культурного опыта. Но это значит, что единственно безусловным критерием того, что следует относить к человеческой культуре, является исторический ход культурной жизни. Уточним, что культура проявляет себя исключительно в плане выстраивания отношений людей как друг к другу, так и к окружающему миру. Именно деятельностное отношение к миру человека и позволяет обнаружить культуру. Сфера культурной жизни представляет собой систему взаимодействия между человеком и окружающим миром. В ней человек представляет собой субъект собственной жизнедеятельности, способный к направленному изменению бытия.

Таким образом, культурным рассматривается аспект, позволяющий человеку являть себя субъектом деятельности, способным к самоопределению, позволяя тем самым изменять исходные параметры и обстоятельства жизни. Человеческая культурность есть бытие человека за гранью природного и общественного миров и соотносится с осуществлением акта сознания. В этом плане можно говорить о духовности, духовной жизни человека, «работе» сознания. Именно активность этих факторов позволяет человеку «подняться» над имеющимися обстоятельствами и обеспечивает возможность обретения обобщающей позиции, позволяя сформировать теоретическое знание, а также реализовать себя в разноплановой деятельности.

Отметим, что человек, помимо знания о бытийном, направлен далее к духовному. Сущность человека причастна к божественному, и это придает ему трансцендентный характер [16, с. 49]. Сфера духовного, определяемая категорией «дух», характеризуется «высшей» реальностью. Её появление и проявление обусловлено противоречивым единством человеческого естественного и активности человека как субъектной сущности. Две стороны этого весьма напряженного состояния противоречия выражены философской категорией «в-себе-бытия», понимаемой как не распределенное человеком бытие, и категорией «быти-

я-для-себя» как сферы уже осмысленной жизнедеятельности. Единение, соединение в себе и для себя в бытийном контексте, следуя Гегелю, может быть принято в качестве достаточно формального определения «духовной сущности» [14, с. 233]. Иначе говоря, духовность в аспекте классического философского осмысления миропорядка характеризует некий «средний термин» [14, с. 235]. Последний представляет собой область, которая объединяет «разрозненную действительность» и возвышает ее до высот миропереживания религиозного и эстетического пластов духовной культуры [15, с. 5–6].

В реальной жизни людей осуществляется два плана культурного бытия, включая аспект самопонимания. Первый – это выделение, трансцендирование культуры из массива бытийно-практических действий в форме обобщенного исторического опыта. Последний представлен всеми ценностными атрибутами, которые закреплены в значениях, категориях, во всех существующих формах духовной жизни людей. Второй план соотносим с бытийным аспектом жизни людей, определяемым индивидуальными обстоятельствами, которые присутствуют в обычной жизни человека.

Понятно, что исходная антиномичность этой общей дилеммы культурной реальности дает практически неограниченный простор для ее особенных интерпретаций. Как о неоспоримом факте можно говорить о неповторимой уникальности деятельности человека в мире культуры, в каком бы плане – теоретическом или социально-практическом – эта уникальность ни была бы проявлена. В этой связи именно культура рассматривается как «принцип индивидуации» бытия человека во всех возможных планах его проявления.

Человек включен в два мира: природный и социальный. Бесспорно, человек – часть природы, однако многие свои природные черты им утеряны. Социальный аспект мироощущения позволяет человеку осознать себя частью культуры и общества, поняв смысл собственной жизни. Однако человек – суть целостность. Телесное и духовное взаимнообусловлены и неразделимы. И эта неразделенность позволяет назвать в числе сущностных качеств человека природность, характеризующую комплекс биологических качеств, показывающих его связь со всеми живыми существами. Другое сущностное качество человека – социальность. Она обеспечивает его связь с обществом. При этом наличие у человека системы социальных качеств определяет отличие его от других животных. Следующее сущностное качество – духовность. Она понимается в контексте связи человека со сферой духовной культуры. Основу духовности составляют приобретенные индивидом духовные качества, определяющие его уникальность.

Перечисленные сущностные качества позволяют дать характеристику человеку как существу высокоразвитому. Только он, находясь на высшей ступени развития живых организмов; способен осуществлять деятельность по преобразованию реалий окружающего мира. При этом он представляет собой существо общественное, формирующее разноплановые взаимодействия с другими людьми, выступая их частью. Человек также является существом сознательным, обладающим самосознанием. Человек – существо коллективное, выступающее частью коллектива и реализующее себя через него. Он сложно организован, являясь в высшей степени самоорганизующейся системой, представленной различными качествами, способностями, потребностями. Он также является существом духовным, обладающим уникальной способностью осознания сути мира и себя в этом мире.

Жизнь человека определяет система социальных условий, в рамках которых природные факторы являются необходимой основой его жизни и деятельности, а социальные факторы обуславливают его развитие. И только освоение сложившихся форм деятельности позволяет обеспечить личностного развития человека.

При этом формирование личности связано с развитием ее способностей к пониманию. Деятельностью, направленной на улучшение понимания, является герменевтика – дисциплина, решающая задачи постижения смысла каких-либо феноменов культуры, а также другой субъектности, использующей форму диалога.

При этом такие свойства человека, как уникальность, самодействие, личностный способ жизнедеятельности, выступают базовыми ценностями культуры,

которые определяют смысл и содержание всей жизни каждого индивида, живущего на земле, а также взаимодействия между ними.

Выводом в настоящее время является решение задачи профессионального обеспечения производства и воспроизводства человеческого. Образование должно выступить в этом аспекте универсальной формой становления и развития человеческого в человеке. Это позволит ему стать и быть истинным субъектом культуры в контексте истории.

В настоящее время особую актуальность приобретает осмысление проблемы познания и интерпретационно-смыслового понимания феноменов жизни и культуры. При этом понимание представляет собой процесс, в котором мы с помощью знаков, чувственно данных извне, познаем определенный внутренний смысл. Постигание собственных состояний тоже может быть обозначено как понимание. Понимание заключается в овладении искусства постижения значений различных знаков, которые одно сознание передает другому для восприятия. Этот процесс осуществим благодаря способности сознания интегрироваться в другое сознание, используя не механизм переживания, а другой путь, опосредованный, заключающийся в воспроизведении процесса творчества, представленного во внешнем выражении.

Интерпретация соотносима с работой мышления. Эта глубокая работа заключается в расшифровке смысла, который скрыт за очередным символом, в обязательном выявлении косвенных значений, заключенных в значениях буквального. Интерпретация обнаруживается не только там, где присутствует «многожественный смысл», но и в интерпретации также проявляется множественность смыслов. Интерпретационно-смысловое понимание человека актуализирует поле проблемы. Поле проблемы – это поле жизни, поле бытия человека, векторно ориентированное смыслами, соединяющими и констатирующими бытие.

Сложность процедур понимания человека обуславливает концептуализацию исследуемого феномена на уровнях:

1. Дифференциации понятий:
  - субъект, субъект культуры, микросубъект культуры;
  - человек, человек культуры;
  - личность, типы личности.
2. Методов изучения феноменов:
  - культуры;
  - человека;
  - отношения культуры и человека;
  - мира в человеческом видении [12].
3. Технологий познания и диалога персонологической интерпретации рефлексивного опыта.

Воспитание понимающего человека есть смысл современного образования. В этой связи актуализируется проблема осмысления герменевтических процедур понимания и интерпретации. Именно понимание позволяет за внешними проявлениями человека увидеть смыслы, ценности, отношения, переживания, чувства и другое. Понимание характеризуется концептом «опыт» как конституирующей структурой, создающей завершенность процедур понимания. Понимание обусловлено переводом фактов текста в факты сознания. Переход от эмпирии к теории актуализирует интеграцию герменевтического и феноменологического подходов, организуя осмысление текста/контекста как интеллектуального процесса. Культурологический потенциал современного образования определяется комплексом ресурсов, характеризующих культурные реалии прошлого, настоящего, а также перспективного будущего. Комплекс ресурсов, помимо сферы культуры, включает герменевтические программы, которые призваны обеспечить осуществление процессов познания и понимания, решая задачи роста и развития личности. Герменевтика способствует решению задачи осуществления процессов дивинации личности в пласт культуры, характеризуя образование как систему, целеориентированную на обретение каждым опыта, учитывая движение личностных смыслов, определяя субъектные характеристики культуры в проекциях прошлого, настоящего и будущего.

#### Библиографический список

1. Хвоцев В.Е. Социально-антропологические основы проектной деятельности. *Вестник ЮУрГУ. Серия: Социально-гуманитарные науки.* 2018; № 3: 99 – 102.
2. Перминова Л.М. Субъект обучения в системе взаимосвязи сущего и должного: от самоактуализации к самопрогнозированию. *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2021; № 6: 125 – 139.
3. Орлов А.А., Орлова Л.А. Студент педвуза как субъект профессионального самоопределения: особенности развития в цифровую эпоху. *Педагогика.* 2021; № 10: 5.
4. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность.* Москва: Политиздат, 1977.
5. Кант И. *Сочинения*: в 6 т. Москва: Мысль, 1965; Т. 6.
6. Хамрокулова Д.Ф. Личность в концепции гуманистического воспитания. *Вестник науки и образования.* 2019; № 8 (62): 51 – 53.
7. Кувандикова Г.Т., Хамрокулова Д.Ф., Юлчиева З.Н. Гуманистический подход к процессу индивидуализации обучения. *European research. Research journal. Prepared by using the XXIV international scientific and practical conference «European research: innovation in science, education and technology.* 2019; № 1 (24): 74 – 76.
8. Леонтьева М.И., Саттарова А.И. Методика психолингвистического анализа использования категорий «субъект», «личность», «человек», «индивид» в английской научной педагогической и психологической литературе. *Казанский вестник молодых ученых.* 2019; № 5: 62 – 65.
9. Антонова Т.Ю., Мухаметзянова Ф.Г. Методические особенности перевода понятия «личность» и «субъект» в китайской психологической и педагогической научной литературе. *Педагогические науки.* 2019; № 4: 7 – 10.
10. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания. *Известия. АПН РСФСР.* 1948; Выпуск 18: 101 – 124.
11. Горлова Н.А. Педагогические ориентиры культурно-исторического подхода в современном образовании. *Вестник Московского государственного областного университета.* 2018; № 3: 37 – 45.
12. Сулима И.И. *Бытийный статус образования. Герменевтическая концепция.* Диссертация ... кандидата философских наук. Нижний Новгород, 1996.

13. Тулкин Т.А., Маткобилов А.Т. Роль воспитания в формировании личности. *Science and Education*. 2022; № 6: 572 – 580.
14. Гегель Г.В.Ф. *Феноменология духа*. Санкт-Петербург: Наука, 1992.
15. Рикер П. *Конфликт интерпретаций*. Москва: Медиум, 1995.
16. Heidegger M. *Sein und Zeit*. Tuebingen: Niemeyer 2001.
17. Вольская И.Ф., Каменец А.В. Возможности развития творческого потенциала личности в пространстве культуры. *Общество: философия, история, культура*. 2022; № 5: 181 – 187.

## References

1. Hvoschev V.E. Social'no-antropologicheskie osnovy proektnoj deyatel'nosti. *Vestnik YuUrGU*. Seriya: Social'no-gumanitarnye nauki. 2018; № 3: 99 – 102.
2. Perminova L.M. Sub'ekt obucheniya v sisteme vzaimosvyazi sushego i dolzhnogo: ot samoaktualizatsii k samoprognozirovaniyu. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2021; № 6: 125 – 139.
3. Orlov A.A., Orlova L.A. Student pedvuza kak sub'ekt professional'nogo samoopredeleniya: osobennosti razvitiya v cifrovuyu `epohu. *Pedagogika*. 2021; № 10: 5.
4. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Politizdat, 1977.
5. Kant I. *Sochineniya: v 6 t.* Moskva: Mysl', 1965; T. 6.
6. Hamrokulova D.F. Lichnost' v koncepcii humanisticheskogo vospitaniya. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2019; № 8 (62): 51 – 53.
7. Kuvandikova G.G., Hamrokulova D.F., Yulchieva Z.N. Gumanisticheskij podhod k processu individualizatsii obucheniya. *European research*. Research journal. Prepared by using the HXIV international scientific and practical conference «European research: innovation in science, education and technology. 2019; № 1 (24): 74 – 76.
8. Leont'eva M.I., Sattarova A.I. Metodika psiholingvisticheskogo analiza ispol'zovaniya kategorij «sub'ekt», «lichnost'», «chelovek», «individ» v anglijskoj nauchnoj pedagogicheskoj i psihologicheskoy literature. *Kazanskij vestnik molodyh uchenyh*. 2019; № 5: 62 – 65.
9. Antonova T.Yu., Muhametzyanova F.G. Metodicheskie osobennosti perevoda ponyatiya «lichnost'» i «sub'ekt» v kitajskoj psihologicheskoy i pedagogicheskoy nauchnoj literature. *Pedagogicheskie nauki*. 2019; № 4: 7 – 10.
10. Anan'ev B.G. K postanovke problemy razvitiya detskogo samosoznaniya. *Izvestiya. APN RSFSR*. 1948; Vypusk 18: 101 – 124.
11. Gorlova N.A. Pedagogicheskie orientiry kul'turno-istoricheskogo podhoda v sovremenном obrazovanii. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. 2018; № 3: 37 – 45.
12. Sulima I.I. *Bytijnij status obrazovaniya. Germenevticheskaya koncepciya*. Dissertatsiya ... kandidata filosofskih nauk. Nizhnij Novgorod, 1996.
13. Tulkin T.A., Matkobilov A.T. Rol' vospitaniya v formirovanii lichnosti. *Science and Education*. 2022; № 6: 572 – 580.
14. Gegel' G.V.F. *Fenomenologiya duha*. Sankt-Peterburg: Nauka, 1992.
15. Riker P. *Konflikt interpretatsij*. Moskva: Medium, 1995.
16. Heidegger M. *Sein und Zeit*. Tuebingen: Niemeyer 2001.
17. Vol'skaya I.F., Kamenec A.V. Vozможности razvitiya tvorcheskogo potentsiala lichnosti v prostranstve kul'tury. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2022; № 5: 181 – 187.

Статья поступила в реакцию 02.07.22

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-41-43

**Saidov Z.A.**, Doctor of Sciences (Law), Professor, Rector, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: z.saidov@chesu.ru  
**Yarychev N.U.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Head of Department of Theory and Technology of Social Work, Vice-Rector for Academic Affairs, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna\_sorokopud@mail.ru  
**Odishvili G.N.**, history teacher, GBOU "School No. 1538" (Moscow, Russia), E-mail: gochodish@gmail.com

**IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF PATRIOTIC EDUCATION OF SENIOR SCHOOLCHILDREN BASED ON THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF MEMORIAL LITERATURE.** The article considers the main possibilities of increasing the effectiveness of patriotic education of senior schoolchildren, which are provided by the use of the pedagogical potential of memorial literature at the present stage of development of the corresponding segment of the educational system. Before starting a conversation about the main subject, the socio-economic, political and cultural realities characteristic of the modern stage of the history of Russia are studied. Based on the research, the necessity of making significant changes in the structure and content of patriotic education of senior schoolchildren is proved. Further, some measures are proposed to modernize the corresponding system. The results of the study help to conclude that the use of memorial literature is necessary from the point of view of optimizing the process of patriotic education of adolescents and youth. The results can be achieved through the integration of memorial literature into the educational process. Some methodological approaches are proposed that, in the opinion of the authors, ensure effective work with it by participants in the educational process.

**Key words:** patriotic education, memorial literature, teaching history at school, innovative educational methods, teacher, high school students.

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

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

**Г.Н. Одишвили**, учитель истории ГБОУ «Школа № 1538», г. Москва, E-mail: gochodish@gmail.com

## ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЕМОРИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье рассматриваются основные возможности повышения эффективности патриотического воспитания старших школьников, которые даёт использование педагогического потенциала мемориальной литературы на современном этапе развития соответствующего сегмента образовательной системы. Перед началом разговора об основном предмете изучению подвергаются социально-экономические, политические и культурные реалии, характерные для современного этапа истории нашей страны. На основе их исследования доказывается необходимость внесения существенных изменений в структуру и содержательную сторону патриотического воспитания старших школьников. Далее предлагаются некоторые меры по модернизации соответствующей системы. По результатам их рассмотрения доказывается, что использование мемориальной литературы является необходимым аспектом с точки зрения оптимизации процесса патриотического воспитания подростков и юношества. Затем рассматриваются результаты, которых можно достигнуть посредством интеграции мемориальной литературы в учебно-воспитательный процесс. Предлагаются некоторые методологические подходы, позволяющие, на взгляд авторов, обеспечить эффективную работу участников образовательного процесса.

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, мемориальная литература, преподавание истории в школе, инновационные образовательные методики, учитель, старшеклассники.

Актуальность избранной нами темы обусловлена фиксирующимся на сегодняшний день обострением социальных противоречий. Этим, последним, в значительной степени объясняется актуализация ряда вопросов, связанных с разработкой теоретико-методологических основ формирования патриотизма у подрастающего поколения [1–5].

Таким образом, эффективное воспитание учащихся старших классов как полноценных граждан страны в настоящее время является одной из первоочередных задач российской школы. В этой связи можно говорить о большом значении исторических дисциплин – одного из ключевых слагаемых процесса подготовки старшеклассников к дальнейшей профессиональ-



ной и социальной деятельности в условиях постиндустриального общества будущего [1; 6–9].

В период обучения в старших классах у учащихся фиксируется высокая, по сравнению с предыдущими периодами, степень осмысления исторического наследия страны. Следовательно, урокам истории на соответствующей ступени присущ мощный потенциал в плане формирования ценностного отношения к культуре и традициям своей страны. В это время также может быть развит комплекс знаний, умений и навыков, позволяющих учащимся сформировать собственную активную жизненную позицию, отстаивать её в ходе обучения в вузе и различных формах социальной активности.

В свою очередь, в рамках уроков истории в немалой степени поспособствовать формированию указанных качеств может использование средств мемориальной литературы [3; 4; 10].

Цель статьи – исследовать основные возможности повышения эффективности патриотического воспитания старших школьников, которые даёт использование педагогического потенциала мемориальной литературы на современном этапе развития соответствующего сегмента образовательной системы.

Данной цели соответствуют следующие задачи статьи:

- выявить современное состояние российского общества и, в частности, системы образования;
- изучить влияние особенностей современной экономической, социальной и культурной ситуации, состояния российской школы на необходимость модернизации системы патриотического воспитания старших школьников;
- изучить роль, которую реализация педагогического потенциала мемориальной литературы в рамках уроков истории может сыграть в модернизации патриотического воспитания учащихся старших классов;
- рассмотреть основные пути использования педагогического потенциала мемориальной литературы на уроках истории в целях оптимизации патриотического воспитания старших школьников.

Методы исследования: анализ педагогического опыта авторов, а также специальной литературы, посвящённой различным вопросам, связанным с повышением эффективности патриотического воспитания старших школьников на основе педагогического потенциала мемориальной литературы.

Научная новизна статьи состоит в определении роли, каковую реализация педагогического потенциала мемориальной литературы может сыграть в дальнейшей модернизации системы патриотического воспитания школьников.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о педагогическом потенциале мемориальной литературы и его роли в дальнейшей модернизации системы патриотического воспитания старшеклассников.

Практическая значимость определяется выявлением основных путей реализации педагогического потенциала мемориальной литературы для улучшения системы патриотического воспитания учащихся старших классов.

Для духовной жизни российского социума на современном этапе его развития характерны не прекращающиеся на протяжении трёх последних десятилетий динамичные изменения в области идейных мировоззрений. Последние, в свою очередь, обусловлены интенсивным развитием социально-экономической стороны жизни общества, которые не могут не затронуть российскую молодежь [8; 11; 12; 13]. Соответствующие процессы естественным образом затрагивают систему образования. Модернизация методики и содержательной стороны школьного образования, а также предъявление обществом принципиально новых требований к лицам, успешно завершившим обучение по программе среднего (полного) общего образования, способствуют существенной актуализации большинства вопросов, связанных с патриотическим воспитанием.

По мнению авторов настоящей статьи, современная российская школа в ходе формирования современных патриотических ценностей у представителей подрастающего поколения должна уделить внимание развитию:

- системы ценностей, связанных с поддержанием порядка в социальной сфере жизни современного российского общества;
- ценностей, связанных с формированием духовной составляющей патриотизма у старших школьников;
- ценностей, побуждающих учеников к проявлению различных форм положительной социальной активности.

При этом в качестве конечного результата патриотического воспитания старших школьников выступает формирование культуры патриотизма, а равно системы умений и навыков, позволяющих выпускникам российских школ эффективно развивать её в дальнейшем [3, с. 515].

В свою очередь, достижению описанных выше результатов с большой вероятностью будет способствовать использование средств мемориальной литературы в ходе урочной деятельности по истории [10, с. 60]. Под мемориальной функцией литературы как неотъемлемой части мемориальной культуры, накопленной нашей страной на всём протяжении её исторического развития, как правило, понимают сохранение и актуализацию культурной памяти о прошлом – закономерного результата жизни страны и населяющих её народов, включая наиболее выдающихся их представителей [1; 3; 4; 14; 15].

Соответственно, термином «мемориальный» может быть обозначен литературный источник, которому свойственно специализированное содержание, сложившееся исторически [3; 5; 13]. В ходе уроков истории, проводимых у уча-

щихся старших классов, для развития патриотизма могут быть использованы следующие функции мемориальной литературы:

- воспитательная;
- информационная.

Интеграционный потенциал мемориальной литературы позволяет ей обеспечить социальный консенсус между такими институтами, как:

- образовательные организации;
- неформальные молодёжные объединения;
- властные институты;
- общественные организации [1; 16].

Использование мемориальной литературы на уроках истории в старших классах позволяет:

- расширить возможности для наиболее глубокого погружения в процесс исторического развития своей малой и большой Родины;
- существенное увеличение объёмов фактического материала, могущего быть использованным, в том числе, в ходе патриотического воспитания [1, с. 26].

Патриотическое воспитание старшеклассников на уроках истории, проходящее с широким использованием средств мемориальной литературы, может включать как традиционные, так и инновационные методики.

Потенциал тех и других в полной мере не может быть раскрыт без применения междисциплинарного подхода [9, с. 40]. В свою очередь, расширение использования такого подхода в процессе патриотического воспитания может существенно облегчить переход на субъект-субъектную модель [17, с. 35–36]. Таким образом, использование междисциплинарного подхода в ходе изучения мемориальной литературы будет способствовать становлению старшеклассников активными участниками образовательного процесса. Это будет содействовать активизации их познавательной деятельности и выработке активной личностной позиции при решении различных вопросов.

Таким образом, принимая во внимание комплексную природу феномена патриотического воспитания учащихся старших классов с учетом основных положений междисциплинарного подхода, можно говорить о том, что оно может быть представлено в качестве целостного процесса, включающего определенную последовательность действий, охватывающих, как уже говорилось, всех участников образовательного процесса, а также образовательную среду учебного заведения, семьи и социума [3, с. 518–519]. В структуру данного процесса входят:

- трансляция системы патриотических образов и смыслов, позволяющая реализовать воспитательный потенциал исторических дисциплин;
- интерпретация данных образов и смыслов;
- формирование на основе данных смыслов и образов активной жизненной позиции у лиц, обучающихся в старших классах;
- конструирование социокультурных образцов для дальнейшей активности в рамках как учебной, так и иных видов деятельности;
- проявление активной жизненной позиции в различных ситуациях [10, с. 60–61].

Основополагающим конструктом патриотического воспитания старшеклассников средствами мемориальной литературы является феномен так называемых «патриотических смыслов», представляющих собой основу личностного осмысления той или иной тенденции в истории и повседневной жизни России либо отдельных её событий, а также понимание молодыми членами современного общества связи между историческим прошлым, настоящим и будущим нашей страны [13; 15; 16; 17].

При этом мемориальной литературе – источнику, характеризующемуся высокой степенью исторической достоверности и значимости, придается особое значение при организации процессов усвоения учащимися старших классов патриотических смыслов, их систематизации, личностной интерпретации, а также интериоризации в рамках формирования личностной позиции. Это, в свою очередь, позволяет эффективно перейти к этапу конструирования социокультурных образцов социального действия [3; 10].

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что патриотическое воспитание учащихся старших классов представляет собой одну из первоочередных задач российской школы на современном этапе её развития.

Перспективным с точки зрения оптимизации процесса формирования современных патриотических ценностей у представителей подрастающего поколения представляется развитие у учащихся старших классов: системы ценностей, связанных с поддержанием порядка в социальной сфере жизни современного российского общества; с формированием духовной составляющей патриотизма у старших школьников; ценностей, побуждающих учеников к проявлению различных форм положительной социальной активности.

Конечным результатом патриотического воспитания старших школьников, направленного на достижение указанных целей, является формирование у них культуры патриотизма, а равно и системы умений и навыков, позволяющих старшеклассникам эффективно развивать её в дальнейшем.

Достижению соответствующих результатов будет способствовать использование средств мемориальной литературы на уроках истории.

Термин «мемориальный» применим к любому литературному источнику, которому свойственно специализированное содержание, сложившееся исторически.

По ходу занятий по истории с учащимися старших классов в целях развития патриотизма могут быть использованы воспитательная и информационная функции мемориальной литературы.

Патриотическое воспитание старшеклассников с помощью широких средств мемориальной литературы может включать как традиционные, так и инновационные методики.

Их потенциал в полной мере может быть раскрыт при условии широкого использования междисциплинарного подхода.

Применение такого подхода может существенно облегчить переход на субъект-субъектную модель, подразумевающую превращение старшеклассников в активных участников образовательного процесса. Это будет способствовать активизации их познавательной деятельности и выработке активной личностной позиции при решении различных вопросов.

Патриотическое воспитание учащихся старших классов средствами мемориальной литературы может быть представлено как целостный процесс,

включающий последовательность действий, охватывающих всех участников образовательного процесса, а также образовательную среду учебного заведения, семьи и социума. В его структуру входят трансляция системы патриотических образов и смыслов, позволяющая реализовать воспитательный потенциал исторических дисциплин; интерпретация данных образов и смыслов; формирование на основе данных смыслов и образов активной жизненной позиции у лиц, обучающихся в старших классах; конструирование социокультурных образцов для дальнейшей активности в рамках как учебной, так и иных видов деятельности; проявление активной жизненной позиции в различных ситуациях.

Мемориальной литературе – источнику, характеризующемуся высокой степенью исторической достоверности и значимости, принадлежит первостепенное значение при организации процессов усвоения учащимися старших классов патриотических смыслов, их систематизации, личностной интерпретации, а также интериоризации в рамках формирования личностной позиции.

#### Библиографический список

1. Ярычев Н.У. Актуальные мемориальные исследования: ключевые тренды и перспективы развития. *Вестник КемГУКИ*. 2021; № 57: 23 – 29.
2. Тихоновский И.В. Задачи воспитания старшеклассников. *Гуманитарное пространство*. 2020; № 4: 415 – 428.
3. Одишвили Г.Н. Формирование патриотизма у старшеклассников на уроках истории в процессе изучения мемориальной литературы. *Преемственность в образовании*. 2019; № 22 (06): 511 – 521.
4. Одишвили Г.Н. Компоненты системы патриотического воспитания старших школьников на уроках истории. *Педагогический журнал*. 2019; Т. 9, № 3-1: 337 – 343.
5. Ситаров В.А. Ценностные ориентиры в воспитании современной молодежи. *Культура и общество*. 2018; № 1: 47 – 55.
6. Мелентьев А. В. Этапы патриотического воспитания. *Образование и право*. 2020; № 7: 237 – 241.
7. Волошина В.В., Волошин Ю.И. Оценивание в условиях введения требований нового Федерального государственного образовательного стандарта. *Наука и образование: новое время*. 2017; № 4: 17 – 19.
8. Найденов М.Ю., Шупленков О.В. Уроки истории в системе гражданско-патриотического воспитания школьников. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2020; Т. 6-1 (45): 154 – 156.
9. Чапаев Н.К. *Педагогическая интеграция: методология, теория, технология*. Екатеринбург: Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2019.
10. Ситаров В.А., Одишвили Г.Н. Воспитание патриотизма как ценности, несущей конструкции современного российского общества средствами мемориальной литературы на уроках истории в старшей школе. *Национальная ассоциация ученых*. 2020; № 55: 59 – 65.
11. Алиханова Б.А. Диагностика уровня сформированности патриотического сознания у старшеклассников (на примере МБОУ «КСОШ № 1» – Кубачинская средняя общеобразовательная школа). *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 361 – 362.
12. Елкин С.М., Косова А.А. О содержании понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание». *Вестник НовГУ*. 2017; № 1 (99): 14 – 16.
13. Фадеева С.А., Вилкова А.В., Алексеева О.В., Александрова Н.В. Патриотическое воспитание старших школьников в клубном объединении поисковой направленности. *Научно-педагогическое обозрение*. 2020; № 6 (34): 17 – 22.
14. Рубин В.А., Спиридонова Е.В. Феномен военно-мемориального наследия в отечественной культуре: основные этапы эволюции понятийно-терминологического аппарата. *Философская мысль*. 2018; № 3: 84 – 97.
15. Попов А.Д. «С памятью в сердце»: патриотическое воспитание и мемориальные традиции в городах-героях Севастополь, Керчь и Новороссийск (1950–1980-е гг.). *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского*. 2019; № 4: 80 – 90.
16. Андришина А.С. О патриотическом воспитании школьников при помощи домашних заданий в курсе обществознания. *Вестник шадринского государственного педагогического университета*. 2020; № 3 (47): 15 – 19.
17. Эрлих О.В. Взаимодействие семьи и школы в новых социально-педагогических условиях. *Человек и образование*. 2017; № 2 (51): 34 – 37.

#### References

1. Yarychev N.U. Aktual'nye memorial'nye issledovaniya: klyuchevye trendy i perspektivy razvitiya. *Vestnik KemGUKI*. 2021; № 57: 23 – 29.
2. Tihonovskij I.V. Zadachi vospitaniya starsheklassnikov. *Gumanitarnoe prostranstvo*. 2020; № 4: 415 – 428.
3. Odishvili G.N. Formirovaniye patriotizma u starsheklassnikov na urokah istorii v processe izucheniya memorial'noj literatury. *Preemstvennost' v obrazovanii*. 2019; № 22 (06): 511 – 521.
4. Odishvili G.N. Komponenty sistemy patrioticheskogo vospitaniya starshih shkol'nikov na urokah istorii. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2019; Т. 9, № 3-1: 337 – 343.
5. Sitarov V.A. Cennostnye orientiry v vospitanii sovremennoj molodezhi. *Kul'tura i obshchestvo*. 2018; № 1: 47 – 55.
6. Melent'ev A. V. 'Etapyy patrioticheskogo vospitaniya. *Obrazovanie i pravo*. 2020; № 7: 237 – 241.
7. Voloshina V.V., Voloshin Yu.I. Ocenivaniye v usloviyakh vvedeniya trebovaniy novogo Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta. *Nauka i obrazovanie: novoye vremya*. 2017; № 4: 17 – 19.
8. Najdenov M.Yu., Schuplenkov O.V. Uroki istorii v sisteme grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya shkol'nikov. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2020; Т. 6-1 (45): 154 – 156.
9. Chapayev N.K. *Pedagogicheskaya integraciya: metodologiya, teoriya, tehnologiya*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Rossijskogo gosudarstvennogo professional'no-pedagogicheskogo universiteta, 2019.
10. Sitarov V.A., Odishvili G.N. Vospitanie patriotizma kak cennosti, nesushej konstrukcii sovremenno go rossijskogo obshchestva sredstvami memorial'noj literatury na urokah istorii v starshoj shkole. *Natsional'naya assotsiatsiya uchenykh*. 2020; № 55: 59 – 65.
11. Alihanova B.A. Diagnostika urovnya sformirovannosti patrioticheskogo soznaniya u starsheklassnikov (na primere MBOU «KSOSH № 1» – Kubachinskaya srednyaya obsheobrazovatel'naya shkola). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 361 – 362.
12. Elkin S.M., Kosova A.A. O soderzhanii ponyatij «patriotizm» i «patrioticheskoye vospitanie». *Vestnik NovGU*. 2017; № 1 (99): 14 – 16.
13. Fadeeva S.A., Vil'kova A.V., Alekseeva O.V., Aleksandrova N.V. Patrioticheskoye vospitanie starshih shkol'nikov v klubnom ob'edinenii poiskovoy napravlenosti. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye*. 2020; № 6 (34): 17 – 22.
14. Rubin V.A., Spiridonova E.V. Fenomen voenno-memorial'nogo naslediya v otechestvennoy kul'ture: osnovnyye 'etapy' evolyucii ponyatijno-terminologicheskogo apparata. *Filosofskaya mysl'*. 2018; № 3: 84 – 97.
15. Popov A.D. «S pamyat'yu v serdce»: patrioticheskoye vospitanie i memorial'nye tradicii v gorodakh-geroyah Sevastopol', Kerch' i Novorossiysk (1950–1980-e gg.). *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo*. 2019; № 4: 80 – 90.
16. Andryushina A.S. O patrioticheskoy vospitanii shkol'nikov pri pomoschi domashnih zadaniy v kurse obshchestvoznaniya. *Vestnik shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2020; № 3 (47): 15 – 19.
17. 'Erlih O.V. Vzaimodeystviye sem'i i shkoly v novykh social'no-pedagogicheskikh usloviyakh. *Chelovek i obrazovanie*. 2017; № 2 (51): 34 – 37.

Статья поступила в редакцию 12.05.22

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-43-45

**Pestova E.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: elena.pestova.72@list.ru  
**Kalashnikova S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: kalash-sv@mail.ru

**DESIGNING EDUCATIONAL TASKS IN THE CONTEXT OF B. BLOOM'S TAXONOMY WHEN TEACHING A PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE AT THE UNIVERSITY OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA.** The article is dedicated to a problem of forming educational skills (mental, affective, psychomotor) of students when teaching a foreign language at a university of the Ministry of Internal Affairs of Russia, as well as the development of thinking

and knowledge acquisition. According to B. Bloom's six-level taxonomy, all cognitive actions of a student are subordinated to the principle "from simple to complex" and are expressed by verbs. The hierarchy of formation of educational actions concerns only the cognitive sphere, starting with the basic goals and their corresponding skills, and complex, multi-component ones at the top. The researchers confirm the effectiveness of this taxonomy in constructing pedagogical learning goals in the context of professionally oriented foreign language teaching. The article provides examples of creating a series of exercises based on taxonomy to test students' knowledge and determine their strengths and growth zones. The authors correlate educational goals based on B. Bloom's taxonomy and showed the relationship between different levels of knowledge in the framework of the study of the discipline.

**Key words:** educational tasks, cognitive area, knowledge, description, comprehension, applying, evaluating, creating, Bloom's taxonomy, cognitive process, thinking operations, learning outcomes.

**Е.В. Пестова**, канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: elena.pestova.72@list.ru

**С.В. Калашикова**, канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: kalash-sv@mail.ru

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ В КОНТЕКСТЕ ТАКСОНОМИИ Б. БЛУМА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ МВД РОССИИ

Статья посвящена проблеме формирования учебных навыков (ментальные, аффективные, психомоторные) обучающихся при изучении иностранного языка в вузе МВД России, а также развитию мышления и получения знаний. Согласно шестиуровневой таксономии Б. Блума, все когнитивные действия обучающегося подчинены принципу «от простого к сложному» и выражены глаголами. Иерархия формирования учебных действий касается только когнитивной сферы, начиная с базовых целей и соответствующих им сложным навыкам на вершине. Авторы подтверждают эффективность данной таксономии при построении педагогических целей обучения в условиях профессионально ориентированного обучения иностранному языку. В статье приводятся примеры создания серии упражнений, основанных на таксономии для проверки знаний обучающихся и определения их сильных сторон и зон роста. Авторами проведена корреляция учебных целей на основе таксономии Б. Блума и показаны взаимосвязи между различными уровнями знания в рамках изучения дисциплины.

**Ключевые слова:** учебные цели, познавательная сфера, знания, описание, понимание, применение, оценка, создание, таксономия Б. Блума, когнитивный процесс, мыслительные операции, результаты обучения.

Одной из образовательных задач высшего образования является научить критически мыслить обучающихся при принятии важных решений и выполнении профессиональных задач. Наряду с формированием речевых и языковых иноязычных навыков письменной и устной коммуникации обучающиеся приобретают такие качества, как способность к нестандартным решениям, гибкость ума, сообразительность и др.

Цель исследования заключается в актуализации концептуальных аспектов таксономии Б. Блума и ее прикладных особенностей при преподавании профессионально ориентированного иностранного языка в вузе МВД России. При этом решаются следующие задачи: обобщить теоретический материал по теме и разработать серию вопросов и заданий при обучении профессионально ориентированному иностранному языку в вузе МВД России на основе темы «Расследование преступлений».

Актуальность исследования заключается в возможности преподавателя фокусироваться на всех трех сферах обучающегося (эмоциональной, когнитивной, психомоторной), предлагая тем самым полную форму обучения. Кроме этого, таксономия учебных действий позволяет преподавателю свободно действовать в инновационных образовательных иноязычных ситуациях, где мышление представлено в структурированной и доступной для практиков форме.

Данная статья имеет теоретическую и практическую значимость, так как обобщает теоретические аспекты рассматриваемой концепции, определяет круг действий, присущих определенному уровню развития обучающегося, представляет серию упражнений в соответствии с пирамидой Б. Блума для обучающихся в вузе МВД России по определенной теме – «Расследование преступлений».

Научная новизна изучаемой темы заключается в адаптации уровней пирамиды таксономии к целям и задачам на занятиях по иностранному языку в контексте профессионально ориентированного обучения в вузе МВД России.

Весь образовательный процесс подчинен определенным целям и задачам, которые ставит и реализует преподаватель в процессе обучения. Американский профессор педагогики Б. Блум разработал шестиуровневую иерархию образовательных целей, которые затрагивают когнитивную сферу и описывают этапы мыслительной деятельности обучающихся. Преподаватель, структурируя педагогические цели, формализует учебные задания, связанные с мыслительным процессом.

Когнитивная сфера обучающихся включает познавательные процессы: память, внимание, представления, информацию, логическое мышление и другое. Обучающиеся (в зависимости от отведенных часов на изучение темы) выполняют задания шестиуровневой сложности от простого к сложному. Каждый уровень сложности представлен набором целей, выраженных глаголами действия, которые используются при формулировании каждого задания. При изучении темы формирования учебных действий должно идти строго в соответствии с пирамидой Б. Блума снизу – вверх. На этапе высокого уровня от обучающихся требуется использование изобретательности мышления, а также нестандартного решения задачи [1].

Базовые знания, первый этап обучения ведут к развитию навыков и умений, которые имеют решающее значение для завершения педагогического процесса: понимания, применения, анализа, синтеза и оценки. Хотя внутри каждого из них

есть подкатегории, каждый этап лежит в континууме. Предполагается, что обучающиеся продвигаются вверх по каждому уровню пирамиды таксономии Б. Блума, начиная с самого базового обучения, чтобы получить более глубокие знания по предмету, причем каждый уровень имеет решающее значение для развития следующего.

Преподаватели могут применять таксономию Б. Блума, задавая вопросы и выполняя задания, которые непосредственно соотносятся с конкретными целями обучения на каждом этапе процесса, делая цели понятными обучающемуся. Например, постановка вопросов с несколькими вариантами ответов может помочь оценить уровень базового понимания и запоминания предмета, в то время как просьба обучающегося привести сравнение или аналогию указывает на переход к этапу применения или анализа [2].

Согласно таксономии Б. Блума, в любой учебной среде крайне важно начинать с самого нижнего уровня и продвигаться вверх. Навыки более низкого порядка требуют меньшего когнитивного процесса, но обеспечивают важную основу для обучения. Между тем более высокие уровни Б. Блума требуют более глубокого обучения и большей степени когнитивной обработки, что, по-видимому, может быть достигнуто только после того, как будут освоены навыки более низкого порядка [3].

Таксономия Б. Блума – это иерархическая структура, которая побуждает обучающихся продвигаться к мышлению и когнитивным задачам более высокого порядка. Каждый уровень таксономии Б. Блума должен быть рассмотрен, прежде чем переходить к следующему. При планировании курса необходимо учитывать последствия – как быстро вводить новые концепции, когда их подкреплять и как их тестировать.

Рассмотрим применение пирамиды Б. Блума при изучении профессионально ориентированной темы «Расследование преступлений». Нами разработана серия вопросов и заданий, направленная на последовательное продвижение обучающихся по уровням таксономии Б. Блума с помощью действий, которые количественно измеряют их прогресс в достижении целей обучения.

**Уровень 1. Запоминание.** На первом этапе изучения таксономии Б. Блума можно попросить обучающихся повторить то, чему вы их научили, цитируя информацию по памяти, основанную на предыдущих практических занятиях. Преподаватели могут использовать такие глаголы, как определить, описать, идентифицировать, обозначить, перечислить, описать, вспомнить и воспроизвести, чтобы эффективно измерить успех на этом этапе. Это базовый уровень в таксономии Б. Блума, но он представляет собой важную основу; ступеньку к более глубокому обучению. Основным способом проверки знаний на этом уровне являются простые вопросы, ответы или вопросы с несколькими вариантами ответов. Это показывает, что обучающийся может запоминать факты и вспоминать их, хотя и не понимая материала [4].

### Примерные вопросы:

*How many criminals were there? Who witnessed the robbery? What happened after the woman had called to police? Can you name the person who reported the theft? Who said that the suspect was armed? What does this mean...? Why did the offender abandon his car? Describe what happened when the police arrived. Which is true and which is false...?*



**Примерные задания:**

- Match the characters' names and profiles;
- Arrange the jumbled criminal story scenes in chronological order;
- Identify the most important attributes of a suspect;
- Create a mental map with some topical information.

**Уровень 2. Понимание.** Глаголы, используемые на этом этапе таксономии Б. Блума, *применить, продемонстрировать, предсказать, показать, решить или использовать*. Это может быть в форме совместных групповых проектов или создания блога [4].

**Примерные вопросы:**

*Can you write in your own words all the stages of a crime scene search? What do you think will happen next? Can you outline how the murder has been committed? Who was the main suspect to be accused of? Why? Who do you think committed the car theft and why? What was the main idea of a gang's plot? Can you distinguish between a murder and an assassination? Were there any differences between the witnesses' testimonies?*

**Примерные задания:**

- Write a summary of the main events that could have led to the murder;
- Retell the story in your own words, as if you were a witness or a victim;
- Explain what you think the main idea of the forgery was;
- Predict what could happen next in the court.

**Уровень 3. Применение.** Этот уровень поощряет обучающихся расширять свое обучение за пределами аудитории, находя сходства и различия в реальном мире.

Говоря о более высокой ступени пирамиды, обучающиеся могут устанавливать связи между идеями, использовать критическое мышление, применяя ключевые глаголы: *анализировать, разбивать, сравнивать, противопоставлять, дифференцировать*, и делать выводы. Достигнув этого уровня таксономии Б. Блума, обучающийся может продемонстрировать, что он понимает материал в целом и его составные части [4]. Они могут создавать ментальные карты (этапы расследования преступлений, работа членов опергруппы на месте преступления и др.) или деконструировать мыслительные процессы.

**Примерные вопросы:**

*Have you experienced anything like this in your own life? What questions would you ask to a witness, if you are a divisional inspector? Could this have happened in a different part of the city? How can you use this investigative technique while searching the crime scene? What would happen, if the criminal didn't leave so many clues?*

**Примерные задания:**

- Devise an interrogation plan to show it is effective;
- Modify the scene;
- Relocate the main character;
- Present examples from your experience based on the core problem.

**Уровень 4. Анализ.** Четвертый уровень таксономии Б. Блума – анализ, позволяющий обучающимся использовать свои навыки критического мышления, чтобы понять, как и почему различные концепции работают вместе. На этом этапе обучающийся учится отличать факты от мнений. Это может включать в себя поиск эффективного решения проблемы или обоснование конкретного решения и возможность подкрепить это обоснование знаниями, используя глаголы *оценивать, заключать, критиковать, оценивать, поддерживать и обобщать* [4].

**Примерные вопросы:**

*What is the hidden message of the topic? Can you reveal the attackers' main plot? Can you tell a part between...? What other possible methods can be realized at a crime scene, in the court?*

**Примерные задания:**

- What parts of the story were the saddest, the most unbelievable, unpredictable, why?
- Differentiate fact from opinion in the text;

- What events in the story are credible, real or fictional. Why?
- Compare and contrast witnesses' testimonies.

**Уровень 5. Оценивание.** На этом уровне обучающимся предлагается выносить оценочные суждения об изученном материале, демонстрировать полные знания, применяя то, что он узнал, проанализировал и оценил (например, составление протокола по работе на месте преступления), используя глаголы *категоризации, объединения, компиляции, разработки, проектирования, генерации, модификации* [4].

**Примерные вопросы:**

*What is your attitude to the text and can you describe it as a successful story or a total failure? Determine the most crucial points of the happening. What would you do, if you arrived at the crime scene first? How effective was the investigator's methods of crime solution?*

**Примерные задания:**

- Write a review of the text expressing your personal opinion on it;
- Assess the value of the investigative work;
- Compare and contrast this story with another you have read;
- Judge the criminals and their actions from a moral, ethical or civil point of view.

**Уровень 6. Создание.** Этот уровень поощряет обучающихся демонстрировать свои знания, создавая что-то материальное или концептуальное (например, реконструкция произошедшего преступления) [4].

**Примерные вопросы:**

*What would happen if...? Can you make up a similar story about...? Can you see another solution to this crime? How many ways can you offer to solve the crime quickly and accurately?*

**Примерные задания:**

- Make up a speech for the main character in his acquittal;
  - Imagine you are one of the participants of the identification parade. Tell about it;
  - Put a new witness or a victim into the story and explain how they would alter it.
- Мы отмечаем, что результаты работы с таксономией Б. Блума имеют важное практическое значение, поскольку мыслительные операции, относящиеся к различным уровням, требуют разработки соответствующих видов заданий на всех этапах практического занятия – от презентации нового материала, его закрепления и использования вне класса. Это обеспечивает стойкое развитие и формирование у обучающихся вузов МВД России ценных профессиональных, учебных и социальных навыков работы, начиная с базового уровня и заканчивая высоким.

Теоретическая и практическая значимость итогов исследования выражается в том, что в процессе обучения в вузе происходит постепенное накопление концептуального и процедурного знаний обучающихся, достаточный уровень сформированности которых является условием перехода к метакогнитивному уровню знания, то есть к знанию в общем, стратегиям собственной познавательной деятельности, включая и самопознание. Формирование всех уровней знания (от фактического до метакогнитивного) происходит неравномерно, и при этом невозможно утверждать, что после прохождения обучения в вузе обучающийся продвинется до уровня метакогнитивного знания [5]. Задача современного образования состоит в том, чтобы предоставить ему такую возможность.

Таксономия Б. Блума предоставляет огромные перспективы для определения образовательных целей, в рамках которых можно сформулировать требования: к уровням освоения знаний и умений в конкретной предметной области; к формированию содержания изучаемой дисциплины; к конструированию фонда оценочных средств, соответствующих заданной образовательной цели. Такой подход позволяет преподавателю успешно формировать у обучающихся устойчивые знания, умения и навыки в своей предметной области; учить мыслить критически и творчески; сохранять интерес и потребность к обучению на протяжении всей жизни.

**Библиографический список**

1. Bloom B.S. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York: Longman, 1956.
2. Буланова-Топоркова М.В., Дунавнева А.В., Кукушкин В.С., Сучков Г.В. *Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей*. Москва, 2004.
3. Бактыбаев Ж.Ш. Использование технологии таксономии Б. Блума в учебном процессе вуза. *Ярославский педагогический вестник*. 2017; № 1: 136 – 137.
4. Anderson L.W., Krathwohl D.R., Airasian P.W., Cruikshank K.A., Mayer R.E., Pintrich P.R. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, (Abridged Edition). New York: Longman, 2001.
5. Krathwohl D.R. A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*. New York: Longman, 2002.

**References**

1. Bloom B.S. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York: Longman, 1956.
2. Bulanova-Toporkova M.V., Duhavneva A.V., Kukushkin V.S., Suchkov G.V. *Pedagogicheskie tehnologii: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh special'nostej*. Moskva, 2004.
3. Baktybaev Zh.Sh. Ispol'zovanie tehnologii taksonomii B. Bluma v uchebnom processe vuza. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2017; № 1: 136 – 137.
4. Anderson L.W., Krathwohl D.R., Airasian P.W., Cruikshank K.A., Mayer R.E., Pintrich P.R. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, (Abridged Edition). New York: Longman, 2001.
5. Krathwohl D.R. A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*. New York: Longman, 2002.

*R.P. Potapova, Cand. of Sciences (Social Studies), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: raisapotapova@mail.ru*

**ACTUAL MEANS OF DEVELOPING CONFLICTOLOGICAL LITERACY OF STUDENTS IN THE DIRECTION.** The article studies effective ways and means of developing students' conflictological literacy. Low level of conflictological literacy of population does not allow effective management of social conflicts. Conflictological literacy is manifestation of the general culture of an individual and includes possession of basic conflictological knowledge and skills. The article states the effectiveness of the use of fiction, the potential of book social networks in the study of conflictology. It is proved that the systematic use of training tools chosen by the author in the format of training, relevant in modern conditions of the development of national education, contributes to the effective development of the conflictological culture of students in the educational process at a university. The specific experience of working with students at the Altai State Institute of Culture is given.

**Key words:** social conflict, conflictology, conflictological literacy, education, library and information activities, training, conflict management, fiction, book social network.

*Р.П. Потапова, канд. соц. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры г. Барнаул, E-mail: raisapotapova@mail.ru*

## АКТУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Статья посвящена исследованию результативных способов, средств развития конфликтологической грамотности обучающихся. Низкий уровень конфликтологической грамотности населения не позволяет эффективно управлять социальными конфликтами. Конфликтологическая грамотность является проявлением общей культуры личности и включает владение базой конфликтологических знаний и умений. В статье констатируется эффективность применения художественной литературы, потенциала книжных социальных сетей при изучении конфликтологии. Обосновано, что системное использование выбранных автором средств обучения в формате тренинга, актуальных в современных условиях развития отечественного образования, способствует результативному развитию конфликтологической культуры личности обучающегося в образовательном процессе вуза. Приведён конкретный опыт работы со студенческой аудиторией Алтайского государственного института культуры.

**Ключевые слова:** социальный конфликт, конфликтология, конфликтологическая грамотность, образование, библиотечно-информационная деятельность, тренинг, управление конфликтами, художественная литература, книжная социальная сеть.

Конфликты являются типичной формой взаимодействия различных субъектов. В последние годы отмечен стихийный рост конфликтов. Эффективное регулирование конфликтов невозможно при низком уровне конфликтологической грамотности населения. Решение этой проблемы и производных от нее – обязательное условие развития конфликтологии. Различные аспекты конфликтологической грамотности представлены в трудах В.В. Нагайцева, Р.А. Трофимовой, Ю.Е. Растова, других ученых [1; 2; 3]. Несмотря на серьезный вклад ученых-исследователей в решение проблемы развития конфликтологической грамотности будущих библиотекарей, она остается одной из наиболее важных, но недостаточно исследованных, что и обуславливает актуальность данного исследования.

Целью настоящей статьи является описание исследования способов, средств развития конфликтологической грамотности в современных условиях развития отечественного библиотечного образования. В связи с чем в данном контексте были обозначены следующие задачи:

- раскрыть содержание понятия «конфликтологическая грамотность»; рассмотреть потенциал художественной литературы как средства развития конфликтологической грамотности;
- выявить и описать разнообразие средств и способов развития конфликтологической грамотности;
- показать возможности использования тренингов для развития конфликтологической грамотности обучающихся.

При проведении научно-методического исследования, которому посвящена данная статья, были использованы общенаучные методы (анализ, синтез, индукция).

Научная новизна определяется спецификой современных подходов в образовании, а именно – в обосновании применения тренинговых форм обучения, которые являются значимым инструментом в повышении качества образования и мотивации студента к изучению конфликтологии в целом и развитию конфликтологической грамотности в частности. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о средствах развития конфликтологической грамотности у обучающихся. Практическая значимость исследования выражается в возможности использования представленных материалов в преподавании конфликтологии, в рамках вузовского и поствузовского образования, в системе повышения квалификации библиотечных работников.

Как считает В.В. Нагайцев, «конфликтологическая грамотность личности – это сложносоставное качество человека, включающее в себя следующие элементы: конфликтостойчивость человека; конфликтоспособность личности; навыки конструктивного поведения в конфликте; владение основами конфликтологических знаний и умений» [1]. Конфликтологическая грамотность предопределяет успешность представителей любой профессии, непосредственно работающими с конфликтными людьми, и библиотекари – не исключение.

Мониторинг профессиональной деятельности специалистов в области информационных ресурсов давно требовал применения в образовательном процессе актуальных средств, направленных на развитие конфликтологической грамотности у обучаемых.

Конфликтологическую культуру обучающегося можно рассматривать как совокупность познавательных способностей и личностных характеристик, опре-

деляющих верное восприятие, толкование конфликта и позволяющих разумно регулировать конфликт.

Навыки истолкования, объективного прочтения конфликтов студенты приобретают, прибегая к значительной части нематериального культурного наследия. Вектор применения художественной литературы при изучении конфликтологии задан Р.А. Трофимовой (доктором социологических наук, профессором). В публикациях Р.А. Трофимовой поднят вопрос о значении художественно-образного осмысления конфликтов, образец которому дал А.П. Чехов; представлены существенно значимые характеристики противодействий социальных субъектов на примере рассказа «Новая дача» (конфликт между крестьянами деревни Обручановой и семьей инженера Кучерова), повести «Дуэль» (конфронтация ученого фон Корена с чиновником Лаевским), рассказа «Неприятность» (конфликт между земским врачом и его помощником – фельдшером), рассказа «Душечка». Анализируя последнее произведение, автор затрагивает вопрос об оптимальных рамках конфликтности и конфликтности человека вообще, женщины и супруги, в частности, который конфликтологией еще не решен. Р.А. Трофимова считает, что в конфликтологическом перепрочтении нуждается большинство произведений А.П. Чехова, в том числе так называемые психиатрические («Палата № 6», «Черный монах»), психологические («Скудная история», «Учитель словесности», «В усадьбе», «Соседи» и др.) и семейные («Страх», «Именины», «Попрыгунья», «Жена») рассказы, а также все его пьесы. В них тоже поставлены задачи, до сих пор не решенные наукой о конфликтах [2; 3].

Задания по форме «Приведите известный пример конфликта из истории, литературы или кино» при характеристике видового разнообразия конфликтов активизирует интерес к произведениям художественной литературы, что расширяет грани формирования ключевых компетенций учащихся. Изучение проблемы анализа и диагностики конфликтов также подразумевает обращение к произведениям художественной литературы. Первоначально отработав навыки на уже известных, описанных конфликтах, студентам легче осуществлять анализ личных конфликтов.

Как справедливо отмечает Белугина Г.К., «...в значительной своей части нематериальное культурное наследие существует не в рамках профессиональной культуры, имеющей свои институты и традиции ее сохранения, изучения и трансляции будущим поколениям, а в культуре повседневности, то есть внеинституционально...» [4, с. 287].

Сети, по своей сути, – это платформа внеинституциональной коммуникации. И, как следствие, обращение студентов направления «Библиотечно-информационная деятельность» к потенциалу книжных социальных сетей дает материал, с одной стороны, для выявления произведений с сюжетной линией, выстроенной на описании конфликта, с другой, для наглядной демонстрации развития конфликтов в виртуальном пространстве (через комментарии, выявление и фиксирование типичных для современного общества формулировок морально-нравственных, политический «ярлычков» оппонентов).

Для решения первой поставленной задачи студентам рекомендуется ознакомиться с поисковыми системами нескольких книжных сетей:

1. BookMix.ru: клуб любителей книг – книжная социальная сеть (созданная в 2008 году), ресурсы которой направлены на быструю, легкую ориентацию в мире информации, в частности в мире книг. «Книжная карта. Путеводитель по

BookMix.ru) – это контент, позволяющий достигнуть поставленной цели. Данные, ради которых пользователь использует поисковую систему, следующие: раздел «Книги» («Полный каталог книг», «Книги недели», «Книги месяца», «Книги 2022 года», «Что бы почитать? Рекомендованная литература»; раздел «Рецензии» («Лучшие рецензии», «Лучшие рецензии недели», «Лучшие рецензии месяца»; раздел «Биографии популярных писателей») [5].

2. Книгаза (сокращенное название от «Книга за книгой») – это книжная социальная сеть, позволяющая любому индивиду отслеживать новую книжную продукцию. Пользователям предоставлена возможность формировать круг единомышленников. Для сайта характерно отсутствие обилия рекламы. Группы немногочисленны по количеству участников, но продуктивные по количеству публикаций. Лидируют по количеству участников: «Литературные новости» (253 участника; 480 публикаций); «Классика и современная проза» (204 участника; 841 публикация); «Психология» (187 участника; 102 публикации) [6].

3. «LiveLib» – социальная сеть для читателей, которая трансформировалась с 2007 года в большую коллекцию рецензий. «На сервисе 17 231 623 оценок книг, 949 276 рецензий на книги, 1 002 327 книг в коллекциях» [7]. Читатели сами составляют подборки литературы. Например, подборка «Книжная терапия» насчитывает на июнь 2022 года 45 книг, которые помогли в трудное время «лайвлибцам» (пользователям ресурса), в том числе в период проживания конфликтов и их последствий.

Значительная часть комментариев к книгам в социальных сетях отражает личностные характеристики читателей, в том числе степень (уровень) конфликтности. По мнению Карповой Н.Л., Голзицкой А.А., «каждый читатель ... конструирует в своём воображении совершенно уникальный образ произведения, полагаясь на собственную систему видения его содержания, сформированную на основе прошлого опыта, а также своих целей, ценностей и характерологических особенностей» [8]. При учете этой позиции подбор художественных произведений для конфликтологического «разбора» в студенческой аудитории вариативен.

Исследование межличностных конфликтов в виртуальном пространстве (на примере книжных социальных сетей) нуждается в дальнейшей детализации и рассматривается автором как перспективное направление актуализации конфликтологического научного знания и развития конфликтологической грамотности.

Востребованным в настоящее время способом развития конфликтологической грамотности студентов, на наш взгляд, является выполнение эвристических заданий. В современной методике неоднократно отмечалось, что «монологическая установка преподавателя как носителя готового знания перестает быть эффективной» [9]. Актуальным становится образ преподавателя, «способного моделировать на занятиях ситуации проблемно-поисковой деятельности, благодаря чему учащиеся самостоятельно исследуют изучаемый предмет» [9, с. 101]. Таким эвристическим заданием является обосновать, какие из предложенных утверждений о конфликтах истинные, а какие ложные. Важным составляющим данного задания является аргументация своего выбора. При выполнении задания студенты демонстрируют уровень конфликтологической подготовки, проявляющийся в житейском интуитивном опыте, мифологическом сознании личности. Именно практические конфликтологические знания, как правило, определяют, какую модель поведения выберет человек в конкретном конфликте. Безусловно, опыт участия в конфликтах и выбора поведенческой стратегии в межличностных конфликтах аккумулируется в пословицах, поговорках. Достаточно привести в качестве примера многочисленные поговорки и фразеологизмы: «Лучшая защита – это нападение», «Первый удар – половина боя», «Хорошо богатство, а согласие лучше», «Сколько не мучиться, а без ссоры не прожить» и т. д. Именно этим предопределено следующее задание: дать конфликтологическую оценку поговорок и пословиц.

Более того, успешное развитие обучающихся программ, вовлекающих каждого бакалавра отдельных вузов в мыслительную и поведенческую активность, дает основание говорить о тренинговых формах обучения в контексте повышения качества образования и развития конфликтологической грамотности.

Тренинг является важнейшим средством развития конфликтологической грамотности личности обучающегося в образовательном процессе Алтайского государственного института культуры. Тренинговые упражнения в рамках курса «Конфликтология» нацелены не только на формирование научно обоснованного представления о природе конфликта, но и на развитие способности адекватного реагирования на разного рода конфликтные ситуации.

У большинства обучающихся, которые только начинают изучать конфликтологию, слово «конфликт» вызывает достаточно стойкие негативные ассоциации (скандал, ссора, склока и т. д.) и эмоции (агрессия, зависть, злоба, апатия и т. п.). Анализ ответов студентов на первом занятии (в рамках задания составления банка эмоций, которые вызывает конфликт) дает основание этот факт зафиксировать и обратить на него внимание обучающихся.

Тренинг позволяет диагностировать взаимоотношения в группе, закреплять теоретический материал, представленный на лекционном занятии. Выполнение тренинговых упражнений помогает решать следующие задачи в рамках учебного процесса: отработать навыки сотрудничества с другими при выполнении общего задания, планирования своих действий, оценивания полученного результата, выбора наилучшего варианта решения поставленного вопроса, самоорганизовываться и т. д. Студенты через совместную деятельность проникают в интересы друг друга, оценивают себя и могут освоить техники, снижающие напряжение в группе. Эту задачу отчасти решает одно из тренинговых заданий по написанию комплиментов (себе, родителям, одноклассникам). Данное задание способствует определению значимости партнера, его мнения; предоставляет возможность акцентировать внимание на общности интересов и мнений обучающихся. В ходе тренинга обучающийся овладевает навыками достойного реагирования на критику и закрепляет правила комплементарности.

В конфликтологических тренингах часто используются тестовые методики. Посредством тестирования осуществляется попытка вывести обучающихся на самооценку по показателям внутриличностного и межличностного конфликта. Например, тест В. Коулмана направлен на определение наличия внутриличностного конфликта; тест К. Леонарда-Г. Шмишека позволяет выявить крайность проявления некоторых черт характера или их сочетаний. Тест К. Томаса объективно выявляет стратегии поведения в конфликтах [10]. При этом их выбор является одним из критериев развития конфликтологической культуры личности обучающегося наряду с конфликтологической компетентностью, эмоциональный интеллект, уровнем конфликтности личности. Использование тестовых форм в тренинге содействует пониманию и принятию того факта, что нет «плохих» или «хороших» черт характера, но есть личностные характеристики конфликтологической направленности.

Следует признать и наличие объективных причин сложности выполнения тренинговых заданий. Они связаны с практическим функционированием образовательного пространства, прежде всего – это малочисленные студенческие группы, характерные для очной формы обучения.

В результате тренинговых занятий в рамках дисциплины «Конфликтология» обучающиеся приобретают знания, умения, соответствующие профессиональной компетенции специалиста: применение инфокоммуникационных технологий, принятию профессиональных решений и т. д.

Современным специалистам в библиотечно-информационной сфере нужны знания, навыки решения конфликтных ситуаций. Об этом официально заявили руководители библиотек Алтайского края в рамках круглого стола по теме: «Опыт и проблемы подготовки специалистов по направлению «Библиотечно-информационная деятельность» в контексте обсуждения оснований, возможностей и перспектив подготовки специалистов в области информационных ресурсов, проведенного на базе Алтайского государственного института культуры 5 февраля 2020 года. В ходе обсуждения неоднократно акцентировалось внимание участников на проблеме multifunctionality библиотечной профессии, исходя из этого, говорилось о необходимости углубленной подготовки обучающихся по многим направлениям, в том числе коммуникационным технологиям. В муниципальных, вузовских библиотеках в современных реалиях должна быть взаимозаменяемость специалистов. В этих условиях важно, чтобы библиотекари – выпускники вуза могли себя саморепрезентовать, обладая навыками позиционирования себя в коллективе. Конфликтологическая грамотность, информационная компетентность, умение работать в условиях многозадачности – это не весь, но ключевой перечень современных требований работодателей к выпускникам вузов.

В заключение укажем, что развитие конфликтологической грамотности бакалавров следует рассматривать как последовательный и происходящий в определенном временном интервале и социально-психологических условиях образовательной среды процесс, обеспечивающий качественно новый уровень межличностного взаимодействия и способствующий эффективному управлению конфликтами.

Имеющиеся в распоряжении автора данные позволили сделать некоторые обобщения:

- во-первых, как показывает практика и отзывы студентов, использование художественных произведений в образовательном процессе по развитию конфликтологической грамотности весьма продуктивно;
- во-вторых, развитие конфликтологической грамотности обучающихся необходимо связывать с освоением тренинговой формы взаимодействия участников образовательного процесса.

Перспективой развития идей для дальнейшего исследования может являться выявление и анализ тенденций применения описанных выше средств обучения и форм работы со студентами в контексте цифровизации, раскрытие потенциала конфликтологических тренингов при работе с другими социальными, профессиональными группами населения, в том числе библиотекарями, в рамках повышения уровня их профессионального образования.

#### Библиографический список

1. Нагайцев В.В. Конфликтологическая грамотность населения региона *Исторические аспекты безопасности*. 2018; № 1: 93 – 98.
2. Трофимова Р.А. Конфликтологические загадки в рассказах А.П. Чехова *Социально-информационные ресурсы библиотечной работы*. 2011; Выпуск 12: 8 – 12.
3. Трофимова Р.А., Растов Ю.Е. Конфликтологическая загадка рассказа А.П. Чехова «Новая дача» *Учёные записки*. 2010; Выпуск 6: 171 – 173.



4. Белугина Г.К. Проблема актуализации нематериального культурного наследия Ярославский педагогический вестник. 2011; Т. 1, № 2: 287 – 290.
5. BookMix.ru: официальный сайт. Available at: <https://bookmix.ru/>
6. Knigaza.com: официальный сайт. Available at: <https://knigaza.com/>
7. LiveLib.ru: официальный сайт. Available at: <https://www.livelib.ru/about>
8. Карпова Н.Л. Отражение личностных качеств участников логопсихотерапии в отзывах на библиотерапевтические произведения. Available at: [https://litinstitut.ru/sites/default/files/vestnik/2016\\_3/vestnik\\_li\\_2016\\_3\\_014\\_karpova\\_golzitskaya.pdf](https://litinstitut.ru/sites/default/files/vestnik/2016_3/vestnik_li_2016_3_014_karpova_golzitskaya.pdf)
9. Непоклонова Е.О. Формирование основ исследовательской деятельности обучающихся на примере решения лингвистических задач. Наука и школа. 2020; № 1: 95 – 107.
10. Трофимова Р.А., Растов Ю.Е., Нагайцев В.В. Конфликтология: учебно-методическое пособие. Барнаул, 2006.

## References

1. Nagajcev V.V. Konfliktologicheskaya gramotnost' naseleniya regiona Istoricheskie aspekty bezopasnosti. 2018; № 1: 93 – 98.
2. Trofimova R.A. Konfliktologicheskie zagadki v rasskazah A.P. Chehova Social'no-informacionnye resursy bibliotek i noj raboty. 2011; Vypusk 12: 8 – 12.
3. Trofimova R.A., Rastov Yu.E. Konfliktologicheskaya zagadka rasskaza A.P. Chehova «Novaya dacha» Uchenye zapiski. 2010; Vypusk 6: 171 – 173.
4. Belugina G.K. Problema aktualizacii nematerial'nogo kul'turnogo naslediya Yaroslavl'skij pedagogicheskij vestnik. 2011; T. 1, № 2: 287 – 290.
5. BookMix.ru: oficial'nyj sajт. Available at: <https://bookmix.ru/>
6. Knigaza.com: oficial'nyj sajт. Available at: <https://knigaza.com/>
7. LiveLib.ru: oficial'nyj sajт. Available at: <https://www.livelib.ru/about>
8. Karpova N.L. Otrazhenie lichnostnykh kachestv uchastnikov logopsihoterapii v otzyvakh na biblioterapevicheskie proizvedeniya. Available at: [https://litinstitut.ru/sites/default/files/vestnik/2016\\_3/vestnik\\_li\\_2016\\_3\\_014\\_karpova\\_golzitskaya.pdf](https://litinstitut.ru/sites/default/files/vestnik/2016_3/vestnik_li_2016_3_014_karpova_golzitskaya.pdf)
9. Nepoklonova E.O. Formirovanie osnov issledovatel'skoj deyatel'nosti obuchayushchih na primere resheniya lingvisticheskikh zadach. Nauka i shkola. 2020; № 1: 95 – 107.
10. Trofimova R.A., Rastov Yu.E., Nagajcev V.V. Konfliktologiya: uchebno-metodicheskoe posobie. Barnaul, 2006.

Статья поступила в редакцию 23.06.22

УДК 371.8.061

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-48-50

Rubanova E.E., student, Taganrog Branch of Rostov State University of Economics (Taganrog, Russia), E-mail: [rubanova.ell3@gmail.com](mailto:rubanova.ell3@gmail.com)Shalova S.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychological and Pedagogical Education and Media Communication, Taganrog Branch of Rostov State University of Economics (Taganrog, Russia), E-mail: [Shalova\\_s@mail.ru](mailto:Shalova_s@mail.ru)

**THE IDEAL OF PERSON IN THE REPRESENTATION OF MODERN TEENAGERS.** The article justifies the need to identify ideals and values that are significant for the younger generation. This is important to help teenagers form adequate ideas about what an ideal person is. The purpose of the empirical research is to determine the content of an ideal human image from the perspective of modern adolescents. It is built on the analysis of the activity of adolescents on the social network Instagram. 50 random accounts of teenagers who are active users of the network are analyzed. Based on the study of the subscriptions of the study group, a list of 10 famous personalities is compiled, the life of whom adolescents follow most often. The researchers use content analysis of posts and comments left by teenagers. The work highlights personal characteristics most often found in the ideas about the ideal in modern adolescents: independence (autonomy), tolerance, honesty, creativity and the need for self-development, etc.

**Key words:** purpose of education, ideal, values, teenager, pattern, personality characteristics, social networks.

**Э.Э. Рубанова, студентка, Ростовский государственный экономический университет (филiaal), г. Таганрог, E-mail: [rubanova.ell3@gmail.com](mailto:rubanova.ell3@gmail.com)**

**С.Ю. Шалова, канд. пед. наук, доц., Ростовский государственный экономический университет (филiaal), г. Таганрог, E-mail: [Shalova\\_s@mail.ru](mailto:Shalova_s@mail.ru)**

## ИДЕАЛ ЧЕЛОВЕКА В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

В статье обосновывается необходимость выявления идеалов и ценностей, которые являются значимыми для подрастающего поколения. Это важно, чтобы помочь подростку сформировать адекватные представления об идеальном человеке. Целью нашего эмпирического исследования было определение содержания идеального образа человека с точки зрения современных подростков. Оно было построено на анализе активности подростков в социальной сети Instagram. Было проанализировано 50 случайных аккаунтов подростков, являющихся активными пользователями сети. На основе изучения подписок исследуемой группы был составлен список из 10 известных личностей, за жизнью которых подростки следят чаще всего. Мы использовали контент-анализ постов и комментариев, оставленных подростками. Выделены личностные характеристики, наиболее часто встречающиеся в представлениях об идеале у современных подростков: независимость (автономность), толерантность, честность, креативность и потребность в саморазвитии и др.

**Ключевые слова:** цели воспитания, идеал, ценности, подростки, образцы, личностные характеристики, социальные сети.

Вопросы воспитания в настоящее время привлекают внимание не только педагогов и родителей, о них часто рассуждают представители власти и СМИ, предлагая что-то добавить или изменить в существующей системе воспитания. Но, к сожалению, пока прилагаемые воспитательные усилия не приводят к желаемым результатам. Это можно объяснить разными причинами, среди которых и отсутствие единого целостного представления о том, какие же результаты являются желаемыми.

Анализ логики процесса воспитания позволяет утверждать, что эффективность педагогического взаимодействия во многом зависит от того, понимает ли педагог, какие идеалы и ценности являются значимыми для подрастающего поколения. Кроме того, необходимо учитывать, что общественный идеал может кардинально меняться со временем, а это означает, что старшее поколение не имеет права навязывать подросткам его вчерашнюю модель (конфигурацию). Именно поэтому одна из главных задач педагога как наставника состоит в том, чтобы помочь подростку усвоить социальные ценности, сформировать адекватные представления об идеальном человеке. И сделать это важно без насилия и диктата.

Анализируя современную социокультурную ситуацию в России, следует отметить, что заметно «расширяются возможности использования информационных технологий и ресурсов сети Интернет. Преимущества электронных образовательных ресурсов заключаются в их широкой доступности и скорости обновления информации. Кроме того, они гораздо более экономичны и сокращают время поиска нужного материала» [1]. А для подростков часто основным источником

информации являются социальные сети. Именно поэтому, на наш взгляд, для понимания картины мира современных подростков важен анализ их активности в социальных сетях.

Цель нашего исследования состоит в том, чтобы помочь лучше понять современных тинэйджеров, описать их представления об идеале человека.

С этой целью был использован комплекс методов исследования:

- теоретический анализ психолого-педагогической литературы для уточнения особенностей идеала в подростковом возрасте;
- статистические методы для определения активности подростков в социальных сетях;
- контент-анализ постов и комментариев в социальных сетях для выявления наиболее одобряемых подростками качеств личности.

Научная новизна исследования заключается в том, что эмпирическим материалом для выявления представлений подростков об идеалах служат медиатексты, а именно – посты и комментарии к ним в социальных сетях. Это позволяет получить более достоверную информацию, чем при использовании прямых опросов испытуемых.

Практическая значимость результатов исследования определяется возможностью их использования при проектировании педагогического процесса в современной системе образования, поиске новых эффективных воспитательных технологий.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что идеал в наиболее общем виде определяется как труднодостижимый или вовсе недостижимый

образец совершенства, высокая мечта или образ, к которому человек стремится в поведении и внешности. Сформированные представления об идеалах являются одним из индикаторов социальной развитости личности.

Идеал не может быть неизменным на протяжении жизни человека. Он во многом зависит от социокультурной ситуации и, конечно, от возрастных особенностей. Для подростков характерно познание себя, своих способностей и возможностей посредством сравнения себя с другими [2]. Для формирования адекватной самооценки и определения главных задач своего развития подросток нуждается в сравнении с образцом, воплощающим желаемые способности и личностные черты, функции которого и выполняет идеал.

Как отмечают психологи, нравственный идеал подростка представляет собой исключительно эмоционально окрашенный образ. Причем идеалом может выступать как конкретный человек, так и система обобщенных качеств. Так, Д.И. Фельдштейн выделяет отдельные этапы в процессе формирования идеала у подростков. Если на первой стадии подросткового периода у абсолютного большинства (93%) идеалы носят конкретный характер (воплощается в конкретном человеке), то к четырнадцати–пятнадцати годам большинство подростков ориентируются на обобщенный идеал [3, с. 161–162].

Если рассматривать конкретных людей в качестве идеала для подростков, то можно заметить, что раньше это были революционеры, полководцы, учителя, родители и сверстники, а сейчас – образ знаменитых людей прошлого или знакомых из социального окружения встречается крайне редко. Наиболее яркими примерами идеалов подростков на данный момент являются киноактеры, поп-звезды, топ-модели, блогеры и т. д.

Анализ психологических исследований показал, что содержательно идеальный образ человека для подростка включает в себя характеристики внешности, личностные черты и особенности моделей поведения [4; 5].

Сейчас многие исследователи выражают опасение в связи с интенсивной примитивизацией идеалов современных подростков, ориентировкой на агрессивность, цинизм и прагматизм в противовес всему тому светлому и романтичному, что было характерно, скажем, для подростков конца прошлого столетия [6].

В исследовании О.А. Тихомандрицкой в 2000 году было показано, что для российских подростков наиболее значимыми являются общечеловеческие ценности (свобода, здоровье, любовь, дружба) и ценности, связанные с достижением благополучия и осмысленностью собственного существования (насыщенность жизни, осмысленность, успех, профессионализм, целеустремленность и др.). Наименее значимыми оказались духовные ценности, ценности конформности и традиций (духовность, благочестие, религиозность, послушание, умеренность, смирение, традиции и др.), а также ценности власти [7].

Целью нашего эмпирического исследования было определение содержания идеального образа человека с точки зрения современных подростков. Оно было построено на анализе активности подростков в социальной сети Instagram.

Было проанализировано 50 случайных аккаунтов подростков, которые являются активными пользователями сети. На основе изучения подписок исследуемой группы был составлен список из 10 известных личностей, за жизнью которых подростки следят чаще всего. Приведем три наиболее популярных:

1. Аня Покров (Российский видеоблогер и музыкальный исполнитель Член первого состава тиктокерского дома Dream Team House).
2. Влад А4 (Белорусский видеоблогер, певец, создатель и владелец YouTube-каналов «А4» и «А5», инстаблогер).
3. Михаил Литвин (Российский видеоблогер и стример. Создатель и владелец YouTube-канала «ЛИТВИН»).

В результате анализа зависимости подписок подростков от гендерной принадлежности выявлено не было. Однако выявлена одна интересная закономерность: младшие подростки (от 11 до 14 лет) подписаны на большее количество публичных личностей, чем те, чей возраст составляет 15–17 лет.

В ходе исследования мы исходили из того, что целостный образ идеального человека – это исключительно субъективное понятие. Он специфичен и индивидуален у каждого, поэтому мы не можем предоставить полное описание идеального человека, характерное для целого поколения. Однако можем выделить характеристики, наиболее часто встречающиеся в представлениях об идеале у современных подростков.

Для этого использовался контент-анализ постов и комментариев, оставленных подростками, в социальной сети Instagram на страницах наиболее популярных личностей, список которых мы составили. Выделим те характеристики, которые упоминались чаще всего большинством испытуемых (более 50%).

В первую очередь, это **независимость (автономность)**. Анализ высказываний показал, что сейчас подростки в большинстве своём противопоставляют себя обществу. Подростки отдают предпочтение индивидуальному выполнению социально важных дел, редко идентифицируя себя с группой или коллективом. Для высказываний подростков в социальной сети характерен эгоцентризм, сосредоточенность на себе, преданность своим интересам и целям. Прагматичность мыслей и действий не определяется подростками как нечто постыдное. Кроме того, они верят в возможность счастья без вмешательства других людей, поэтому в людях ценят самодостаточность и автономность.

Для подростков, как они пишут в социальных сетях, важна свобода, которая подразумевает под собой наличие возможности выбора, отсутствие всяких ограничений и стеснения в чем-либо, а также способность действовать в соответствии со своими интересами и целями. Молодое поколение презирует людей (очень много негативных высказываний встречается в комментариях), которые в своих действиях опираются на мнение окружающих, зависят от него и не могут поступить так, как им хотелось бы, даже в тех условиях, в которых это возможно. Девиз современных подростков: «Перестань обращать внимание на остальных! Обрети свободу!»

Еще одна характеристика – **толерантность**. Как показал анализ комментариев, она не всегда присуща самим подросткам, но поощряется современным обществом, что влияет на их представления о терпимости и её важности в списке характеристик идеального человека. Толерантность понимается подростками как принятие окружающих людей с их недостатками, интересами, предпочтениями, вкусами и представлениями о чем-либо.

Важна для подростков и такая характеристика, как **честность**. Она всегда считалась добродетелью, однако современные подростки трактуют её иначе. Для них честность – это способность открыто говорить о своих страхах, желаниях, быть искренним и откровенным, даже если эта правда будет осуждаться обществом. Сюда же, на наш взгляд, можно отнести и так называемую раскрепощенность, которую психологи и социологи отмечают у современных подростков и которую активно демонстрируют в своих высказываниях на страницах соцсетей.

В представлении об идеальном человеке у подростков включены и такие смежные характеристики, как **креативность** и **потребность в саморазвитии**. Многие знаменитости из списка популярных людей среди подростков являются творческими, разносторонними личностями, совмещающими сразу несколько талантов и сфер, в которых они признаны аудиторией – блогерство, музыка, кинематограф, телевидение, танцы, спорт и многое другое. Это, несомненно, является хорошим примером для подписчиков, которые следят за их жизнью и считают кумирами. Идеальный человек, как отмечают у современных подростков, однозначно должен всё время двигаться вперед, пробовать что-то новое, развиваться сразу в нескольких направлениях.

Ещё одна актуальная для подростков характеристика **связана с гедонизмом**. Это аксиологическое учение, согласно которому удовольствие является высшим благом и смыслом жизни, одной из главных ценностей. Современных подростков, судя по их рассуждениям в социальной сети, можно назвать гедонистами, потому что для них важно наслаждаться настоящим моментом, получать удовольствие от жизни, быть счастливыми, позитивными, несмотря на трудности и ограничения. Они в большинстве своем хотят получать яркие эмоции и жить в соответствии с желаниями.

Также следует отметить **индивидуальность во внешнем виде** в числе важных характеристик. Почти всем кумирам, на которых подписаны подростки, присуща такая черта, как нестандартность и оригинальность внешнего вида, т. е. неповторимый стиль – яркие волосы, татуировки, пирсинг, брекеты и т. д. Анализ комментариев, оставленных подростками, подтвердил, что они приветствуют всё, что отличает человека и помогает выделиться из толпы, показать свою самобытность.

Есть ещё одна характеристика, которую мы выявили на основе контент-анализа постов и комментариев подростков, **связана с ксенофилией**. Это психологическое понятие означающее любовь к неизвестным вещам, людям, неиспытанным ощущениям, в том числе любовь ко всему иностранному. Возможно, появление у подростков такой склонности обусловлено процессами глобализации. Надо заметить, что многие испытываемые пишут о том, что любят зарубежные фильмы, музыку, иностранную культуру некоторых стран, они стремятся уехать из России, жить за границей. Поэтому если описывать идеал человека, по мнению современных подростков, важно отметить, что идеальный человек успешен, путешествует, живет и работает за границей.

Также хочется выделить две характеристики, которые, по мнению подростков, являются наименее значимыми в иерархии качеств идеального человека. Во-первых, крайне редко молодые люди указывают на религиозность, им неважно, относите ли вы себя к какой-либо религии. Кроме того, среди них популярен атеизм и нигилизм. Во-вторых, как показал контент-анализ постов и комментариев, подростки не ориентированы на вступление в брак, на семейные ценности. Они уважают желание людей жить для себя. По их мнению, хороший (идеальный) человек – необязательно хороший семьянин.

Проведенное нами исследование показало, что целостный образ идеального человека специфичен у каждого подростка, поэтому мы не можем предоставить полное описание идеального человека, характерное для целого поколения. Однако в ходе эмпирического исследования были выделены личностные характеристики, наиболее часто встречающиеся в представлениях об идеале у современных подростков: независимость (автономность), толерантность, честность, креативность и потребность в саморазвитии и др. Следует также отметить, что мир меняется, и зачастую именно подростки оказываются наиболее восприимчивыми к переменам. Разница между поколениями сейчас становится более заметной и выраженной, чем когда-либо ранее, поэтому следует изучать особенности подрастающего поколения, в частности их ценности и идеалы, чтобы найти новые эффективные методы взаимодействия и подходы к воспитанию.

## Библиографический список

1. Молодцова Т.Д., Гуря В.В., Шалова С.Ю. Ценности и смыслы психолого-педагогического образования. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2016; № 2: 24 – 30.
2. Erik H. Erikson. Identity, youth and crisis. New York: W. W. Norton Company, 1968.
3. Фельдштейн Д.И. *Психология становления личности*. Москва: Международная педагогическая академия, 1994.
4. Божович Л.И. *Проблемы формирования личности*. Москва, 1995.
5. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер. 2000.
6. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста. *Вопросы психологии*. 1996; № 1: 20 – 33.
7. Тихомандрицкая О.А. *Ценности и самоотношение на этапе юношеской социализации*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2000.

## References

1. Molodtsova T.D., Gura V.V., Shalova S.Yu. Cennosti i smysly psihologo-pedagogicheskogo obrazovaniya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 2: 24 – 30.
2. Erik H. Erikson. Identity, youth and crisis. New York: W. W. Norton Company, 1968.
3. Fel'dshteyn D.I. *Psihologiya stanovleniya lichnosti*. Moskva: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1994.
4. Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniya lichnosti*. Moskva, 1995.
5. Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshchej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter. 2000.
6. Polivanova K.N. Psihologicheskoe sodержanie podrostkovogo vozrasta. *Voprosy psihologii*. 1996; № 1: 20 – 33.
7. Tihomandrickaya O.A. *Cennosti i samootnoshenie na 'etape yunosheskoj socializacii*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2000.

Статья поступила в редакцию 22.06.22

УДК 372.881

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-50-53

**Avvakumova E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Linguistics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: evavvakumova@inbox.ru

**Sergienko N.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the English Language, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: sergienkonat@mail.ru

**GRAMMAR DIFFICULTIES OF ENGLISH SPEAKERS STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.** The problem of language interference is one of the central problems of linguistics, psycholinguistics, sociolinguistics, methods of teaching a foreign language. The phenomenon of linguistic interference is understood as mixing of linguistic units that occurs when languages – come into contact. The relevance of the article lies in the development of materials for solving the problem of interference. When studying Russian as a foreign language, as a rule, anglophones use textbooks that do not take into account the peculiarities of English. Due to this fact, significant part of the educational process is devoted to studying grammatical material, which is not difficult for students. It will be more effective to study the Russian language, provided that an RFL teacher knows certain difficulties a foreigner has in connection with the grammatical differences of the two languages. The aim of the study is to identify and systematize grammatical difficulties at the syntax level that arise when English speakers are learning Russian, and design exercises that are able to anticipate, prevent and minimize the number of interference errors. In our article, we present the analysis of the works of USA students for syntactic errors which occur because of transfer of syntactic rules of English into Russian, and ignorance of syntactic rules of Russian. The researchers have prepared a system of exercises that make it possible to work out potentially difficult phenomena for English-speaking students at B1 level.

**Key words:** English-speaking person, Russian as a foreign language, anglophone, syntax, difficulties, interference errors, exercise.

**Е.А. Аввакумова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: evavvakumova@inbox.ru

**Н.В. Сергиенко**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: sergienkonat@mail.ru

## ГРАММАТИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ АНГЛОГОВОРЯЩИХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Интерференция языков – одна из центральных проблем разделов лингвистики, психолингвистики, социолингвистики, методики преподавания иностранного языка. Явление лингвистической интерференции понимается как смешение языковых единиц, возникающее при контакте языков. Актуальность статьи заключается в разработке материалов для решения проблемы интерференции. При изучении русского языка как иностранного, как правило, используются учебники, не учитывающие особенности родного языка англоговорящих. Вследствие данного факта значительная часть учебного времени уходит на изучение грамматического материала, не представляющего трудности для англофонов. Более эффективным будет изучение русского языка при условии знания преподавателем РКИ определенных трудностей иностранца, возникающих в связи с грамматическими отличиями языков. Проблема состоит в отсутствии упражнений, в основе которых лежит знание о грамматических сложностях на синтаксическом уровне, которые возникают у англоговорящих, изучающих русский язык. В данной работе мы представляем сложности синтаксического уровня, выделенные из письменных работ англофонов, и систему упражнений, дающих возможность отрабатывать потенциально сложные для англоговорящих студентов явления на уровне B1.

**Ключевые слова:** англоговорящий, русский язык как иностранный, англофон, синтаксис, трудности, интерферентные ошибки, упражнение.

В последние годы вновь растёт интерес к русскому языку как иностранному. Он проявляется не только в странах, где в учебной программе русский язык всегда занимал важное место как иностранный язык, но и в таких странах, как Великобритания, США, Канада, Индия, где русский язык как иностранный никогда не был популярен. В век больших скоростей людям хочется изучать языки тоже с большой скоростью, а для этого необходимо систематизировать те сложные моменты, с которыми может столкнуться носитель английского языка при изучении русского языка, что, несомненно, делает данное исследование актуальным.

Грамматические сложности при изучении иностранного языка могут быть разного порядка: морфологические, словообразовательные, структурные. В рамках данной работы мы сконцентрируемся в основном на сложностях, которые возникают у носителей английского языка при изучении русского языка на уровне синтаксиса. Синтаксис является важным элементом грамматики, в рамках кото-

рого исследуются особенности объединения слов в словосочетания и предложения, а предложение, в свою очередь, является главной единицей коммуникации. Поэтому можно говорить о приоритетной роли синтаксиса в формировании мысли индивида и построении речи.

Несмотря на то, что в рамках синтаксической классификации языков русский и английский языки относятся к одному типу (языки номинативного строя), где порядок слов строится по схеме: *SPO (subject – predicate (verb) – object)*, между этими языками существуют принципиальные различия относительно порядка слов. Такой порядок слов (*SPO*) действительно характерен и наиболее типичен для английского языка, а в русском языке порядок слов более свободен, не настолько маркирован, как в английском.

При обучении русскому языку англоговорящих учащихся очень важно обратить внимание на роль порядка слов, основные отличия в конструировании предложений в русском и английском языках. В.Н. Вагнер утверждает, что изучение



порядка слов в предложении составляет сквозную тему при изучении русского языка как иностранного, и эта тема должна рассматриваться при представлении предложений различных типов [1].

В современной методике преподавания РКИ существует небольшое количество работ, изучающих сложности, которые появляются у англоговорящих при изучении русского языка. Это пособия, диссертационные исследования и статьи В.Н. Вагнер, С.Ю. Пономарева, Г.А. Резникова, А.О. Чернышовой, Э. Салливан [2–5]. Лишь в учебном пособии В.Н. Вагнер «Синтаксис русского языка как иностранного и его преподавание» [1] даётся системное описание синтаксических явлений русского языка в сопоставлении с синтаксическими явлениями английского языка и описывается методика преподавания синтаксиса англоговорящим студентам.

Итак, проблема видится в отсутствии упражнений, практических разработок, в основе которых лежит знание о грамматических сложностях на синтаксическом уровне, которые возникают у англоговорящих, изучающих русский язык.

Цель исследования – определить и систематизировать грамматические трудности на уровне синтаксиса, возникающие у носителей английского языка при изучении русского языка, и предложить систему заданий на отработку данных проблемных явлений. Цель исследования определяет постановку следующих задач: 1) провести сопоставительный анализ основных синтаксических единиц английского и русского языков; 2) проанализировать работы англофонов и вычленив грамматические трудности на синтаксическом уровне, которые возникают у них в связи с явлением интерференции; 3) разработать упражнения для языковых явлений синтаксического уровня, которые вызывают затруднения у англофонов.

В исследовании применялись общенаучные методы обобщения, систематизации и структурирования, а также метод моделирования и приём сплошной выборки. Материалом исследования послужили 76 письменных работ студентов из США (их уровень владения русским языком – В1). Данные работы были подвергнуты анализу с целью выявления в них интерферентных ошибок и проблемных зон на синтаксическом уровне.

Новизна исследования заключается в разработке учебных материалов: упражнений и структурных схем для англофонов. На наш взгляд, те трудности,

которые возникают у англофонов при изучении синтаксических конструкций русского языка, могут быть минимизированы, если материал давать в определенных схемах, с опорой на родной язык, если прорабатывать и повторять данные явления на каждом из последующих уровней до полного, свободного и безошибочного владения ими.

Практическая значимость исследования обусловлена возможностью применения представленных материалов на занятиях по РКИ со студентами, у которых родной язык – английский.

Разработанные в данном исследовании схемы, модели и упражнения направлены на отработку наиболее сложных для англофонов синтаксических конструкций. Цель данных материалов – предвидеть ошибки и свести к минимуму количество интерферентных ошибок при изучении русского языка англоговорящими. Наша задача – учить говорению, продуцированию собственных высказываний сначала на уровне одного предложения, затем мини-диалога, далее – использование полученных знаний, отработанных структур в реальном общении.

Преподавание синтаксиса русского языка как иностранного англоговорящим направлено на то, чтобы обеспечить практическое владение структурами русского языка в устной и письменной формах. При обучении англофонов синтаксису русского языка очень важно обращать внимание на структуры, которые либо отсутствуют в английском языке, либо отличаются от структур русского языка.

Темы и структуры, которые являются проблемными для англоговорящих студентов при изучении русского языка как иностранного, требуют отработки на каждом новом уровне. Считаем необходимым возвращаться к «трудным» темам, изученным на предыдущем уровне, используя новое лексическое наполнение и расширяя, по возможности, структурное наполнение.

Интерференция – явление при изучении иностранного (второго, неродного) языка, основной характеристикой которого является перенос особенностей родного языка на изучаемый. В рамках данного исследования особое внимание уделяется межъязыковой и внутриязыковой интерференции, т. к. на синтаксическом уровне основные трудности у англофонов при изучении РКИ связаны с порядком слов: на начальных этапах обучающиеся используют порядок слов английского языка, на более высоких уровнях – структуры русского языка, не всегда дифференцируя стилистические характеристики высказывания или не обращая

Таблица 1

Интерференция на синтаксическом уровне

Структура английского языка	Перенос структуры АЯ на РЯ	Правильный вариант РЯ	Языковое явление, на котором необходимо акцентировать внимание
I am a <i>stronger</i> person now, than I was before the programme	Я <i>сильнее</i> человек, чем перед этой программой	Я <i>сейчас сильнее</i> , чем была перед этой программой	Предложение без глагола-связки, с именной частью – прилагательным в сравнительной степени
<i>There is often no ice in drinks</i>	<i>Есть нет</i> льда в напитках <i>часто</i>	<i>Часто</i> в напитках <i>нет</i> льда	Отрицательное предложение без глагола-связки <i>быть</i>
The children who loved the elk <i>wanted him to live there forever</i>	Дети, любившие лося, <i>хотели его жить</i> навсегда	Дети, любившие лося, <i>хотели, чтобы он остался</i> жить там навсегда	Предложение с придаточным дополнительным
The Princess and the Hedgehog went through the forest <i>to find</i> the Hedgehog's house.	Принцесса и ёжик пошли по лесу <i>найти</i> дом ёжика	Принцесса и ёжик пошли по лесу, <i>чтобы найти</i> дом ёжика	Предложение с придаточным цели
<i>I have no time now. / I don't have time now.</i>	Я <i>не имею времени</i> сейчас.	У <i>меня нет времени</i> сейчас.	Отрицательное предложение без глагола-связки, односоставное предложение.
We <i>would not be able</i> to tell the time and dates.	Даже <i>не бы могли</i> мы следить за временем или датам точно!	Мы <i>бы не смогли</i> следить за временем и датами!	Сослагательное наклонение
Yes, they are good, and <i>I am glad to be</i> at home with them	Да, они хорошие, и я <i>рада чтобы быть</i> дома с них	Да, они хорошие, и я <i>рада, что я с ними дома. / Да, они хорошие, и я рада быть</i> с ними дома	Предложение с придаточным дополнительным
But today is the <i>last day</i> when I work in the restaurant	Но сегодня – мой <i>последний день</i> работаю в ресторане	Но сегодня – <i>последний день, когда я работаю</i> в ресторане	Предложение с придаточным определительным
<i>It is cold</i>	<i>Это холодно</i>	<i>Холодно</i>	Односоставные предложения (безличные)
He asked me <i>if I wanted</i> to go home	Он спрашивал меня <i>если я хотела</i> идти домой	Он спросил меня, <i>хочу ли я</i> пойти домой	Косвенная речь, предложение с придаточным дополнительным
– You won't go to university tomorrow, will you? – Yes, I will!	– Ты ведь не идёшь на уроки завтра? – Да, иду!	– Ты ведь не идёшь на уроки завтра? – Нет, иду!	Краткие ответы с ДА и НЕТ
I will write you when <i>I come</i> home	Я напишу вам когда я <i>приезжаю</i> домой	Я напишу Вам, когда <i>приеду</i> домой	Придаточное времени (направленность на будущее время)
<i>I told nobody</i> about it	Я <i>сказал никому</i> об этом	Я <i>никому не сказал</i> об этом	Двойное (множественное) отрицание в предложении

внимания на синтаксические связи внутри предложения. В рамках исследования мы провели анализ письменных работ студентов из США с точки зрения наличия в этих работах интерференционных ошибок на синтаксическом уровне. Выявленные ошибки мы систематизировали и представили в следующей табл. 1.

Таким образом, основными ошибками, связанными с интерференцией на синтаксическом уровне при изучении русского языка англофонами, являются:

- однокомпонентные предложения разного порядка;
- сложноподчинённые предложения с придаточными дополнительными, времени, цели, условия, придаточными определительными;
- предложения с сослагательным наклонением;
- конструкции с союзами ЧТО и ЧТОБЫ;
- предложения с косвенной речью;
- предложения с двойным (множественным) отрицанием.

Знание данных проблемных зон позволило нам начать разрабатывать структурные схемы и упражнения с целью минимизации интерференционных ошибок и повышения качества освоения языкового материала и его использования в коммуникативных ситуациях.

Мы разработали упражнения и структурные схемы для англофонов, владеющих русским языком на уровне В1, с учетом выявленных ошибок.

### 1. Сложные предложения с нереальным условием

В английском языке существует несколько типов предложений с нереальным условием, которые будут соответствовать одному русскому варианту. Это отражено в следующей табл.

Таблица 2

Выражение нереального условия

If you <b>helped</b> me, I <b>would be</b> happy.	
If you <b>had helped</b> me, I <b>would have been</b> happy.	
If you <b>had helped</b> me, I <b>would be</b> happy.	Если бы ты <b>помог (помогла)</b> мне,
If you <b>helped</b> me, I <b>would have been</b> happy	(то) я <b>был (была)</b> бы счастлива

На уровне А2 учащиеся познакомились со структурами реального условия, которые схематически похожи на структуры с нереальным условием. Поэтому для начала выясняем разницу между реальным условием и нереальным, а далее – представляем англофонам модель для отработки сложных предложений с нереальным условием и прорабатываем упражнения:

**Если бы S (1, 3)+ V(Past) ..., (то) S (1, 3)+V(Past) бы...**

(Где S (1, 3) – субъект, подлежащее в именительном или дательном падеже; V (Past) – глагол в прошедшем времени.)

**Задание 1. Скажите, что вы бы сделали, если бы вы...**

- 1) потеряли свою сумку,
- 2) забыли пин-код банковской карты,
- 3) опоздали на урок,
- 4) не знали, как доехать до университета,
- 5) заболели,
- 6) потеряли ключи от комнаты в общежитии,
- 7) не выполнили задания к уроку,
- 8) сломали свой ноутбук,
- 9) заблудились в неизвестном городе,
- 10) захотели попить кофе.

**Задание 2. Скажите это по-русски.**

1. If I had time, I would go to the cinema.
2. If I were you, I would not go to the north.
3. If I had been offered that kind of job, I would have taken it.
4. I would stop at a hotel, if I were you.
5. Nick would look better if he had another haircut.
6. Nelly wouldn't have worried about the exam if she had prepared better.
7. If I didn't have to leave, I would stay here with you and watch the programme.
8. If you had changed your wet clothes, you wouldn't have got a cold.
9. If you listened to me, you wouldn't have had a trouble yesterday.
10. If she woke up early, she would go for a run.

**Задание 3. Прочитайте диалоги. Закончите высказывания по смыслу.**

**Составьте диалог по аналогии.**

**Диалог 1.**

- Извини, что я опоздала!
- Ладно, нормально.
- Ты давно меня ждёшь?
- Ну, минут пятнадцать.
- Извини! Если бы не дождь, ...

**Диалог 2.**

- Ты любишь читать стихи?
- Да, очень! Я люблю русских поэтов. Мне нравятся Пушкин, Ахматова и Маяковский.
- Ты их читал на русском языке?
- К сожалению, нет. Если бы я лучше знал русский язык, ...

**Диалог 3.**

- Где ты был на каникулах?
- Я ездил в Россию. Я был в Москве и Санкт-Петербурге.
- Здорово! Тебе понравилось?
- О, да! Я был в Эрмитаже, Третьяковской галерее, на Красной площади, в Кремле.

- Сколько времени ты был в России?
- Всего 9 дней. Если бы я мог дольше остаться в России, ...

### II. Предложения с придаточным определительным

Знакомство с придаточными определительными происходит на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному. Они вводятся с союзами где, куда, когда. Данные типы предложений так или иначе похожи на структуры английского языка. Сравните: Я подошёл к кафе, где мой друг ждал меня. I came up to the café where my friend was waiting for me. Основные сложности в подобных конструкциях для англофонов будут находиться в плоскости падежных форм существительных.

На уровне В1, когда изучаются сложные предложения с придаточным определительным с союзным словом *который*, необходимы определенные пояснения по структурированию предложения и использованию союза, т. к. имеются некоторые межязыковые расхождения.

В русском языке союзное слово *который* используется в функции связи частей сложноподчиненного предложения и соответствует английским *which, that, who (whom)*. *Который* может использоваться как в постпозиции к определяемому слову, так и в постпозиции к другому существительному, с которым соотносится определяемое слово (дом, который...; дом, окна которого...), что невозможно в английском языке. В английском языке союзы, эквивалентные слову *который*, могут опускаться в некоторых контекстах, чего не происходит в русском языке, например, The house (*which*) you built (Дом, *который* вы построили).

В качестве примера использования предложения с придаточным определительным «по кругу» можно привести стихотворение «Дом, который построил Джек» с переводом С.Я. Маршака и продемонстрировать некоторую идентичность структурирования предложений.

... This is the dog,  
That worried the cat,  
That kill'd the rat,  
That ate the malt  
That lay in the house that Jack built.

Вот пёс без хвоста,  
Который за шиворот треплет кота,  
Который пугает и ловит синицу,  
Которая часто ворует пшеницу,  
Которая в тёмном чулане хранится  
В доме,  
Который построил Джек.

Далее необходимо продемонстрировать студентам примеры образования сложных предложений с придаточным определительным, изменение слова *который* по падежам и его использование с предлогами (что, опять-таки невозможно в английском языке). А после этого отрабатывать структуры в упражнениях.

Я был в одном городе.

1. Этот город построен давно.
2. Этого города нет на карте.
3. Этому городу посвящено много стихотворений.
4. В городе много парков.
5. Об этом городе много пишут.

1. Я был в одном городе, который построен давно.
2. Я был в одном городе, которого нет на карте.
3. Я был в одном городе, которому посвящено много стихотворений.
4. Я был в одном городе, в котором много парков.
5. Я был в одном городе, о котором много пишут.

**Задание 1. Скажите это по-русски.**

1. The people we visited were very nice.
2. I want to learn the poem you read us last time.
3. Can you give me the book which you advised me to read?
4. Mike always does the shopping in the shop which is in Lenin Avenue.
5. This is the photo I've told you about.
6. Is this the boy who called me Nutty?
7. This is the dog that I'd like to buy.
8. My colleague presented me with the set I had always dreamt about.
9. We'd like to watch the film you often refer to.
10. There was that special atmosphere which you had spoken about.

**Задание 2. Прочитайте предложение. Закончите высказывание по смыслу, используя разные формы слова *который*.**

1. Мой друг хорошо играет на скрипке.  
У меня есть друг, ...
2. Я купила машину в новом автосалоне.  
Это тот автосалон, ...
3. Я никогда не видела друзей Тома.  
Пришли друзья Тома, ...
4. Они никогда не слышали о моём городе.  
Я живу в Барнауле, городе, ...

5. С этим человеком они делают вместе проект.  
Познакомься с человеком, ...
6. Сегодня на уроке отсутствует Света.  
Я не могу поговорить со Светой, ...
7. Этого журнала нет на месте.  
Мне нужен как раз тот журнал, ...
8. Джон купил фрукты.  
Мы сделаем фруктовый салат из фруктов, ...
9. Наш город основан более 300 лет назад.  
Мы живём в городе, ...
10. Александр Пушкин посвятил много стихотворений Наталье Гончаровой.  
Это портрет Натальи Гончаровой, ...

### III. Порядок слов в вопросительных предложениях (специальный вопрос)

Специальный вопрос как таковой изучается на уровне А1 на материале простой лексики, например: *Какой это город? Что ты делаешь?* Однако по мере расширения словарного запаса, изучения более сложных структур возникает необходимость некоторого пояснения в структурировании специального вопроса с глаголами, которые имеют обязательную предложную валентность (*зависит от...*, *думаешь о...*). В английском языке предлог, который сочетается с глаголом, должен идти за ним независимо от типа предложения. В русском языке в вопросительных предложениях предлог занимает препозицию перед вопросительным словом. Сравните: *О чём ты думаешь? What are you thinking about?*

Сначала необходимо продемонстрировать разницу в порядке слов в русском и английском языках в вопросительных предложениях (табл. 3), а далее схематически указать на перемещение предлога в русских структурах.

Таблица 3

#### Порядок слов в вопросительных предложениях

What are you thinking about? What do they spend money on? Who will you take care of?	О чём ты думаешь? На что они тратят деньги? О ком ты будешь заботиться?
--	---

Я думаю о тебе.



О ком ты думаешь?

Он смотрит на небо.



На что он смотрит?

#### Задание 1. Скажите это по-русски.

1. What have you forgotten about?
2. What is she preparing for?
3. What will they tell him about?
4. Who will you write about?
5. What are they fighting for?
6. Who did he talk about yesterday?
7. Who does it depend on?
8. What will you pay attention to?
9. Who did she come up to?
10. What are you looking at?

#### Задание 2. Прочитайте слова. Составьте из слов предложения (вопросительные или утвердительные).

#### Библиографический список

1. Вагнер В.Н. *Синтаксис русского языка как иностранного и его преподавание*. Москва: Флинта; Наука, 2007.
2. Вагнер В.Н. *Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа*. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001.
3. Пономарев С.Ю. *Интерферирующее влияние английского языка при изучении русского*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 1992.
4. Резникова Г.А. *Обучение англоязычных студентов грамматической правильности русской речи на основе принципа контрастивности*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 1998.
5. Чернышова А.О., Салливан Э. Интерференция в русской речи носителя английского языка. *Вестник Череповецкого государственного университета*. Череповец, 2014; № 3 (56): 144 – 148.

#### References

1. Vagner V.N. *Sintaksis russkogo yazyka kak inostrannogo i ego prepodavanie*. Moskva: Flinta; Nauka, 2007.
2. Vagner V.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka anglogovoryaschim i frankogovoryaschim na osnove mezh'yazykovogo sopostavitel'nogo analiza*. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2001.
3. Ponomarev S.Yu. *Interferiruyushchee vliyaniye anglijskogo yazyka pri izuchenii russkogo*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1992.
4. Reznikova G.A. *Obucheniye angloyazychnyh studentov grammaticheskoy pravil'nosti russkoj rechi na osnove principa kontrastivnosti*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1998.
5. Chernyshova A.O., Sullivan E. Interferenciya v russkoj rechi nositelya anglijskogo yazyka. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. Cherepovec, 2014; № 3 (56): 144 – 148.

- 1) за/ наблюдать/ нравится/ мне/ детьми/ маленькими;
- 2) ты/ кого/ на/ обиделся;
- 3) поздравляю/ с/ тебя/ рождения/ днём;
- 4) заплатил/ что/ ты/ за;
- 5) я/ чём/ ошибаюсь/ в;
- 6) зависит/ всё/ тебя/ от;
- 7) к/ нужно/ врачу/ тебе/ обратиться;
- 8) сидите/ чём/ вы/ на;
- 9) о/ ты/ думаешь/ сейчас/ ком;
- 10) цветы/ смотрит/ она/ на.

#### Задание 3. Ответьте на вопросы.

1. На что тебе нравится смотреть?
2. О чём ты любишь думать?
3. С чем ты поздравляешь своих родителей?
4. На что вы тратите свою стипендию?
5. От кого ты ждёшь приятных подарков?
6. От кого ты узнаёшь последние новости?
7. На что вы обращаете внимание, когда видите человека в первый раз?
8. У кого вы собираетесь по выходным дням?
9. В чём вы часто сомневаетесь?
10. О чём вы узнали сегодня на уроке?

В рамках данной работы мы представили те сложности синтаксического уровня, которые мы вычленили, исходя из анализа письменных работ англофонов, и разработанные упражнения, дающие возможность отрабатывать потенциально сложные для англоговорящих студентов явления. Важным моментом отработки и закрепления материала подобного рода являются переводные упражнения, особенно на первых уровнях овладения языком, т. к. в это время инофоны мыслят на родном языке, когда выстраивают структуры на русском языке, поэтому важно отработать конструкции так, чтобы минимизировать количество интерферентных ошибок. Чем больше они практикуют поиск на соответствие структуры из русского языка структуре из родного языка, тем лучше они ее. Кроме того, для закрепления определенных структур необходимо предлагать англофонам конструирование предложений различных коммуникативных вариантов: составление предложений по модели определенной структуры; вопросов, которые требуют использования изучаемых структур и конструирования ответов, в которых отрабатываются различные коммуникативные варианты структуры предложений. Все предложенные нами упражнения могут использоваться преподавателями РКИ при работе со студентами, учениками, для кого английский язык является родным.

Данное исследование было посвящено выявлению сложностей у англоговорящих студентов, изучающих русский язык как иностранный на уровне синтаксических структур. Основные трудности, которые возникают у англофонов на уровне В1 при изучении синтаксических структур русского языка, связаны с интерферентными ошибками межъязыкового уровня. Чем больше преподаватель знает о возможностях существования таких ошибок, тем больше у него вероятностей попытаться предвосхитить и предотвратить эти ошибки. С этой целью мы прописывали некоторые основные моменты различий в структурах русского языка и английского.

Перспективы нашего исследования связаны с продолжением исследования «проблемных» структур при изучении РКИ англофонами, включением разработанных упражнений в практику преподавания русского языка как иностранного и разработки новых упражнений для каждого уровня владения языком.



**Ahmadova L. Ya.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Social Sciences, Azerbaijan State Academy of Physical Education and Sport (Baku, Azerbaijan), E-mail: info@sport.edu.az

**Voevoda E. V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Pedagogy and Psychology, Moscow State Institute of International Relations (University) (Moscow, Russia), E-mail: kafpp@inno.mgimo.ru

**PRIORITIES FOR PROFESSIONAL LANGUAGE TRAINING OF ATHLETES IN AZERBAIJAN.** Today sport has ceased to be an occupation and leisure activities but has turned into a means of political influence thus becoming a "soft power" tool that creates the image of the country. The indicators used in calculating the Index of Global Soft Power include a number of Olympic medals won by the athletes of the country and English language proficiency. The authors aim to define priorities in teaching foreign languages to sports profile students at Azerbaijan State Physical Culture and Sports Academy. An extensive analysis of sports-related publications and participant observation method show the need to reconsider teaching strategies on the basis of a combination of approaches (communicative, professionally oriented, learner-centred, competence-based) in organizing the educational process. This is facilitated by creating *professionally oriented teaching materials including blended learning programmes and digital modules to compensate for the deficiency of contact hours; modelling professionally relevant role-play situations and using various methods to enhance motivation*. The authors conclude that *priorities in professional language training of athletes are to be reconsidered with gradual sophistication of the structure of professionally oriented foreign language training and working out a functional professional model of foreign language training that can be of use in the sports universities of Azerbaijan*.

**Key words:** sport, foreign languages, professional language training, "soft power", motivation, teaching materials, communication.

**Л.Я. Ахмедова**, канд. филол. наук, зав. каф. социальных наук, Азербайджанская государственная академия физической культуры и спорта, г. Баку, E-mail: info@sport.edu.az

**Е.В. Воевода**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики и психологии, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, г. Москва, E-mail: kafpp@inno.mgimo.ru

## ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СПОРТСМЕНОВ АЗЕРБАЙДЖАНА

В настоящее время спорт не является исключительно досуговой и профессиональной деятельностью – он стал средством политического влияния и превратился в инструмент «мягкой силы», формирующий имидж страны. При вычислении индекса «мягкой силы» учитываются такие индикаторы, как количество завоеванных спортсменами страны олимпийских медалей и владение английским языком. Цель статьи – определить приоритетные направления в обучении студентов Азербайджанской государственной академии физической культуры и спорта иностранному языку. Анализ публикаций по проблеме исследования и применение метода включенного наблюдения показали необходимость пересмотра стратегии обучения с опорой на комплекс педагогических подходов (лично ориентированного, коммуникативного, профессионально ориентированного, компетентностного) как основу организации учебного процесса. Этому способствует создание собственных профессионально ориентированных учебных материалов, в том числе программ смешанного обучения и цифровых тренинговых модулей для компенсации недостаточного количества аудиторных часов; моделирование профессионально значимых сюжетно-ролевых ситуаций и использование различных методов повышения мотивации. Авторы делают вывод о необходимости изменения приоритетов, постепенном усложнении структуры языковой подготовки спортсменов и моделировании новой функционально-профессиональной организации обучения иностранным языкам, применимой в спортивных вузах Азербайджана.

**Ключевые слова:** спорт, иностранные языки, профессиональная языковая подготовка, «мягкая сила», мотивация, учебные материалы, коммуникация.

Владение иностранным языком в XXI веке стало обыденным явлением. Проникновение цифровых технологий во все сферы человеческой жизни повлекло за собой необходимость прямого и опосредованного общения на английском языке – современном lingua franca. Международные связи перестали быть прерогативой дипломатов, бизнесменов и журналистов: международная составляющая теперь присутствует во многих областях человеческой деятельности, и спорт не является исключением. При этом «общество предъявляет требования к подготовке специалистов не только на уровне профессиональных знаний, умений и навыков, но на уровне общения, взаимодействия, установления контактов с зарубежными коллегами» [1, с. 78].

Спортсмен – создатель имиджа страны на международном уровне. Спорт является одним из элементов культуры – неслучайно возникло выражение «физическая культура». В свою очередь, язык – также неотъемлемая часть культуры. Он выступает как проводник идей, средство коммуникации, инструмент формирования репутации государства. Таким образом, в создании имиджа страны участвуют как спорт, так и язык, которые являются инструментами «мягкой силы», т. е. действуют, как магнит [2, с. 6], вызывая позитивное притяжение, основанное на принципе привлекательности. В случае с английским языком как языком международного общения можно утверждать, что иностранный язык может выступать в качестве инструмента «мягкой силы» для трансляции культурных ценностей и создания позитивного образа страны, в которой он не является родным. Как отмечает Г.М. Пашаева, Азербайджан «западной «мягкой силе» отвечает собственной англоязычной «мягкой силой» <...> как страна, принадлежащая одновременно к Западу и Востоку, с разнообразным культурно-историческим наследием» [3, с. 80].

В 2012 году учеными Института исследований развивающихся рынков (Сколково) и компании «Эрнст энд Янг» была разработана методика вычисления индекса «мягкой силы» по трем группам индикаторов: международному имиджу (5 индикаторов), международной репутации (4 индикатора) и мировой интеграции (4 индикатора) [4, с. 58]. Среди индикаторов, включенных в первую группу, обращает на себя особое внимание «количество завоеванных олимпийских наград» – этому показателю отводится 3,75%. Замыкает список индикаторов третьей группы «численность населения, свободной владеющего английским – языком международного общения», – данный показатель оценивается в 7,5% [4, с. 59].

За прошедшие 10 лет показатели претерпели изменения – индекс глобальной мягкой силы 2022 г. рассчитывался на основе восьми индикаторов, вклю-

чающих в себя такие показатели, как «международные связи», «культура и наследие» и «образование и наука». Таким образом, при сохранении показателей «международный имидж/связи» и «культура» в широком смысле усилился акцент на образовании, что подтверждает необходимость сосредоточить внимание на внесении изменений в структуру профессиональной языковой подготовки специалистов в области физической культуры и спорта Азербайджана.

Ведущим вузом страны в данной области является Азербайджанская государственная академия физкультуры и спорта, готовящая специалистов по пяти направлениям в бакалавриате и по семи – в магистратуре. К ним относятся не только спортсмены, тренеры и судьи, но и лица, обеспечивающие функционирование команды (менеджеры, врачи, диетологи, кинезиологи, реабилитологи, юристы, представители спортивных федераций), а также учителя физической культуры и спорта, спортивные менеджеры и спортивные журналисты. Планируется подготовка юристов и специалистов в области спортивной дипломатии. Такой широкий охват специальностей обусловлен необходимостью представлять республику на международной спортивной арене. В условиях ожесточенной конкурентной борьбы жизненно необходимым становится знание иностранного языка и умение не просто осуществлять коммуникацию, но и аргументированно отстаивать интересы спортсменов страны в различных международных инстанциях, представлять страну в международных спортивных организациях. Все это объясняет необходимость выработки новой стратегии в профессиональной языковой подготовке специалистов в области физической культуры и спорта и обосновывает актуальность темы исследования.

Цель исследования – определить приоритетные направления в обучении иностранному языку студентов спортивного профиля в условиях Азербайджанской академии физической культуры и спорта. Задачи исследования: 1) выявить детерминирующие факторы использования «мягкой силы» применительно к спортивной сфере и иностранным языкам; 2) на основе анализа исследований в области обучения специалистов спортивного профиля иностранным языком определить организационно-педагогические условия повышения эффективности обучения иностранным языкам в вузах спортивного профиля Азербайджана.

Проблема повышения эффективности обучения студентов спортивно-физкультурных факультетов и вузов иностранным языком не нова – ей посвящены статьи исследователей России, Азербайджана, Казахстана, Украины и фундаментальные диссертационные исследования. Как и в большинстве неязыковых

вузов, в вузах спортивного профиля иностранный язык изучается в течение первых нескольких семестров, причем на его освоение выделяется минимальное количество часов, поскольку он не является профильной дисциплиной. В результате студенты не овладевают видами речевой деятельности, позволяющими реализовать основную – коммуникативную – функцию языка. Как исследователи-теоретики, так и преподаватели-практики подчеркивают необходимость уделять больше внимания обучению студентов-спортсменов аудированию и говорению, закладывая основы формирования коммуникативной компетенции.

Авторы рассматривают различные аспекты профессионализации обучения студентов спортивных вузов и обращают внимание на недостаточное количество профессионально ориентированных учебников и учебных пособий по иностранному языку для неязыковых вузов. Преимущества и трудности применения предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в неязыковом вузе описаны Н.И. Багмановой [5], А.В. Кулешовым и А.М. Гороховой [6], Е.Ю. Токаревой [7]. Специфике работы со спортивной терминологией посвящены статьи К.Ю. Симоновой, Ю.С. Елисеевой, Е.С. Блиновой [8]; Л.Х. Адигозаловой [9].

Достаточно много работ посвящено формированию познавательного интереса и повышению мотивации студентов неязыковых вузов к изучению иностранного языка. В первую очередь отметим диссертационные исследования М.С. Душко [10] и Н.В. Барсуковой [11], в которых авторы аргументированно доказывают, что учебная мотивация неразрывно связана с возможностью применения полученных знаний в будущей профессиональной деятельности.

Вместе с тем ощущается дефицит исследований, посвященных комплексному анализу факторов, оказывающих влияние на успешность обучения спортсменов иностранному языку для профессиональной коммуникации. Подобного рода анализ, проведенный авторами, составляет новизну исследования.

Исследование опирается на теорию профессиональной языковой подготовки студентов неязыковых вузов (Е.Н. Малюга, Н.П. Хомякова) и комплекс подходов к обучению иностранному языку в неязыковом вузе – коммуникативный, профессионально ориентированный, личностно-деятельностный, компетентностный (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, Е.И. Пассов, В.И. Блинов). Анализ имеющихся исследований по проблеме оптимизации обучения студентов вузов и факультетов спортивно-физкультурного профиля даёт возможность объективно представить различные аспекты существующей проблемы и обозначить пути их решения. Всё это позволило системно рассмотреть современные вызовы, с которыми столкнулись преподаватели Азербайджанской государственной академии физической культуры и спорта, что обусловило теоретическую значимость исследования.

В качестве основного исследовательского метода авторы использовали анализ научно-педагогической литературы по проблеме статуса иностранных языков и их преподавания в Азербайджане [12; 13], а также по вопросам профессиональной языковой подготовки студентов вузов и факультетов физической культуры и спорта в Азербайджане [14; 15]. При работе с данными, представленными в сборнике «Индекс уровня владения английским языком, 2021 г.» [16] – ежегодном издании шведской образовательной компании EF Education First, деятельность которой связана с преподаванием английского языка в различных странах мира, применялись сравнительно-статистический метод и метод ранжирования, а затем – графический метод для иллюстрации полученных результатов. Метод включенного наблюдения и беседы с преподавателями кафедры социальных наук Азербайджанской государственной академии физической культуры и спорта (АГАФКС) позволили выявить специфические проблемы, характерные для конкретного учебного заведения.

Источниковой базой исследования послужили нормативно-правовые документы Азербайджанской Республики – Закон «О физической культуре и спорте» и «Стратегия развития азербайджанской молодежи в 2015–2025 годах»; диссертационные исследования; статьи о специфике преподавания иностранных языков в вузах спортивного профиля; статистические данные из открытого доступа.

Для определения приоритетных направлений в профессиональной языковой подготовке азербайджанских специалистов в области физической культуры и спорта необходимо было проанализировать ситуацию по основным позициям, связанным с определением факторов, влияющих на эффективность использова-

ния «мягкой силы»: завоевание азербайджанскими спортсменами олимпийских медалей и владение английским языком.

С 1996 г. Олимпийская сборная Азербайджана, выступая под национальным флагом, завоевала 51 медаль. Табл. 1 демонстрирует устойчивый рост соотношения количества завоеванных спортсменами Азербайджана медалей к количеству участников Олимпийских игр по сравнению со странами-соседями в 1996–2016 гг., однако в 2020 г. этот показатель снизился.

Что касается уровня владения английским языком, то здесь позиция Азербайджана слабее – на это указывают результаты тестирования, проводившихся в течение ряда лет компанией EF Education First. В 2021 г. на основе тестирования двух миллионов взрослых из 112 стран и регионов мира выявлены пять уровней показателей: очень высокий, высокий, умеренный, низкий и очень низкий. Азербайджан занял 86 место, замыкая группу стран с низким рейтингом, однако улучшил позицию по сравнению с 2020 г., когда входил в группу стран с очень низким уровнем владения английским языком.

Страны Прикаспия и Турция занимают в этом списке следующие места: Россия и Иран – соответственно, 51 и 58 (умеренный уровень), Турция – 70 (низкий уровень), Казахстан – 96 (очень низкий уровень). На рис. 1 графически представлена динамика изменения места Азербайджана в списке стран с протестированными респондентами (в процентах по отношению к количеству стран-участниц – количество дано в скобках).

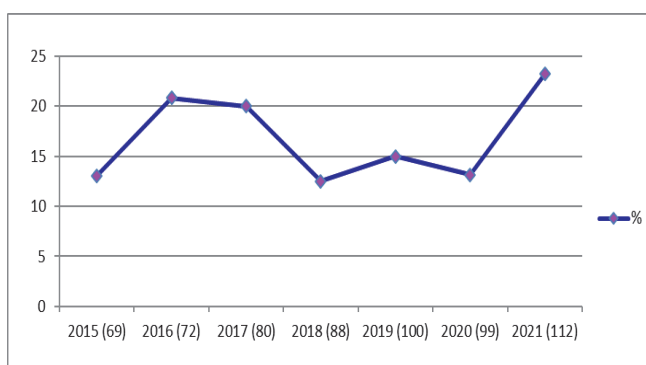


Рис. 1. Динамика изменения уровня владения английским языком в Азербайджане. (Рассчитано авторами с использованием EF English Proficiency Index [16])

Таким образом, два индикатора индекса «мягкой силы», обуславливающие международную привлекательность страны, указывают на то, что, наряду с профессиональной подготовкой спортсменов, необходимо менять стратегию их языковой подготовки – это будет способствовать «развитию <...> связей с молодежью стран, представляющих приоритет для Азербайджана» [17].

Практически все исследователи проблемы обучения спортсменов иностранному языку отмечают, что студентов знакомят, преимущественно, с профессиональной терминологией, учат чтению и переводу со словарем. В АГАФКС будущие спортсмены традиционно изучают иностранный язык в течение первого года обучения в объеме 165 часов. В результате языком они не овладевают: зная определенный набор спортивных терминов, с трудом могут выразить свою мысль, читают со словарем. Очевидно, что для подготовки к профессиональному общению необходимо уделять большее внимание обучению студентов спортивного профиля аудированию и говорению, закладывая основы формирования коммуникативной компетенции. Вместе с тем мы считаем не совсем корректной позицию Э.В. Масалковой, предлагающей ограничить обучение спортсменов иностранному языку формированием исключительно коммуникативных речевых навыков [18, с. 58], поскольку представителям различных спортивных специальностей также необходимы навыки чтения (инструкции, указатели и т. п.), письма (заполнение анкет и проч.), а в некоторых случаях – и перевода.

Таблица 1

Соотношение количества завоеванных олимпийских медалей и спортсменов – участников Олимпийских игр (составлена авторами с использованием материалов из открытого доступа)

Год, место проведения	1996 г., Атланта	2000 г., Сидней	2004 г., Афины	2008 г., Пекин	2012 г., Лондон	2016 г., Рио-де-Жанейро	2020 г., Токио
Страна	Соотношение: медали / количество участников						
Азербайджан	0,038	0,093	0,131	0,159	0,263	0,321	0,155
Казахстан	0,117	0,054	0,070	0,101	0,113	0,168	0,206
Иран	0,166	0,121	0,162	0,037	0,222	0,127	0,109
Турция	0,111	0,085	0,166	0,106	0,044	0,079	0,122
Россия	0,160	0,205	0,202	0,161	0,184	0,198	0,212

Многие авторы отмечают, что преподавателям приходится использовать учебники, написанные в соответствии с традиционными (часто устаревшими) методиками, содержательная составляющая которых не соответствует профессиональным интересам студентов. Зарубежные аутентичные учебные пособия, которые часто используются в неязыковых вузах, имеют широкую целевую аудиторию – без учета специфики вуза и факультета. Как справедливо отмечают В.Я. Колотов и А.И. Михеев, «обучение иностранному языку с учетом реализации целей профильного обучения предполагает обновление содержания языкового образования с учетом личностно ориентированного подхода, усиление коммуникативной направленности языкового образования, <...> внедрение современных педагогических технологий» [19, с. 47].

Большой интерес и практическую ценность представляют исследования, связанные с преодолением психологического барьера и повышением интереса к изучению иностранного языка. Как правило, вопросы мотивации тесно связаны с боязнью коммуникативного неуспеха и с (не)пониманием необходимости использования иностранного языка в профессиональной деятельности. В этом плане интересным представляется опыт Н.В. Барсуковой [11], связанный с активизацией интереса к изучению иностранного языка и осознанием его востребованности в спортивной профессии. Мотивирующим фактором в работе с экспериментальной группой было содержательное изменение занятий за счет включения в упражнения и задания вопросов, связанных с историей и современным состоянием олимпийского движения.

Анализ публикаций по теории и практике профессиональной языковой подготовки студентов вузов спортивного профиля показал, решение каких задач является приоритетным:

1) для всех специальностей – профессионально ориентированное обучение иностранному языку со спортивным уклоном с особым вниманием к обучению речевой коммуникации в профессиональном и обыденно-бытовом дискурсе; формирование умения моделировать различные ситуации общения (на соревнованиях, тренировках и т. д.), а также анализировать и адекватно интерпретировать речевое и неречевое поведение собеседника;

2) для определенных специальностей – умение находить, анализировать и применять на практике при подготовке спортсменов Азербайджана профессионально значимую информацию из зарубежных источников; обучение деловой переписке, устному и письменному переводу в сфере профессионального общения (для групп с дополнительной квалификацией «переводчик в сфере профессионального общения»).

При решении поставленных задач первостепенная роль принадлежит отбору учебных материалов. В настоящее время в АГАФКС используется учебное пособие «Speak Out» издательства Pearson, которое не учитывает профессиональных потребностей и не предполагает заданий на формирование переводческой компетенции. Поэтому очевидна необходимость создания собственных учебных пособий с опорой на аутентичные материалы. Успешно подобранные учебные материалы способствуют формированию языковой и коммуникативной компетенций.

Как преподаватели, так и студенты отмечают необходимость обучения говорению и аудированию как наиболее востребованным и трудным видам речевой деятельности для специалистов спортивного профиля. Именно эти навыки позволяют спортсменам вступать в диалог с представителями спортивных команд на международных соревнованиях. Для этого на занятиях целесообразно использовать:

– аутентичные тексты профессиональной направленности: иноязычные иллюстрированные буклеты о спорте и спортивных мероприятиях в различных странах мира и в Азербайджане, в продвинутых группах – оригинальную или незначительно адаптированную художественную литературу (рассказы, сокращенные версии романов, например, «Фаворит»/«Dead Cert» Дика Франсиса), т. е. текстовый материал, который можно обсуждать и готовить индивидуальные или командные проекты на затронутые темы (по видам спорта и/или событиям);

– видеосюжеты о соревнованиях и отдельных выступлениях спортсменов; документальные и художественные фильмы («Тренер» – США, 2015, «Быстрые девушки» – Великобритания, 2012), которые в первый раз рекомендуется смотреть с субтитрами для снятия трудностей, а затем – без субтитров.

Сегодня, когда цифровые технологии значительно облегчили доступ к иноязычным материалам и придали новый импульс развитию лингводидактики,

появилась возможность по-новому выстраивать работу со студентами спортивно-физкультурных вузов и факультетов в условиях дефицита часов, отводимых на изучение иностранного языка, который в этих учебных заведениях считается непрофильным. Современные педагогические технологии позволяют сделать эту работу более эффективной и результативной. Технология «смешанного обучения», предполагающая использование программ цифровой поддержки на ресурсных платформах (Moodle, Canvas), позволяет создавать и оперативно обновлять электронное учебное пособие, используемое на занятиях и при самостоятельной работе студентов. Создание цифровых тренинговых модулей по типу MOOCов дает возможность студентам самостоятельно отрабатывать лексико-грамматический материал во внеурочное время, компенсируя недостаток аудиторных часов и высвобождая контактные часы для общения с преподавателем.

Преодолению психологического барьера при овладении устной речью способствует иноязычное общение со сверстниками на коммуникационных платформах (Skype, Zoom). Практика работы кафедры социальных наук АГАФКС показала, что мотивирующим фактором, снимающим напряженность, является возможность говорения со сверстниками – носителями языка, которые не фиксируют ошибки, но помогают найти нужные формы выражения мыслей. Кафедра имеет опыт привлечения американских волонтеров, изучающих азербайджанский язык и общающихся со студентами на родном для них языке, – это обычно побуждает студентов к ответному использованию английского языка. Для обучения моделированию речевых ситуаций, с которыми студенты могут столкнуться в будущем, применимы технологии кейс-анализа и «мозгового штурма» в рамках заданных ситуаций.

В рамках курса иностранного языка имеется возможность формировать аналитическую компетенцию. Просмотр и комментарий специально отобранных видеофрагментов способствует формированию умения анализировать и адекватно интерпретировать речевое и неречевое поведение собеседника. Это также полезно при отработке такого грамматического явления, как сослагательное наклонение: путем комментария «что было бы, если бы...». Для формирования умения находить, анализировать и применять на практике профессионально значимую информацию из зарубежных источников применимы проектно-поисковые технологии. При этом можно предложить студентам работать в командах по заданным направлениям.

Таким образом, проведенный комплексный анализ работ в области языковой подготовки студентов вузов спортивного профиля иностранным языкам свидетельствует о необходимости пересмотра приоритетов и моделировании новой функционально-профессиональной организации обучения. К приоритетным направлениям профессиональной языковой подготовки относятся:

– опора на комплекс методологических подходов в обучении иностранному языку – коммуникативный, профессионально ориентированный, личностно-деятельностный, компетентностный;

– постепенное усложнение структуры подготовки специалиста по иностранному языку на основе принципа профессионализации обучения;

– разработка функционально-структурной модели профессиональной языковой подготовки, применимой во всех вузах спортивного профиля Азербайджана.

В ходе исследования впервые выявлено, что детерминирующими факторами, влияющими на эффективность использования спорта как «мягкой силы», выступают не только количество завоеванных олимпийских медалей, но и уровень владения иностранным языком. Организационно-педагогические условия повышения эффективности обучения предполагают:

– обновление существующих и разработки собственных профессионально ориентированных учебных материалов с использованием цифровых технологий;

– создание цифровых тренинговых модулей в рамках программ смешанного обучения для компенсации недостаточного количества аудиторных часов;

– постановку перед специалистами в области физической культуры и спорта учебных языковых задач, отличающихся функциональным разнообразием;

– организацию практики общения на иностранном языке.

Реализация данных условий будет способствовать подготовке конкурентоспособных специалистов в области физической культуры и спорта Республики Азербайджан.

#### Библиографический список

- Глембоцкая Я. Языковая подготовка студентов вузов физической культуры к работе в условиях международных соревнований и тренировочных сборов. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2015; № 2-2: 78 – 80.
- Nye J.S. Soft power: the evolution of a concept. *Journal of Political Power*. 2021; Vol. 14, Issue 1: 196 – 208.
- Пашаева Г.М. Языковое измерение soft power. *Дискурс-Пи*. 2014; Т. 11, № 1: 75 – 82.
- Коротина Н.Ю. Подходы к измерению «мягкой силы». *Дискурс-Пи*. 2014; Т. 11, № 4: 56 – 61.
- Багманова Н.И. Особенности профессионально-направленного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. *Казанский вестник молодых ученых*. 2018; Т. 2, № 5 (8): 93 – 95.
- Кулешов А.В., Горохова А.М. Использование методики CLIL при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *Образовательная деятельность вуза в современных условиях: материалы Международной научно-методической конференции*. 2019: 198 – 205.
- Токарева Е.Ю. Предметно-языковое интегрированное обучение как методика активизации процесса обучения иностранному языку. *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2017; Т. 6, № 22: 81 – 88.
- Симонова К.Ю., Елисеева Ю.С., Блинова Е.С. Методические аспекты языковой подготовки спортсменов. *Сборники конференций НИЦ «Социосфера»*. 2019; № 38: 127 – 131.



9. Adigozalova L.Kh. Modern tendencies in professionally oriented teaching of foreign languages. *Sport Science Journal*. 2021; Vol. 3, № 3: 80 – 84.
10. Душко М.С. *Мотивация освоения иностранного языка как компонент личностной готовности студентов к профессиональной деятельности тренера*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Краснодар, 2015.
11. Барсукова Н.В. *Повышение уровня знаний студентов вузов физической культуры по олимпийской проблематике в процессе обучения иностранному языку*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Хабаровск, 2002.
12. Ниязова Г.Ю. Статус иностранных языков в Азербайджане после распада СССР. *Клио*. 2015; № 6 (102): 101 – 105.
13. Тагиева Э.С. К вопросу формирования аудитивных навыков у иностранных студентов на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному (РКИ). *Sport Science Journal*. 2019; Т. 1, № 3: 80 – 84.
14. Shahbazova A.N. How to improve EFL learners' listening comprehension. *Sport Science Journal*. 2021; Vol. 3, № 3: 80 – 84.
15. Мурадалиева Л.А. Использование видеоматериалов на уроках английского языка. *Sport Science Journal*. 2018; Т. 3, № 2: 80 – 84.
16. *EF English Proficiency Index. A Ranking of 112 Countries and Regions by English Skills*. – Education First Ltd., 2021. Available at: <https://www.ef.com/wwen/epi/>
17. Об утверждении «Стратегии развития азербайджанской молодежи в 2015–2025 годах». Распоряжение Президента Азербайджанской Республики. 26.01.2015. Available at: [https://azertag.az/ru/xeber/Rasporayazhenie\\_Prezidenta\\_Azerbajdzhanskoi\\_RespublikiOb\\_utverzhdenii\\_Strategii\\_razvitiya\\_azerbajdzhanskoi\\_molodezhi\\_v\\_2015\\_2025\\_godah-829662](https://azertag.az/ru/xeber/Rasporayazhenie_Prezidenta_Azerbajdzhanskoi_RespublikiOb_utverzhdenii_Strategii_razvitiya_azerbajdzhanskoi_molodezhi_v_2015_2025_godah-829662)
18. Масалкова Э.В. *Обучение общению на английском языке студентов факультета физической культуры*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Пятигорск, 2006.
19. Колотов В.Я., Михеев А.И. Особенности обучения иностранному языку в военном институте физической культуры. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2007; № 5 (27): 47 – 53.

## References

1. Glembockaya Ya. Yazykovaya podgotovka studentov vuzov fizicheskoy kul'tury k rabote v usloviyakh mezhdunarodnykh sorevnovaniy i trenirovochnykh sborov. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2015; № 2-2: 78 – 80.
2. Nye J.S. Soft power: the evolution of a concept. *Journal of Political Power*. 2021; Vol. 14, Issue 1: 196 – 208.
3. Pashaeva G.M. Yazykovoe izmerenie soft power. *Diskurs-Pi*. 2014; Т. 11, № 1: 75 – 82.
4. Korotina N.Yu. Podhody k izmereniyu «myagkoy sily». *Diskurs-Pi*. 2014; Т. 11, № 4: 56 – 61.
5. Bagmanova N.I. Osobennosti professional'no-napravlennoy obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh special'nostey. *Kazanskij vestnik molodykh uchenykh*. 2018; Т. 2, № 5 (8): 93 – 95.
6. Kuleshov A.V., Gorohova A.M. Ispol'zovanie metodiki CLIL pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Obrazovatel'naya deyatel'nost' vuza v sovremennykh usloviyakh: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferencii*. 2019: 198 – 205.
7. Tokareva E.Yu. Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie kak metodika aktivizatsii processa obucheniya inostrannomu yazyku. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 2017; Т. 6, № 22: 81 – 88.
8. Simonova K.Yu., Eliseeva Yu.S., Blinova E.S. Metodicheskie aspekty yazykovoy podgotovki sportsmenov. *Sborniki konferenciy NIC «Sociosfera»*. 2019; № 38: 127 – 131.
9. Adigozalova L.Kh. Modern tendencies in professionally oriented teaching of foreign languages. *Sport Science Journal*. 2021; Vol. 3, № 3: 80 – 84.
10. Dushko M.S. *Motivatsiya osvoeniya inostrannogo yazyka kak komponent lichnostnoy gotovnosti studentov k professional'noy deyatel'nosti trenera*. Dissertatsiya ... kandidata psichologicheskikh nauk. Krasnodar, 2015.
11. Barsukova N.V. *Povyshenie urovnya znaniy studentov vuzov fizicheskoy kul'tury po olimpijskoy problematike v processe obucheniya inostrannomu yazyku*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Habarovsk, 2002.
12. Niyazova G.Yu. Status inostrannykh yazykov v Azerbajdzhanе posle raspada SSSR. *Klio*. 2015; № 6 (102): 101 – 105.
13. Tagieva E.S. K voprosu formirovaniya auditivnykh navykov u inostrannykh studentov na nachal'nom etape obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu (RKI). *Sport Science Journal*. 2019; Т. 1, № 3: 80 – 84.
14. Shahbazova A.N. How to improve EFL learners' listening comprehension. *Sport Science Journal*. 2021; Vol. 3, № 3: 80 – 84.
15. Muradalieva L.A. Ispol'zovanie videomaterialov na urokah anglijskogo yazyka. *Sport Science Journal*. 2018; Т. 3, № 2: 80 – 84.
16. *EF English Proficiency Index. A Ranking of 112 Countries and Regions by English Skills*. – Education First Ltd., 2021. Available at: <https://www.ef.com/wwen/epi/>
17. Ob utverzhdenii «Strategii razvitiya azerbajdzhanskoy molodezhi v 2015-2025 godah». Rasporayazhenie Prezidenta Azerbajdzhanskoy Respubliki. 26.01.2015. Available at: [https://azertag.az/ru/xeber/Rasporayazhenie\\_Prezidenta\\_Azerbajdzhanskoi\\_RespublikiOb\\_utverzhdenii\\_Strategii\\_razvitiya\\_azerbajdzhanskoi\\_molodezhi\\_v\\_2015\\_2025\\_godah-829662](https://azertag.az/ru/xeber/Rasporayazhenie_Prezidenta_Azerbajdzhanskoi_RespublikiOb_utverzhdenii_Strategii_razvitiya_azerbajdzhanskoi_molodezhi_v_2015_2025_godah-829662)
18. Masalkova E.V. *Obuchenie obscheniyu na anglijskom yazyke studentov fakul'teta fizicheskoy kul'tury*. Dissertatsiya ... kandidata psichologicheskikh nauk. Pyatigorsk, 2006.
19. Kolotov V.Ya., Miheev A.I. Osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku v voennom institute fizicheskoy kul'tury. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2007; № 5 (27): 47 – 53.

Статья поступила в редакцию 17.07.22

УДК 378.147

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-57-60

**Zagryadskaya N.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Region State University (Moscow, Russia), E-mail: [ntalie@mail.ru](mailto:ntalie@mail.ru)

**CASE STUDY BASED ON IMAGINATIVE LITERATURE IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES.** The article deals with a problem of applying Case Study technique while teaching English to students of pedagogical departments as a part of professionally oriented learning. Particular attention is paid to using imaginative literature as a source of material for building up cases. Its advantages and disadvantages are considered. The relevance of such work with future teachers is discussed. The author gives a description of the Case Study technique and suggests a possible structure of a case. Definitions, given by various scientists for different branches of science, are considered, their relevance to the present study is mentioned. Features of the style of imaginative literature and its potential for developing different kinds of skills are touched upon. Its potential in motivating students is emphasized and disclosed. Works by E. Blyton are suggested as a possible source of the material. A sample case study based on imaginative literature of the 20<sup>th</sup> century is offered for consideration and analyzed. Some experience of applying it in classroom is shared.

**Key words:** professional communication, professionally oriented learning, critical thinking, non-language departments, motivation, competence, LSP, foreign language, case study, imaginative literature.

**Н.А. Загрядская**, канд. филол. наук, доц., Московский государственный областной университет, г. Москва, E-mail: [ntalie@mail.ru](mailto:ntalie@mail.ru)

## ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ОСНОВА CASE STUDY В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена возможности использования технологии Case Study в профессионально ориентированном обучении иностранному языку в вузе. Особое внимание уделяется возможности составления кейсов на основе произведений аутентичной художественной литературы, обсуждается целесообразность такого подхода при обучении студентов-филологов. Автор дает определение Case Study, останавливается на специфике использования данной технологии в обучении иностранным языкам, приводит традиционную структуру кейсов. В статье рассматривается потенциал использования художественной литературы в преподавании иностранных языков в разных аспектах. Акцент делается на повышении уровня мотивации обучающихся. Далее предлагаются примеры кейсовых заданий, основанных на произведениях англоязычной литературы XX века, а именно – приключенческих повестях Э. Блайтона. Далее обосновывается их актуальность для подготовки будущих педагогов.

**Ключевые слова:** профессионально ориентированное обучение, иностранный язык, метод кейсов, художественная литература, бакалавриат, критическое мышление, неязыковые вузы, мотивация, компетенции, иностранный язык для специальных целей, профессиональное общение.

В настоящее время подготовка учителя иностранного языка требует решения значительного числа непростых задач. Реалии современности предполагают необходимость овладения обучающимися все более сложными компетенциями как в области педагогической подготовки, так и в сфере освоения преподаваемого предмета, то есть иностранного языка. При этом приходится с сожалением констатировать тот факт, что мотивация студентов во многих случаях остается достаточно низкой, несмотря на то, что речь идет об их будущей профессии. Таким образом, обучающему нужно ответить на вопрос о том, как мотивировать студентов к более успешному освоению выбранной ими профессии, создав при этом условия, способствующие лучшему овладению профессиональными компетенциями. В этой связи приведенное ниже исследование может представлять определенную актуальность.

В данной статье будет предпринята попытка рассмотреть возможность использования метода Case Study при подготовке студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Русский язык и иностранный (английский) язык». Определенная новизна данного исследования состоит в том, что в нем предлагается использовать кейсы, основанные на аутентичной англоязычной литературе, объединив, таким образом, работу с англоязычным текстом и разбор определенной педагогической ситуации.

Объектом исследования выступает процесс обучения иностранному языку будущих педагогов с использованием кейсов, основанных на англоязычной художественной литературе.

В качестве предмета исследования рассматриваются особенности использования Case Study на основе художественной литературы для формирования навыка критического мышления с последующим выходом в диалогическую и монологическую речь.

Цель исследования состоит в выявлении особенностей использования кейс-технологии на основе художественной литературы при обучении иностранному языку студентов педагогического направления.

В задачи исследования входит: 1) изучить понятие и особенности технологии «Case Study»; 2) дать понятие критического мышления; 3) рассмотреть возможности создания кейсовых заданий на основе англоязычной художественной литературы с целью формирования у будущих педагогов-филологов критического педагогического мышления в последующем выходе в диалогическую и монологическую речь.

Для реализации исследовательских задач были использованы аналитический, описательный и сравнительный методы исследования.

Практическая значимость работы состоит в возможности применения ее результатов на занятиях по дисциплинам «Иностранный язык» и «Практика иностранного языка» при обучении будущих учителей английского языка.

Метод Case Study, возникший в первой половине прошлого века для обучения в сфере бизнеса и управления, уже сравнительно давно применяется в обучении по самым разным направлениям, включая иностранные языки. Существуют различные определения понятия Case Study. По определению Э. Сидельник, это «метод активного проблемно-ситуативного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций» [1, с. 131]. А. Прутченков дает следующее определение метода: «...кейс-стади – многоэтапный процесс знакомства с реальной (или смоделированной) сложной проблемой, ее коллективное обсуждение и последующее представление своего взгляда на ее решение перед всей аудиторией» [2, с. 24]. Интересным представляется определение, данное Е.А. Михайловой, считающей кейс-метод следует рассматривать как синергетическую технологию, суть которой состоит в «подготовке процедур погружения группы в ситуацию формирования эффектов умножения знания, инсайтного озарения, обмена открытиями» [3, с. 113]. Применительно к иностранному языку традиционной является трактовка Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина. Case Study определяется как «вид технологии обучения, основанный на использовании наборов (кейсов) текстовых, аудиовизуальных и мультимедийных учебных материалов» [4, с. 93]. Наконец, М.М. Степанова считает, что сегодня Case Study «понимается как метод создания учебных ситуаций, основанных на реальном опыте практической деятельности в конкретной профессиональной сфере» [5, с. 163]. Вышеупомянутый метод имеет множество преимуществ. Но, очевидно, самыми значительными из них являются вариативность решений и возможность погрузиться в жизненную или близкую к жизненной ситуацию. При решении кейса не может быть одного правильного ответа. Всегда есть несколько вариантов, которые можно обсуждать. Задача преподавателя – не проверить правильность ответов, а направить студентов на получение разных способов решения и организовать дискуссию [6]. Можно сказать, что смысл решения кейса заключается в самом поиске решения. Вместе с тем, как уже было отмечено, применение кейс-технологии особенно продуктивно в профессиональной сфере. Студенты не только приобретают знания, овладевают умениями и навыками, но и получают определенные ценностные ориентиры и профессиональные установки, не менее важные для будущей профессиональной деятельности.

По структуре кейсы могут быть открытые и закрытые. В случае открытого кейса студенты получают ограниченную информацию и должны дополнять ее самостоятельно, используя различные справочники. В закрытом кейсе все информация бывает предоставлена преподавателем. Самая простая структура кейса включает описание ситуации, собственно задание к кейсу и вспомогательную информацию, ориентированную на помощь студентам при решении кейса [7]. По

мнению Е.Н. Красиковой, кейсы, предлагаемые студентам, должен отвечать ряду требований [8]. Так, кейс должен быть хорошо рассказан, содержать учебную проблему, основанную на реальной профессиональной ситуации. Кроме того, описанная в кейсе ситуация должна быть напряженной и содержать актуальную информацию. Кейс может быть представлен в виде текста, фото- или аудиозаписи. Выделяют три основных этапа работы над кейсом. 1) подготовительный, включающий в себя инструкции преподавателя по работе с кейсом; 2) основной, то есть непосредственный анализ кейса и поиск решений; 3) этап рефлексии [9].

В обучении иностранному языку предлагается выделять несколько этапов проведения занятий с использованием Case Study. На первом этапе преподаватель продумывает ситуацию, выявляет возможные вопросы обучающихся, помогает определить цель [10]. После этого обучающиеся знакомятся с материалом кейса. Во время первого прочтения студенты получают общее впечатление, затем осуществляется выбор информации, необходимой непосредственно для решения кейса. Таким образом студенты вовлекаются в анализ представленной ситуации. Далее происходит групповое или парное обсуждение на иностранном языке, если позволяет уровень студентов. Каждая группа пытается найти свой способ решения проблемы, при этом каждый из участников предлагает свой вариант и старается сопоставить свою позицию с позицией коллег. В результате вырабатывается общая позиция, которая представляется на заключительном этапе от всей группы. Представление решения кейса может осуществляться как в письменной, так и в устной форме. Устная презентация позволяет преподавателю направлять обсуждение, задавая студентам наводящие вопросы. На заключительном этапе проводится рефлексия, обсуждаются успехи и неудачи, положительные и отрицательные моменты проведения дискуссии, намечаются определенные пути работы в будущем. Активность обучающихся, их вклад в достижение общей цели также отмечается на данном этапе. В рамках этапа рефлексии также возможно провести сравнение предложенных ранее вариантов решения, отмечая их потенциальные преимущества и недостатки.

Case Study развивает самые разные умения обучающихся. Решение кейсов предполагает общение и обсуждение на иностранном языке, что способствует формированию коммуникативных навыков, одновременно с этим, решая кейсы, студенты улучшают свое умение работать в группе, делать презентации, организовывать собственную работу и работу своих коллег. Вместе с тем особенно важным представляется развитие навыков критического мышления в процессе работы над кейсами. Среди умений критического мышления можно выделить способность к целеполаганию, интерпретации, анализу, синтезу, объективному оцениванию. П. Фасционе считает, что критическое мышление – «тип мышления, используемый при анализе ситуаций с помощью формулирования заключений и позволяющий выносить обоснованные оценки» [11, с. 5]. Критическое мышление исключительно важно в изучении иностранных языков, особенно на профессиональном уровне. При отсутствии развитого критического мышления студенты часто приходят к ложным выводам, отказываются сопоставлять разные точки зрения, рассматривать проблему с разных сторон. Они мыслят стереотипно и закрыты для противоположных мнений.

Использование Case Study на занятиях по иностранному языку в вузе позволяет не только развивать коммуникативные умения и способствует формированию навыков монологической и диалогической речи. Case Study также дает возможность критически осмысливать предлагаемые ситуации, анализировать их содержательную составляющую. В нашем случае мы говорим о профессиональной подготовке педагога – учителя русского и иностранного языков. С одной стороны, задачей обучающихся является формирование языковых компетенций студента. С другой стороны, необходимо помнить, что обучающийся не просто должен овладеть иностранным языком на максимально высоком уровне, он должен наряду с методикой преподавания освоить различные педагогические приемы, а самое главное – научиться понимать детей и работать с ними. Безусловно, педагогический аспект подготовки находится в ведении специальных педагогических дисциплин, содержащихся в учебном плане. Квалифицированные специалисты в этой области берут на себя ответственность за формирование профессиональных компетенций будущего педагога. Однако преподаватели языковой практики также могут оказать влияние на будущие профессионально-педагогические качества своих студентов наряду с формированием у них компетенций в сфере владения иностранным языком. Использование Case Study подходит для этого как нельзя лучше. Все особенности данной технологии позволяют выбирать ситуации, помогающие анализировать не только проблемы из повседневной жизни, политики и т. д., но и создавать ситуации, в основе которых лежит решение какой-либо проблемы нравственного или этического характера. Особый интерес у студентов может вызвать кейс, целью которого является разрешение конфликта между учителем и учеником, внутри группы учеников или какого-либо другого детского коллектива. Работа с подобной ситуацией позволяет вести дискуссию на иностранном языке, одновременно с этим применяя знания, полученные на занятиях по педагогике и психологии. Это, в свою очередь, способствует развитию критического мышления обучающихся, готовит их к вызовам современной школы, в которой неизбежны столкновения интересов, сложные межличностные конфликты, подростковый максимализм и негативизм.

В этой связи возникает вопрос о возможных источниках кейсовых ситуаций для такой комбинированной работы со студентами. Источниками кейсов чаще всего становятся новостные публикации, газетные статьи самой различной

тематики, публицистика, реальные случаи из жизни. Источником кейсов также может служить художественная литература, представляющая собой сокровищницу лингвокультурного знания. Художественное произведение, по крайней мере произведение, написанное в жанре реализма, содержит богатейшие пласты информации о стране автора, месте происходящего действия, обычаях, традициях и национальном характере жителей. Эта информация может быть дана прямо в авторских отступлениях или описательных фрагментах, а может быть «спрятана», то есть представлена косвенно, в словах и действиях героев, их поведении, аллюзиях, встречающихся в тексте.

Следовательно, представляется особенно полезным использовать аутентичную англоязычную литературу как основу для построения кейсов. Однако, учитывая тот факт, что мы ведем речь не просто о тексте на иностранном языке, а тексте для построения педагогического кейса, отбор материала представляет несколько большие трудности. Для того чтобы поиск решений кейса стал не просто формальным выполнением задания, а превратился в увлекательное событие, вызывающее интерес и повышающее мотивацию к изучению как иностранного языка, так и освоению педагогической составляющей профессии учителя, тексты должны отвечать ряду требований. Во-первых, они не должны быть слишком сложными. С одной стороны, это должен быть аутентичный художественный текст, содержащий определенную лингвокультурную информацию. С другой стороны, внимание обучающихся не должно быть приковано к чрезвычайно сложным грамматическим конструкциям или большому количеству малознакомой лексики. Текст должен быть доступным для понимания, студенты должны сосредоточиться на самой ситуации. Во-вторых, представленная в тексте ситуация должна быть интересной, вызывать отклик у студентов. В-третьих, тексты должны сочетать старое и новое, знакомое и малоизвестное. Это позволяет использовать уже имеющиеся знания, получая при этом новые сведения, например, лингвокультурного и лингвострановедческого характера.

Исходя из вышесказанного, нам представляется возможным предложить в качестве материала для создания кейсов фрагменты из произведений англоязычной детской литературы, широко известных не только носителям языка, но и представителям других культур. Это книги, которые студенты могли читать в детстве или смотреть на экране, снятые по мотивам этих произведений. Однако знакомство с этими произведениями происходило, скорее всего, в переводе, на русском языке. Поэтому, с одной стороны, студенты знакомы с сюжетом и персонажами, с другой, работа с текстом на английском языке представляет для них определенную новизну, вызывает интерес. Многие обучающиеся отмечают, что они испытывают положительные эмоции, вспоминая свои детские впечатления. При этом знакомство с подлинной речью повествователя и героев в совокупности с фактом взросления заставляет их по-другому рассматривать происходящие события.

Английская художественная литература – одна из богатейших литератур мира, и ее детская часть не является исключением. Произведения самых разных авторов могут стать основой для построения кейсов. Мы предлагаем построить блок заданий на материале произведений Э. Блайтона – известнейшей детской писательницы середины XX века. Ее перу принадлежат сказки для малышей, сказочные повести для дошкольников, но самыми популярными являются циклы приключенческих повестей для подростков. Среди них *The Secret Stories* («Таинственные истории»), *The Famous Five* («Знаменитая Пятерка»), *The Secret Seven* («Секретная Семерка»), *The Find-outers* («Пять юных сыщиков»). Сюжеты этих книг незамысловаты, в каждом из циклов действует группа детей, состоящая из родственников (братьев и сестер) и их друзей. Серии различаются, но все имеют общие черты. По ходу действия ребята попадают в различные переделки, попутно совершая добрые дела и помогая другим людям. В конце они обязательно раскрывают какую-нибудь тайну или преступление местного масштаба. В книгах нет прямых поучительных пассажей от автора, больших описательных фрагментов, сюжет достаточно динамичен и нацелен, скорее, на развлечение читателя. Вместе с тем героям приходится взаимодействовать со сверстниками и большим количеством «чужих» взрослых, в результате чего они попадают в ситуации, неоднозначные с моральной и этической точек зрения. Подобные ситуации и могут лечь в основу задания для кейса. Так, в цикле повестей *The Find-outers* («Пять юных сыщиков») главные герои постоянно взаимодействуют с двумя взрослыми – инспектором Дженксом и констеблем Гуном. При этом первый выступает в качестве доброго и справедливого покровителя юных сыщиков, по достоинству оценивающего их сообразительность и целеустремленность. Второй же, в свою очередь, является их антагонистом. Его главная задача – рас-

следовать то же преступление, что и юные сыщики, но, в отличие от них, ему это никогда не удается. Дети опережают его и выставляют перед начальством, то есть Дженксом, в очень неприглядном свете. Они подшучивают над ним, дерзят ему, а иногда смеются прямо в глаза, а Дженкс их в этом, хоть и неохотно, поддерживает. Подобное поведение детей, безусловно, заслуживает обсуждения. В книге юные сыщики впоследствии часто сожалеют о своих словах и действиях, но в жизни такая ситуация вполне может привести к открытому конфликту. На месте неудачливого полицейского может оказаться педагог или другой человек, насмешки над которым недопустимы. Реакция инспектора, в данном случае выполняющего роль наставника, тоже представляется неоднозначной с точки зрения этических норм. Вместе с тем повесть позволяет читателю познакомиться с реалиями британской жизни, малопонятными российскому читателю. Так, взаимоотношения полиции и жителей городка, в котором происходит действие, отличаются от практики, существующей в России, что позволяет обучающимся узнать больше об общественной жизни в стране изучаемого языка.

Таким образом, взяв за основу ситуацию, представленную в одной из повестей, можно предложить студентам кейс для решения с целью формирования таких навыков критического мышления, как анализ, сравнение, обобщение. Целевой аудиторией для выполнения задания могут стать студенты 3 курса, имеющие достаточный уровень владения иностранным языком и находящиеся в процессе изучения педагогических дисциплин. Решение кейса происходит на уроке, однако при необходимости этап индивидуальной работы может быть проведен дома, а групповое обсуждение и презентация – в классе.

Подготовительный этап

You are going to read an extract from a children's book by the famous English author E. Blyton. It contains a situation that requires your critical attitude. Follow the instructions to the tasks, but feel free to express your own opinion.

Решение кейса

Индивидуальный этап

Read the text and try to answer the questions:

1. Who are the characters acting in the extract?
2. What are they and what sort of activity do they take part in?
3. Do children in Russia often communicate with the police in the same easy manner? Is it typical of Russian culture?
4. What problems are they discussing?
5. Is the children's behaviour polite and correct?

Групповой этап

I. In groups of 2 or 3 students discuss the following:

1. Doesn't the children's manner of speaking seem rude?
2. Should children show their disrespect to the officials, even if they disagree with their methods of working?
3. Do the adults behave correctly? What would you do in the place of the Constable? Is the Inspector right in his attitude to the Constable and the children's conflict?

II. Work out a list of recommendations for correcting the children's conduct to the Constable and be ready to present them to the other groups.

III. 1. Present your recommendations in class, explain why each of them is going to work in this very situation.

2. Discuss the opinions of all the groups

3. Compare the recommendations of the groups, work out your common list of recommendations.

В заключение необходимо отметить, что использование Case Study на основе аутентичной художественной литературы открывает большие возможности для совершенствования навыков критического мышления и повышения мотивации будущих учителей иностранного языка. Опыт показывает, что студенты с большим интересом участвуют в решении подобных кейсов на всех этапах работы: читают тексты, отвечают на поставленные вопросы, горячо обсуждают предлагаемые педагогические ситуации, анализируют возможные пути преодоления проблем и с удовольствием предлагают свое видение исправления ситуации. Представляется, что поставленные в статье цели были достигнуты, задачи решены. В перспективе планируется продолжить начатую работу с целью более детальной разработки вопроса и возможного построения цикла кейсов для применения в дальнейшей работе.

#### Библиографический список

1. Сидельник Э.А. Особенности использования метода «Case Study» в обучении иностранным языкам в неязыковом ВУЗе. *Известия Южного федерального университета. Технические науки. Тематический выпуск*. 2011: 129 – 135.
2. Прутенков А.С. Кейс-метод в преподавании экономики в школе. *Экономика в школе*. 2007; № 2: 15 – 31.
3. Михайлова Е.А. Кейс и кейс-метод: Общие понятия. *Маркетинг*. 1999; № 1: 109 – 117.
4. Азимов Э.Г. *Новый словарь методических терминов и понятий: Теория и практика обучения языкам*. Москва: ИКАР, 2009.
5. Степанова М.М. Применение метода кейсов в обучении устному переводу. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2018; № 4: 162 – 171.
6. Лузан Е.Н. Метод case-study в образовательном процессе вуза. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2011; № 4: 47 – 48.
7. Егорова Е.В. Методический потенциал кейс-стадии для обучения стратегическому менеджменту. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2007; № 7: 73 – 76.
8. Красикова Е.Н. *Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции лингвиста-преподавателя*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2009.



9. Филонова В.В. *Методика развития межкультурных умений студентов на основе кейс-метода*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2013.
10. Щербатых Л.Н. Метод case-study в обучении английскому языку старшеклассников. *Известия высших учебных заведений*. Серия: Гуманитарные науки. 2013; Т. 4, № 3: 235 – 240.
11. Facione P.A. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. The California Academic Press, 1990.

## References

1. Sidel'nik 'E.A. Osobennosti ispol'zovaniya metoda «Case Study» v obuchenii inostrannykh yazykam v neyazykovom VUZe. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Tekhnicheskie nauki. Tematicheskij vypusk*. 2011: 129 – 135.
2. Prutchenkov A.S. Kejs-metod v prepodavanii 'ekonomiki v shkole. *'Ekonomika v shkole*. 2007; № 2: 15 – 31.
3. Mihajlova E.A. Kejs i kejs-metod: Obschie ponyatiya. *Marketing*. 1999; № 1: 109 – 117.
4. Azimov 'E.G. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij: Teoriya i praktika obucheniya yazykam*. Moskva: IKAR, 2009.
5. Stepanova M.M. Primenenie metoda kejsov v obuchenii ustnomu perevodu. *Vestnik PNIU. Problemy yazykoznanii i pedagogiki*. 2018; № 4: 162 – 171.
6. Luzan E.N. Metod case-study v obrazovatel'nom processe vuza. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2011; № 4: 47 – 48.
7. Egorova E.V. Metodicheskij potencial kejs-stadi dlya obucheniya strategicheskomu menedzhmentu. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2007; № 7: 73 – 76.
8. Krasikova E.N. *Kejs-metod v strukture i soderzhanii metodicheskoy kompetencii lingvista-prepodavatelya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2009.
9. Filonova V.V. *Metodika razvitiya mezhkul'turnykh umenij studentov na osnove kejs-metoda*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2013.
10. Scherbatykh L.N. Metod case-study v obuchenii anglijskomu yazyku starsheklassnikov. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenij*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2013; T. 4, № 3: 235 – 240.
11. Facione P.A. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. The California Academic Press, 1990.

Статья поступила в редакцию 11.07.22

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-60-62

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

**Borovtsov V.A.**, senior teacher, T.F. Gorbachev Kuzbass State Technical University (Kemerovo, Russia), E-mail: dekanat.gemf@yandex.ru

**TO THE ISSUE OF REALIZING THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE UNIVERSITY IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE SPECIALISTS.** The article substantiates relevance of new approaches to the development of educational potential of the university in the process of formation of future specialists. It is emphasized that the present has become a serious challenge for universities with a powerful educational resource in the context of the dynamics of changes in society. The educational potential is considered as a set of opportunities for the unity of educational and educational processes, the implementation of which determines the formation of not only the professional competencies of students, but also the ability to preserve and strengthen the traditional hierarchies of Russian civic values in a constantly changing social, intercultural environment, problems of "network society" and other contexts the educational process at the university. The article gives the contents of the concept of pedagogical tools of the process under study and offers a matrix for evaluating students' personal achievements in the process of educational work at the university.

**Key words:** educational potential of university, formation of future specialists, pedagogical tools, matrix for evaluating students' personal achievements.

**Л.С. Зникина**, д-р пед. наук, канд. филол. наук, проф., зав. каф. иностранных языков Кузбасского государственного технического университета имени Т.Ф. Горбачева, г. Кемерово, E-mail: znikina@mail.ru

**В.А. Боровцов**, ст. преп., Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева, г. Кемерово, E-mail: dekanat.gemf@yandex.ru

## К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье обоснована актуальность новых подходов к развитию воспитательного потенциала вуза в процессе формирования будущих специалистов. Акцентируется обстоятельство, что настоящее время стало для вузов, обладающих мощным воспитательным ресурсом, серьезным вызовом в условиях динамики изменений в обществе. Воспитательный потенциал рассматривается как совокупность возможностей единства образовательного и воспитательного процессов, реализация которых обуславливает формирование не только профессиональных компетенций обучающихся, но и их способность сохранять и укреплять традиционные иерархии российских гражданских ценностей в условиях постоянно меняющейся социальной и межкультурной среды, проблем «сетевого социума» и других контекстов образовательного процесса в вузе. В статье дано понятие педагогического инструментария исследуемого процесса и предложена матрица оценивания личностных достижений студентов в процессе воспитательной работы в вузе.

**Ключевые слова:** воспитательный потенциал вуза, формирование будущих специалистов, педагогический инструментарий, матрица оценивания личностных достижений обучающихся.

Актуальность социально-педагогического исследования воспитательного потенциала вуза обусловлена изменением ряда условий в специфике подготовки будущего специалиста. В настоящее время необходимым стало укрепление базовых основ гражданственности нашего общества. И именно образовательное учреждение как социальное пространство становится мощным воспитательным ресурсом, обладающим многими возможностями [1]. Особым обстоятельством, определяющим актуальность и внимание к данной теме, является то, что ситуация в мире в настоящее время становится для вузов, организующих процесс подготовки будущих специалистов, серьезным испытанием «прочности» гражданского основания, национальной идентичности обучающихся, их готовности отвечать интересам своих сограждан, обеспечивая жизнеспособность патриотических и культурных традиций.

Общая идея исследования, один из этапов которого представлен в данной статье, связана с поиском и обоснованием комплекса средств, обеспечивающих развитие воспитательного потенциала вуза в процессе подготовки специалиста. Цель исследования этого этапа – раскрыть возможности воспитательного потенциала вуза; обосновать комплекс критериев для оценки личностных качеств обучающихся как результат воспитательной работы в вузе. Авторами учтено, что любая статья имеет ограничительные рамки для изложения своих научных

наработок и предложений, что не позволяет полностью раскрыть научную идею. Тем не менее на данном этапе работы задачи исследования формулируем следующим образом:

- аргументировать направления деятельности вуза по развитию воспитательного потенциала в формировании будущего специалиста;
- раскрыть понятие педагогического инструментария исследуемого процесса;
- охарактеризовать матрицу оценивания личностных достижений студентов в процессе воспитательной работы в вузе.

Новизна исследования в рамках представленной статьи заключается в рассмотрении данной проблемы с позиций выявленного противоречия между потребностью образовательных учреждений в развитии воспитательного потенциала вуза и необходимостью разработки форматов конкретного педагогического инструментария. Практическая значимость исследования определена разработкой одного из компонентов педагогического инструментария – матрицы оценивания личностных достижений студентов в процессе воспитательной работы в вузе с учетом условий постоянно меняющейся социальной и межкультурной среды, проблем «сетевого социума» и других контекстов образовательного процесса в вузе.

Динамика изменений современного социума и необходимость их учета в образовательном процессе обусловили интерес многих исследователей к данной проблеме. Сегодня в педагогических работах отечественных исследователей предметом особого анализа стали воспитательные аспекты современного вуза. Проблемы социализации, трудностей выбора ценностных ориентаций молодого поколения, вопросы социальных отношений, сетевого информационного «шума» и сложностях профессионального выбора отражены в работах Адамовой Л.Е., Абдуловой Л.М., Белошапка Г.И., Герлах И.В., Гусева Ю.В., Половой Т.А., Запесоцкого А.С. и других [2–6]. Особо важным для субъектов обучения является их активность в сфере человеческой жизнедеятельности, выражение своих интересов и позиций [5, с. 192]. Очевидно, что вопросы национальной безопасности, сохранение и укрепление иерархии ценностей своего государства становятся в приоритете задач образовательных учреждений. Всё чаще и чаще мы стали говорить о национальных, нравственных отношениях внутри нашего общества, о необходимости педагогического сопровождения обучающихся в их личностном становлении при соблюдении интересов социума [7, с. 44].

Педагогический потенциал воспитательной работы вуза со студентами рассматривается исследователями с позиций аксиологических, образовательных, методических и воспитательных ресурсов [8, с. 5].

Традиционно выраженную сущность воспитательной работы вуза со студентами принято представлять в следующих направлениях педагогической деятельности:

- профессионально-личностное развитие обучающихся;
- организация широкого спектра мероприятий гражданской направленности;
- социально-культурное воспитание;
- поведенческий аспект и этическое направление в воспитании;
- межкультурная составляющая и этнический компонент в образовательном процессе вуза;
- спортивно-оздоровительные мероприятия;
- создание творческих коллективов;
- профилактика различного рода негативных зависимостей и др.

К сожалению, являясь важными составляющими воспитательной работы вуза со студентами, управление образовательного учреждения строится на количественных показателях, сохраняя «мероприятийный» подход и не позволяя видеть результаты воспитания в формировании будущего специалиста.

В терминах нашего исследования *воспитательный потенциал* мы рассматриваем как совокупность возможностей единства образовательного и воспитательного процессов, реализация которых обуславливает формирование профессиональных компетенций обучающихся, их активной позиции к образовательной и самообразовательной деятельности, соблюдение социальных норм и правил, определение ценностных ориентиров и гражданской позиции в современном социуме, что в комплексе характеризует становление будущего специалиста [9].

Приведенное авторское понятие педагогического воспитательного потенциала мы рассматриваем в контексте ряда *факторов*, которые при организации процесса воспитательной работы в вузе являются важными. Эти факторы базируются на явном несоответствии на сегодняшний день между ориентированностью педагогической науки на подготовку специалистов, владеющих сформированными на высоком уровне профессиональными компетенциями, и наличием научных разработок, рассматривающих подготовку специалистов с позиций реализации воспитательного ресурса вуза.

Это следующие факторы:

- выраженность социальных и гражданско-патриотических требований к выпускнику вуза;
- учет особенностей сетевого общения и уровня информационного «шума»;
- необходимость поиска новых форм и подходов к единению образовательной и воспитательной составляющих при подготовке будущих специалистов.

Таким образом, с учетом условий динамики политических, экономических и социально-этических изменений в обществе, в условиях становления неоднородного сетевого информационного окружения организация воспитательно-образовательного процесса в вузе должна быть направлена на сохранение и укрепление традиционной иерархии российских гражданских и патриотических ценностей. Необходимым, на наш взгляд, становится поиск новых форм и методов актуализации воспитательных ресурсов вуза, представляющих собой комплекс составляющих педагогического инструментария.

Несмотря на динамичность терминологического аппарата педагогической науки, понятие «педагогический инструментарий» достаточно новое в исследованиях наших ученых. В работах мы встречаем термины «педагогические технологии», «инструменты педагогического воздействия», «педагогические техники и тактики», что очень близко подходит к используемому в зарубежной педагогике термину *pedagogical tools* («педагогические инструменты»), однако расходится с вариантами трактовки нашего термина педагогического инструментария. В результате подробного анализа этого понятия как относительно новой категории в отечественной педагогике сделан вывод, что исследуемый термин несет в себе более ёмкое значение, чем мы выражаем в понятиях техник, методов, средств, приемов: «...это связано с потребностью отразить комплексность и связность взаимодополняющих понятий. Основным компонентом является *инструментарий*, а уточняющим его содержание – *педагогический*» [10].

Поскольку мы говорим о специфике воспитательного потенциала вуза при формировании современного специалиста, очевидно, что компоненты (инструменты) педагогического инструментария, применяемого для решения задач по использованию ресурсов вуза, должны быть комплексом, отвечающим следующим принципам организации воспитательной работы вуза:

- студент-партнёр;
- планирование гражданско-патриотических мероприятий на основе поколенческой теории;
- проектирование качественно новых мероприятий с учетом постоянно меняющейся социальной, межкультурной среды, проблем «сетевого социума»;
- реализация молодежной политики с учетом современных требований работодателя к выпускнику.

Для оценки обучающимися интереса и значимости воспитательных мероприятий в формировании их компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности, нами был разработан комплект диагностирующих опросников и анкет. Большинство респондентов-студентов (78%) оценили перечисленные выше направления воспитательной работы вуза как интересные и нужные. Но особо значимым было то, что студенты не только дали оценку проводимым мероприятиям, но и выявили необходимость организации более интересных проектов, отметив тем самым недостаточный уровень организации в вузе некоторых мероприятий. По итогам бесед выделены следующие аспекты, *требующие особого внимания*:

- педагогическое сопровождение в вопросах гражданско-правового характера;
- содействие социально-коммуникативной адаптации;
- учёт мнений и интересов студентов в планировании внеучебной работы в вузе;
- помощь куратора в решении различных вопросов, особенно на первом курсе;
- организация воспитательных и внеурочных мероприятий в общежитии;
- педагогическая поддержка в организации студенческого самоуправления;
- системные встречи с потенциальными работодателями для знакомства с меняющимися требованиями к выпускникам на рынке труда.

Промежуточным этапом исследовательской работы явилась разработка матрицы оценивания личностных достижений обучающихся в соответствии с предложенными принципами организации воспитательной работы в вузе (табл. 1).

Таблица 1

Матрица оценивания личностных достижений обучающихся

№ п/п	Категория оценивания	Кластер индикаторов
1.	Аналитическое мышление	– анализирует проблему; выявляет причину; – проводит поиск необходимой информации; систематизирует её; – оценивает ситуацию; – приводит аргументы в пользу своей точки зрения; – предлагает пути решения выявленной проблемы
2.	Творчество и командное взаимодействие	– адекватно оценивает собственные возможности для работы в команде; – активно взаимодействует с сокурсниками (окружающими); – предлагает творческие проекты (подходы); – участвует в распределении ролей в командной работе
3.	Гражданский и патриотический аспекты	– выражает гражданскую позицию в соответствии с нормами и правилами социального и политического формирования своего государства; – выстраивает корректное общение с представителями других культур и конфессий; – готов отстаивать патриотические позиции, выражать свои ценностные установки; – не допускает (в поступках и общении) проявления экстремизма в своем окружении и форм насилия
4.	Профессиональное самоопределение	– определяет точки роста профессионального развития; – оценивает собственные достижения в соответствии с требованиями рынка; – планирует профессиональную деятельность с позиций «учение сквозь всю жизнь»

5.	Сетевая коммуникация	– правильно оценивает негативный контент в сети Интернет; – осуществляет сетевую коммуникацию и взаимодействие в рамках сетевой культуры в форме «правильного» сетевого следа
6.	Здоровьесбережение и безопасность жизнедеятельности	– осознанно следует правилам здорового образа жизни и экологической целесообразности; – ведет деятельность в соответствии с требованиями техники безопасности как в профессиональной, так и в бытовой сферах

В заключение отметим, что динамика социально-культурных изменений современного общества и необходимость следования им в процессе подготовки

будущего выпускника стали главным педагогическим вызовом, стоящим перед образованием и воспитанием в наших вузах. Важным в организации образовательного процесса должно быть сохранение и укрепление традиционной иерархии российских гражданских ценностей с учетом условий динамики изменений в обществе и становления сетевого информационного окружения. Существенным становится поиск новых форм и методов актуализации воспитательных ресурсов вуза, представляющих собой комплекс составляющих педагогического инструментария. Дальнейший планируемый этап исследования в рамках формирующего эксперимента предполагает разработку, актуализацию и оценку конкретных форм педагогического инструментария по развитию воспитательного потенциала вуза в формировании будущего специалиста.

Перспективность исследования рассматривается с позиций меняющейся социально-культурной среды, проблем гражданско-патриотического характера, особенностей «сетевого социума» и других контекстов, в которых реализуется процесс воспитания будущего выпускника вуза.

#### Библиографический список

1. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся. Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788>
2. Адамова Л.Е., Абдулова Л.М. *Воспитательный процесс в современном вузе*. Донской государственный аграрный университет. Ростов-на-Дону, 2005.
3. Белашапка Г.И. Особенности социализации личности в деятельности современных молодежных объединений. *Вестник*. Научный журнал Сургутского государственного педагогического университета, 2010; № 1 (8): 24.
4. Герлах И.В. *Развитие воспитательного потенциала молодежных общественных организаций средствами социально-культурной деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2008.
5. Гусев Ю.В., Половова Т.А. Общество и образовательная среда: проблемы формирования системы ценностей. *Философия образования*. 2010; № 2 (310).
6. Запесоцкий А.С. Университет как социально-педагогическая система. *Известия Российской академии образования*. 2008; № 1 (8): 43.
7. Шайденко Н.А. Воспитание студенческой молодежи в педагогическом вузе. *Педагогика*. 2010; № 6: 44 – 50.
8. Тимонин А.И. *Концептуальные основы социально-педагогического обеспечения профессионального становления студентов вуза*. Кострома, 2007.
9. Зникина Л.С., Боровцов В.А. Организационно-методическая культура педагога современного вуза в условиях полилингвального образовательного пространства. *Теоретические и прикладные вопросы лингвообразования*. Кемерово, 2020: 20 – 27.
10. Стрельчук Е.Н. Педагогический инструментарий: сущность, употребление и роль понятий в российской и зарубежной педагогике. *Перспективы науки и образования*. 2019; № 1 (37).

#### References

1. O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» po voprosam vospitaniya obuchayuschihся. Federal'nyj zakon ot 31.07.2020 № 304-FZ. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788>
2. Adamova L.E., Abdulova L.M. *Vospitatel'nyj process v sovremennom vuze*. Donskoj gosudarstvennyj agrarnyj universitet. Rostov-na-Donu, 2005.
3. Beloshapka G.I. Osobennosti socializacii lichnosti v deyatel'nosti sovremennyh molodezhnyh ob'edinenij. *Vestnik*. Nauchnyj zhurnal Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2010; № 1 (8): 24.
4. Gerlah I.V. *Razvitiye vospitatel'nogo potenciala molodezhnyh obshchestvennyh organizacij sredstvami social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2008.
5. Gusev Yu.V., Polovova T.A. Obschestvo i obrazovatel'naya sreda: problemy formirovaniya sistemy cennostej. *Filosofiya obrazovaniya*. 2010; № 2 (310).
6. Zapescokij A.S. Universitet kak social'no-pedagogicheskaya sistema. *Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2008; № 1 (8): 43.
7. Shajdenko N.A. Vospitanie studencheskoj molodezhi v pedagogicheskom vuze. *Pedagogika*. 2010; № 6: 44 – 50.
8. Timonin A.I. *Konceptual'nye osnovy social'no-pedagogicheskogo obespecheniya professional'nogo stanovleniya studentov vuza*. Kostroma, 2007.
9. Znikina L.S., Borovcov V.A. Organizacionno-metodicheskaya kul'tura pedagoga sovremennogo vuza v usloviyah polilingval'nogo obrazovatel'nogo prostranstva. *Teoreticheskie i prikladnye voprosy lingvoobrazovaniya*. Kemerovo, 2020: 20 – 27.
10. Strel'chuk E.N. Pedagogicheskij instrumentarij: suschnost', upotreblenie i rol' ponyatij v rossijskoj i zarubezhnoj pedagogike. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2019; № 1 (37).

Статья поступила в редакцию 01.07.22

УДК 377.5

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-62-65

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

**PEDAGOGICAL MODEL OF REALIZATION OF EDUCATIONAL POTENTIAL IN THE PROCESS OF DISTANCE TEACHING OF COLLEGE CADETS.** The proposed article reveals the main provisions of a pedagogical model of realization of educational potential in the process of distance teaching of cadets at a maritime college. The relevance of the article is determined by a set of factors, among which: the increasing popularity of distance learning practice in modern conditions both in foreign countries and in the Russian Federation; the urgent need for conceptual provisions of the organization of educational work with students in the conditions of distance learning; the lack of a pedagogical model for the realization of the educational potential of secondary vocational educational institutions in the process of distance learning of cadets and students. Research objectives are to clarify the essence of the terms "model" and "modeling"; to determine the main approaches to pedagogical modeling; to substantiate and develop a new pedagogical model for the realization of educational potential in the process of distance learning of naval college cadets. The purpose of the article is to outline the main provisions and the component composition of the pedagogical model, which allows creatively applying the educational resource of the educational institution in the interests of qualitative educational impact on the cadets of the maritime college in the process of distance learning. The scientific novelty and practical significance of the research lies in the proposal of an innovative pedagogical model that allows organizing educational work with students of the secondary vocational education system in the conditions of distance learning.

**Key words:** cadet, model, modeling, distance learning, education, educational potential, maritime college, educational potential.

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

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ КОЛЛЕДЖА

В предлагаемой статье освещены основные положения педагогической модели реализации воспитательного потенциала в процессе дистанционного обучения курсантов морского колледжа. Актуальность статьи определена совокупностью факторов, среди которых возрастание популярности практики дистанционного обучения в современных условиях как в зарубежных странах, так и в Российской Федерации; острая потребность в концептуальных положениях организации воспитательной работы с учащейся молодежью в условиях дистанционного обучения; отсутствие педагогической модели реализации



воспитательного потенциала среднего профессионального учебного заведения в процессе дистанционного обучения курсантов и студентов. Задачи исследования: уточнить сущность терминов «модель» и «моделирование»; определить основные подходы к педагогическому моделированию; обосновать и разработать новую педагогическую модель реализации воспитательного потенциала в процессе дистанционного обучения курсантов морского колледжа. Цель статьи: изложить основные положения и компонентный состав педагогической модели, позволяющей творчески применить воспитательный ресурс учебного заведения в интересах качественного воспитательного воздействия на курсантов морского колледжа в процессе дистанционного обучения. Практическая значимость и научная новизна проводимого исследования заключается в предложении инновационной педагогической модели, позволяющей организовать воспитательную работу с учащимися системы среднего профессионального образования в условиях дистанционного обучения.

**Ключевые слова:** курсант, модель, моделирование, дистанционное обучение, воспитание, морской колледж, воспитательный потенциал.

Сегодня можно с полной уверенностью констатировать, что дистанционное обучение прочно вошло в практику учебно-воспитательной деятельности отечественного образования. Еще вчера данная форма рассматривалась педагогическим сообществом как нечто надуманное, чужеродное, больше подходящее для практики заочного обучения, а ныне вряд ли найдётся кто-то, кто категорично и беспардонно будет отрицать конструктивный потенциал и отвергать дистанционное обучение.

Актуальность рассматриваемой темы обусловлена следующими моментами:

- триумфальным закреплением практики дистанционного обучения в педагогический арсенал всех учебных заведений;
- существенным интересом преподавательского состава и учащихся к «дистанту» и его возможностям;
- потребностью в осмыслении, творческой проработке и закреплении накопленного опыта в сфере дистанционного обучения и воспитания студентов и курсантов;
- возросшим спросом к теории и практике дистанционного обучения и воспитания учащейся молодежи;
- наличием проблемы организации систематизированной воспитательной работы с курсантами и студентами в условиях дистанционного обучения, необходимости теоретической проработки вопроса качественного и эффективного применения воспитательного потенциала учебного заведения в условиях дистанционного обучения;
- отсутствием педагогической модели реализации воспитательного потенциала в процессе дистанционного обучения курсантов морского колледжа.

Следовательно, вышеприведенные факторы неоспоримо говорят об актуальности и востребованности рассматриваемой проблематики.

В педагогике цель понимается как предвидение результатов конкретной педагогической деятельности, что позволяет организовать и проводить соответствующий процесс (обучения или воспитания) до получения необходимого результата.

Цель исследования: разработать ключевые положения и компонентный состав педагогической модели, позволяющей творчески применить воспитательный ресурс учебного заведения СПО в интересах качественного воспитательного воздействия на курсантов в процессе дистанционного обучения.

Реализация намеченной цели может быть осуществима при выполнении следующих задач:

- изучение теоретических основ педагогического моделирования;
- исследование опыта и рекомендаций российских ученых по осуществлению педагогического моделирования;
- уточнение этапов конструирования педагогических моделей;
- конструирование компонентного состава новой педагогической модели реализации воспитательного потенциала в процессе дистанционного обучения курсантов морского вуза;
- апробация новой педагогической модели на практике;
- на основе полученных результатов в процессе апробации сформулировать конкретные выводы и разработать рекомендации по использованию созданной модели.

Научная новизна:

- предложена новая научная идея о конструировании педагогической модели в интересах творческого применения воспитательных ресурсов среднего профессионального заведения;
- представлена авторская трактовка термина «воспитательный потенциал» применительно к практике воспитательной деятельности с курсантами СПО в условиях дистанционного обучения;
- разработаны компоненты педагогической модели реализации воспитательного потенциала в процессе дистанционного обучения курсантов морского вуза.

Теоретическая значимость:

- расширены научные представления о педагогическом моделировании процесса реализации потенциала в процессе дистанционного обучения курсантов морского вуза;
- определены педагогические условия реализации потенциала в процессе дистанционного обучения курсантов морского вуза.

Практическая значимость:

- создан действенный инструментальный организационный и реализации потенциала в процессе дистанционного обучения курсантов морского вуза;
- предложенная модель и её компоненты при соответствующей модификации могут быть применены в воспитательной практике всех учебных за-

ведений, в процессе дистанционного обучения студентов, курсантов, школьников.

Осуществленный анализ научной литературы показал, что теме дистанционного обучения и осуществления воспитательного воздействия на участников «дистанта» в последнее время стало уделяться пристальное внимание. Различные аспекты темы дистанционного обучения раскрыты в своих научных трудах Р.Р. Аделова, А.А. Андреев, Э.М. Каримулаева, А.М. Курбанова, Г.В. Курицина, Р.Ж. Мешалова, Е.С. Полат, В.И. Солдаткин, Э.М. Хабибулина и др. Отечественные авторы придерживаются мнения, что дистанционное обучение есть новая, современная форма обучения, которая достаточно эффективно позволяет организовать и проводить не только процесс обучения, но и воспитания учащихся.

В последние годы наметилась тенденция основательного исследования вопроса реализации воспитательного потенциала учебного заведения. По этой теме имеются несколько завершённых диссертационных исследований (Е.В. Пчельникова (2011); Р.М. Магомедов (2013); Л.А. Марченко (2015); Г.С. Папаян (2020) и др.). Термин «воспитательный потенциал» вслед за данными авторами рассматривается как совокупность многообразных возможностей, условий и средств, конструктивное применение которых обеспечит целенаправленное воздействие на воспитанников и позволит сформировать, развить и совершенствовать у каждого из них комплекс необходимых личностно-гражданских, профессиональных и интегральных качеств.

Вместе с тем вопросу целенаправленного применения воспитательного потенциала колледжа должного внимания уделено не было, что обуславливает актуальность и востребованность исследуемой темы.

#### **Моделирование и его некоторые особенности**

В современной педагогике в последние десятилетия активно и творчески применяется метод моделирования. Особенно популярен данный метод в практике проведения педагогических исследований.

Авторы «Педагогического энциклопедического словаря» интерпретируют сущность моделирования двояко: во-первых, как метод исследования объектов на их моделях – аналогах определённого фрагмента природной или социальной реальности; во-вторых, как «построение и изучение моделей» разнообразных объектов, предметов, явлений [1, с. 146].

Рассмотрим авторские подходы к определению сущности моделирования в педагогике. М.Е. Вайндорф-Сысоева и Л.П. Крившенко придерживаются взгляда, что моделирование предназначено для исследования процессов и явлений. Для этого применяются реальные и идеальные модели [2, с. 23]. П.И. Пидкасистый и соавторы отмечают «исключительную важность метода моделирования», понимаемого как «воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте», который был преднамеренно продуман и сконструирован исследователем с целью познания его свойств и особенностей [3, с. 112]. И.О. Котлярова характеризует моделирование как «метод исследования, представляющий обязательный атрибут познания» [4]. По мнению Н.А. Козырева и О.А. Козыревой, педагогическое моделирование есть «продукт и метод научно-педагогического исследования» [5].

Из данных определений следует: во-первых, моделирование предполагает обязательное конструирование новой модели, во-вторых, её всестороннее исследование.

Следовательно, составной частью моделирования является модель.

В.А. Штофф [6] в своем знаменитом определении выделяет четыре признака модели: это система (мысленно представленная или материально реализуемая); реальное отражение объекта исследования; способность замещать объект; предоставление новой, существенной информации об объекте в результате её целенаправленного и всестороннего изучения.

Понятие «модель» в педагогике понимается как «искусственно созданный объект в виде схемы, таблицы, чертежа и т. п.» [7].

*Характерными особенностями создаваемой модели являются* [8]:

- искусственное происхождение;
- аналогичность исследуемому объекту;
- более простое отображение свойств, взаимосвязи и взаимоотношений компонентов исследуемого объекта;
- это надежное средство исследования реальности;
- облегчение процесса добывания информации об исследуемом объекте.

Анализ публикаций [1–8] показывает, что процесс моделирования проходит ряд последовательных этапов: *подготовительный* (предусматривает продумывание вопроса, изучение и анализ научной литературы, обобщение опыта предыдущих исследований, определение замысла, цели и задач); *конструктивный* (направлен на воплощение в жизнь теоретических разработок, создание новой модели и апробация её работоспособности); *итоговый* (включает: объективную

оценку и анализ полученных результатов, их научную интерпретацию, подготовку рекомендаций по применению модели на практике).

#### **Компонентный состав педагогической модели реализации воспитательного потенциала в процессе дистанционного обучения курсантов Морского колледжа**

Опора на вышеприведенные теоретические основы позволяет нам перейти к конструированию педагогической модели, структура которой включает следующие компоненты: *целевой* (содержит: формулировку цели и задач по её достижению); *методологический* (включает выбор необходимых методологических подходов, обеспечивающих результативную реализацию поставленных задач); *программно-содержательный* (предусматривает разработку, согласование и утверждение целевой программы «Я – гражданин, патриот, специалист и защитник Отечества»); *организационно-деятельностный* (объединяет конструктивное взаимодействие субъектов обучения и воспитания в процессе овладения учебными дисциплинами и разработанной целевой программой, а также в ходе разнообразных видов практик на морских судах); *оценочно-результативный* (охватывает критерии, показатели и уровни оценки результативности реализации воспитательного потенциала).

Первый компонент модели – *целевой*. В педагогике цель понимается как то, к чему надо стремиться, чего надо добиться, т. е. как будущий результат деятельности по обучению и воспитанию личности.

Цель конструируемой модели – воспитание каждого учащегося Морского колледжа как настоящего и достойного гражданина и патриота Российской Федерации, как компетентного и добросовестного специалиста морского транспорта, который своим повседневным законопослушным поведением и высокими результатами в труде укрепляет экономическую и оборонную мощь нашего Отечества.

Из данной цели следуют следующие задачи:

- расширение мировоззрения личности, её обогащение современными научными достижениями;
- формирование у учащихся колледжа высоких гражданских качеств, среди которых патриотизм является главенствующим [9];
- ознакомление курсантов с миром отечественных ценностей, оказание им необходимой помощи в овладении лучшими ценностями и выработке позитивных ценностных ориентаций;
- воспитание твердой убежденности в существенных преимуществах здорового отечественного образа жизни перед западным;
- воспитание любви к труду и выбранной профессии моряка, укрепление желания заниматься морской профессиональной деятельностью в течение всей своей жизни;
- выработка готовности и потребности к постоянному самообучению, самовоспитанию, самосовершенствованию как личность и как профессионал своего дела.

Второй компонент модели – *методологический*. Его основное назначение – выбор потребных методологических подходов, которые позволят всесторонне рассмотреть тему исследования и наиболее грамотно (с научной точки зрения) организовать и провести педагогический эксперимент.

Исходя из цели и задач проводимого изыскания, а также на основе изученного опыта Г.С. Папазян, Е.В. Пчельникова, Р.М. Магомедов, Л.А. Марченко и др., произведен выбор и сформирована совокупность необходимых методологических подходов для настоящего исследования, включающего системно-деятельностный, аксиологический, программно-проектировочный и диагностический подходы.

*Системно-деятельностный подход* требует конструирования исследователем системы (организация, условия, механизм деятельности), позволяющей каждому учащемуся колледжа активно включиться в разнообразные виды деятельности (индивидуальную, групповую), соответствующие его интересам, целям, желаниям, потребностям; основанной на имеющемся опыте и способностях. Данный подход предусматривает самостоятельное осуществление учащимися колледжа выбора темы, проблемы, вытекающих вопросов. При этом курсант сам, независимо производит поиск необходимого, полезного материала и требующейся информации. Обращение к преподавателю может происходить в любое время занятия, по мере необходимости.

*Аксиологический подход* ориентирует на погружение курсантов в мир ценностей и знакомство с ними, продуманное и творческое овладение ими, что позволит выработать у каждого юноши и девушки комплекс позитивных ценностных ориентаций как для социальной, так и профессиональной жизнедеятельности.

*Программно-проектировочный подход* позволяет на научной основе осуществить конструктивно-творческую разработку новой целевой программы, направленной на активизацию процесса становления и развития личности курсанта как гражданина, патриота, морского специалиста и защитника демократической России, усиление продуктивности обучения и воспитания учащихся колледжа.

*Диагностический подход* обеспечивает правильный подбор и применение педагогического инструментария для объективной оценки уровня сформированности у учащихся колледжа комплекса личностно-гражданских, профессиональных и интегральных качеств, их готовности и способности эффективно трудиться в составе экипажей морских транспортных судов на благо Отечества.

Третий компонент – *программно-содержательный* – предусматривает творческую разработку инновационной целевой программы «Я – гражданин, па-

триот, специалист и защитник Отечества» и включает её составные модули:

- *теоретический* (содержит основные положения теории воспитания личности, наиболее важные концепции воспитания современной российской молодежи);
- *аксиологический* (охватывает теорию ценностей и ценностных ориентаций, классификацию ценностей, механизм воспитания учащейся молодежи на основе аксиологического подхода);
- *деятельностный* (включает активное и бескорыстное участие курсантов в общественно-политическую, гуманитарную, добровольческую и патриотическую работу);
- *воспитательный и культурно-досуговый* (объединяет комплекс индивидуальных, групповых и массовых тематических мероприятий, целенаправленных на формирование личности учащегося колледжа как достойного гражданина обновленной современной России, востребованного специалиста морского транспорта, надежного защитника Отечества).

Целевая программа предусматривает применение педагогических:

- а) методов: убеждения, проблемно-ситуативных, объяснительно-репродуктивных, поощрения, стимулирования, самовоспитания;
- б) форм: *традиционных* (рассказ, беседа, лекция, диспут, урок патриотизма, встреча с ветеранами и др.); *инновационных* (лекция-презентация, лекция-конференция, дискуссии, игровые тренинги, интернет-акции, флэшмоб, веб-квест, совместное конструирование группового творческого продукта, виртуальное посещение экспозиции музея и др.).

Составным элементом данного компонента являются *педагогические условия*, к которым относятся:

- образование информационно-образовательной среды, позволяющей строить целенаправленный образовательный и воспитательный процессы;
- развитие мотивации к результативной учебе и воспитательной деятельности в дистанционном формате, способствующие побуждению курсантов к овладению морской специальностью, воспитанию готовности к результативной деятельности на судах морского транспорта;
- развитие у учащихся интереса к отечественным ценностям, в том числе и к профессиональным ценностям, что позволит сформировать у каждого юноши и девушки позитивные ценностные ориентации;
- применение возможностей самовоспитания для формирования у каждого курсанта высокого уровня личностно-гражданских, профессиональных и интегральных качеств.

Четвертый компонент модели – *организационно-деятельностный* – включает следующие элементы:

- а) целенаправленное воспитательное воздействие на курсантов в процессе изучения базовых, специальных, общетехнических, конвенционных и гуманитарных дисциплин (позволяет вырабатывать у курсантов комплекс необходимых качеств как профессионалов морского транспорта и граждан Российской Федерации, будущих воинов армии и флота);
- б) изучение целевой программы «Я – гражданин, патриот, специалист и защитник Отечества», направленной на совершенствование личностно-гражданских, профессиональных и интегральных качеств, потребных для будущей повседневной и профессиональной деятельности);
- в) развитие личностных качеств в процессе общественной, патриотической, волонтерской деятельности, многообразия жизненных ситуаций, практик на судах;

г) этапы реализации воспитательного потенциала:

- *подготовительный* (предусматривает планирование предстоящей деятельности, своевременную подготовку необходимой документации, согласование вопросов со всеми заинтересованными должностными лицами, подготовку ТСВ, ЭСМИ, учебных кабинетов, составления расписания занятий и его доведение до участников исследования);
- *деятельностно-развивающий* (осуществление плановых занятий, изучение авторской целевой программы, проведение собеседований по каждому из изученных модулей);
- *итоговый* (проведение итогового собеседования с участниками экспериментальной работы, выставление персональных оценок, итоговое анкетирование и тестирование, изучение и объективная оценка полученных результатов).

д) мониторинг процесса реализации воспитательного потенциала в ходе дистанционного обучения курсантов Морского колледжа (организация, сбор, хранения, обработка и распространение информации о реализации воспитательного потенциала в процессе дистанционного обучения курсантов колледжа).

Пятый компонент модели – *оценочно-результативный*, объединяет критерии, показатели и уровни оценки результативности реализации воспитательного потенциала, что позволяет получить объективные результаты о проделанной воспитательной работе и истинном уровне личностно-гражданских, профессиональных и интегральных качеств будущих специалистов морского транспорта.

Реализация предложенной инновационной модели позволяет достичь конкретного результата – это курсант с активной жизненной позицией, со сформированным комплексом личностно-гражданских, профессиональных и интегральных качеств, желающий посвятить свою жизнь службе Отечеству на судах морского транспорта, готовый к защите территориальной целостности и независимости России.

В заключение констатируем следующее:

1. В процессе дистанционного обучения с курсантами системы СПО возможно и целесообразно проводить целенаправленный воспитательный процесс с применением всего воспитательного потенциала учебного заведения, а также традиционных и инновационных форм и методов воспитательной работы.

2. Под термином «воспитательный потенциал» понимается совокупность многообразных возможностей, условий и средств, находящихся в распоряжении учебного заведения, конструктивно-творческое применение которых обеспечит целенаправленное воспитательное воздействие на воспитанников и позволит сформировать, развить и совершенствовать у каждого из них комплекс личностно-гражданских, профессиональных и интегральных качеств.

3. Разработанная педагогическая модель реализации воспитательного потенциала в процессе дистанционного обучения курсантов Морского колледжа состоит из пяти взаимосвязанных компонентов (целевого, методологического, программно-содержательного, организационно-деятельностного и оценочно-результативного) и направлена на организацию, качественное и эффективное воспитательное воздействие на личность курсанта колледжа в условиях «дистанта».

4. Реализация предложенной педагогической модели даст возможность руководящему составу и преподавателям системы СПО эффективно организовать воспитательную работу с учащимися в условиях дистанционного обучения.

#### Библиографический список

1. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая российская энциклопедия, 2002.
2. Вайндорф-Сысоева М.Е., Крившенко Л.П. *Педагогика*: конспект лекций. Москва: Издательство Юрайт, 2010.
3. *Педагогика*: учебное пособие. Москва: Педагогическое общество России, 2004.
4. Котлярова И.О. Метод моделирования в педагогических исследованиях: история развития и современное состояние. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Образование. Педагогические науки. 2019; Т. 11, № 1: 6 – 20.
5. Козырев Н.А., Козырева О.А. Педагогическое моделирование как продукт и метод научно-педагогического исследования. *Современная педагогика*. 2015; № 8. Available at: <https://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4791>
6. Штоф В.А. *Моделирование и философия*. Москва: Знание, 1986.
7. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Словарь по педагогике*. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2005.
8. 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.
9. Томилина С.Н. *Концепция и стратегии государственного патриотического воспитания учащейся молодежи*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф. Ф. Ушакова, 2018.

#### References

1. *Pedagogicheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya 'enciklopediya, 2002.
2. Vajndorf-Sysoeva M.E., Krivshenko L.P. *Pedagogika*: konspekt lekcij. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2010.
3. *Pedagogika*: uchebnoe posobie. Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2004.
4. Kotlyarova I.O. Metod modelirovaniya v pedagogicheskij issledovaniyah: istoriya razvitiya i sovremennoe sostoyanie. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2019; T. 11, № 1: 6 – 20.
5. Kozыrev N.A., Kozырева O.A. Pedagogicheskoe modelirovanie kak produkt i metod nauchno-pedagogicheskogo issledovaniya. *Sovremennaya pedagogika*. 2015; № 8. Available at: <https://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4791>
6. Shtof V.A. *Modelirovanie i filosofiya*. Moskva: Znanie, 1986.
7. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Slovar' po pedagogike*. Moskva: IKC «MarT»; Rostov-na-Donu: Izdatel'skij centr «MarT», 2005.
8. Tomilin A.N. *Voенно-pedagogicheskaya teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya professional'noj napravlenosti oficera-vospitatelya*: monografiya. Novorossiysk: RIO «GMU im. adm. F.F. Ushakova», 2010.
9. Tomilina S.N. *Koncepciya i strategii gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya uchashchiesya molodezhi*: monografiya. Novorossiysk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2018.

Статья поступила в редакцию 18.07.22

УДК 378.147

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-65-67

*Lytkina S.T., senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: st.lytkina@s-vfu.ru*

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL SETTINGS FOR THE APPLICATION OF INTERACTIVE SUPPORT OF PEDAGOGICAL PRACTICE STUDENTS OF A SPORTS UNIVERSITY.** The article presents results of a study of interactive support of students' teaching practice as the basis for the implementation of a competency-based approach for the professional development of future bachelors. As an important component, the structural components of the organizational and pedagogical setting of interactive support of the pedagogical practice of bachelor students are determined and substantiated. Based on the positive results of experimental and search work, the effectiveness of their application in the process of interactive support of the pedagogical practice of bachelor students of the Institute of Physical Culture and Sports is confirmed. The results of the study may be useful for specialists in higher physical education.

**Key words:** interactive support, organizational and pedagogical guidelines, pedagogical practice, bachelor students.

*С.Т. Лыткина, ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: st.lytkina@s-vfu.ru*

## ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ВУЗА

В статье изложены результаты исследования интерактивного сопровождения педагогической практики студентов как основы реализации компетентностного подхода для профессионального становления будущих бакалавров. Как важная составная часть, определены и обоснованы структурные компоненты организационно-педагогической установки интерактивного сопровождения педагогической практики студентов-бакалавров. На основе положительных результатов опытно-поисковой работы подтверждена эффективность их применения в процессе интерактивного сопровождения педагогической практики студентов-бакалавров института физической культуры и спорта. Результаты исследования могут быть полезны для специалистов высшего физкультурного образования.

**Ключевые слова:** интерактивное сопровождение, организационно-педагогические установки, педагогическая практика, студенты-бакалавры.

В соответствии с ФГОС ВО, «электронная образовательная среда организации должна обеспечивать взаимодействие между участниками образовательного процесса посредством сети Интернет. Функционирование электронной информационно-образовательной среды обеспечивается соответствующими средствами ИКТ» [1]. В современных условиях достаточно много различных средств коммуникации, компьютерных программ и электронных образовательных ресурсов, обеспечивающих прочную дистанционную связь. Мы начали разрабатывать и внедрять «формы интерактивного сопровождения педагогической практики сту-

дентов физкультурного вуза» [2] в первую очередь для установления непрерывной инструктивной и методической связи между практикантами и методистами, так как педагогическая практика является важным этапом профессиональной подготовки студентов.

В процессе педагогической практики у студентов мы изучали методологические аспекты применения различных форм, методов и подходов интерактивного сопровождения [3] и пришли к выводу, что эффективность и результативность интерактивного сопровождения педагогической практики студентов института



физической культуры и спорта (ИФКиС) в основном зависит от создания организационно-педагогических установок, способствующих высокому уровню заинтересованности в формировании профессионально ориентированных знаний, умений и практических владений, от наполнения новым содержанием, соответствующим настоящему времени, принципам, методам, формам интерактивного сопровождения педагогической деятельности студентов.

Основными организационно-педагогическими установками применения интерактивного сопровождения педагогической практики студентов физкультурного вуза являются:

- четко выраженная профессиональная ориентированность процесса педагогической практики;
- создание интерактивных условий, способствующих формированию профессионально-педагогических компетенций студентов;
- обеспечение интерактивного сопровождения педагогической практики студентов на основе компетентностного подхода;
- вовлечение студентов в интерактивную деятельность в течение всего периода обучения;
- организация самоконтроля и контроля за профессионально-педагогической деятельностью в процессе прохождения педагогической практики.

Из определения организационно-педагогической установки применения интерактивного сопровождения педагогической практики студентов физкультурного вуза сформулирована ее цель, основным содержанием которой является формирование профессионально-педагогических компетенций будущего педагога физической культуры, способного в совершенстве владеть ЗУВ по физической культуре, проявлять профессиональную компетентность в практической деятельности.

Исходя из цели, были определены следующие задачи организационно-педагогической установки:

- воспитание у студентов положительной мотивации и убеждения о значимости профессиональной ориентации к будущей профессии;
- овладение студентами целостной системой теоретической и физической подготовки, обеспечивающей практические умения и владения;
- формирование у студентов организационно-педагогической установки к эффективному решению педагогических задач, развитию профессиональных компетенций.

На основе поставленной цели и вытекающих из них задач организационно-педагогической установки мы скорректировали содержание программы педагогической практики. Разработанная нами программа учитывала организационно-педагогические установки студентов в процессе применения интерактивного сопровождения в педагогической практике.

Цель исследования: проверить эффективность организационно-педагогических установок применения интерактивного сопровождения педагогической практики студентов физкультурного вуза.

Объект исследования: процесс интерактивного сопровождения педагогической практики студентов физкультурного вуза.

Предметом исследования выступают организационно-педагогические установки интерактивного сопровождения педагогической практики в процессе профессиональной подготовки бакалавров.

Задачи: провести анализ методической, научной и психолого-педагогической литературы по основной проблеме исследования; определить организационно-педагогические установки применения интерактивного сопровождения педагогической практики студентов-бакалавров и проверить ее эффективность.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что интерактивное сопровождение педагогической практики студентов физкультурного вуза может эффективно осуществляться при разработке и внедрении организационно-педагогической установки интерактивного сопровождения педагогической практики, способствующей эффективному формированию профессиональной компетентности студентов-бакалавров.

На основе выдвинутой гипотезы нами был осуществлен педагогический эксперимент среди студентов-бакалавров ИФКиС СВФУ, который включает констатирующий и формирующий этапы исследования.

В процессе констатирующего эксперимента были определены данные сформированности профессионально-педагогической ориентированности как основа организационно-педагогической установки студентов и руководителей педагогической практики.

В процессе формирующего эксперимента внесены изменения в программу педагогической практики на основе исследования ее интерактивного сопровождения.

Научная новизна исследования заключается в том, что определены организационно-педагогические установки применения интерактивного сопровождения педагогической практики, который включает в себя следующие структурные составляющие: целевая установка, организационный и содержательный элементы, деятельностная оценка, которые в совокупности эффективно обеспечивают компетентностный подход.

Для проведения исследования были применены методы педагогического наблюдения, анкетирования, беседы, тестирования и статистический анализ.

В опытно-экспериментальной работе участвовали 106 человек: методисты, руководители педагогической практики, студенты, для оценки эффективности

интерактивного сопровождения педагогической практики студентов привлекали учителей-практиков, тренеров и инструкторов ФК. Студенты были поделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы.

Опытно-экспериментальная работа была организована на базах педагогической практики и ИФКиС СВФУ в онлайн-, офлайн- и гибридном режимах с использованием технологий СЭДО Moodle, Google forms, мессенджера WhatsApp, ВКС ZOOM и электронной почты.

На формирующем этапе исследования, направленном на формирование интерактивного компонента организационно-педагогической установки, в ЭГ применялась разработанная нами программа. Использованы следующие ее компоненты:

- занятия практического характера проводились в режиме интерактивного сопровождения;
- осуществлялась комбинация традиционных методов обучения с интерактивными методами и формами обучения физкультуры среди учащихся школ;
- применялась работа с видеоматериалами, метод проектов, презентационные учебные материалы, диалог с обратной связью;
- работа в малых группах [4].

Особое внимание было уделено работе в парах, диспутам, обсуждениям. В этот период формировалась способность организационно-педагогической установки студентов-бакалавров к самореализации, рефлексии, самонаблюдению и оценке собственной профессионально-педагогической деятельности как итог проведения беседы, обсуждений, диспутов между студентами в ходе интерактивного сопровождения, к выражению себя в диалоге с методистами и другими студентами.

В качестве критерия оценки организационно-педагогической установки в процессе интерактивного сопровождения педагогической практики мы использовали уровень сформированности профессионально-педагогической культуры, который оценивался по методике О.Л. Жуковой [5]. Ниже приведены результаты исследования (табл. 1) и сравнительная диаграмма (рис. 1).

Таблица 1

Показатели сформированности организационно-педагогической установки студентов ЭГ в процессе интерактивного сопровождения педагогической практики

№	Профессионально-важные умения и качества личности	Кол-во студентов	Средний балл	
			До	После
1	Профессиональная компетентность (ПК)	40	2,1	3,1
2	Педагогическое мастерство будущего педагога (ПМП)	40	2	3,1
	а) интерактивные знания		1,8	3
	б) интерактивные педагогические способности		1,7	3,1
	в) педагогическая техника (умение использовать информационные технологии)		2,6	3,4
3	Сформированность организационно-педагогической установки студента (ОПУС)	40	1,6	2,7
	а) профессиональное самоопределение педагога		1,2	2,6
	б) перспективы личностного роста педагога		1,9	2,7
Итого:		40	1,9	3

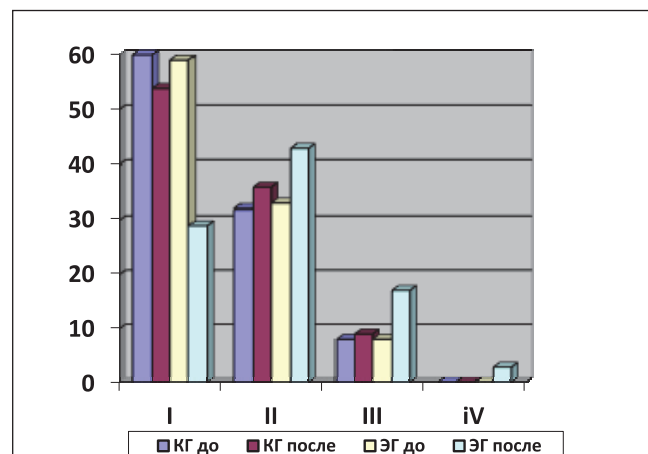


Рис. 1. Результаты диагностики влияния организационно-педагогических установок в процессе интерактивного сопровождения педагогической практики: IV уровень – отчетливо сформирована; III уровень – достаточно сформирована; II уровень – имеет место; I уровень – сформирована в минимальной степени [5]

В начале исследования к группе с минимальной степенью организационно-педагогической установки относилось 59%, имели место – 33%, достаточно сформированная степень было у 8% студентов. К завершению исследования число в группе с минимальной степенью сократилось до 30%, в имеющей место быть составило 43%, а число имеющих достаточно сформированную степень организационно-педагогической установки возросло до 21%. Сравнительные результаты визуально показывают положительную динамику в ЭГ студентов, где педагогическая практика была проведена с интерактивным сопровождением.

Применение интерактивного сопровождения в педагогической практике позволило вывести профессиональную подготовку студентов-бакалавров на положительный иной уровень. Мотивация и дисциплинированность заметно повысились, что сразу положительно сказалось на показателе успеваемости: 95% практикантов выполнили все требования по программе практики и сдали отчетную документацию в установленные сроки, 73% практикантов сдали на «хорошо» и «отлично».

Организационно-педагогические установки применения интерактивного сопровождения педагогической практики помогают студентам-бакалаврам овладевать профессиональными компетенциями, применять их в своей практической деятельности и в процессе интерактивного взаимодействия находить новые педагогические решения.

В современных условиях реализация образовательного процесса в практической подготовке, которая остается неотъемлемой частью и требует от студента совершенствования арсенала эффективно направленных инструментов ИТ-решений, позволяет сделать практику в вузе интересной, практико-ориентированной, инновационной, интерактивной, что может успешно внедряться во всех формах образовательного процесса.

Организация опытно-экспериментальной работы дает возможность признать проведение педагогического исследования успешным, а целесообразность и эффективность внедрения организационно-педагогических установок интерактивного сопровождения в процесс педагогической практики – эффективными и подтвержденными.

#### Библиографический список

1. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата. *Физическая культура и спорт*. Available at: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/99>
2. Лыткина С.Т. Формы интерактивного сопровождения педагогической практики студентов физкультурного вуза. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2016; № 2-1: 80 – 83.
3. Лыткина С.Т., Винокурова О.Е. Методологические аспекты исследования интерактивного сопровождения педагогической практики студентов физкультурного вуза. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2019; № 11 (177): 247 – 251.
4. Новичкова Н.М. Интерактивное сопровождение процесса усвоения при изучении педагогических дисциплин в педвузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 3 (64): 72 – 75.
5. Жукова О.Л. *Акмеология физической культуры и спорта: учебное пособие*. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2004.

#### References

1. FGOS VO (3++) po napravleniyam bakalavriata. *Fizicheskaya kul'tura i sport*. Available at: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/99>
2. Lytkina S.T. Formy interaktivnogo soprovozhdeniya pedagogicheskoy praktiki studentov fizkul'turnogo vuza. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*. 2016; № 2-1: 80 – 83.
3. Lytkina S.T., Vinokurova O.E. Metodologicheskie aspekty issledovaniya interaktivnogo soprovozhdeniya pedagogicheskoy praktiki studentov fizkul'turnogo vuza. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2019; № 11 (177): 247 – 251.
4. Novichkova N.M. Interaktivnoe soprovozhdenie processa usvoeniya pri izuchenii pedagogicheskikh disciplin v pedvuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 3 (64): 72 – 75.
5. Zhukova O.L. *Akmeologiya fizicheskoy kul'tury i sporta: uchebnoe posobie*. Ekaterinburg: GOU VPO UGTU-UPI, 2004.

Статья поступила в редакцию 21.07.22

УДК 37.377

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-67-69

**Ivanova N.N.**, teacher of the highest qualification category, Head of Department, Stavropol Construction College (Stavropol, Russia),  
E-mail: natalia-sst@mail.ru

**DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION IN MODERN EDUCATIONAL CONDITIONS.** The problem of developing professional competence of teachers of secondary professional education is relevant today. Practice has shown that the traditional system of advanced training for teachers does not correspond with modern requirements in many aspects. The guarantor of the successful implementation of high-quality professional education is a high level of professional development of teachers. Professional competence of teachers of educational organizations of secondary vocational education in modern educational conditions is defined as an integrative quality of the teacher's personality, formed by components of professional competence and a system of competencies that have developed in the course of training and develops in the course of professional activity, which are a set of professionally significant properties and provide a relatively successful implementation of pedagogical activity. The article discusses the development of professional competence of teachers of secondary professional education on the example of GBPEI "Stavropol Construction College." The process of creation and the results of testing the structural-functional model for the development of the professional competence of teachers of secondary professional education are described.

**Key words:** professional competence, development, organizational and pedagogical conditions, secondary professional education, model, indicators, diagnostic methods, levels of professional competence of teachers of secondary professional education, results.

**Н.Н. Иванова**, зав. отделением, преп. высшей квалификационной категории, ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум», г. Ставрополь,  
E-mail: natalia-sst@mail.ru

## РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

На сегодняшний день актуальной является проблема развития профессиональной компетентности преподавателей среднего профессионального образования. Практика показала, что традиционная система повышения квалификации преподавателей не соответствует современным требованиям по многим параметрам. Гарантом успешной реализации качественного профессионального образования является высокий уровень профессионального развития преподавателей. В статье рассматривается развитие профессиональной компетентности преподавателей СПО на примере ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум». Описан процесс создания и результаты апробации структурно-функциональной модели развития профессиональной компетентности преподавателей СПО.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, развитие, организационно-педагогические условия, среднее профессиональное образование, модель, показатели, диагностические методики, уровни профессиональной компетентности преподавателя СПО, результаты.

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что традиционная система повышения квалификации преподавателей не соответствует определенным современным требованиям по многим параметрам, тогда как гарантом успешной реализации качественного профессионального образова-

ния выступает высокий уровень профессионального развития преподавателей, способность их к творчеству [1].

Цель данной статьи заключается в исследовании процесса развития профессиональной компетентности преподавателей среднего профессионального

образования в Государственном бюджетном профессиональном образовательном учреждении «Ставропольский строительный техникум» и реализации разработанной нами структурно-функциональной модели развития профессиональной компетентности преподавателей [6], которая состоит из трех блоков: а) теоретического; б) процессуально-деятельностного; в) результативного. Задачи статьи можно определить следующим образом: проанализировать содержание структуры профессиональной компетентности преподавателей СПО; охарактеризовать компоненты профессиональной компетентности преподавателей СПО; обозначить этапы развития профессиональной компетентности преподавателей СПО.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя общетеоретические (анализ научной и методической литературы), эмпирические (наблюдение, беседы, изучение и обобщение педагогического опыта), праксиметрические (анализ результатов деятельности).

Научная новизна статьи определяется характеристикой эффективности реализованной структурно-функциональной модели развития профессиональной компетентности преподавателей СПО в современных образовательных условиях. Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о роли, содержании и особенностях процесса развития профессиональной компетентности преподавателей среднего профессионального образования в современных образовательных условиях. Практическая значимость представлена через положительные результаты реализации структурно-функциональной модели развития профессиональной компетентности преподавателей среднего профессионального образования, функционирование в ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум» Центра менеджмента качества и методической работы, через деятельность которого реализуется технология развития профессиональной компетентности преподавателей среднего профессионального образования.

На основе анализа выполненных ранее работ [2 и др.] нами был сделан вывод о том, что содержательную основу структуры профессиональной компетентности преподавателей СПО составляют четыре важных компонента профессиональной компетентности: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный. Каждому из обозначенных компонентов соответствует функция, которая определяет соответствующую задачу, являющуюся своеобразным основанием для поэтапной разработки содержания, форм и методов мотивации преподавателей, обучения, организации и обеспечения оценки развития профессиональной компетентности преподавателей СПО в рамках комплекса организационно-педагогических условий, а именно: организация эффективной деятельности методической службы образовательной организации; актуализация субъектной позиции преподавателя СПО к необходимому развитию профессиональной компетентности; рефлексивное управление поступательным развитием профессиональной компетентности преподавателей СПО.

Содержательно-организационный компонент направлен на решение поставленных задач формирования содержания компонентов профессиональной компетентности преподавателей СПО и организационное обеспечение его реализации.

Измерительными показателями мотивационно-ценностного компонента, определяющими уровень готовности преподавателя к профессиональному саморазвитию, являются поставленные цели, уровень притязаний личности, сформированная потребность в постоянном саморазвитии и самообразовании.

Мотивационно-стимулирующий компонент направлен на решение задач формирования осознанной мотивации преподавателей к развитию профессиональной компетентности путем ее стимулирования. Мотивационно-стимулирующий компонент предполагает наличие внешних активных субъектов стимулирования, разработанных нормативных локальных актов образовательной организации и определенных способов и методов стимулирования.

Процессуальный компонент системы направлен на решение задач развития профессиональной компетентности преподавателей через организацию, обеспечение процесса развития профессиональной компетентности в соответствии с выделенными этапами исследования: информационно-ориентирующим, процессуально-деятельностным, рефлексивно-прогностическим. Содержание, формы, методы и средства развития профессиональной компетентности преподавателей направлены на системное формирование мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов профессиональной компетентности преподавателей СПО.

Содержание работы на информационно-ориентирующем этапе исследования включает определение начального уровня профессиональной компетентности преподавателей через плановую работу по самодиагностике; разъяснение и аргументацию необходимости развития профессиональной компетентности; актуализацию знаний, умений, в целом составляющих профессиональную компетентность преподавателей СПО; стимулирование потребности-мотивационной сферы профессионального развития личности преподавателей.

Процессуально-деятельностный этап работы характеризуется сознательным преодолением возникающих и возможных сложностей и самоопределением преподавателя в процессе развития профессиональной компетентности, обусловлен стремлением к разрешению противоречий между осознанием необходимости повышения уровня профессиональной компетентности и недостаточной готовностью некоторых преподавателей к данному виду деятельности.

Рефлексивно-прогностический этап связан с успешной самореализацией личности и характеризуется развитием профессиональной компетентности пре-

подавателя, который самостоятельно, на своем практическом опыте убеждается в необходимости постоянного развития конкретных профессиональных компетенций для результативной деятельности. Ведущим механизмом на этом этапе выступают «реализация – самореализация», личностным проявлением является преподаватель и его самостоятельная профессиональная деятельность.

С целью развития профессиональной компетентности преподавателей СПО на практике используются групповые и индивидуальные формы работы. К групповым формам развития профессиональной компетентности можно отнести интерактивные лекции, практические занятия, открытые уроки с обязательным обсуждением в рамках работы Педагогической мастерской, активные и интерактивные семинары, очные и заочные конференции, профессиональные конкурсы, групповые консультации, деловые игры, работу в творческих группах, мини-группах, цикловых комиссиях, коучинг-сессии. К индивидуальным формам развития профессиональной компетентности относят самообучение, работу в составе методических школ, объединений (городских, краевых, региональных), педагогические советы, конференции, публикации материалов, прохождение стажировок, изучение передового опыта коллег, обучение в магистратуре, аспирантуре, закрепление в качестве соискателей ученой степени на кафедрах вузов, наставничество, индивидуальные консультации, презентацию опыта, организацию и проведение мастер-классов.

Самостоятельные формы работы преподавателей по развитию профессиональной компетентности – это самоцелопоганение, самопланирование, включающее разработку индивидуального маршрута развития профессиональной компетентности преподавателя, самодиагностика уровня профессиональной компетентности, самоанализ, саморегулирование, самоконтроль и самооценка деятельности преподавателем.

Методы развития профессиональной компетентности преподавателей делятся на прямые и опосредованные (косвенные) [3]. К прямым методам развития профессиональной компетентности преподавателей относятся формирование и активное представление образа-примера, направленное приобретение профессионального опыта, производственный инструктаж, четкие требования выполнения поставленных задач, работа преподавателей в качестве ассистентов, наставническая деятельность, деловое общение, работа в проектных группах. Опосредованные (косвенные) методы предполагают воздействие на личность преподавателя через средства общения, напрямую затрагивают систему убеждений, ценностей, целей, мотивов человека, развитие его творческой активности, самостоятельности, эффективное проблемное обсуждение возникающих сложностей образовательного процесса в результате активной коммуникации, развитие здорового духа творческой конкуренции, моральное поощрение, рефлексия, самоконтроль.

К эффективным методам развития профессиональной компетентности преподавателей относят игротренинги, кейс-технологии, игровое проектирование и некоторые активные приемы, курсы, семинары, конференции, деловые игры, моделирование рабочих ситуаций, создание рабочих групп, поведенческое моделирование, сторителлинг, обучение действием. Наряду с интенсивными технологиями в практике развития профессиональной компетентности преподавателей широко используются современные технологии, в основе которых лежит коучинг-сессия и игровое моделирование. Игровое моделирование [4] как инструмент развития педагогической компетентности осуществляется через «погружение» личности в смоделированную ситуацию и предполагает в наибольшей степени активную позицию преподавателей.

Результативный блок модели развития профессиональной компетентности преподавателей СПО отражает соответствие полученных результатов эксперимента запланированным. Содержание результативного блока представлено разработанным критериально-диагностическим инструментарием, включающим определенные критерии, показатели, характеристику уровней, выбранные конкретные методы диагностики и коррекции, позволяющие оценить качественную эффективность процесса.

В своем исследовании мы выделили мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный критерии развития профессиональной компетентности преподавателей СПО. Мотивационно-ценностный критерий характеризуется выраженным ценностным отношением преподавателя к профессионально-педагогической деятельности, сформированной потребностью в ее осуществлении, осознанием ценности и смысла, готовностью к постоянному саморазвитию через развитие профессиональной компетентности и освоение соответствующих компетенций: педагогической, предметной, методической, научно-исследовательской, проектной, информационно-коммуникационной, рефлексивной.

Оценку осознаваемых сформированных мотивов профессионально-педагогической деятельности мы осуществляли на основе методики К. Замфир в модификации А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности» [5], адаптированной к исследуемому нами процессу.

Когнитивный критерий включает в себя важное знание психолого-педагогических основ организации современной системы среднего профессионального образования, фундаментальное знание научных и теоретических, методических основ преподавания, четкое понимание требований к современному педагогу, знания об актуальных явлениях и процессах в обществе. Диагностика показателей данного критерия осуществлялась на основе применения методов наблю-



дения, тестирования, анкетирования, бесед, изучения документации, с помощью методики Векслера, методики Мюнстерберга.

Деятельностный критерий включает в свое содержание конструктивные, креативные, оценочные, информационные умения и показатели: гностические умения, аналитические умения, методические умения, проектировочные умения, конструктивные умения, исследовательские умения, коммуникативные умения, креативные умения, педагогические умения. Диагностика этих показателей предполагала выбор методов научного наблюдения, тестирования, анкетирования, экспертных оценок, методику индивидуального стиля деятельности учителя А.К. Марковой и А.Я. Никоновой, методику А.В. Жуплева «Оценка своего стиля руководства» и заданий по решению профессионально-педагогических задач [6].

Рефлексивный критерий характеризуется способностью объективно оценивать уровень развития профессиональной компетентности через освоение определенных нами в исследовании компетенций: педагогической, предметной, методической, научно-исследовательской, проектной, информационно-коммуникационной, рефлексивной; осуществлять объективный адекватный самоанализ, самоконтроль и самооценку профессиональной компетентности.

Оценка уровня самоанализа, самоконтроля и самооценки профессиональной деятельности осуществлялась с помощью методики Н.М. Пейсахова «Спо-

собность к самоуправлению» отдельно по шкалам и их сумме: Критерий оценки качества, Самоконтроль, Коррекция [6].

В процессе исследования выделены уровни развития профессиональной компетентности преподавателей СПО: низкий, средний и высокий. Мы считаем, что при этом реализуется принцип преемственности: средний уровень включает в себя низкий уровень и является основой для формирования высокого уровня развития.

Можно сделать выводы, что профессиональная компетентность преподавателей образовательных организаций среднего профессионального образования в современных образовательных условиях определяется как сложившееся в процессе обучения и развивающееся в ходе профессиональной деятельности интегративное качество личности педагога, образованное компонентами профессиональной компетентности и системой компетенций, которые представляют собой совокупность профессионально значимых свойств и обеспечивают относительно успешную реализацию педагогической деятельности. Технология реализации структурно-функциональной модели развития профессиональной компетентности преподавателей среднего профессионального образования в современных образовательных условиях последовательно реализует теоретический, процессуально-деятельностный, результативный блоки модели.

#### Библиографический список

1. Альтшуллер Г.С. *Творчество как точная наука*. Москва, 1979.
2. Климова Т.Е. *Развитие научно-исследовательской культуры учителя*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Оренбург, 2001.
3. Корнеева Ж.А. Влияние интерактивных образовательных технологий на профессиональную компетентность учителей. *Проблемы и перспективы развития образования: материалы IV Международной научной конференции*. Пермь, 2013: 124 – 127.
4. Фоминых М.В. *Игровое моделирование как средство подготовки студента профессионально-педагогического учебного заведения*. Екатеринбург, 2011.
5. Реан А.А. *Психология и психодиагностика личности: теория, методы, исследования, практикум: арсенал практического психолога*. Санкт-Петербург, 2006.
6. Столяренко Л.Д. *Основы психологии. Практикум*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.

#### References

1. Al'tshuller G.S. *Tvorchestvo kak tochnaya nauka*. Moskva, 1979.
2. Klimova T.E. *Razvitiye nauchno-issledovatel'skoj kul'tury uchitelya*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 2001.
3. Korneeva Zh.A. Vliyaniye interaktivnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy na professional'nuyu kompetentnost' uchitelej. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: materialy IV Mezhdunarodnoy nauchnoy konferencii*. Perm', 2013: 124 – 127.
4. Fominyh M.V. *Igrovoe modelirovaniye kak sredstvo podgotovki studenta professional'no-pedagogicheskogo uchebnogo zavedeniya*. Ekaterinburg, 2011.
5. Rean A.A. *Psihologiya i psikhodiagnostika lichnosti: teoriya, metody, issledovaniya, praktikum: arsenal prakticheskogo psikhologa*. Sankt-Peterburg, 2006.
6. Stolyarenko L.D. *Osnovy psikhologii. Praktikum*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2006.

Статья поступила в редакцию 21.07.22

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-69-72

**Mangassarova K.V.**, postgraduate, Department of Pedagogy, Vitus Bering Kamchatka State University (Petropavlovsk-Kamchatskiy, Russia), E-mail: mangassarova\_kari@mail.ru

**Zhdanova S.N.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Acting Head of Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Elektrozol'yator, Russia), E-mail: zhsn2007@mail.ru

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

**PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF FORMING AN ABILITY TO INTERACT WITH PARENTS OF MUSICALLY GIFTED CHILDREN IN ART COLLEGE STUDENTS.** Modern processes associated with current requirements for secondary professional music education and socially demanded features of working with families in a children's art school require enhanced development of competence in interaction with pupils' parents. The article considers a developed system of pedagogical principles and patterns of the process of formation of this ability of a student of a college of arts. The paper presents both pedagogical and specific principles of the process of forming the ability of a future teacher of a children's art school to interact with the parents of pupils. Identification of patterns and principles makes it possible to improve the quality of professional training of a specialist in the direction of working with the family of a musically gifted child during his studies in a college.

**Key words:** student of secondary vocational education, art school teacher, interaction with parents, work with family, professional abilities, competence.

**K.B. Мангасарова**, аспирант, Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга, г. Петропавловск-Камчатский, E-mail: mangassarova\_kari@mail.ru

**С.Н. Жданова**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолатор, E-mail: zhsn2007@mail.ru

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

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТА КОЛЛЕДЖА ИСКУССТВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Актуальные требования к среднему профессиональному музыкальному образованию и социокультурные особенности работы с семьей требуют развития у педагогов компетенции по взаимодействию с родителями музыкально одаренных детей. В статье рассмотрена система закономерностей и педагогических принципов процесса формирования способности студентов колледжа искусств к взаимодействию с родителями обучающихся в детской школе искусств. Приведены общепедагогические и специфические принципы, опора на которые повысит эффективность процесса формирования способности будущего преподавателя детской школы искусств к взаимодействию с родителями воспитанников. Выявление закономерностей и принципов позволяет улучшить качество профессиональной подготовки специалиста по направлению работы с семьей музыкально одаренного ребенка во время освоения музыкальных специальностей колледжа искусств.

**Ключевые слова:** среднее профессиональное образование, преподаватель детской школы искусств, профессиональные способности, работа с семьей, компетентность во взаимодействии с родителями.

Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена тем, что современная социокультурная ситуация и общественный запрос предъявляют высокие требования и ставят соответствующие задачи в подготовке будущих преподавателей детской школы искусств со средним профессиональным образованием. Эти требования выражаются в необходимости модернизации и улучшения качества подготовки выпускника по направлению работы с семьей обучающегося. Особенности музыкального образования детей формируют запрос на развитие способности специалиста к взаимодействию с родителями обучающихся, объективизируя большую востребованность высокого уровня компетентности педагога в детской школе искусств в работе с семьей музыкально одаренного ребенка [1–10].

Цель данной статьи заключается в изучении способности будущего преподавателя детской школы искусств к взаимодействию с родителями обучающихся с точки зрения выработанной системы педагогических закономерностей и принципов ее формирования.

Основные задачи можно обозначить так:

- выявить закономерности и педагогические принципы процесса формирования способности студентов музыкальных специальностей колледжа искусств к взаимодействию с родителями музыкально одаренных детей;
- использовать полученные результаты для повышения качества подготовки будущего преподавателя детской школы искусств по направлению работы с семьей музыкально одаренного ребенка.

Методы исследования состояли в анализе научно-методической и педагогической литературы, педагогическом наблюдении и беседах с преподавательским составом КГБПОУ «Камчатский колледж искусств», колледжа при Гжельском государственном университете.

Научная новизна статьи состоит в выявлении закономерностей и разработке системы педагогических принципов повышения эффективности формирования способности студента к взаимодействию с родителями обучающихся в детской школе искусств.

Теоретическая значимость статьи заключается в определении и уточнении общепедагогических и специфических педагогических принципов формирования способности будущего преподавателя детской школы искусств к взаимодействию с родителями обучающихся.

Практическая значимость состоит в получении результатов, на основе которых улучшится подготовка будущего преподавателя детской школы искусств к работе с семьей.

Формирование способности будущего преподавателя детской школы искусств к взаимодействию с родителями обучающихся, как правило, не является стихийным явлением без прогностического планирования и контроля. Осознанное обращение в педагогической деятельности к закономерностям и принципам формирования способности к взаимодействию с семьей музыкально одаренного ребенка повышает эффективность развития данной способности у студентов колледжа искусств в рамках образовательного процесса. По устоявшемуся определению, принятому в педагогической науке, «закономерность – это объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между частями, компонентами процесса обучения» [8, с. 198].

В иерархической структуре методологических понятий закономерности доминируют над принципами [11, с. 169]. Закономерности носят объективный психологичный характер и являются справедливыми для всех образовательных систем, общественно-педагогических структур и традиций, культур и социумов, так как соотносятся с внутренним миром субъектов образовательного процесса. Они относятся к теории высшего порядка, на основе одной закономерности может формулироваться один или несколько педагогических принципов, «наряду с закономерностями теоретическое ядро научно-педагогического исследования составляют принципы, которые призваны выполнять регулятивную функцию в педагогической деятельности» [12, с. 131–132]. Существуют общепедагогические принципы, которые известны давно и могут относиться ко всем процессам в системе образования, в то время как частные принципы охватывают какой-либо ее компонент или отдельную структурную единицу.

В контексте исследования способности будущего преподавателя детской школы искусств к взаимодействию с родителями обучающихся возникла необходимость построения педагогической модели, которая, в свою очередь, объективировала проблему выявления закономерностей и формулировки соответствующих принципов на нескольких уровнях. «Педагогические принципы, детерминируемые потребностями образовательной практики, предполагают проявление активности со стороны педагога, т. е. требуют при их обеспечении осуществления специальных педагогических действий» [12, с. 134]. Так, нами были выделены общенаучные принципы, относящиеся ко всем отраслям и направлениям педагогики, и в дополнение к ним сформулированы специфические принципы формирования способности студента музыкальных специальностей колледжа искусств к взаимодействию с родителями музыкально одаренных детей.

Важная закономерность, на которую мы опирались в процессе исследования способности будущего специалиста к взаимодействию с родителями, состоит в том, что чем систематичнее и последовательнее осуществляется подготовка к определенным видам деятельности, тем эффективнее индивид осваивает знания, умения и навыки, необходимые для ее реализации на практике. На основе данной закономерности сформулирована *принцип систематичности и последо-*

*вательности*, который выражается в непрерывном овладении студентом колледжа искусством содержанием, формами и методами работы с семьей музыкально одаренного ребенка. На практике, как показали беседы с преподавателями колледжа искусств, данный принцип реализуется в том, что в течение всего периода профессионального обучения на аудиторных и внеаудиторных занятиях освещаются темы, касающиеся взаимодействия с родителями музыкально одаренного ребенка, которые интегрируются в содержание психолого-педагогических дисциплин.

Следующая закономерность, которую мы учитывали, состояла в том, что чем больше самостоятельности и активности, стимулируемой преподавателем, проявляет студент, тем успешнее происходит освоение избранной специальности. Из этой закономерности вытекает *принцип самостоятельности и активности*, проявляющийся во включении в образовательный процесс метода проблемного обучения, квестов, кейс-метода, современных интерактивных и информационно-коммуникационных технологий и др. Действие данного принципа состоит в стимулировании преподавателем профессионального познавательного интереса студентов к различным аспектам взаимодействия с родителями музыкально одаренных детей, а также в стремлении студента к личностному и профессиональному самосовершенствованию. Важность самообразования для последующей наработки педагогического мастерства выпускником колледжа искусств чрезвычайно велика при быстром устаревании знаний, активной цифровизации общества, внедрении информационно-коммуникационных технологий, характеризующих современное общество.

Очевидно, что профессиональное становление личности будущего преподавателя детской школы искусств должно происходить с учетом тонкой душевной организации студентов творческих образовательных организаций, которые обладают лабильной психикой и отличаются ранимостью, эмоциональностью, определенной экспрессией. Педагогическое общение с таким студентом должно включать в себя проявление уважения и доверия к его личности, в то же время сочетаясь с обоснованной требовательностью к нему и формированием ответственности за собственные поступки. Данная закономерность в полной мере отражена в утверждении А.С. Макаренко: «Как можно больше требования к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему» [3, с. 30]. Сформулированный на основе этой идеи педагогический *принцип уважения личности и требовательности к ней* выражается в проявлении уважения к студенту со стороны педагогического коллектива вместе с объективной требовательностью, детерминированной достижением целей и задач образовательного процесса.

На основе этой закономерности можно сформулировать еще один принцип – *принцип связи обучения в колледже и самообразования студента*, который восходит к компетентностной составляющей в структуре профессионализма. Навыки самообразовательной деятельности, которые должны сформироваться во время обучения в системе среднего профессионального образования, гарантируют последующее компетентностное развитие специалиста, повышение его педагогического мастерства, личностный и профессиональный рост. «Принцип обучения и профессиональная компетентность выпускника соотносятся как сущность и ее проявление, как причина и следствие, как цель и результат. В этом аспекте прослеживается взаимосвязь принципа самообразования и самообразовательной компетентности» [6, с. 39]. Так, важность самообразования для дальнейшей педагогической деятельности выпускника колледжа искусств чрезвычайно велика в контексте внедрения современных форм работы, инновационных педагогических технологий в повседневной практике [6, с. 38].

Теоретически и эмпирически обоснованно, что чем больше и осознаннее студент применяет на практике полученные им знания, тем быстрее и оптимальнее он реализует виды деятельности, к которым его готовили. Эта закономерность порождает *принцип связи теории с практикой*.

Давно доказано, что чем более научным является содержание образования, его формы и методы, тем конкурентоспособнее выпускник, обладающий актуальным профессиональным арсеналом и специфическим инструментарием. Эта закономерность продуцирует *принцип научности содержания и методов образовательного процесса*. При этом весь учебный материал должен быть научным, верифицируемым, соответствующим передовым подходам к работе с семьей, сочетающимся с современными концепциями представления учебного материала по данной проблематике. Доступность содержания и методов образовательного процесса выражается в оптимальном балансе посильной учебной нагрузки с поддержанием высокой мотивации студента, акцентуации наиболее значимых знаний, стимулировании творческого мышления и проявлении педагогической креативности. Избранные методы обучения должны отличаться направленностью на развитие профессионального интереса, познавательной активности, овладение востребованными технологиями. Этому принципу близок *принцип прочности овладения профессиональными знаниями*. Он заключается в тщательном закреплении полученных компетенций, которые в ходе теоретической и практической подготовки специалиста должны быть отрефлексированы им и возведены в ранг собственных установок и позиций. Таким образом, в рамках педагогической работы по направлению взаимодействия с семьей обучающегося детской школы искусств у студента формируются фундаментальные знания.

Далее рассмотрим специфические принципы формирования способности студента к взаимодействию с родителями обучающихся в детской школе искусств. Анализируя содержание обучения в колледже искусств, мы пришли к вы-

воду, что чем сильнее интеграция исполнительского и педагогического направлений как фундамента профессиональной подготовки студента, тем выше уровень готовности специалиста к взаимодействию с семьей музыкально одаренного ребенка. Это выражается в *принципе гармоничного формирования у студентов музыкальной и педагогической культуры*. Выпускник, освоивший музыкальные специальности колледжа искусств, в равной степени должен являться носителем как музыкальной, так и педагогической культуры, сочетая в себе на высоком профессиональном уровне педагогическую и исполнительскую составляющие.

Согласно гуманистическим постулатам педагогики сотрудничества, эффективность обучения и воспитания зависит от благоприятного психологического климата образовательного процесса. Важна создаваемая преподавателями атмосфера доверия в образовательной организации с предоставлением педагогической поддержки и признанием права студента на ошибку в качестве неотъемлемого условия становления личности. Так, чем больше педагогического влияния гуманистической направленности на студента, тем stressоустойчивее и адаптивнее будет поведение специалиста в предстоящем межличностном взаимодействии с воспитанником и его родителями в процессе самостоятельной педагогической деятельности [7]. Вытекающий из этой закономерности педагогический принцип создания положительного эмоционального фона образовательного процесса выражается в проявлении человеческого и вдохновляющего отношения к студенту со стороны коллектива колледжа искусств вместе с объективными дисциплинарными требованиями [9].

Образовательный процесс всегда связан с межличностным взаимодействием в системе «человек – человек» и подвержен эмоциональным динамическим изменениям. Успешность профессиональной подготовки специалиста в колледже искусств и эффективность образовательного процесса творческой направленности в значительной степени детерминирована «субъект-субъектными» отношениями преподавателей со студентами. Со временем данного взаимодействия целесообразно поддерживать атмосферу творческого единомыслия. Оно подкрепляется общими ценностно-смысловыми ориентациями, морально-нравственными устоями и профессионально-педагогическими регулятивами, реализующимися в практической образовательной деятельности на фоне положительного эмоционального фона в учебном заведении. [2, с. 18].

Как показывают наблюдения, в образовательном процессе можно выделить наиболее эмоциональные компоненты, оказывающие существенное влияние на качество эмоционального фона, в частности содержание и формы учебных занятий, методы и технологии обучения, процедура оценивания, творческое общение с педагогическим составом и студенческим сообществом. Известно, что наиболее сильное воспитывающее воздействие на студента оказывает личный пример педагога. Именно положительно эмоционально окрашенное влияние наставника вдохновляет будущего специалиста на развитие собственного педагогического потенциала и повышение осознанного профессионального интереса, наряду с интенсификацией познавательной активности и стремлением к аналогичной педагогической самореализации в перспективе.

Реализация принципа создания положительного эмоционального фона образовательного процесса в колледже искусств связана с *принципом диалогизма*. Принцип диалогизма подразумевает создание человекоцентрированной ситуации в образовательной организации, поэтому является ключевой позицией гуманистической концепции педагогики сотрудничества, в которой ограничена монологичность, присущая авторитарной педагогике. «В демократическом, или диалогическом стиле преобладают организующие воздействия. Наиболее устойчивые обращения – совет, рекомендация, просьба. Этот стиль отличает положительно-эмоциональный фон взаимодействия: доброжелательность, доверие, требовательность и уважение, учет индивидуальности каждого ученика или сту-

дента. «Демократичный» педагог нацелен на стимуляцию мотивации к познанию, вызывает исключительно положительные эмоции и тем самым поощряет тягу к знаниям» [5, с. 122].

Именно в диалоге происходит самоакцентуация личности будущего преподавателя детской школы искусств, формирование его профессиональной и личной позиции, развитие творческой и педагогической направленности личности специалиста, осознание своей субъектности и чувства человеческого и педагогического достоинства [4, с. 21]. Привыкая к диалоговому взаимодействию в стенах колледжа искусств, студент использует этот принцип в педагогическом общении с родителями обучающихся детской школы искусств, с семьями юных музыкантов, проявляя уважение к мнению других участников образовательных отношений, не теряя при этом собственных убеждений, где «исходным является принцип самоценности, в случае нарушения которого никакого диалога нет и быть не может» [1, с. 81].

Учитывая индивидуализированный и личностно ориентированный характер музыкального образования, связанный с кропотливой работой педагога с каждым студентом, следует признать, что чем активнее и осознаннее доверительное сотрудничество между педагогом и студентом, тем более эффективно осуществляется образовательный процесс, тем выше образовательные результаты. На этой закономерности основывается *принцип сотрудничества*. Он реализуется в коллективных формах учебно-воспитательной деятельности, таких как ансамблевое музицирование, хоровое пение, игра в оркестре, участие в профессиональной практике, в социально ориентированных проектах, в волонтерском движении. Благодаря осуществлению принципа сотрудничества образуется коллективное единение всех участников образовательного процесса в колледже искусств, которые соединяются в совместной творческой деятельности для выполнения поставленных учебно-образовательных и воспитательных задач в интересах каждого студента [10, с. 65].

В процессе обучения будущего специалиста большую роль играет индивидуальный стиль педагогического общения, который он будет воссоздавать в своей дальнейшей самостоятельной деятельности с обучающимися и их родителями в детской школе искусств. Важность психологически комфортного общения для совместного творчества субъектов образовательного процесса, сопровождающегося гуманистическими характеристиками педагогического взаимодействия, подчеркивается М.А. Бабухиным. Он утверждает, что «совместная деятельность преподавателя и обучающегося, основанная на взаимном сотрудничестве и взаимопомощи («субъект-субъектное взаимодействие») способствует продуктивной работоспособности обучающихся, формированию и развитию у них чувства уверенности в собственных силах, поддержке позитивного эмоционального настроения [2, с. 19].

В процессе изучения формирования способности к взаимодействию с родителями обучающихся у будущего преподавателя детской школы искусств в образовательном пространстве колледжа искусств были выявлены закономерности и разработана система принципов. В нее вошли как общепедагогические принципы (систематичности и последовательности; самостоятельности и активности; уважения личности и требовательности к ней; связи обучения в колледже и самообразования у студента; принцип связи теории с практикой; научности содержания и методов образовательного процесса; прочности овладения профессиональными знаниями), так и специфические (принцип гармоничного формирования у студентов музыкальной и педагогической культуры; создания положительного эмоционального фона образовательного процесса; диалогизма; принцип сотрудничества), обеспечивающие эффективность развития способности к взаимодействию с родителями обучающихся детской школы искусств у студента в образовательном процессе колледжа искусств.

#### Библиографический список

1. Ахметова М.Н. Феномен диалога: возможности общения и диалоговых отношений в работе студентов с концептом. *Сибирский педагогический журнал*. Раздел IV: Формирование культуры личности. 2005; № 1: 80 – 88.
2. Бабухин М.А. Создание эмоционально-положительного фона как одно из условий формирования исследовательской самостоятельности обучающихся. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2021; № 1 (49): 16 – 21.
3. Рачковская Н.А. Актуализация культуротворяющей функции образования в поликультурной среде школы. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Педагогика. 2017; № 1: 29 – 37.
4. Илакивичус М.Р. Персонификация и персонализация как принципы освоения воспитательного потенциала идеалов культуры. *Человек и образование*. Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования. 2010; № 3 (24): 19 – 22.
5. Казанцева Е.А. Эмоциональный фон педагогического дискурса: авторитет власти или власть авторитета? *Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика*. Серия: Экономика. 2017; № 1 (19): 119 – 126.
6. Медведев И.Ф. Принцип самообразования как методологическая основа самообразовательной компетентности. *Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки*. 2010; Выпуск 10, № 36: 38 – 41.
7. Ефименко В.Н., Рачковская Н.А. Формы и методы подготовки будущих социальных педагогов к сопровождению неблагополучной семьи. *Ярославский педагогический вестник*. 2016; № 5: 68 – 74.
8. Рачковская Н.А., Юркова Т.В. Нравственное воспитание младшего школьника. *Теоретические и практические исследования XXI века: труды Международной научно-практической конференции*. 2014: 299 – 305.
9. Рачковская Н.А. *Развитие эмоциональной культуры будущего социального педагога в вузе: методология, теория, практика*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2012.
10. Руцишина А.А. *Развитие профессионального интереса студентов техникума во внеучебной деятельности*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. 13.00.08/ А.А. Руцишина. Грозный, 2020.

#### References

1. Ahmetova M.N. Fenomen diyaloga: vozmozhnosti obscheniya i dialogovykh otnosheniy v rabote studentov s konceptom. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. Razdel IV: Formirovanie kul'tury lichnosti. 2005; № 1: 80 – 88.



2. Babuhin M.A. Sozdanie `emocional'no-polozhitel'nogo fona kak odno iz uslovij formirovaniya issledovatel'skoj samostoyatel'nosti obuchayuschih. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021; № 1 (49): 16 – 21.
3. Rachkovskaya N.A. Aktualizatsiya kul'turotvoryaschej funkcii obrazovaniya v polikul'turnoj srede shkoly. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. 2017; № 1: 29 – 37.
4. Ilakavichus M.R. Personifikatsiya i personalizatsiya kak principy osvoeniya vospitatel'nogo potentsiala idealov kul'tury. *Chelovek i obrazovanie*. Akademicheskij vestnik Instituta obrazovaniya vzroslykh Rossijskoj akademii obrazovaniya. 2010; № 3 (24): 19 – 22.
5. Kazanceva E.A. `Emocional'nyj fon pedagogicheskogo diskursa: avtoritet vlasti ili vlast' avtoriteta? *Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, `ekonomika*. Seriya: `Ekonomika. 2017; № 1 (19): 119 – 126.
6. Medvedev I.F. Princip samoobrazovaniya kak metodologicheskaya osnova samoobrazovatel'noj kompetentnosti. *Vestnik YuUrGU*. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2010; Vypusk 10, № 36: 38 – 41.
7. Efimenko V.N., Rachkovskaya N.A. Formy i metody podgotovki buduschih social'nyh pedagogov k soprovozhdeniyu neblagopoluchnoj sem'i. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2016; № 5: 68 – 74.
8. Rachkovskaya N.A., Yurkova T.V. Nravstvennoe vospitanie mladshego shkol'nika. *Teoreticheskie i prakticheskie issledovaniya XXI veka: trudy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2014: 299 – 305.
9. Rachkovskaya N.A. *Razvitie `emocional'noj kul'tury buduschego social'nogo pedagoga v vuze: metodologiya, teoriya, praktika*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2012.
10. Ruschishina A.A. *Razvitie professional'nogo interesa studentov tehnikuma vo vneuchebnoj deyatel'nosti*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. 13.00.08/ A.A. Ruschishina. Groznyj, 2020.

Статья поступила в редакцию 17.07.22

УДК 37.013.78

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-72-74

**Novikova N.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, German Language Department, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO-University) (Moscow, Russia), E-mail: n.n.novikova12@gmail.com

**EXPERIENCE OF USING A LITERARY TEXT IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE.** The article studies the role of historical knowledge in teaching humanities students, in particular, for the formation of intercultural competence in the process of learning German in a non-linguistic university. The author considers the special importance of studying works of art on historical topics as a means of forming historical knowledge, intellectual and at the same time emotional attitude to historical fact. A literary text forms cognitive empathy necessary for a successful intercultural dialogue. As one of the possible examples of a work of art that captures the "lived history", the author presents the autobiographical novel by the modern German writer Uwe Timm "By the example of a brother." The article uses the experience of teaching German at MGIMO of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation.

**Key words:** intercultural competence, historical knowledge, fiction, role of historical knowledge for formation of worldview of youth, Uwe Timm, "By the example of a brother," historical novel.

**Н.Н. Новикова**, канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений МИД РФ, г. Москва, E-mail: n.n.novikova12@gmail.com

## ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена роли исторических знаний в обучении студентов-гуманитариев, в частности, для формирования межкультурной компетенции в процессе изучения немецкого языка в неязыковом вузе. Автор рассматривает особое значение изучения художественных произведений на исторические темы как средство формирования исторических знаний, интеллектуального и одновременно эмоционального отношения к историческому факту. Художественный текст формирует когнитивную эмпатию, необходимую для успешного межкультурного диалога. В качестве одного из возможных примеров художественного произведения, запечатлевшего «пережитую историю», автор представляет автобиографический роман современного немецкого писателя Уве Тимма «На примере брата». В статье используется опыт преподавания немецкого языка в МГИМО МИД РФ.

**Ключевые слова:** межкультурная компетенция, исторические знания, художественная литература, роль исторических знаний для формирования мировоззрения молодежи, Уве Тимм, «На примере брата», исторический роман.

Актуальность настоящей темы обусловлена тем, что изучению истории в настоящее время уделяется особое внимание как аспекту, формирующему мировоззрение учащихся, их отношение к прошлому и влияющему на создание картины будущего в их сознании. Ряд документов свидетельствует об особом внимании министерств и правительства страны к данному вопросу. Конечно, после десятилетий пренебрежения к этому предмету в образовании педагогам и учащимся предстоит огромная работа по созданию новой концепции преподавания и изучения истории, формированию адекватных исторических знаний. Все это напрямую относится и к изучению иностранного языка в вузах [1–8].

Цель данной статьи заключается в исследовании возможностей преподавания исторических знаний в рамках занятий по домашнему чтению, при изучении художественных произведений исторической тематики.

Основные задачи статьи:

- проанализировать преимущества включения в программу курса немецкого языка по домашнему чтению художественных текстов, их специфику и особенности восприятия учащимися;
- проанализировать и предложить для работы со студентами, изучающими немецкий язык как основной иностранный (уровни B2-C1) роман современного немецкого писателя Уве Тимма «На примере брата», посвященный важнейшей теме XX века – Второй мировой войне.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические аспекты (апробация дидактического материала по роману Тимма в группе 3 курса, обсуждение итогов со специалистами по методике).

Научная новизна статьи определяется выявлением дополнительных возможностей в изучении иностранного языка при помощи привлечения художественной литературы на исторические темы. Теоретическая значимость статьи

определяется расширением представлений о возможностях изучения языка в неязыковом вузе в условиях изменившихся политических процессов. Практическая значимость статьи заключается в подробном анализе одного из значительных художественных произведений современной немецкой литературы, которое может быть рекомендовано для работы со студентами старших курсов, изучающими немецкий язык как основной иностранный.

В концепции приоритетов высшего образования в последнее время произошли существенные изменения, это касается и роли исторических знаний в подготовке специалистов с высшим образованием. Речь идет не столько о знакомстве с историческим процессом, сколько о том, что история должна стать одной из основ формирования мировоззренческой картины будущего специалиста. Не секрет, что в настоящее время мы наблюдаем недостаток знания истории у большинства учащихся. Некоторые исторические факты вообще исчезают из политического и общественного дискурса, а оценка значимых исторических событий подчас складывается на основе весьма сомнительных источников.

Выступая на пленарной сессии I Всемирного конгресса школьных учителей истории, глава Минпросвещения Сергей Кравцов подчеркнул, что изучение истории играет ключевую роль в формировании мировоззрения школьников и, добавим, студентов. А значит, это важно для будущего нашей планеты. «От того, как будет преподаваться история, насколько объективно будут излагаться факты, зависят вопросы мира, взаимодействия стран и народов», – пояснил министр, призвав, в частности, не допускать искажения истории Великой Отечественной войны. В свою очередь, председатель Российского исторического общества (РИО) Сергей Нарышкин напомнил, что в мире по-прежнему недооценивают роль гуманитарного знания, тогда как именно знание о прошлом помогает выстраивать продуктивный диалог между представителями различных культур. Более того, по мнению Нарышкина, «именно гуманитарные науки формируют человека как члена общества» [4].

Программа вуза по иностранному языку (в нашем случае – немецкому) предполагает освоение определенного набора страноведческих знаний, что является неотъемлемой составляющей учебной программы. Значимость исторических знаний в рамках преподавания страноведения на занятиях иностранным языком неоспорима, поскольку таким образом в межкультурном диалоге возникает необходимый ментальный фон для взаимного понимания народов.

В изучении исторических материалов необходимы разные подходы. Отметим основные из них.

- Фактологическое изучение истории важно для формирования общих представлений о ходе исторического процесса. Однако к сухому перечислению дат и событий хорошим дополнением могут быть художественные тексты, представляющие «пережитую историю», столкновение различных взглядов на событие. Одним из возможных вариантов представляется работа над такими текстами в рамках занятий по домашнему чтению.

Социокультурные знания дополняются межкультурными, дающими возможность оценить чужое понимание тех или иных переломных исторических моментов с точки зрения собственного ментального знания и опыта. Так возникает диалог культур.

В межкультурном диалоге важна интеллектуальная, когнитивная эмпатия, позволяющая понять мышление партнера по диалогу, представить себе его отношение к предмету обсуждения и спрогнозировать успешность общения.

Включение художественной литературы на историческую тематику в курс обучения иностранному языку способствует развитию межкультурного взаимопонимания не в последнюю очередь.

Художественная литература предлагает иной способ освоения реальности, нежели изучение документов и исторических фактов. Посредством художественных образов она воздействует не только на интеллектуальную, но и на эмоциональную сферу человека, позволяя ему воспринять «чужую» систему ценностей и сопоставить ее с собственными оценочными критериями.

В отличие от документально-исторических и учебных текстов, художественная проза представляет собой воплощение коллективной памяти, включающей индивидуальные человеческие воспоминания, память семьи, поколения, целой нации. Будучи субъективным, художественное высказывание является одновременно «зеркалом» своей эпохи, страны, культуры.

- Для нас исторический материал ценен не только сам по себе, но и в его связи с настоящим и будущим, поскольку формирует сознание молодого человека.

Одним из произведений, которые вполне отвечают задачам и целям обучения немецкому языку в программе неязыкового вуза, является роман Уве Тимма «На примере брата», созданный в 2003 году. Автор представляет немецкое видение событий, памятных для граждан нашей страны. Именно это обстоятельство делает произведение очень ценным для изучения российским студентом.

Один из самых известных современных писателей обратился в своем автобиографическом романе к теме войны, рассказав о судьбе собственной семьи. Его цель – найти ответ на вопрос, что же сломало судьбу его близких. Важно отметить, что замыслу романа много лет, но автор сел за его написание лишь тогда, когда никого из родных не осталось в живых, поскольку не хотел подвергать родных мучительному испытанию: честно ответить на вопрос, что же привело целую нацию к исторической катастрофе. Это правдивое и скрупулезное исследование одного из самых тяжелых периодов истории нации «на примере брата», лишенное пафосности и назидательности. Тимм беспристрастен, насколько это возможно в автобиографическом романе. «Говори, память», – он повторяет он вслед за Набоковым, применяя в качестве авторского девиза выражение: «Избегать опасности говорить гладко».

Основой романа стал фронтовой дневник Карла-Хайнца, старшего брата, который добровольцем ушел служить в армию, был тяжело ранен в боях на Украине и умер в лазарете от последствий ранения.

Композиция романа фрагментарна: автор использует технику коллажа. В повествование включены реальные документы: выдержки из речей нацистских вождей, в частности Гимmlера, дневниковые записи и письма участников событий (генерал Хейнрици, командовавший группами «Центр» и «Юг»), мемуары Мангейма, Гудериана и иные), ссылки на работы послевоенных исследователей (Жан Амери), фронтовые письма и свидетельства иных очевидцев.

Фрагментарность не разрушает цельности повествования, лишь дополняет солов рассказчика, повествующего об истории семьи и о собственной судьбе.

Действие охватывает несколько десятилетий немецкой истории: от первой мировой войны до девяностых годов прошлого века. Один из критиков назвал книгу «историей немецкого нацизма», что в значительной степени представляется верным. Автор четко расставляет акценты, исследуя истоки нацистской идеологии, ее влияние на личность и последствия для нации.

Носитель идеи прусского милитаризма – отец повествователя. Родившийся в конце 19 века, он не успел поучаствовать в боях Первой мировой войны, зато записался в «Добровольческий корпус», чтобы сражаться на Балтике против большевиков. От этого периода его жизни остались лишь несколько фотографий. «Весела ты, жизнь солдатская»: «житуха, о которой в ту пору мечталось восемнадцатилетним, девятнадцатилетним парням: приключения, боевое товарищество, свежий воздух, шнапс, женщины, а главное – никакой тебе нудной повседневной работы, – всей этой лафой фотографии так и дышат» [7, с. 21].

Карл-Хайнц вырос достойным сыном своего отца. Фактов о брате в распоряжении рассказчика немного: детские воспоминания пятилетнего ребенка, приукрашенные рассказами родителей. Каким он был? Родители говорят: мечтательный, честный, смелый, никогда не врал, храбрый, настоящий мальчишка... Отец делал все, чтобы из мальчика вырос «настоящий солдат». Сыновья воспитывались на рассказах о военных подвигах, они должны были вести себя в соответствии с представлениями отца о мужественности. Насилие, привычное в быту и в повседневной жизни, было элементом воспитания ребенка, и закономерным его следствием стала привычка к насилию и готовность воевать, таково мнение автора.

В декабре 1942 года восемнадцатилетний доброволец Карл-Хайнц, голубоглазый блондин, рост 185; был зачислен в танковое соединение дивизии СС «Мертвая голова». О дальнейших событиях своей недолгой жизни он повествует обрывочно, неполно в своем дневнике. Записи в дневнике охватывают период с 14 февраля по 6 августа 1943 года, за два месяца до своей смерти он сделал последнюю запись: «На этом я заканчиваю свой дневник, ибо считаю бессмысленным вести учет столь ужасным вещам, которые иногда происходят в жизни». А одна из первых записей гласит: «Март 21. Донец. ... 75 м от меня Иван курит сигареты. Отличная мишень. Пожива для моего МГ». Долгие годы автор ищет ответ на вопрос, что же случилось за короткое время между этими записями. Может быть, произошло нечто, заставившее брата переосмыслить свой выбор?

Родители всю свою жизнь мучают себя вопросами: «Что было бы, если...». «Что, если бы он не записался в СС, а пошел служить в вермахт?» «Вот если бы он пошел в Африканский корпус...». Эти вопросы не требовали ответа – его или не было, или он был очевиден. В документальных фрагментах романа автор реконструирует свидетельства эпохи и ее нравственного климата, чтобы понять выбор брата, но этот анализ показывает, что вряд ли «все могло бы быть иначе».

Почему записался в войска СС? У матери для этого было несколько ответов: из юношеского идеализма. Не хотел быть хуже других. Не хотел прятаться за чужие спины.

Чем вдохновлялась его вера в справедливость происходящего? В первую очередь увлечение нацистской расовой теорией. В войска СС записывали только того, кто мог доказать чистокровное арийское происхождение до четвертого колена. В основе этой веры мифологизация расового превосходства. Арийская кровь, именем которой человек господствующей расы призван господствовать. Самые страшные преступники Третьего рейха не были варварами в буквальном значении этого слова: «К изумлению допрашивающих американских офицеров все эти субъекты оказались не примитивными извергами, а литературно, философски, музыкально образованными людьми, которые – как бы хотелось, чтобы этого не было! – слушали Моцарта, читали Гельдерлина. Разумеется, они прекрасно осознавали преступность своих деяний и предпринимали все возможное для их сокрытия» [7, с. 59].

Враг расчеловечен, у него нет ни имени, ни человеческой ценности. Русские – иваны, англичане – саксы. В одном месте в дневнике написано: «Разрушаем печи в домах русских. Ремонтируем дорогу». Накануне зимы люди остаются без крова, что равносильно смерти.

В другом – о бомбардировке Гамбурга, где тогда жила семья: «Хоть бы треклятый сакс перестал так бомбить. Какая же это война, когда это просто убийство женщин и детей, и потом – это просто негуманно» [7, с. 91].

«Если бы он пошел служить в вермахт...» «В пятидесятые, в начале шестидесятых годов служба в вермахте еще считалась вполне честным, приличным делом, и это разумелось само собой. В вермахте служили честные воики, они только исполняли свой долг. Войска СС исполняли больше, чем свой долг».

И самый страшный вопрос из тех, которые мучили родителей: «А что, если бы брата перевели в концлагерь, охранником?» Самый страшный – поскольку о бесчинствах, творимых в концлагерях, уже стало известно. Автор приводит не только документальные свидетельства о немецких концлагерях, но и более поздние высказывания об этой страшной странице истории, от попыток оправдаться до утверждения, что «промышленное» уничтожение миллионов людей было правильным шагом.

После войны отец оказался в числе тех, кто пытался релятивизировать чувство вины, переложив часть ее на победителей: «Они должны были бы бомбить крематории и подъездные пути, раз все знали». «Они должны были бы принять евреев в Америке или Великобритании». «Мы не знали ничего такого».

Интересны для рассмотрения и эпизоды, рисующие послевоенную жизнь Германии, период восстановления и «экономического чуда». В первые послевоенные годы отец осваивает ремесло скорняка, и его изделия пользовались спросом. А потом последовал крах с началом массового производства в период «экономического чуда», деградация и смерть отца.

В рассказе о военном времени нет дистанции между мировоззрениями поколений, все жили общими идеалами, отцы были кумирами для детей. Даже пятилетний Уве уже умел щелкать каблуками, мечтал «убить всех русских».

Водораздел между отцами и детьми обозначился позже. Поколение детей, выросшее после войны, увидело своих отцов побежденными и униженными, что

заставило их искать новые идеалы. Таких было немного, точнее, всего один – Америка, богатая, щедрая, откуда шло все лучшее: шоколад и школьные завтраки в посылках с надписью «Cage», музыка, джинсы, фильмы. Детский восторг от необычных форм общения, раскованности поведения чужестранцев-победителей порождал желание быть похожими.

Автор указывает на «связь между этим опытом (побежденные отцы – НН) и антиавторитарным бунтом студенческого движения, который был направлен против поколения отцов». О студенческой революции Тимм подробно напишет позже в романах «Жаркое лето» и «Бегство Кербеля».

Если говорить о романе как материале для домашнего чтения, то необходимо отметить великолепный авторский стиль – не зря Тимма считают виртуозом немецкой грамматики – и богатый словарь. Роман обогатит не только исторические знания учащихся, но и их лингвистические знания.

#### Выводы:

1. Художественная литература на историческую тематику является органичным дополнением страноведческих знаний будущих специалистов-международников.

2. Художественный текст не претендует на абсолютную историческую точность, но представляет «пережитую историю», то есть коллективную память народа. Изучение художественной литературы на исторические темы помогает межкультурному пониманию народов.

3. Дискуссия, неизбежно возникающая в ходе изучения таких произведений, приводит к «ревизии» и более полному осознанию собственных представлений о том или ином периоде истории. Таким образом, художественная историческая проза выполняет не только образовательную, но воспитательную функцию в подготовке студентов-гуманитариев.

#### Библиографический список

1. Сергей Кравцов: «От того, как будет преподаваться история, зависят вопросы мира, взаимодействия стран и народов». Минпросвещения России. Available at: edu.gov.ru
2. Тимм У. *На примере брата*. Москва: Текст, 2013.
3. Timm U. *Am Beispiel meines Bruders*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2003.
4. Елизарова Г.В. *Культура и обучение иностранным языкам*. Санкт-Петербург: КАРО, 2005.
5. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика*: учебное пособие. Москва: Академия, 2004.
6. Koppstein J. *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. 2002.
7. Тарасова В.В., Дамнинова Э.Р. Роль художественной литературы при обучении иностранным языкам. *Казанский вестник молодых ученых. Традиции и инновации в методике преподавания иностранных языков*. 2018; Т. 2, № 5 (8): 63 – 65.
8. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*: учебное пособие. Москва: Слово / Slovo, 2000.

#### References

1. Sergej Kravcov: «Ot togo, kak budet преподаvat'sya istoriya, zavisyat voprosy mira, vzaimodejstviya stran i narodov». Minprosvescheniya Rossii. Available at: edu.gov.ru
2. Timm U. *Na primere brata*. Moskva: Tekst, 2013.
3. Timm U. *Am Beispiel meines Bruders*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2003.
4. Elizarova G.V. *Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam*. Sankt-Peterburg: KARO, 2005.
5. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2004.
6. Koppstein J. *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. 2002.
7. Tarasova V.V., Daminova E.R. Rol' hudozhestvennoj literatury pri obuchenii inostrannym yazykam. *Kazanskij vestnik molodyh uchenyh. Tradicii i innovacii v metodike преподаvaniya inostrannyh yazykov*. 2018; T. 2, № 5 (8): 63 – 65.
8. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkulturnaya kommunikaciya*: uchebnoe posobie. Moskva: Slovo / Slovo, 2000.

Статья поступила в редакцию 12.07.22

УДК 378.18

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-74-76

**Panasenko E.N.**, teacher, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: pushochka@yandex.ru

**Bakhutashvili T.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: tat.bah1@yandex.ru

**CONCEPTUAL BASES FOR FORMING NATIONAL PRIDE AMONG RUSSIAN SCHOOLCHILDREN.** The article discusses a concept of "national pride" and determines its significance in the system of patriotic education of Russian schoolchildren. The necessity of renewal and restructuring of the system of patriotic education, the basis of which should be the process of formation of national pride, is proved. The main structural components of the process of forming national pride are identified, as well as the need to use innovative pedagogical tools to ensure its effectiveness and compliance with modern reality. The analysis carried out by the authors of the study made it possible to substantiate the relevance of the implementation of a holistic socio-pedagogical model of the formation of national pride among Russian schoolchildren.

**Key words:** national pride, patriotism, patriotic education, national traditions, spiritual and moral values.

**Е.Н. Панасенко**, преп., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: pushochka@yandex.ru

**Т.В. Бахуташвили**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: tat.bah1@yandex.ru

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГОРДОСТИ У РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается понятие «национальная гордость» и определяется его значение в системе патриотического воспитания российских школьников. Доказана необходимость возобновления и реструктуризации системы патриотического воспитания, основой которого должен стать процесс формирования национальной гордости. Выделены основные структурные компоненты процесса формирования национальной гордости, а также обозначена необходимость использования инновационного педагогического инструментария, обеспечивающего его эффективность и соответствие современной действительности. Проведенный авторами исследования анализ позволил обосновать актуальность реализации целостной социально-педагогической модели формирования национальной гордости у российских школьников.

**Ключевые слова:** национальная гордость, патриотизм, патриотическое воспитание, национальные традиции, духовно-нравственные ценности.

Условия современной действительности, настоящие и грядущие социально-культурные изменения, затрагивающие все сферы жизни общества, обусловили необходимость пересмотра современной системы патриотического воспитания российских школьников. Процесс глобализации, который до настоящего времени имел всеохватывающие объемы и определял зависимость населения Российской Федерации от международных норм, в то же время проникая в национальные и культурные традиции, нивелировал многие духовно-нравственные и ценностные установки граждан. Особенно остро данная проблема стоит среди современной молодежи, что, в свою очередь, актуализирует возобновление патриотического направления педагогической деятельности в условиях общеобразовательной школы. При этом воспитание гармоничной личности, обладающей

устойчивыми духовно-нравственными и национально-патриотическими идеалами, может быть достаточно эффективным, если будет осуществляться на основе положительных установок к достижениям своего народа и Родины – национальной гордости [1–5].

Цель статьи – определить феномен национальной гордости и теоретические основы ее формирования у российских школьников.

Основные задачи статьи: 1) рассмотреть понятие «национальная гордость»; 2) определить особенности формирования национальной гордости в условиях регионального и общегосударственного патриотического воспитания; 3) обосновать необходимость использования инновационного педагогического инструментария, соответствующего современной траектории развития государ-



ства, образования и жизни общества; 4) наметить основную стратегию процесса формирования национальной гордости.

Научная новизна состоит в обосновании необходимости использования инновационного педагогического инструментария, обеспечивающего формирование национальной гордости как основы успешного патриотического воспитания российских школьников.

Теоретическая значимость статьи: выявлены особенности понятия «национальная гордость», рассматриваемого в качестве фундамента, необходимого для организации эффективного патриотического воспитания российских школьников; определены компоненты процесса формирования национальной гордости в условиях регионального и общегосударственного патриотического воспитания; обозначены структурные компоненты социально-педагогической модели формирования национальной гордости.

Методы исследования: анализ и обобщение материалов научных исследований, синтез понятий и определений, систематизация.

Ученые и практики в области педагогических наук на современном этапе развития образования осуществляют активный поиск методологических, организационно-педагогических и методических средств патриотического воспитания молодежи [2; 5]. Анализ результатов многочисленных исследований в данном направлении стал основой настоящей статьи.

На сегодняшний день понятие «национальная гордость» упростилось в сознании большинства людей и трактуется как «гордость за свою принадлежность к конкретной нации» [4], в то время как «патриотизм» стал основой для международной политики, экономики и культуры, через призму которого осмысливаются интересы каждой страны. Подобные противоречия и существующий дефицит поводов (информации, знаний, воспитания) для возникновения национальной гордости ослабляет статус страны и ведет к возникновению внутренних противоречий. В то время как Россия – страна с огромным патриотическим потенциалом, накопленным в ходе исторического развития государственности, науки, культуры и общества.

Проблема патриотизма и гражданственности представителей социума всегда являлась достаточно актуальной, однако есть основания предполагать, что в ближайшем будущем в связи с событиями, происходящими в стране и мире, вся система российского образования будет построена на воспитании полноценной личности, основными качественными характеристиками которой являются гордость за свой народ, безусловная любовь к Родине и готовность к защите общенациональных идеалов и ценностей. В связи с этим возникает ряд новых требований не только к развитию социума, но и к каждому его представителю в отдельности, то есть к тем человеческим ресурсам, которые могут стать основой для модернизации всеобщего государственного патриотического сознания.

Определенная брешь в системной организации патриотического воспитания, которая возникла в связи с различными политическими и социально-культурными событиями, произошедшими в предыдущие десятилетия, стала причиной усиленного воздействия западной цивилизации на еще не сформированное сознание российской молодежи. В итоге предметом для гордости предыдущего и настоящего поколения детей и совершеннолетних граждан становятся не национальные достижения, традиции и достоинства, а те, что культивируются западными культурами и привносятся извне. Это приводит к тому, что национальная гордость, основанная на глубоких знаниях о своей стране и на роде, блокируется, а патриотическое отношение ослабляется [3], в то время как созидание и сохранение культурных ценностей, традиций и самобытности российского народа является одной из ведущих позиций для отстаивания и обоснования национальных интересов, поскольку страна, которая представляет собой лишь плацдарм для экономических отношений, не раскрывающая своей культурной самобытности и не имеющая устойчивого патриотически настроенного социума, не сможет отстаивать собственные интересы в мировом сообществе.

Таким образом, одной из важнейших задач современной системы школьного образования становится реализация патриотического направления, которое будет основываться на формировании национальной гордости. А также глубокое переосмысление форм, проявлений и роли концепта «национальная гордость» в педагогической науке и современном обществе.

Для того чтобы решать поставленные задачи в масштабах целого государства, необходимо задействовать, прежде всего, региональный компонент. Поскольку жизнь любого человека начинается и достаточно продолжительное время (как минимум период детства) протекает в условиях малой родины – региона. Поэтому именно региональный компонент становится первоначальной платформой, на которой формируется национальная гордость. Знания, касающиеся особенностей инфраструктуры, жизни, культуры, географии и истории региона – места проживания и обучения ребенка, позволяют в начале посредством педагогического воздействия сформировать национальную гордость, а впоследствии становятся основой для проявления патриотизма по отношению ко всей стране.

Именно по этой причине при разработке государственных программ патриотического воспитания широко используется региональный компонент и все его структурные составляющие: менталитет, культура, традиции и обычаи, историческая линия развития. С одной стороны, данный компонент имеет свои особенности, территориальные и этнические отличия, с другой, составляет целостную картину общероссийской социально-культурной парадигмы [1; 2].

Однако необходимо признать, что региональная педагогическая система формирования национальной гордости на сегодняшний день еще не приносит необходимой результативности. Это связано с недостаточной разработанностью методологических подходов и методических средств, которые позволили бы на основе традиционного патриотического воспитания организовать целостные региональные модели, связанные с развитием отношений партнерства и сотрудничества различных субъектов, центров культуры и образования, а также разнотипных общественных организаций.

Формирование национальной гордости в условиях регионального патриотического воспитания предполагает постановку единой цели для всех регионов страны, обоснование специфики и содержания данного понятия как важной составляющей патриотизма, основанной на знаниях человека о своем регионе проживания. Педагогический инструментарий, использующийся для осуществления обозначенных задач, может стать тем самым пусковым механизмом, который активизирует патриотическое отношение российских школьников к своей малой и большой Родине, трансформирует их сознание и поведение. В более зрелом возрасте сформированность национальной гордости будет знаковым фактором, который позволит молодым людям при осуществлении осознанного ценностного выбора между патриотом и потребителем без каких-либо сомнений выбрать очевидный первый вариант. При этом каждая патриотически настроенная личность, испытывающая гордость за свое отечество и всех его представителей, будет активно искать свое призвание – социальное, профессиональное, личностное и гражданское.

Новые формы взаимодействия межрегионального формата, основанные на патриотизме и использующие современные ресурсы (информационные, коммуникативные, человеческие, социальные и пр.), являются основой для формирования национальной гордости и становления личности истинного патриота. Использование наряду с духовно-нравственными и культурными ценностями технологических аспектов истории и развития региона (ознакомление с исторически сложившимися и новыми социальными институтами), повышение уровня знаний, межэтнический обмен информацией, сотрудничество и формирование активной жизненной позиции у подрастающего поколения, – все это обеспечит активное формирование национальной гордости. Вместе с тем подобный подход позволит активизировать у современных школьников развитие потребности в оценке и приумножении достижений своего региона и страны, стремление участвовать в жизни Родины и, соответственно, осознание идентичности.

Таким образом, национальную гордость можно назвать компонентом патриотизма, который определяет раскрытие и становление социокультурного человеческого ресурса, влияющего на развитие и благосостояние страны.

Стратегия формирования национальной гордости у российских школьников должна строиться на:

- исключении одностороннего воздействия педагога в закрытом пространстве общеобразовательного учреждения;
- установлении диалогических взаимоотношений между педагогами и учащимися;
- учете личностных особенностей и индивидуальных интересов, мировоззренческих позиций каждого школьника;
- формировании глубоких знаний о регионе проживания и достижениях деятелей культуры, науки и пр.;
- переходе от региональных компонентов национальной гордости к межрегиональным и общероссийским;
- обеспечении востребованности сформированных знаний и патриотических установок различными социальными структурами [2].

Реализация данных стратегических условий при формировании национальной гордости, по мнению авторов настоящей статьи, сможет обеспечить теоретическую и практическую составляющие патриотизма. А использование инновационных педагогических инструментов позволит осуществить радикальную смену направленности процесса формирования национальной гордости, который будет основан на традиционных, исторически сложившихся ценностях с одновременной ориентацией на настоящие и будущие достижения, обеспечивающие соответствие реалиям современной жизни, высокий уровень актуальных знаний и реализацию потребностей молодежи.

В то же время формирование национальной гордости должно ориентироваться на социально-культурные изменения и инновационные процессы, происходящие во всех сферах развития общества и государства и, соответственно, следовать следующим идеям:

- развитие системы взаимоотношений между людьми одного и разных поколений с опорой на нормативные и духовные ценности народа;
- приоритетность патриотических установок в ходе развития активной, творческой, ответственной и созидательной личности;
- ориентация на достижение общественных и социально значимых целей;
- осуществление педагогической деятельности в целостном патриотическом пространстве регионального и государственного сообщества;
- трактовка понятия «национальная гордость» как базового компонента патриотизма, обеспечивающего воспитание и социализацию гармоничной личности, ответственного и деятельного гражданина страны;
- интеграция различных направлений педагогической и патриотической деятельности в образовательное пространство современной школы.

Целенаправленное формирование национальной гордости у российских школьников – достаточно длительный процесс, включенный во все направления педагогической деятельности, при условии эффективного осуществления которого каждый ребенок сможет осознать себя в качестве гражданина своей страны, наследника героического прошлого России и создателя ее будущего. В дальнейшем уже выросшие школьники станут гражданами, обладающими национальной гордостью, следовательно, понимающими смысл служения Родине. Это, в свою очередь, позволит создать стабильные социальные отношения и уменьшить риски распада страны по этническим параметрам. А также укрепит положительный статус патриота в сознании людей.

Перспектива дальнейших исследований состоит в определении концептуальных и практических инструментов, необходимых для осуществления меро-

приятий, направленных на формирование национальной гордости у российских школьников в условиях конкретного региона.

Таким образом, феномен национальной гордости заключается во влиянии сформированных знаний о культуре, истории, традициях своего народа, страны и региона проживания на формирование глобальных патриотических принципов и установок личности, в основе которых лежат гуманизм, приоритетность социальных ориентиров перед личностными, осознание собственной идентичности и связь с многонациональным народом страны, а также интеграция патриотических идей в науку, культуру, образование и социум. В связи с этим ее формирование у подрастающего поколения граждан России является необходимым условием эффективного патриотического воспитания.

#### Библиографический список

1. Быков А.К., Климов С.Н. *Российский патриотизм: истоки, содержание и воспитание в современных условиях*. Москва: Планета, 2020.
2. Выршиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Теоретические основания инновационного развития патриотического воспитания в регионе *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2015; № 3: 4 – 10.
3. Магун А.В., Магун В.С. Связь со страной и гордость за ее достижения (Российские данные в контексте международных сравнений). *Общественные науки и современность*. 2009; № 3: 32 – 44.
4. Саенко Л.А., Химич Ж.Г. Условия формирования профессионального патриотизма у обучающейся молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5: 203 – 205.
5. Саенко Л.А., Пачева Е.Н. Педагогическая система патриотического воспитания учащихся. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2021; № 2 (83): 169 – 173.

#### References

1. Bykov A.K., Klimov S.N. *Rossiiskij patriotizm: istoki, sodержание i vospitanie v sovremennykh usloviyakh*. Moskva: Planeta, 2020.
2. Vyrschikov A.N., Kusmarcev M.B. Teoreticheskie osnovaniya innovatsionnogo razvitiya patrioticheskogo vospitaniya v regione *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; № 3: 4 – 10.
3. Magun A.V., Magun V.S. Svyaz 'so stranoy i gordost' za ee dostizheniya (Rossijskie dannye v kontekste mezhdunarodnykh sravnenij). *Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 2009; № 3: 32 – 44.
4. Saenko L.A., Himich Zh.G. Usloviya formirovaniya professional'nogo patriotizma u obuchayushejsya molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5: 203 – 205.
5. Saenko L.A., Paceva E.N. Pedagogicheskaya sistema patrioticheskogo vospitaniya uchashchihsya. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2021; № 2 (83): 169 – 173.

Статья поступила в редакцию 12.07.22

УДК 373

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-76-78

**Razbegaev P.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd Academy of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Volgograd, Russia), E-mail: pavel173@mail.ru

**INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF THE RUSSIAN FEDERATION.** The article deals with a problem of the use of modern information and communication technologies in the educational process of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The author gives examples of the use of distance learning technologies, virtual reality technologies (including augmented), the author's automated learning system and other innovative technologies and methods. The article analyzes categories of digitalization of education, e-learning and innovative educational technologies. The article raises a problem of relevance, legality and advantages of using innovative technologies and techniques within the system of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. The author comes to the conclusion that these technologies make it possible to achieve educational results, gain practical experience, and provide teacher-student feedback.

**Key words:** innovative educational technologies, remote technologies, virtual reality, augmented reality, digitalization of education, e-learning.

**П.В. Разбегаев**, канд. пед. наук, доц., ВА МВД России, г. Волгоград, E-mail: pavel173@mail.ru

## ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ МВД РФ

В статье рассматривается проблема применения современных информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе вузов системы МВД России. Автор приводит примеры использования дистанционных образовательных технологий, технологий виртуальной реальности (в том числе дополненной), авторской автоматизированной системы обучения и иных инновационных технологий и методов. В статье анализируются категории «цифровизация образования», «электронное обучение», «инновационные образовательные технологии». Автор исследует проблему актуальности, правомерности и преимуществ применения инновационных технологий и методик в рамках системы образовательных организаций МВД РФ. Исследователь приходит к выводу, что данные технологии позволяют обеспечить достижение образовательных результатов, получение опыта практической деятельности, обеспечить обратную связь «преподаватель – студент».

**Ключевые слова:** инновационные образовательные технологии, дистанционные технологии, виртуальная реальность, дополненная реальность, цифровизация образования, электронное обучение.

Актуальность исследуемой проблематики обоснована сложностью современного мира и стремительностью изменений во всех его сферах. В целях реализации образовательного процесса в вузах системы Министерства внутренних дел России создана современная материально-техническая база, адаптированная для использования современных информационных и коммуникационных технологий, электронных образовательных ресурсов и пособий, обеспечения эффективного доступа профессорско-преподавательского состава и обучающихся к источникам информации в области науки и техники. На ее основе целесообразно разрабатывать и внедрять новые образовательные технологии и инновационные методы.

Цель данной статьи – выявить преимущества инновационных образовательных технологий и методик, применяемых в образовательных организациях МВД России.

Основные задачи статьи:

- раскрыть содержание понятий «цифровизация образования», «электронное обучение», «инновационные образовательные технологии»;
- охарактеризовать основные инновационные образовательные технологии и методики, применяемые в образовательных организациях МВД России в качестве передового опыта.

Методы исследования:

- теоретические (анализ источников, литературы и нормативно-правовой базы по проблеме исследования, синтез и обобщение полученных данных);
- практические (беседы с представителями профессорско-преподавательского состава, курсантами и слушателями образовательных организаций системы МВД Российской Федерации, анкетирование обучающихся).

Методологической основой данного исследования стали идеи личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов в образовании.

Научная новизна статьи определяется необходимостью актуализации применения инновационных образовательных технологий в образовательном процессе в системе вузов МВД РФ в связи с решением современных профессиональных вызовов.

Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о категории «инновационные образовательные технологии» в аспекте преподавания профессиональных дисциплин в соответствии с реализуемыми программами высших учебных заведений системы Министерства внутренних дел России; обоснована актуальность, значимость увеличения объема применения данных технологий в практике обучения.

Практическая значимость состоит в проведении анализа инновационных образовательных технологий в соответствии с Федеральными государственными стандартами и обмене положительным опытом по их применению между образовательными организациями МВД России. Исследование полезно педагогам-практикам и всем, кто интересуется проблемой разработки и применения инновационных технологий в образовательном процессе современного профессионального образования.

В Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы [1] сформулированы цели и задачи, а также меры по реализации политики РФ «в сфере применения информационных и коммуникационных технологий, направленных на развитие информационного общества, формирование национальной цифровой экономики, обеспечение национальных интересов и реализацию стратегических национальных приоритетов» [2]. Очевидно, что информатизация общества с применением инновационных технологий (так называемая цифровизация) не ограничивается сферой экономики. Она затрагивает все его ключевые аспекты, включая сферу образования. Цифровизация системы высшего образования, в том числе вузов системы МВД России, осуществляется с использованием информационно-образовательной среды, применением электронного обучения [3].

«Электронное обучение – это организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» [4].

Рассмотрим инновационные (электронные) образовательные технологии как основной элемент электронного обучения.

В соответствии с письмом Рособорнадзора от 17.04.2006 № 02-55-77 ин/ак, под инновационными методами в высшем образовании подразумеваются «методы, основанные на использовании современных достижений науки и информационных технологий в образовании. Они направлены на повышение качества подготовки путем развития у студентов творческих способностей и самостоятельности (методы проблемного и проективного обучения, исследовательские методы, тренинговые формы, предусматривающие актуализацию творческого потенциала и самостоятельности студентов и др.)» [5]. Инновационные технологии, таким образом, есть совокупность инновационных методов и средств, поддерживающих этапы реализации нововведения. В сфере образования инновационная технология – это «форма организации учебного процесса, описанная на уровне нормативного документа, гарантирующая воспроизведение сходных результатов в определенных педагогических условиях, включающая некое новшество методического, организационного, технического и т. п. характера» [6].

Элементы инновационной активности внедрены в информационно-методическое и информационно-технологическое оснащение образовательного процесса вузов системы МВД. Усиление этой активности произошло, в том числе, и в связи с необходимостью преодоления негативных последствий пандемии COVID-19. Рассмотрим примеры использования информационно-коммуникационных технологий на примере вузов МВД России.

При изучении дисциплин по специальности «Судебная экспертиза» курсантам в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом [7] необходимо выполнять практические задания, соответствующие отдельным этапам контрольных экспертиз. Проблема заключается в невозможности получения обучающимися натуральных объектов исследования.

Преподавателями ВА МВД России были предложены следующие варианты решения указанной проблемы:

- размещение на портале академии заданий для контрольных экспертиз и практикумов;
- самостоятельная подготовка объекта исследования;
- руководство курсантом действиями преподавателя; он озвучивает операции, которые необходимо произвести с его объектом исследования, находящимся в руках педагога.

Сотрудники Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя [8] активно применяют при проведении занятий технологии виртуальной реальности. Виртуальная реальность – созданный техническими и программными средствами виртуальный мир, который может ощущаться органами человеческого восприятия, с использованием таких чувств, как осязание, зрение и слух.

Использование технологий виртуальной и дополненной реальности в учебном процессе представляет интерес для моделирования реальных мест происшествия в целях обучения сотрудников полиции; изучение обстановки места происшествия с любой стороны и высоты, мгновенное перемещение на большие расстояния. При этом необходимо учитывать характеристики устройств виртуальной реальности, а именно:

- качество изображения;
- продолжительность времени комфортного использования;
- возможность взаимодействия с объектами в виртуальном мире.

В университете также используется технология дополненной реальности. При этом изображение находится на экране мобильного устройства, в котором объекты реального мира совмещены с виртуальными элементами.

Рассмотренная технология используется в процессе преподавания дисциплины «Естественно-научные методы судебно-экспертных исследований».

Данный формат был опробован при проведении занятий среди курсантов Института судебной экспертизы и слушателей факультета подготовки иностранных специалистов и показал свою эффективность при обучении в дистанционной форме. Это значимо в условиях, когда ряд слушателей находились за пределами России и имели возможность участвовать в процессе обучения только в дистанционном режиме. Подобный формат подачи лекционного материала также важен для самостоятельного изучения, если курсант или слушатель отсутствовал на занятии по какой-либо причине.

В Воронежском институте МВД России используется авторская автоматизированная система обучения. Она содержит следующие категории заданий и сервисов:

1. Процессуальные документы (бета-версия). Система оценки процессуальных документов позволяет достаточно глубоко анализировать смысловую часть текста путем использования библиотек, направленных на работу с классификацией, токенизацией, стеммингом, разметкой, фильтрацией и семантикой текста.

2. Внутренняя взаимопроверка решений. Решение практических и теоретических задач зачастую представляет собой творческий процесс, основанный на мыслительной деятельности обучающегося, опирающегося на нормативные правовые акты, здравый смысл и собственный опыт.

3. Блиц-опрос. Позволяет в онлайн-режиме в процессе проведения аудиторных занятий осуществлять реализацию творческих методических разработок. Приведем пример. Для 100% охвата аудитории преподаватель может сформулировать вопрос, а обучающиеся пишут свои ответы, при этом можно гибко задавать видимость пользователями друг друга, а также текста и оценки, которые они получают за ответы.

4. Совместное редактирование. Частный пример использования виртуальной доски, реализующей возможность совместного редактирования документа всеми участниками по аналогии с принципом «Википедии».

5. Квест. Возможность создания нелинейного задания в виде алгоритма (квеста) позволяет максимально приблизить процесс обучения к моделированию ситуаций, возникающих в правоприменительной деятельности.

6. Распознавание речи. Для реализации заданий, направленных на проверку знаний и навыков производства действий, сопряженных с необходимостью проведения вербального контакта с иными участниками правоотношений в области правоохранительной деятельности, используется сервис распознавания и синтеза речи.

7. Распознавание образов. Система содержит функционал распознавания объектов с использованием фотокамеры мобильных телефонов, а также примитивных изображений, которые пользователь может самостоятельно нарисовать на экране. В части применения реализованных возможностей в учебном процессе отметим задания, связанные с составлением планов, схем, топографических знаков.

8. Автоматическая генерация заданий. По алгоритму и шаблону, сформированному преподавателем, автоматически генерируется задание в виде текстового документа (как пример – обстоятельства преступления) для создания условий и необходимости решения задания самостоятельно.

9. Онлайн-контроль. Преподаватель может видеть всех обучающихся, кто в настоящий момент находится на сайте и какое задание решает, а также подключиться к устройству обучающегося, увидеть его экран и решить задачи консультационной помощи или контроля.

10. Рецензирование решений. К одному из эффективных и положительно зарекомендовавших себя методов целесообразно отнести взаимную проверку решений обучающихся. Применение такой возможности позволяет значительно расширить знания по теме (обучающиеся изучают вариант возможного решения другим лицом, а также знакомятся с проблемами и примерами, используемыми в рецензируемых работах).

11. Telegram bot. Система мгновенных уведомлений и сообщений позволяет реализовывать не только оповещения обучающихся, но и воплощать в жизнь разнообразные методические разработки, начиная от активного взаимодействия с ботом с созданием небольших групп на занятии, которые выполняют различные роли, заканчивая полноценной чат-системой.

12. GPS (геолокация). При проведении практических занятий задействуются интерактивные карты, на которых изображено местоположение



всех обучающихся. Позиционирование осуществляется с помощью нативных возможностей мобильных устройств, а также IP-адресов стационарных устройств.

13. Видеосвязь. Позволяет не только проводить занятия в дистанционном формате, но и активно использовать ее возможности на занятиях в форме проведения деловых игр.

Обзор функционала автоматизированной системы позволяет прийти к выводу о возможности реализации в ходе проведения занятий (в первую очередь очных аудиторных) широкого круга методических разработок как юридического, так и радиотехнического профиля. Особо стоит отметить изначальное ориентирование работы сервиса на мобильных устройствах.

Таким образом, анализ исследуемых материалов образовательных организаций системы МВД России, а также рассмотренные примеры использования современных инновационных информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе вузов МВД России свидетельствуют о том, что основные усилия в организации образовательной деятельности должны быть направлены на более активное внедрение дистанционных образовательных технологий. Вышеизложенное позволяет сделать выводы, что правильно подобранные современные средства обучения, исходя из целей и задач обучения и характеристик учебного процесса в онлайн-среде, позволяют обеспечить обучающимся образовательный результат и опыт практической деятельности, а преподавателю – положительную обратную связь.

#### Библиографический список

1. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы. Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919>
2. Ахунзянов Е.М. Технологии будущего в МВД России. Социальная онтология России: сборник научных статей по докладом XV Всероссийских Копыловских чтений. Новосибирск, 2021: 237 – 240.
3. Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 августа 2017 г. № 816. Available at: <https://base.garant.ru/71770012/?ysclid=15p6yfqx4o467175001>
4. Разбегаев П.В. Основные дискуссионные проблемы электронного обучения. Математические методы и информационно-технические средства: материалы XV Всероссийской научно-практической конференции. Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2019: 157 – 162.
5. О новых критериях показателя государственной аккредитации высших учебных заведений. Письмо Рособрнадзора от 17.04.2006 N 02-55-77ин/ак. Available at: <https://legalacts.ru/doc/pismo-rosobrnadzora-ot-17042006-n-02-55-77in-ak-ol/?ysclid=15p8i8laol272159849>
6. Информационные образовательные методы и технологии. Available at: [https://rostov.rpamu.ru/Media/rostov/Svedenia\\_ob\\_OO/Obrazovanie/metodicheskie\\_rekomendacii/edu\\_051811\\_4.pdf](https://rostov.rpamu.ru/Media/rostov/Svedenia_ob_OO/Obrazovanie/metodicheskie_rekomendacii/edu_051811_4.pdf)
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 40.05.03 Судебная экспертиза (уровень специалиста). Приказ Министерства образования и науки РФ от 28 октября 2016 г. N 1342. С изменениями и дополнениями от 13 июля 2017. Available at: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/400503\\_C\\_15062018.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/400503_C_15062018.pdf)
8. Трущенко И.В. Использование программно-аппаратных комплексов виртуальной реальности для моделирования места происшествия в целях обучения дисциплинам криминалистического профиля. Техно-криминалистическое обеспечение раскрытия и расследования преступлений. Москва: Интерполитех, 2020: 199 – 201.

#### References

1. O Strategii razvitiya informacionnogo obschestva v Rossijskoj Federacii na 2017-2030 gody. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.05.2017 g. № 203. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919>
2. Ahunzyanov E.M. Tehnologii budushchego v MVD Rossii. Social'naya ontologiya Rossii: sbornik nauchnykh statej po dokladam XV Vserossijskikh Kopylovskikh chtenij. Novosibirsk, 2021: 237 – 240.
3. Ob utverzhdenii Poryadka primeneniya organizacijami, osushchestvlyayushimi obrazovatel'nyy deyatel'nost', 'elektronnogo obucheniya, distancionnykh obrazovatel'nykh tehnologii pri realizacii obrazovatel'nykh programm. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 23 avgusta 2017 g. № 816. Available at: <https://base.garant.ru/71770012/?ysclid=15p6yfqx4o467175001>
4. Razbegeev P.V. Osnovnye diskussionnye problemy 'elektronnogo obucheniya. Matematicheskie metody i informacionno-tehnicheskie sredstva: materialy XV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Krasnodar: Krasnodarskij universitet MVD Rossii, 2019: 157 – 162.
5. O novyx kriteriyah pokazatelya gosudarstvennoj akkreditacii vysshix uchebnykh zavedenij. Pis'mo Rosobrnadzora ot 17.04.2006 N 02-55-77in/ak. Available at: <https://legalacts.ru/doc/pismo-rosobrnadzora-ot-17042006-n-02-55-77in-ak-ol/?ysclid=15p8i8laol272159849>
6. Informacionnye obrazovatel'nye metody i tehnologii. Available at: [https://rostov.rpamu.ru/Media/rostov/Svedenia\\_ob\\_OO/Obrazovanie/metodicheskie\\_rekomendacii/edu\\_051811\\_4.pdf](https://rostov.rpamu.ru/Media/rostov/Svedenia_ob_OO/Obrazovanie/metodicheskie_rekomendacii/edu_051811_4.pdf)
7. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po special'nosti 40.05.03 Sudebnaya 'ekspertiza (uroven' specialista). Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 28 oktyabrya 2016 g. N 1342. S izmeneniyami i dopolneniyami ot 13 iyulya 2017. Available at: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/400503\\_C\\_15062018.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/400503_C_15062018.pdf)
8. Truschenkov I.V. Ispol'zovanie programmo-apparatnykh kompleksov virtual'noj real'nosti dlya modelirovaniya mesta proisshestiya v celyakh obucheniya disciplinam kriminalisticheskogo profilya. Tehniko-kriminalisticheskoe obespechenie raskrytiya i rassledovaniya prestuplenij. Moskva: Interpoliteh, 2020: 199 – 201.

Статья поступила в редакцию 28.07.22

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-78-81

**Rozenko E.A.**, senior teacher, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: [rozenko\\_ea@mail.ru](mailto:rozenko_ea@mail.ru)

**PROBLEMS OF THE ESSENCE AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL MOBILITY AMONG UNIVERSITY STUDENTS OF NON-CORE AREAS OF TRAINING BY MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGY.** The article deals with currently relevant problems of the essence and structure of professional mobility of students of higher educational institutions of non-core areas of training, formed by means of information technology, for the successful implementation of their professional activities. The task of the study is to provide basic information about features of the formation of this mobility. To achieve this goal, the meaning of the concept of mobility is defined. The significance of the influence of information technologies on the essence and structure of professional mobility of students of non-core training boards is revealed. The constant process of improving information technologies is noted, which determines conditions to form professional mobility. The paper also considers the main approaches to determining professional mobility. The presented material allows to conclude that this professional mobility includes such elements as: readiness and timeliness (preparedness), constancy, flexibility and adaptability.

**Key words:** professional mobility, essence, structure, information technology, students of non-core areas of training.

**E.A. Розенко**, ст. преп., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: [rozenko\\_ea@mail.ru](mailto:rozenko_ea@mail.ru)

## ПРОБЛЕМЫ СУЩНОСТИ И СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА НЕПРОФИЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматриваются актуальные в настоящее время проблемы сущности и структуры профессиональной мобильности студентов высших учебных заведений непрофильных направлений подготовки, формируемой средствами информационных технологий, для успешного осуществления ими профессиональной деятельности. Цель исследования – представить основную информацию об особенностях формирования данной мобильности. Для достижения указанной цели определено значение понятия мобильности. Раскрыто значение влияния информационных технологий на сущность и структуру

профессиональной мобильности студентов непрофильных направлений подготовки. Отмечен постоянный процесс совершенствования информационных технологий, который предопределяет условия формирования профессиональной мобильности. Также в работе рассмотрены основные подходы в определении профессиональной мобильности. Представленный материал позволяет сделать вывод о том, что данная профессиональная мобильность включает такие элементы, как готовность и своевременность (подготовленность), постоянство, гибкость и адаптивность.

**Ключевые слова:** профессиональная мобильность, сущность, структура, информационные технологии, студенты непрофильных направлений подготовки.

Проблема профессиональной мобильности выпускника высшего учебного заведения становится чрезвычайно актуальной в силу того, что к моменту окончания его профессиональные компетенции должны быть своевременными, а не устаревшими. Опасность этого в эпоху цифровой трансформации чрезвычайно велика. При этом в российском обществе должны складываться новые потребности в области мобильности, а также адекватные и благоприятные условия для интеллектуального и творческого роста, здорового образа жизни человека и сообществ. Профессиональная мобильность является обязательной составляющей профессиональной компетентности студентов вузов непрофильных направлений подготовки средствами информационных технологий, а ее целенаправленное формирование в рамках профессиональной подготовки имеет особую значимость.

Цель исследования состоит в определении сущности и структуры профессиональной мобильности специального субъекта – студента высшего учебного заведения непрофильных направлений подготовки, которые формируются с помощью специальных средств – информационных технологий.

Задачи исследования:

- выделить обязательные и дополнительные характеристики указанной профессиональной мобильности;
- определить значение использования информационных технологий при формировании профессиональной мобильности студентов вузов именно непрофильных направлений подготовки;
- выявить обязательные элементы профессиональной мобильности, создаваемые информационными технологиями у студентов высшего учебного заведения непрофильных направлений подготовки.

Научная новизна состоит в новом подходе к определению содержания и уровней сформированности профессиональной мобильности обучающихся вуза, создаваемой посредством развивающегося инструмента – информационных технологий.

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в возможности использования результатов исследования сущности и структуры профессиональной мобильности студентов непрофильных направлений подготовки для внесения конкретных точечных корректив в организацию учебного процесса, где применяются информационные технологии.

Феномен «мобильность» традиционно выступает предметом научного и прикладного исследования представителей различных отраслей научного познания: философов, психологов, социологов, менеджеров, юристов и педагогов. Поэтому в научных произведениях неслучайно упоминается триада таких терминов, как «социальная мобильность», «профессиональная мобильность», «трудовая мобильность», где различные содержательные и разнонаправленные характеристики мобильности получают разное толкование в зависимости от потребностей государства в области образования и поиска новых путей ликвидации нехватки профессионально подготовленных специалистов для самых различных отраслей экономики.

Непосредственно понятие «мобильность» в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой формулируется как «подвижность, способность к быстрому передвижению», а также как «способность быстро действовать, принимать решения». Поскольку данный термин является многозначным, то другое значение указанного понятия формулируется в виде современных требований к работнику, который должен быть способен быстро ориентироваться в различных производственных ситуациях, принимать самостоятельные ответственные решения.

В системе высшего образования осуществляется подготовка квалифицированных выпускников в соответствии с потребностями российского государства и общества по различным направлениям подготовки. В процессе многолетнего обучения студентов по какой-либо области профессиональной деятельности, по нашему мнению, требуется анализировать мобильность, связанную именно с последующей профессиональной деятельностью, то есть профессиональную мобильность будущих выпускников высшего учебного заведения непрофильных направлений подготовки с высшим образованием, которые получают значительный объем профессиональных компетенций с помощью использования информационных технологий, применение которых является централизованным, но рассредоточенным.

В процессе изучения различных научных и методических источников по тематике и проблематике исследования, на наш взгляд, можно сформулировать вывод о том, что подготовка специалистов в области высшего образования именно непрофильных направлений подготовки с помощью информационных технологий требует закрепления готовности к различным вариантам развития будущих событий, поскольку последующий технологический режим непредсказуем. Это предопределило то, что профессиональная мобильность будущего непрофиль-

ного ИТ-специалиста (студента непрофильных направлений подготовки), формируемая с помощью информационных средств, стала обоснованно и закономерно предметом научного интереса в области педагогической теории, которая изучает влияние новых производственных технологий на количественные и качественные характеристики процесса образования.

Профессиональная мобильность требует постоянной поддержки необходимого уровня, особенно это актуально для высшего образования, где особые требования предъявляются как к студентам, так и к преподавателям. Утрата одного образовательного элемента или одного вида информационных технологий чревато потерей профессиональной мобильности в целом. Качественное формирование профессиональной мобильности выпускников непрофильных направлений подготовки с помощью информационных технологий базируется на качестве преподавательского корпуса высшего учебного заведения, которому постоянно требуется своевременное дополнительное профессиональное образование. Преподаватель не может в настоящее время осуществлять образовательную деятельность на устаревшей информации и без применения информационных технологий. Невозможно рассматривать применение новых информационных технологий без признания современного статуса и значения технологий в целом для государства и общества сегодняшнего дня. Постиндустриальное общество базируется на свободе информации и технологиях, связанных с оборотом информации как определенной категории.

В целом о технологии в широком значении этого слова в научном обороте стали рассуждать после наступления такого обстоятельства, когда человеческое сообщество стало управлять развитием производства и производственных сил. И произошло осознание того фактического положения текущих дел, что развитие производства и техники в настоящее время уже является контролируемым и управляемым, что, в свою очередь, позволяет не просто разрешать сложные хозяйственные либо военные задачи, но и форсировать развитие критически важных технологий. Технологичность в государстве и обществе рассматривалась как основополагающая позиция еще в конце XVIII в., когда в естествознании стали выделять новый описательный раздел, который в дальнейшем получил свое название – «Технология». Данный термин в научный оборот ввел И. Бекман в своем научном труде «Введение в технологию» в 1777 г. с целью определения свойств ремесленного производства, которое включает в себя как эмпирические представления об окружающей среде, так и определенные профессиональные навыки о трудовых операциях и орудиях труда. События того времени эпохи Просвещения продемонстрировали, что государственное развитие, появление новых способов трудовой деятельности и их результативность взаимосвязаны с применением новой техники инструментария, с новыми видами общественного взаимодействия, организации процессов деятельности, производства, переработки сырья, территориальной экспансии, морской торговли, с культурой труда, с возможностями управлять концентрацией природных ресурсов и средств производства в мануфактурах, что взаимосвязано с определенным уровнем культурного и научно-технического потенциала, с индивидуальными свойствами отдельных представителей общин: целеустремленностью, предприимчивостью, трудолюбием, протестантской этикой, а также с потенциальными усилиями государства, церкви, общества и др.

Информационное технологическое развитие настоящего времени обозначает, что государство преследует первостепенную цель, направленную на создание и поддержание интеллектуального информационного ресурса, использование которого выступает обязательным условием для закрепления следующих результатов: высокого уровня научно-технического развития как в экономике, так и в повседневной жизни населения, которое является субъектом потребления информации, сопутствующей интенсивной разработки и освоения наукоемких технологий, которые требуют высококвалифицированных кадров узкой специализации (порой – чрезвычайно узкой). При этом технологическое развитие подразумевает в качестве обязательных условий наличие определенного перечня передовых технических, ресурсно- и энергосберегающих технологий, которые взаимообусловлены, что позволяет говорить о их сегментарном и стратегическом значении и конкурировать на современном мировом рынке. С учетом того, что информация в таком случае выступает как объект производства, так и как обязательное свойство информационных технологий, как значимая детерминанта постиндустриального общества. Свобода информации подразумевает в качестве обязательного условия массового потребителя и пользователя, который может быть ограничен только техническими условиями.

Достижение такой новой технологической формы производства, как информационные технологии, привело к ее интериоризации. Поэтому использование информационных технологий студентами, иных направлений подготовки, не связанный с информационными ресурсами, – это показатель, что произошло не только изменение восприятия реальности субъектом через призму но-

вых информационно-технологических возможностей, но и к воспроизведению в человеческом социуме информационного сознания массового характера, где информационные технологии в образовательной деятельности превратились в обыденность и рутину. По мнению М. Маклюэна, любая новая технология в процессе ее применения видоизменяет человека, который, в свою очередь, находит различные и все новые способы ее последующего совершенствования. Человек «оплодотворяет» машинный мир, давая возможность ему размножаться и образовывать новые формы. В результате непрерывное взаимодействие с технологиями объединяет человека с ними как «сервомеханизм» [1, с. 56]. В данном случае следствием информационного технологического развития является сложный социальный процесс формирования профессиональной мобильности определенного слоя студентов высших учебных заведений с заданными характеристиками. Поэтому наблюдается последовательный процесс применения в образовательной деятельности новейших информационных технологий, базирующийся на особых требованиях к выпускникам средних общеобразовательных школ и средних профессиональных учебных заведений, которые должны прийти в высшее учебное заведение с определенным минимумом познаний в области информационных технологий. Одновременно это сопровождается сменой определенных технологических укладов, рассматриваемых как обязательный результат процесса институциональной жесткой конкуренции между отдельными информационными технологиями, что находит подтверждение в современном учебном процессе, где проигрывает устаревшее программное обеспечение и техническое оборудование.

В настоящее время идет последовательный процесс создания новых и обновления «старых» средств информационных коммуникаций: компьютерные системы, мобильные телефоны, цифровое телевидение, сервера, Интернет и др., позволяющие создать и поддерживать постоянную интерактивную связь с любым потребителем, являясь при этом его неразрывными и обновляемыми компонентами, максимально расширяющими мир и пределы человеческого сообщества, увеличивающими пространственные и временные границы, делающими возможным доступ практически ко всей необходимой информации и технологиям современности.

Ж. Бодрийяр, устанавливая факт технологической зависимости, писал, что «когда люди изобретают либо создают «умные» машины, то совершают это от того, что тайно разочаровались в собственном уме либо изнемогают под тяжестью беспомощного и чудовищного интеллекта; в таком случае они загоняют ум в машины, чтобы была возможность играть с ним или насмехаться над ним. Доверить собственный интеллект машине – это означает свободу от различной претензии на знание...» [2, с. 76]. Данная проблема нашла непосредственное выражение в процессе образования, поскольку отрицательным последствием распространения информационных технологий является акцентуация студентов на помощь внешнего источника знаний, который предоставит ответ посредством доступа к Интернету.

По мере развития информационных технологий неизбежно появляются новые поколения с присущей им технологической толерантностью, а также определенной зависимостью от собственных информационных ресурсов. В результате появляются новые гибридные формы идентичной взаимосвязи компьютеров и людей. Г. Рейнгольд ввел в научный оборот термин «умные толпы». С его точки зрения, «умные толпы состоят из таких людей, которые способны согласованно действовать, даже друг друга не зная. Люди, которые составляют умные толпы, сотрудничают прежде невиданным образом посредством имеющихся у них устройств, обеспечивающих вычисления и связь... Соединяя места нашего обитания и осязаемые предметы с Интернетом, портативные средства связи превращаются в дистанционно управляемые нательные устройства физического мира» [3]. В настоящее время к информационным технологиям относят широкий спектр компьютерных устройств и устройств коммуникации – от автономных компьютеров до подключенных к сетям, вычислительные и коммуникационные технологии. Указанные устройства могут быть подключены непосредственно к Интернету или к другим информационным устройствам посредством одной или нескольких информационных сетей. В этом случае Интернет выступает как распределенная сеть взаимосвязанных источников (компьютерных сетей).

По представлению Р.И. Выхова, киберпространство является принципиально новым видом «проективного пространства культуры, который соединяет знаковую реальность и современную технологию, облегчающую и существенно ускоряющую мыслительную деятельность людей» [4, с. 128]. Р.А. Барышев определяет формирующееся киберпространство как «одну из множества форм виртуальной реальности, ...киберпространство, в свою очередь, четко очерчивает виртуальную реальность границами взаимодействия человека и компьютера ... – это метафизическая абстракция, применяемая для описания объектов, широко распространенных в компьютерной сети» [5, с. 56]. Следовательно, киберпространство возникает и трансформируется в информационно-телекоммуникаци-

онную сеть, вследствие чего можно сделать вывод о том, что сеть Интернета не является единым «киберпространством», но она выступает обязательным условием, как и информационные технологии, благодаря которым киберпространство существует, и его сегментом можно определить образовательный компонент.

Информационные технологии и киберпространство в настоящее время являются обязательным элементом образовательного процесса в Российской Федерации. В процессе создания профессиональной мобильности отказ от них невозможен, поскольку данные технологии в своем развитии стали частью человеческой жизни. Формирование профессиональной мобильности у студента высшего учебного заведения требует определения формализованного перечня общих (для всех категорий студентов) и специальных (для студентов отдельных направлений подготовки) условий.

В словарях термин «мобильность» определяется как «подвижность, способность к быстрому передвижению», «способность быстро действовать, принимать решения», «готовность быстро выполнять задания» [6, с. 353], «способность быстро ориентироваться в обстановке, находить нужные формы деятельности» [7, с. 549].

Мобильность как требование к субъекту определяется с точки зрения его реакции на потребности изменений во внутренней и внешней среде, формирующейся в осознанной корректировке поведения. В частности, О.В. Амосова мобильность представляет как умение быстрой перестройки своих действий в конкретных ситуациях, умение быстрого реагирования на происходящие изменения [8, с. 35].

В психолого-педагогической теории выделяют два основных подхода в изучении профессиональной мобильности: 1) стиль деятельности (Ю.Ю. Дворецкая, Е.А. Климов, С.В. Нужнова); 2) качество или свойство личности (Л.А. Амирова, Б.М. Игошев, С.Е. Каплина, А.К. Маркова, В.А. Мищенко, Л.П. Меркулова, Е.А. Никитина, М.А. Пазюкова, М.В. Удальцова).

Б.М. Игошев, изучая профессиональную мобильность педагогических работников как самостоятельное неотъемлемое свойство личности, позволяющее ей успешно адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, представляет мобильность как способность осваивать инновации в образовании, готовность к самосовершенствованию, саморазвитию и реализации себя в педагогической деятельности [9].

По нашему мнению, в структуре профессиональной мобильности студентов вуза непрофильных направлений подготовки, сформированной с помощью средств информационных технологий, выделяется перечень определенных личностных характеристик (свойств): *открытость* (склонность к освоению новой информации), *активность в сфере новых информационных технологий и информации в интернете*, что обуславливает постоянную готовность к профессиональной деятельности, освоению новых профессиональных компетенций, *адаптивность к существенному изменению условий и обстоятельств профессиональной (служебной) деятельности*, обеспечивающую эффективное приспособление к динамично изменяющимся условиям различных видов деятельности, *коммуникативность* как значимую способность и готовность устанавливать контакты с субъектами профессиональной деятельности (в том числе в целях профессиональной подготовки и переподготовки), *креативность* как творческий подход в организации и изменении особенностей профессиональной деятельности).

Л.П. Меркулова, исследуя личностные качества специалиста технического профиля, его профессиональную мобильность, рассматривает как способность в кратчайший срок на высоком научном, техническом и экономическом уровне решать поставленные и возникающие задачи [10].

На наш взгляд, профессиональная мобильность – это обобщающий показатель количественных и качественных характеристик профессиональной подготовки студентов вуза непрофильных направлений подготовки, сформированной с помощью средств информационных технологий. Можно выделить следующие элементы данного интегративного показателя: *готовность и своевременность* (подготовленность), *постоянство*, *гибкость* и *адаптивность*, т. е. способность к быстрой реализации готовности с учетом постоянных и существенных изменений информационных технологий.

В заключение следует отметить, что полученные результаты свидетельствуют об обязательной значимости в учебном процессе отдельной разновидности профессиональной мобильности студентов высших учебных заведений непрофильных направлений подготовки, формируемой в режиме реального времени с помощью информационных технологий. В существующей системе образования использование указанных технологий является новой парадигмой, значение которой будет только возрастать. На следующем этапе исследования будут разработаны и опытно-экспериментальным путем проверены организационно-педагогические условия формирования профессиональной мобильности обучающихся в учебном процессе вуза посредством информационных технологий.

#### Библиографический список

1. Маклюэн М. *Понимание медиа: внешние расширения человека*. Москва, 2003.
2. Бодрийяр Ж. *Прозрачность зла*. Москва, 2000.
3. Рейнгольд Г. *Умная толпа: новая социальная революция*. Москва, 2006.
4. Выхов Р.И. *Киберпространство как социокультурный феномен, продукт технологического творчества и проективная идея*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2009.



5. Барышев Р.А. *Киберпространство и проблема отчуждения*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Красноярск, 2009.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Москва: АЗЪ, 1996.
7. Кузнецов С.И. *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург: Норинт, 2000.
8. Амосова О.В. *Подготовка студентов университета к воспитательной работе в современных условиях*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Иркутск, 1999.
9. Игошев Б.М. *Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете*: монография. Москва: ВЛАДОС, 2008.
10. Меркулова Л.П. *Формирование профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Самара, 2008.

## References

1. Maklyu'en M. *Ponimanie media: vneshnie rasshireniya cheloveka*. Moskva, 2003.
2. Bodriyar Zh. *Prozrachnost' zla*. Moskva, 2000.
3. Rejngol'd G. *Umnaya tolpa: novaya social'naya revolyuciya*. Moskva, 2006.
4. Vyikov R.I. *Kiberprostranstvo kak sociokul'turnyy fenomen, produkt tehnologicheskogo tvorchestva i proektivnaya ideya*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2009.
5. Baryshev R.A. *Kiberprostranstvo i problema otchuzhdeniya*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Krasnoyarsk, 2009.
6. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij*. Moskva: AZ', 1996.
7. Kuznetsov S.I. *Bol'shoy tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Norint, 2000.
8. Amosova O.V. *Podgotovka studentov universiteta k vospitatel'noy rabote v sovremennykh usloviyakh*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Irkutsk, 1999.
9. Igoshev B.M. *Organizatsionno-pedagogicheskaya sistema podgotovki professional'no mobil'nykh spetsialistov v pedagogicheskom universitete*: monografiya. Moskva: VLADOS, 2008.
10. Merkulova L.P. *Formirovaniye professional'noy mobil'nosti spetsialistov tehniceskogo profilya sredstvami inostrannogo yazyka*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Samara, 2008.

Статья поступила в редакцию 17.07.22

УДК 373.51

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-81-83

**Seredovskikh B.A.**, Cand. of Sciences (Geography), senior lecturer, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: geoboris@mail.ru  
**Yarosh D.A.**, student, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: denis.yarosh01@mail.ru

**PROBLEMATIC ISSUES OF TEACHING THE REGIONAL CONTENT COMPONENT OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF INTRODUCTION OF THE UPDATED FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD.** The article discusses implementation of the regional component of the content of education. The problem of an optimal combination of the requirements of the FGOS and taking into account regional characteristics is identified. Possibilities of integrating the content of education in the study of life safety and geography through the prism of the regional component are investigated. Directions of implementation of the regional component are reflected and the mechanisms for their implementation in the practice of school education are specifically considered. Practical experience of cooperation between the school and the university through the involvement of students in the development and implementation of methodological materials for the study of their region is considered. The authors point to the effectiveness of such a multidisciplinary approach, which is confirmed by teaching practice.

**Key words:** regional component, integration of education content, geography, life safety.

**Б.А. Середовских**, канд. геогр. наук, доц., Нижневартровский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail: geoboris@mail.ru  
**Д.А. Ярош**, студент, Нижневартровский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail: denis.yarosh01@mail.ru

## ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ОБНОВЛЕННОГО ФГОС

В статье рассматриваются вопросы реализации регионального компонента содержания образования. Выявлена проблема оптимального сочетания требований ФГОС и учета региональных особенностей. Исследованы возможности интеграции содержания образования при изучении ОБЖ и географии через призму регионального компонента. Отражены направления реализации регионального компонента и поаспектно рассмотрены механизмы их внедрения в практику школьного образования. Рассмотрен практический опыт сотрудничества школы и вуза через привлечение студентов к разработке и реализации методических материалов по изучению своего региона. Авторы указывают на эффективность такого междисциплинарного подхода, которая подтверждается практикой преподавания.

**Ключевые слова:** региональный компонент, интеграция содержания образования, география, безопасность жизнедеятельности.

Основным механизмом реализации содержания образования в школе являются Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (далее – ФГОС) [1]. С 1 сентября 2022 года начнется переход на новый ФГОС третьего поколения, в соответствии с которым кардинально изменяется характер преподавания школьных предметов, в том числе учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» (далее – ОБЖ), на основе Концепции преподавания, представленной в ФГОС ООО с модульным распределением [2].

Программа учебного предмета ОБЖ предусматривает модульную структуру содержания (представлена десятью тематическими линиями), которая обеспечивает непрерывность изучения предмета на федеральном уровне [3].

Причем образовательные учреждения имеют право самостоятельно определять последовательность тематических линий учебного предмета ОБЖ и количество часов для их освоения с учётом особенностей региона. Допускается конкретизация отдельных модулей с учётом региональных (географических, природных, социальных и др.) и других местных особенностей. Данный подход к изучению региональных особенностей в новом ФГОС носит альтернативный характер и, наш взгляд, является попыткой замены регионального компонента содержания образования, который был четко и нормативно определен в предыдущих вариантах ФГОС общего образования.

Таким образом, в новых условиях отсутствует единое понимание сущности регионального компонента содержания образования и, следовательно, общих

подходов к его формированию. В связи с этим актуальной становится проблема его реализации, где основным вопросом видится поиск направлений и форм сопряжения регионального компонента с федеральным в аспекте выделения исторического, географического, природно-экологического своеобразия региона с целью его органичного встраивания в содержание федерального компонента [4].

В результате проведенных нами исследований можно выделить следующие основные проблемы:

- недостаточно разработаны методологические основы реализации регионального компонента содержания образования;
- сложность для педагогов, особенно начинающих, определить подход в его реализации;
- необходимость поиска или создания для учителя методических разработок по актуальным региональным проблемам.

Исходя из этого, вытекает необходимость поиска основ, на которых следует строить региональный компонент, чтобы оптимально реализовать требования ФГОС и учет региональных особенностей, проблем и опасностей. В качестве определяющей нами выбрана методологическая основа интеграции знаний в региональном аспекте содержания образования учебных курсов ОБЖ и географии. Интегрирование знаний заключается в смежности объектов изучения. Если для направления географии важны пространственные определения природных объектов, то для направления безопасности жизнедеятельности значимы про-

странственные определения природных опасностей. Эти понятия тождественны. Поэтому комбинирование знаний в смежных областях позволяет расширить границы компетенций обучаемых как в географии, так и в области безопасности жизнедеятельности. Отсюда вытекают возможности применения интеграции географии и ОБЖ в широком спектре учебных задач, связанных с анализом и прогнозом опасных природных явлений, выделением главных факторов и причин и прогнозированием возможных последствий, что особенно актуально для изучения региональных проблем.

На наш взгляд, согласно рассмотренным вариантам более конкретное изучение данных проблем в школе возможно при условии интеграции регионального содержания в предметы федерального компонента. Анализ примерных рабочих программ по ОБЖ и географии позволил выявить общие темы, изучаемые в 8–9 классах по данным дисциплинам, содержание которых можно интегрировать. В примерной программе по ОБЖ они представлены в модуле № 5 «Безопасность в природной среде», а в географии изучаются в 8 классе в разделе «Природа России» (табл. 1) [3; 7].

Таблица 1

Интеграция содержания примерной рабочей программы по ОБЖ и географии

Модули учебного предмета ОБЖ	Содержание модулей примерной рабочей программы по ОБЖ	Содержание модулей примерной рабочей программы по географии (8 класс)
Модуль № 5 «Безопасность в природной среде»	Оползни, обвалы, сели, их характеристики и опасности, порядок действий при наступлении	Тема 2. Геологическое строение и рельеф. Особенности проявления опасных геологических процессов на территории своего региона
	Опасные и неблагоприятные метеорологические явления (грозы, бури, смерчи), их характеристики и опасности	Тема 3. Особенности климата своего края. Особенности проявления опасных и неблагоприятных метеорологических явлений на территории своего региона
	Наводнения, их характеристики и опасности, порядок действий при наводнении	Тема 4. Внутренние воды своей местности. Особенности проявления и распространение гидрологических опасных явлений
	Природные пожары, их виды и опасности, факторы и причины их возникновения	Тема 5. Растительный мир. Опасные природные явления в разных природных зонах
	Автономные условия, их особенности и опасности, правила ориентирования на местности	Тема 6. Природно-хозяйственные зоны. Адаптация человека к разнообразным природным условиям на территории своего региона

Исходя из актуальности проблемы, нами определена цель статьи – исследовать возможности интеграции содержания образования школьных предметов «География» и «ОБЖ» в преподавание соответствующих дисциплин на основе решения прикладных задач, актуальных для региональной образовательной среды. Поставленная цель определила необходимые задачи исследования:

1. Определить пути интеграции географии и безопасности жизнедеятельности при изучении регионального компонента.
2. Разработать и внедрить в практику преподавания методы и формы урочной и внеурочной деятельности, которые помогут увеличить результативность образовательного процесса.

Также ХМАО – Югра присуща достаточно высокая биологическая опасность, связанная с паразитарными заболеваниями, поскольку регион расположен в крупнейшем природном очаге опасных инфекционных заболеваний, в котором регистрируется более 15 нозологических форм природно-очаговых болезней. При изучении региональных особенностей в модуле № 6 «Здоровье и как его сохранить» в курсе «ОБЖ» возможна интеграция содержания с предметом «Биология» (табл. 2).

В практическом плане интеграция знаний о природных опасностях региона в аспекте географии и безопасности жизнедеятельности в Нижневартском государственном университете реализуется на педагогических направлениях ма-

Таблица 2

Интеграция содержания примерной рабочей программы по дисциплинам «ОБЖ» и «Биология»

Модули учебного предмета «ОБЖ»	Содержание модулей примерной рабочей программы по предмету «ОБЖ»	Содержание модулей примерной рабочей программы дисциплины «Биология» (9 класс)
Модуль № 6 «Здоровье и как его сохранить. Основы медицинских знаний»	Причины возникновения и механизм распространения инфекционных заболеваний, меры профилактики и защиты	Тема. 15. Человек и окружающая среда Экологические факторы и их действие на организм человека. Зависимость здоровья человека от состояния окружающей среды. Соблюдение правил поведения в окружающей среде, в опасных и чрезвычайных ситуациях
	Порядок действий при возникновении чрезвычайных ситуаций биолого-социального происхождения.	

3. Проверить эффективность выбранных методов.

Однако исследования вопросов интеграции дисциплин в области географии и безопасности жизнедеятельности, учитывающих специфические особенности регионов, требуют новых подходов. Одним из вариантов решения данной проблемы может служить использование опыта других регионов России, которое показало, что существуют несколько вариантов реализации регионального компонента содержания школьного образования [5]:

- 1) полипредметный вариант предполагает органическое включение регионального содержания в предметы федерального компонента с целью расширения и углубления общенаучных знаний, умений и навыков;
- 2) монопредметный вариант предусматривает углубленное изучение регионального содержания с помощью специальных учебных курсов;
- 3) монопредметный интегративный вариант предполагает разработку интегративных курсов с взаимосвязанной тематикой регионального содержания;
- 4) школьный вариант регионального содержания образования предполагает создание элективных учебных курсов по отдельным образовательным областям.

Рассмотрим эти варианты поаспектно с учетом региональных особенностей Ханты-Мансийского автономного округа – Югры (далее – ХМАО – Югра). Актуальными проблемами для территории ХМАО – Югры являются процессы, могущие вызывать чрезвычайные ситуации природного характера, такие как пирогенные опасности (лесные пожары), опасные явления погоды (ОЯП), гидрологические опасности (наводнения, эрозия береговой линии), неблагоприятные геолого-геоморфологические процессы (процессы подтопления, овражной эрозии, гравитационные процессы (оползни, осыпи, обвалы); криогенные процессы (термокарст, солифлюкция), суффозионные процессы [6].

стратуры (профили «Безопасность жизнедеятельности населения и территорий в чрезвычайных ситуациях», «География» и «Биология»). В рамках ряда дисциплин студенты выполняют курсовые и дипломные работы по тематике, содержащей региональный компонент, например: «Изучение опасных явлений погоды в школьном курсе ОБЖ на основе регионального компонента», «Формирование компетенций школьников о гидрометеорологических опасностях на основе регионального компонента», «Анализ пирогенных опасностей на территории ХМАО-Югры», «Обучение учащихся правилам безопасного поведения в условиях сильных морозов», «Паразитарные заболевания в ХМАО – Югре и их изучение в школьном курсе ОБЖ», «Региональные аспекты в области обеспечения продовольственной безопасности», «Изучение студентами особенностей влияния региональных природных факторов на здоровье человека» и др. В результате исследований студентами разработаны серии уроков и внеурочных мероприятий (лектории, конкурсы, викторины и др.). Данные разработки широко внедряются в учебный процесс в школах г. Нижневартска и Нижневартского района, также они могут быть адаптированы для других регионов в качестве методической основы для разработки содержания регионального компонента.

Реализация монопредметного варианта в региональном контексте является через углубленное изучение регионального содержания с помощью специальных учебных курсов, которые входят в инвариантную часть регионального базисного учебного плана. Примером подобного курса является «География Ханты-Мансийского автономного округа – Югры», изучаемая в 8–9 классах.

Также в практике изучения региональных особенностей возможна реализация третьего варианта – монопредметного интегративного через углубленное изучение регионального содержания с помощью специальных учебных курсов. В частности, разработаны и апробированы в школах города Нижневартска

интегративные курсы «Геоэкологический практикум (география + экология)», «Методика исследования природных опасностей (региональный компонент)» и др.

Что касается реализации регионального содержания образования на уровне образовательных учреждений, то в этом вопросе необходима совместная деятельность вуза и школ города. Это проведение научно-образовательных сессий с обучающимися по актуальным вопросам своего региона, а также разработка и реализация элективных курсов по изучению регионального компонента в курсах ОБЖ и географии.

Мониторинг предметных и метапредметных результатов учебной деятельности во время прохождения студентами педагогической и преддипломной практик показал, что в результате внедрения данной модели изучения регионального компонента обучающиеся приобретают целый ряд знаний, умений и навыков, формирующих конкретно-наглядные представления и компетенции о своем регионе проживания.

Исходя из вышеизложенного, видится, что существуют достаточно широкий выбор разных направлений реализации регионального компонента в содержа-

нии общего среднего образования, причем наиболее эффективным является комплексный подход, который может осуществляться через интеграцию как в содержательном плане (на уровне предметов), так и организационно-методическом – на уровне школы – вуза).

Таким образом, наш практический опыт по реализации регионального компонента содержания образования показывает, что в организационно-педагогическом аспекте изучение региональных особенностей через призму интеграции предметного содержания ОБЖ, географии, биологии и других предметов позволяет осуществить задачу внедрения в учебный процесс междисциплинарных связей. Считаем, что данный подход позволяет повысить уровень мотивации учащихся к изучению актуальных вопросов своего края, формирует навыки исследовательской деятельности, способствует вовлечению обучающихся в практическую деятельность по выявлению природных опасностей на территории своего края. Кроме того, осуществляется методологическая подготовка студентов направления «Педагогическое образование», формирование их профессиональных компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

#### Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования* (утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287) 04.10.2021. Available at: <https://base.garant.ru/401433920/>
2. *Концепция преподавания учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности»*. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/>
3. *Основы безопасности жизнедеятельности*. Примерная рабочая программа основного общего образования. Available at: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/PDF>
4. *Региональный компонент образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) образования*. Available at: <https://mukobg.jimdofree.com/>
5. Шишова А.С. Регион как объект изучения, отражаемый в национально-региональном компоненте содержания общего специального образования. *Наука, образование и культура*. 2016; № 7 (10): 79 – 83.
6. Бакулин В.В. и др. *География Ханты-Мансийского автономного округа: учебное пособие для 8–9-х классов*. Москва: Экспресс, 1996.
7. *География*. Примерная рабочая программа основного общего образования. Available at: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/pdf>

#### References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart obshego obrazovaniya* (utverzhen prikazom Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 31 maya 2021 g. № 287) 04.10.2021. Available at: <https://base.garant.ru/401433920/>
2. *Konceptiya prepodavaniya uchebnogo predmeta «Osnovy bezopasnosti zhiznedejatel'nosti»*. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/>
3. *Osnovy bezopasnosti zhiznedejatel'nosti*. Primernaya rabochaya programma osnovnogo obshego obrazovaniya. Available at: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/PDF>
4. *Regional'nyj komponent obrazovatel'nyh standartov nachal'nogo obshego, osnovnogo obshego i srednego (polnogo) obrazovaniya*. Available at: <https://mukobg.jimdofree.com/>
5. Shishova A.S. Region kak ob'ekt izucheniya, otzrazhaemyj v nacional'no-regional'nom komponente soderzhaniya obshego special'nogo obrazovaniya. *Nauka, obrazovanie i kul'tura*. 2016; № 7 (10): 79 – 83.
6. Bakulin V.V. i dr. *Geografiya Hanty-Mansijskogo avtonomnogo okruga: uchebnoe posobie dlya 8-9-h klassov*. Moskva: 'Ekopros, 1996.
7. *Geografiya*. Primernaya rabochaya programma osnovnogo obshego obrazovaniya. Available at: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/pdf>

Статья поступила в редакцию 11.07.22

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-83-85

**Teleshova R.I.**, Cand. of Sciences (Philology), PhD of the Tulon University (France), Associate Professor, Head of the Department of Romance-Germanic Languages, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: [raissa.telechova@gmail.com](mailto:raissa.telechova@gmail.com)  
**Arutiunova J.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Languages, Faculty of Humanities and Social Sciences, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: [arutyunova\\_zhm@rudn.ru](mailto:arutyunova_zhm@rudn.ru)

**INTERCULTURAL APPROACH TO TEACHING FRENCH AT A UNIVERSITY.** The article reveals a trend in teaching foreign languages, manifested in the close relationship of representatives of different cultures. The article reveals a possibility of using the literary texts of the modern bilingual writer Henri Troyat as didactic material within the framework of an intercultural approach in teaching French. To fully substantiate the choice of the works of the specified author for the implementation of intercultural communication, a linguistic and stylistic analysis of the fragment is given, which allows to judge the constituent elements of the intercultural dialogue. The importance of using such texts for the development of intercultural competence of students on the basis of comparison and comparison of different cultures is argued. The article is intended for teachers, postgraduates, undergraduates and students engaged in the study of the dialogue of cultures in teaching a foreign language.

**Key words:** foreign language education, French, intercultural approach, intercultural competence, intercultural communication, Henri Troyat.

**Р.И. Телешова**, канд. филол. наук, д-р наук Тулонского университета, г. Тулон, зав. каф. романо-германских языков Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: [raissa.telechova@gmail.com](mailto:raissa.telechova@gmail.com)

**Ж.М. Арутюнова**, канд. филол. наук, доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: [arutyunova\\_zhm@rudn.ru](mailto:arutyunova_zhm@rudn.ru)

## МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В данной статье выявляется тенденция в обучении иностранным языкам, проявляющаяся в тесной взаимосвязи представителей разных культур. Раскрывается возможность применения художественных текстов современного билингвального писателя Анри Труайя в качестве дидактического материала в рамках межкультурного подхода в обучении французскому языку. Для полноты обоснования выбора произведений указанного автора в целях реализации межкультурного общения дается лингвистический анализ фрагмента, позволяющий судить о составляющих элементах межкультурного диалога. Аргументируется важность использования подобных текстов для развития межкультурной компетенции обучающихся на основе сравнения и сопоставления различных культур. Статья предназначена для преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов, занимающихся исследованием диалога культур в обучении иностранному языку.

**Ключевые слова:** иноязычное образование, французский язык, межкультурный подход, межкультурная компетенция, межкультурное общение, Анри Труайя.



Актуальность предлагаемой работы объясняется возросшим интересом исследователей-практиков к возможному освоению обучающимися разнообразных культурных ценностей при сохранении собственной культурной идентичности в рамках изучения иностранных языков с целью развития межкультурной компетенции.

Цель нашей статьи заключается в анализе состояния изученности применения межкультурного подхода в современном образовании, а также в обосновании возможности применения художественных текстов билингвальных писателей для осуществления межкультурного общения на занятиях по французскому языку в вузе.

Поставленная цель обуславливает решение следующих задач:

- проанализировать сущность понятий «межкультурный подход» и «межкультурная компетенция»;
- выявить элементы межкультурного диалога в произведениях А. Труайя на лингвостилистическом и тематическом уровнях;
- доказать эффективность включения художественных текстов А. Труайя в учебный процесс для создания условий межкультурного общения.

Научная новизна состоит в обновлении культурологического содержательного аспекта обучения иностранным языкам путем привлечения отобранных нами и неиспользуемых ранее дидактических материалов, способствующих повышению мотивации обучающихся к овладению иной культуры в сопоставлении с родной.

Теоретическая и практическая значимость заключается в методическом обосновании применения межкультурного подхода в обучении французскому языку на материале художественных текстов современного французского писателя Анри Труайя, творчество которого является ярким воплощением франко-русской симфонии для двух оркестров [1; 2].

В настоящее время усилия российских и зарубежных исследователей [3; 4] сосредоточены на выработке подходов в системе обучения иностранным языкам в вузе. Мы придерживаемся мнения А.Н. Щукина, трактующего подход как стратегию «обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию» [5, с. 746]. В современном иноязычном образовании задачи обучения иностранным языкам изменяются. Освоение языкового репертуара становится недостаточным как для работы с иноязычными устными и письменными текстами общекультурной направленности, так и для осуществления коммуникации в различных видах речевой деятельности. Усилия преподавателя сосредоточены на том, чтобы научить пользоваться иностранным языком для получения полезной информации. Обучение иностранному языку происходит в тесной взаимосвязи с культурой. Установление взаимодействия и взаимопонимания между представителями различных культур является основополагающим в системе современного иноязычного образования. Обучение иностранному языку – это в первую очередь формирование у обучающихся умений и навыков использования языковых и культурологических знаний в различных ситуациях межкультурного общения [6].

Разделяем мнение исследователей-практиков, рассматривающих межкультурный подход одним из ведущих в парадигме культуро-ориентированных подходов (лингвострановедческий, лингвокультурологический, социокультурный, поликультурный и др.) [7].

Использование межкультурного подхода направлено на создание определенных ситуаций межкультурного общения с обязательным сохранением своей национальной культуры. В процессе сопоставления фактов и явлений в национальных культурах родного и неродного языков имеет место развитие и формирование межкультурной компетенции [8], под которой понимаем способность обучающегося выполнять ту или иную задачу в условиях межкультурной коммуникации. В процессе решения проблемной ситуации происходит освоение иноязычного кода и другого культурного опыта, обеспечивающих изменение отношения обучающегося к себе, окружающему миру, к культуре других людей [9].

В рамках межкультурного подхода обучающиеся сталкиваются с многочисленными проблемами, связанными с обеспечением адекватной передачи смысла в общении с носителями разных культур и обладателями различных общечеловеческих ценностей. Разделяем мнение Е.Г. Таревой о необходимости освоения обучающимися разных «культурных данностей», положений родной и иной культур при сохранении их равнозначного статуса, «в их взаимном пересечении» и соединении в рамках межкультурной образовательной траектории [10].

Успешное овладение языком и изучение иной культуры осуществляется с использованием аутентичных дидактических материалов, содержащих представление разных франкофонных культур. В этом отношении выделяются многоуровневые учебные пособия издательства Hachette Alter Ego+, содержащие «свидетельства» (témoignages) реальных людей, представителей разных культур. Познание иной культуры нацеливает обучающихся на выполнение заданий, направленных на сравнение своей культуры с культурой стран изучаемого языка. Подобного рода задания готовят обучающегося к реальному диалогу культур [11].

Безусловно, зарубежные методики Alter Ego+ характеризуются определенной инновацией, манифестируемой на языковом и содержательном уровнях

(современный язык, разнообразие культурологического и иного материала). Но вышеуказанные учебники не содержат документы, «свидетельства» представителей русской культуры. Знание особенностей и реалий русской культуры и русского мира приобретает особую значимость в современном геополитическом контексте. Методическое сопровождение иноязычного образования, под которым понимается система «педагогических условий для формирования» и развития языковой личности средствами иностранного языка», заключается в правильном отборе текстов, дидактического материала на основе межкультурного подхода [12, с. 45].

Межкультурный подход нацеливает преподавателей на поиск как новых методов, так и дидактических материалов для включения в образовательный процесс.

Последователи межкультурного подхода отталкиваются от теории диалогичности М.М. Бахтина [13], утверждающего, что принцип диалога является основой всякого искусства. Наш многолетний профессиональный опыт позволяет заявлять, что художественные тексты билингвальных писателей, наделенных франко-русским двукультурием, представляют увлекательный диалог создателей произведений не только с читателем, но и с России той или иной эпохи. Безусловно, степень подготовленности читателя-реципиента оказывает влияние на глубину понимания текста.

Считаем, что французские персонажи произведений Труайя, живущие в России, или русские люди, оказавшиеся во Франции, выполняют функцию медиаторов между французской и русской культурами [14]. Данная особенность созвучна интересам преподавателей французского языка и запросам студентов, изучающих язык. Общеизвестно, что способность выступать в качестве медиатора или посредника межкультурного общения является одним из критериев сформированности межкультурной компетенции. Выявляемые в художественных текстах русско-французские описания (русский дом/французский дом, русская кухня/французская кухня, русские православные религиозные традиции/французские католические традиции; русская природа/французская природа; русская литература/ французская литература; русский язык/французский язык) позволяют находить общие моменты и многочисленные различия между французской и русской культурами. Использование отрывков из произведений билингвальных писателей, насыщенных смешением русской и французской культур, способствует ассимиляции ценностей соизучаемых культур, а также помогает нивелированию межкультурных барьеров, связанных с незнанием определенных норм поведения в ином культурно-языковом пространстве. Тексты билингвальных писателей, используемые в качестве учебного материала, способствуют овладению коммуникативными, лингвистическими и лингвокультурологическими параметрами художественного текста. Мышление различных народов, особенности их поведения познаются и на занятиях дисциплин теоретической направленности.

Межкультурный диалог билингвального писателя манифестируется на лингвостилистическом и тематическом уровнях произведений, рассматриваемых нами в качестве учебного материала для реализации продуктивного иноязычного межкультурного общения с носителями различных культур.

Приведем в качестве примера отрывок из романа «Étrangers sur la terre», входящего в состав трилогии «Tant que la Terre durera» («Пока Земля стоит»), в основе которой лежит история русской семьи, оказавшейся по воле судьбы во Франции. Писатель воссоздает историю своей семьи, осознавая, что не имеет права беречь дорогие воспоминания только для себя.

Mlle Fromont entra violemment dans la pièce. Son vaste visage, couleur pon-  
ceau, était bouleversé d'indignation. Ses prunelles étincelaient.

– Vous faites tant de bruit que les enfants ne peuvent pas dormir, dit-elle. Ils sont énervés. La nounou et moi-même ne savons plus quoi leur dire pour les maintenir en place.

– Tant mieux, répliqua Constantin Kirillovitch. Ainsi, ils se rappelleront cette soirée. Leur dernière soirée de Russie. Toute leur vie, vous entendez? Toute leur vie, il faut qu'ils s'en souviennent!

Il bafouillait. Les rides se déplaçaient sur sa figure. Il porta la main à son coeur.

– Tu n'es pas bien, Constantin? demanda Zénaïde Vassilievna.

– Laisse-moi, Zina, souffla Constantin Kirillovitch sur un ton outrage. Et vous, Mademoiselle, retournez auprès de Serge et de Boris. Dites-leur qu'ils écoutent toutes les rumeurs de la maison, qu'ils regardent tous les meubles, qu'ils reniflent toutes les odeurs, qu'ils palpent tous les objets, parce que plus jamais, plus jamais, ils ne connaîtront cela. Je veux qu'ils soient émus... Je veux qu'ils comprennent... Que ce soit grave là...

Il désignait sa propre poitrine d'un doigt frémissant. Sa vieille face désaxée était luisante et livide comme un paquet de terre glaise.

Mlle Fromont sortit du salon en grommelant:

– La folie slave continue!

Constantin Kirillovitch fut ébranlé par un petit rire sec :

– Elle ne peut pas sentir comme nous. Il faut lui pardonner, Et, sans transition, il se mit à chanter: *Tout ce qui plut, Tout ce qui fut, Depuis longtemps a passé, Depuis longtemps a coulé...*

Michel s'était assis sur le canapé. Tania prit place auprès de lui. Le temps s'était arrêté, figé comme une cataracte, l'hiver, au-dessus de l'abîme. Il n'était pas vrai que

le départ soit pour demain. Cette nuit n'avait pas eu de commencement et ne finirait qu'avec la mort de tous. Le vent secouait des branches derrière les vitres noires. Zénaïde Vassilievna hochait la tête en cadence. Tout le salon, avec ses rideaux pêtrifiés, son parquet dur et luisant, ses meubles impérissables, participait à l'incantation. Lorsque Constantin Kirillovitch acheva sa chanson, Tania dit faiblement : Chante encore, papa [15, с. 749].

Отрывок содержит описание последнего вечера семейства Дановых в московской квартире накануне отъезда за границу после Октябрьской революции. Во время чтения и лингвостилистического анализа приведенного отрывка франкоязычный читатель погружается в атмосферу русской культуры. Происходит межкультурная коммуникация между автором и читателем-реципиентом посредством художественного произведения. Писатель знакомит читателя с традициями зажиточной русской семьи той эпохи, приглашающей няню (la nounou), хранительницу русской культуры, и гувернантку (Mlle Fromont) со знанием французского языка и культуры франкоязычных стран для занятий с детьми. Глава семьи Константин Кириллович напевает известный русский романс «Всё, что было». Все семейство, собравшись за праздничным столом, подпеваёт с удовольствием. В романе мы не находим упоминаний названия этого романса, но цитаты отдельных строк (Tout ce qui plut, Tout ce qui fut, Depuis longtemps a passé) позволяют читателю определенного культурного уровня распознать эксплицитную форму интертекстуальности. Константин Кириллович прощает шалости перевозбужденных детей, желает, чтобы детская память сохранила все домашние предметы и запахи родного дома, с которыми они расстанутся навсегда: Qu'ils écoutent les rumeurs de la maison, qu'ils regardent tous les meubles, qu'ils reniflent toutes les odeurs, qu'ils palpent tous les objets, parce que plus jamais, plus jamais, ils ne connaîtront pas cela. В вышеприведенном примере выявляем другую форму манифестации интертекстуальности, называемой реминисценцией, выполняющей функцию напоминания (les odeurs) известной фразы из поэмы А.С. Пушкина «Руслан и Людмила»: «...Здесь Русью пахнет». Анализ вышеприведенного отрывка позволяет утверждать, что художественные тексты (фрагменты художественных текстов) являются способом представления русского мира, русской культуры. Диалог культур пронизывает все творчество Анри Труайя, рассматриваемого

нами в качестве посла русской культуры во Франции. Культурная составляющая произведений Труайя может служить основой для организации межкультурной коммуникации в рамках проведения занятий по индивидуальному чтению или анализу художественных текстов.

Помимо традиционных заданий (чтение аутентичного текста, интерпретация понимания содержания), направленных на общее развитие обучающихся, весьма продуктивными оказываются дискуссии, продукты проектной деятельности, ориентируемые на практические потребности, максимально приближенные к реальным условиям. Сформированность межкультурной компетенции проявляется в способности обучающихся участвовать в диалоге культур как на занятиях, так и в реальных межкультурных ситуациях с представителями другой культуры с соблюдением принятых правил и норм межкультурной коммуникации. Эффективность практических занятий повышается, если занятие с русскими студентами проводит иностранный преподаватель, носитель другой культуры. Значимость аудиторных занятий усиливается в случае совместного обучения русских и иностранных студентов в одной группе.

Таким образом, в ходе проведенного исследования впервые обосновывается методологическая важность применения на занятиях произведений билингвального писателя Анри Труайя в рамках межкультурного подхода. Успех реализации межкультурного общения зависит от подготовленности участников образовательного процесса. Преподаватель должен отбирать для аудиторной и самостоятельной работы студентов учебные материалы, учитывающие культурные различия и сходства между изучаемыми культурами и позволяющие осуществить освоение элементов иноязычной культуры, а также обогатить восприятие явлений родной культуры. Заблаговременное знакомство с межкультурными ситуациями, в которых оказываются вымышленные персонажи произведений, способствует во многом накоплению собственного культурного опыта обучающихся, позволяющего избежать коммуникативного сбоя не только на занятиях, но и в реальной межкультурной коммуникации, структура которой меняется и расширяется в зависимости от уровня владения французским языком. В перспективе планируем разработать образовательный ресурс «Диалог культур Франции и России» с привлечением произведений франкоязычных билингвальных писателей, разделяющих культурные ценности двух стран.

#### Библиографический список

1. Albérès R.M. *Le Roman d'aujourd'hui 1960–1970*. Paris: Albin Michel, 1970.
2. Арутюнова Ж.М. Henri Troyat. *Иностранные языки в школе*. 2008; № 1: 97 – 101.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пространство исследования. *Иностранные языки в школе*. 2017; № 3: 2 – 9.
4. Byram M., Wagner M. Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign language Annals*. 2018; Vol. 51: 140 – 151.
5. Щукин А.Н. *Лингводидактический энциклопедический словарь*. Москва: Астрель, 2008.
6. Гальскова Н.Д. *Современная методика обучения иностранным языкам*. Пособие для учителя, Москва, 2004.
7. Черемисинова И.С. Межкультурный дискурс как учебный речевой материал для формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся лингвистического вуза. *Сибирский педагогический журнал*. 2019; № 3: 110 – 118.
8. Сафонова В.В. Лингвокультурная языковая педагогика: спорные и бесспорные вопросы развития личности человека средствами соизучаемых языков. *Иностранные языки в школе*. 2020; № 11: 4 – 12.
9. Садохин А.П. *Межкультурная коммуникация: учебное пособие*. Москва: Альфа-М; ИНФРА-М, 2009.
10. Тарева Е.Г. Межкультурная образовательная идеология в эпоху геополитических трансформаций. *Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик*. 2016: 558 – 562.
11. Щепилова А.В. Некоторые проблемы подготовки специалиста по межкультурной коммуникации: отбор учебной литературы и оценивание компетентности. *Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик*. 2016: 168 – 201.
12. Храмова А.Б. Методическое сопровождение процесса обучения студентов иностранному языку. *Вестник СамГУ*. 2015; № 4 (126): 44 – 47.
13. Бахтин М.М. *Вопросы литературы и эстетики*. Москва: Художественная литература, 1975.
14. Телешова Р.И., Дубнякова О.А. Диалог Франции и России во французской литературе. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2017; № 4: 223 – 237.
15. Troyat H. *Tant que la Terre durera. Étrangers sur la terre*. Toulouse: Table Ronde, 1989.

#### References

1. Albérès R.M. *Le Roman d'aujourd'hui 1960–1970*. Paris: Albin Michel, 1970.
2. Arutyunova Zh.M. Henri Troyat. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2008; № 1: 97 – 101.
3. Gal'skova N.D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: prostranstvo issledovaniya. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2017; № 3: 2 – 9.
4. Byram M., Wagner M. Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign language Annals*. 2018; Vol. 51: 140 – 151.
5. Schukin A.N. *Lingvodidakticheskiy 'enciklopedicheskiy slovar'*. Moskva: Astrel', 2008.
6. Gal'skova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam*. Posobie dlya uchitelya, Moskva, 2004.
7. Cheremisinova I.S. Mezhekul'turnyy diskurs kak uchebnyy rechevoy material dlya formirovaniya mezhekul'turnoy inoyazychnoy kommunikativnoy kompetencii u obuchayuschihся lingvisticheskogo vuza. *Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal*. 2019; № 3: 110 – 118.
8. Safonova V.V. Lingvokul'turnaya yazykovaya pedagogika: spornye i besspornye voprosy razvitiya lichnosti cheloveka sredstvami soizuchaemykh yazykov. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2020; № 11: 4 – 12.
9. Sadohin A.P. *Mezhekul'turnaya kommunikaciya: uchebnoe posobie*. Moskva: Alfa-M; INFRA-M, 2009.
10. Tareva E.G. Mezhekul'turnaya obrazovatel'naya ideologiya v 'epohu geopoliticheskikh transformacij. *Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: v poiskah peredovykh sociogumanitarnykh praktik*. 2016: 558 – 562.
11. Schepilova A.V. Nekotorye problemy podgotovki specialista po mezhekul'turnoy kommunikacii: otbor uchebnoj literatury i ocenivanie kompetentnosti. *Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: v poiskah peredovykh sociogumanitarnykh praktik*. 2016: 168 – 201.
12. Hramcova A.B. Metodicheskoe soprovozhdenie processa obucheniya studentov inostrannomu yazyku. *Vestnik SamGU*. 2015; № 4 (126): 44 – 47.
13. Bahtin M.M. *Voprosy literatury i 'estetiki*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975.
14. Teleshova R.I., Dubnyakova O.A. Dialog Francii i Rossii vo francuzskoj literature. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017; № 4: 223 – 237.
15. Troyat H. *Tant que la Terre durera. Étrangers sur la terre*. Toulouse: Table Ronde, 1989.

Статья поступила в редакцию 10.06.22

**Proyaeva I.V.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalova; senior lecturer, Plekhanov Russian University of Economics (Orenburg branch), Orenburg branch of PSUT (Orenburg, Russia), E-mail: docentirina@mail.ru  
**Safarova A.D.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov (Orenburg, Russia), E-mail: aliya.safarova.66@mail.ru

**ON SOLVING APPLIED PROBLEMS BY MATHEMATICAL METHODS.** The article discusses features of studying one of the most beautiful transformations – affine, which is practically not studied in the course of high school geometry. The authors focus on the study of special properties of affine transformation using vector algebra. Some interesting properties of affine transformations are distinguished and proved. The important and invaluable role of tasks of this nature has been confirmed by many scientific discoveries in the field of technology, science, etc. The methodology of studying this issue presented in the article is implemented in a specific educational process in the classes of the course "Geometry" [1] at the Orenburg State Pedagogical University in the preparation of future bachelors in the direction of "Pedagogical Education" and allowed to increase the efficiency of assimilation of the studied material by students.

**Key words:** affine transformation, straight line, vector, connected vectors, sliding vectors.

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

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

## ОБ ИНВАРИАНТНЫХ ПРЯМЫХ АФФИННОГО ПРЕОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассмотрены особенности изучения одного из красивейших преобразований – аффинного, практически не изучаемого в курсе геометрии средней школы. Основное внимание в работе авторы акцентируют на изучении особых свойств аффинного преобразования с использованием векторной алгебры. Выделяются и доказываются отдельные интересные свойства аффинных преобразований. Важная и неоценимая роль задач такого характера подтверждена многими научными открытиями в области техники, науки и т. п. Представленная в статье методика изучения данного вопроса была реализована в конкретном учебном процессе на занятиях по курсу «Геометрия» [1] в Оренбургском государственном педагогическом университете при подготовке будущих бакалавров по направлению «Педагогическое образование» и позволила повысить эффективность усвоения изучаемого материала обучающимися.

**Ключевые слова:** аффинное преобразование, прямая, вектор, связанные векторы.

Так как в программу по математике средней школы введены элементы векторной алгебры, то есть возможность изучать некоторые геометрические преобразования на векторной основе. Например, аппарат векторной алгебры можно использовать для вывода поворота с центром в данной точке на данный ориентированный угол, гомотетии. Рассмотрим доказательства некоторых свойств аффинных преобразований с использованием элементов векторной алгебры. Материал статьи может быть использован при проведении элективных курсов с учащимися 10–11 классов, а также для проектной работы со старшеклассниками. Согласно программе, в курсе геометрии 8 класса школьники знакомятся с понятием вектора и линейными операциями над векторами, в 9 классе – с координатами вектора и свойствами координат векторов, а также со скалярным произведением векторов и его свойствами. В старших классах изучаются элементы векторной алгебры в пространстве. Мы считаем возможным познакомить обучающихся с понятиями «связанные векторы», «скользящие векторы», «свободные векторы», также следует отметить, что решение прикладных задач обладает огромным потенциалом для развития логического мышления человека, что показывает актуальность данного исследования и необходимость ее изучения. Новизна работы заключается в новом подходе к решению геометрических задач с использованием векторной алгебры. Цель исследования – рассмотреть применение математического аппарата для решения прикладных задач геометрии. Цель определила следующие задачи: 1. Показать применение векторного аппарата при решении задач теории аффинных преобразований; 2. Показать особенности и значимость точных наук в образовании обучающихся.

При изучении видов преобразований плоскости в курсе геометрии 9 класса весьма небольшое количество времени отводится на изучение нового материала. В курсе стереометрии у обучающихся возникает возможность изучить эту тему подробнее. Тем не менее времени рядовых уроков не хватает для достойного изучения этой темы, а также её взаимосвязи с практической деятельностью, которая, в свою очередь, является важнейшим смыслом изучения геометрии в целом.

Подводя обучающихся к изучению темы по геометрии, важно сначала объяснить им её практическую значимость. Всякие виды преобразований плоскости важны и имеют свою значимость в практическом применении. Аффинные преобразования не являются исключением. С их помощью создаются сложные продукты компьютерной графики, требующие осмысленной кропотливой работы.

В связи с этим для общего развития обучающихся мы предлагаем провести элективный курс, в котором будет изучаться данная тема, которая играет большую роль во многих профессиях, например, программиста. Это может заинтересовать обучающихся и мотивировать их к изучению геометрии в целом. Также знакомство с данной темой обучающимися, несомненно, будет способствовать развитию их пространственно-образного и логического мышления, воображения, памяти, а также других, не менее важных для развития УУД как личностных, так и умственных качеств.

В нашей работе мы покажем предложение изучения данной темы на векторной основе. Как уже говорилось выше, это является новизной нашего исследования.

Мы будем работать со связными векторами, у которых задано начало. Будем обозначать вектор  $\vec{OA}$  через  $\vec{a}$ , то есть  $\vec{OA} = \vec{a}$ . В дальнейшем понадобится понятие косого произведения векторов и его основные свойства. Поэтому дадим определение косого произведения векторов и сформулируем его свойства [1].

Косым произведением векторов  $\vec{a}$  и  $\vec{b}$ , расположенных в ориентированной плоскости и взятых в определенном порядке, называется число, равное произведению длин этих векторов на синус угла между ними.

Обозначение:  $\vec{a} * \vec{b}$ . Таким образом,  $\vec{a} * \vec{b} = |\vec{a}||\vec{b}| \sin \angle(\vec{a}, \vec{b})$ .

Геометрический смысл косого произведения векторов: косое произведение векторов  $\vec{a}$  и  $\vec{b}$ , взятых в определенном порядке, равно площади ориентированного параллелограмма, построенного на данных векторах, как на сторонах.

Свойства косого произведения.

1) Косое произведение векторов антикоммутативно, то есть  $\vec{a} * \vec{b} = -\vec{b} * \vec{a}$ .  
 2) Если векторы  $\vec{a}$  и  $\vec{b}$  коллинеарны, то косое произведение данных векторов равно нулю.

3) Постоянный множитель можно выносить за знак косого произведения, то есть  $\vec{a} * \lambda \vec{b} = \lambda(\vec{a} * \vec{b})$ .

4) Распределительное свойство:  $\vec{a} * (\vec{b} + \vec{c}) = \vec{a} * \vec{b} + \vec{a} * \vec{c}$ .

Следствие.  $\vec{a} * (\vec{b} + \lambda \vec{a}) = \vec{a} * \vec{b}$ .

5) Площадь ориентированного треугольника ABC вычисляется по формуле:

$$S(\triangle ABC) = \frac{1}{2}(\vec{a} * \vec{b} + \vec{b} * \vec{c} - \vec{a} * \vec{c})$$

Из пятого свойства следует условие коллинеарности трех точек (условие принадлежности трех точек одной прямой) A, B, C:

$$\vec{a} * \vec{b} + \vec{b} * \vec{c} - \vec{a} * \vec{c} = 0.$$

Аффинным преобразованием плоскости называется преобразование, которое каждой точке  $M(x, y)$  в аффинном репере  $R(O, \vec{e}_1, \vec{e}_2)$  ставит в соответствие точку  $M'(x', y')$  в аффинном репере  $R'(O', \vec{e}'_1, \vec{e}'_2)$ .

1. Аффинные преобразования переводят точки в точки.

2. Аффинные преобразования переводят прямые в прямые, сохраняют принадлежность точек и прямых.

3. Аффинные преобразования сохраняют параллелизм прямых линий.

Простым отношением трёх точек  $A, B, C$  одной прямой называется число, обозначаемое через  $(ABC)$ , и удовлетворяющее условию

$$\overrightarrow{AC} = (ABC) \cdot \overrightarrow{CB}$$

Если в репере  $R(O, \vec{e}_1, \vec{e}_2)$  точки  $A, B, C$  имеют координаты:

$$A(x_1, y_1), B(x_2, y_2), C(x_3, y_3), \text{ то}$$



$$(ABC) = \frac{\overrightarrow{AC}}{\overrightarrow{CB}} = \frac{x_3 - x_1}{x_2 - x_3} = \frac{y_3 - y_1}{y_2 - y_3}.$$

Если точка  $C$  лежит между точками  $A, B$ , то  $(ABC) > 0$ . Справедливо и обратное свойство.

4. Аффинное преобразование сохраняет простое отношение трёх точек прямой.

Известно, что аффинное преобразование плоскости однозначно определяется тремя парами соответственных точек. Пусть аффинное преобразование плоскости задано точками  $A$  и  $A'$ ,  $B$  и  $B'$ ,  $C$  и  $C'$ .

Пусть точка  $M$  делит  $AA'$  в отношении  $\lambda$ . Найдем точки  $N, P$ , которые делят  $BB'$  и  $CC'$  в том же отношении  $\lambda$  соответственно. Выясним, существует ли такое значение  $\lambda$ , при котором точки  $M, N, P$  лежат на одной прямой. предположим, что такая прямая существует, и назовем ее  $\lambda$ -прямой данного аффинного преобразования. По условию задачи имеем:

$$\overrightarrow{AM} = \lambda \overrightarrow{MA'}, \overrightarrow{BN} = \lambda \overrightarrow{NB'}, \overrightarrow{CP} = \lambda \overrightarrow{PC'}.$$

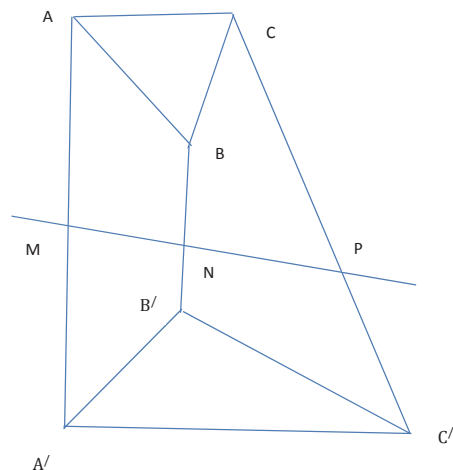


Рис. 1 Аффинное преобразование плоскости

Выразим из этих равенств векторы  $\vec{m}, \vec{n}, \vec{p}$ .

$$\vec{m} = \frac{\vec{a}' + \lambda \vec{a}}{1 + \lambda}, \vec{n} = \frac{\vec{b}' + \lambda \vec{b}}{1 + \lambda}, \vec{p} = \frac{\vec{c}' + \lambda \vec{c}}{1 + \lambda}, \text{ где } \lambda \neq -1. \quad (1)$$

По предположению точки  $M, N, P$  лежат на одной прямой, поэтому, по условию коллинеарности трех точек, имеем:

$$\vec{m} * \vec{n} + \vec{n} * \vec{p} - \vec{m} * \vec{p} = 0. \quad (2)$$

Подставляя (1) в (2), имеем:

$$\frac{\vec{a}' + \lambda \vec{a}}{1 + \lambda} * \frac{\vec{b}' + \lambda \vec{b}}{1 + \lambda} + \frac{\vec{b}' + \lambda \vec{b}}{1 + \lambda} * \frac{\vec{c}' + \lambda \vec{c}}{1 + \lambda} - \frac{\vec{a}' + \lambda \vec{a}}{1 + \lambda} * \frac{\vec{c}' + \lambda \vec{c}}{1 + \lambda} = 0. \quad (3)$$

Приведем выражение, стоящее в левой части (3), к общему знаменателю, воспользуемся третьим, четвертым, пятым свойствами косога произведения и учитывая, что  $1 + \lambda \neq 0$ , так как  $\lambda \neq -1$  по определению, получим квадратное уравнение следующего вида:

$$\lambda^2 S(\Delta ABC) + \lambda (S(\Delta A'B'C') + S(\Delta AB'C') + S(\Delta ABC') - S(\Delta ABC)) + S(\Delta A'B'C') = 0. \quad (4)$$

Каждый корень квадратного уравнения (4) определяет - прямую. В зависимости от количества и вида корней уравнения (4) возможны следующие случаи:

1) Корни уравнения (4) комплексные, тогда аффинное преобразование имеет две мнимых  $\lambda$ -прямых.

2) Корни уравнения (4) действительные. Тогда возможны следующие случаи расположения действительных -прямых аффинного преобразования на плоскости:

- прямые пересекаются,
- прямые совпадают,
- прямые параллельны.

В случаях а) и в) корни уравнения (4) - различные, в случае б) корни квадратного уравнения (4) - совпадают, случай в) не возможен [2].

Из доказанного утверждения следует, что:

1) Точка  $M$  является инвариантной точкой данного аффинного преобразования.

2) Если прямые  $a_1$  и  $a_2$  определяются соответственно корнями  $\lambda_1$  и  $\lambda_2$  квадратного уравнения (4), то прямая  $a_1$  делит прямую  $a_2$  в отношении  $\lambda_1$ , а прямая  $a_2$  делит прямую  $a_1$  в отношении  $\lambda_2$  [3].

Если инвариантную точку  $M$  принять за центр связки векторов и рассматривать плоскость как двумерное векторное пространство, то собственными векторами аффинного преобразования  $f$  являются такие векторы  $\vec{MX}$ , что  $f(\vec{MX}) = \mu \vec{MX} = \vec{MX'}$ , где число  $\mu$  называется собственным числом. Поэтому векторы  $\lambda$ -прямых  $a_1$  и  $a_2$  являются собственными, а числа  $\lambda_i$ ,  $i=1,2, X'/M = \lambda_i \vec{MX}$ , равны числам, противоположным собственным числам преобразования. Для прямой  $a_1$  собственным числом является  $-\lambda_1$ , прямой  $a_2$  собственным числом является  $-\lambda_2$ .

Таким образом:

1. Если корни уравнения (4) комплексные, то в этом случае имеем две мнимых  $\lambda$  прямые.

2. Если корни уравнения (4) действительные, то возможны два случая:

- корни равные, и  $\lambda$  - прямые совпадают;
  - корни различные, и  $\lambda$  - прямые пересекаются.
3. Пересекающиеся  $\lambda$  - прямые являются инвариантными прямыми.
4. Точка пересечения  $\lambda$  - прямых - инвариантная точка.

5. Определяемые  $\lambda$  - прямыми направления есть направления собственных векторов, собственными числами являются числа, противоположные корням уравнения (4).

6.  $\lambda$  - прямые делят всякий отрезок, соединяющий любые две соответственные точки в отношении, равном значению корня уравнения (4), который определяет прямую, делящую этот отрезок.

Можно заметить, что:

1. Если рассматривать преобразование подобие как частный случай аффинного преобразования, то получаем свойство инвариантных прямых подобия второго рода: они делят любой отрезок, соединяющий две соответственные точки, внутренним или внешним образом в отношении, равном коэффициенту подобия.

2. Полное исследование уравнения (4) по корням и коэффициентам позволяет провести классификацию аффинных преобразований плоскости.

3. Выше не рассматривалась геометрия плоскости, так как в этом случае точки  $M, N, P$  совпадают, и рассматриваемая задача не имеет смысла [4].

Рассмотренное в статье аффинное преобразование и его особые свойства находят применение в компьютерном моделировании и машинной графике. Этот факт делает изучение данной темы наиболее интересной для обучающихся.

С помощью аффинного преобразования можно совершить растяжение, сжатие, поворот осей координатной плоскости, что позволит решить новые математические и физические примеры в упрощенной форме. Тема аффинных преобразований, с одной стороны, выходит за рамки основного курса геометрии, а с другой стороны - тесно с ним переплетается. К особым ее достоинствам можно отнести, пожалуй, тот факт, что она связывает все преобразования в единое целое. А изучение аффинного преобразования на векторной основе упрощает процесс ее понимания обучающимися.

#### Библиографический список

- Прояева И.В., Сафарова А.Д. Организация самостоятельной работы студентов по подготовке к ГИА курсу «Геометрия». Оренбург: Издательство ОГПУ, 2016.
- Прояева И.В., Сафарова А.Д. Об особенностях преподавания раздела геометрических преобразований в школьном курсе геометрии. Мир науки, культуры и образования. 2017; № 1(62): 150 – 152.
- Прояева И.В. Компетентностный подход в преподавании математических дисциплин на инженерных специальностях. Материалы I Международной очно-заочной конференции. Оренбург, ПГУТИ, 2015.
- Прояева И.В., Сафарова А.Д. Векторные уравнения некоторых простейших преобразований плоскости. Мир науки, культуры, образования. 2018; № 5 (72): 189 – 193.

#### References

- Proyayeva I.V., Safarova A.D. Organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov po podgotovke k GIA kursu «Geometriya». Orenburg: Izdatel'stvo OGPU, 2016.
- Proyayeva I.V., Safarova A.D. Ob osobennostyakh prepodavaniya razdela geometricheskikh preobrazovaniy v shkol'nom kurse geometrii. Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya. 2017; № 1(62): 150 – 152.
- Proyayeva I.V. Kompetentnostnyy podhod v prepodavanii matematicheskikh disciplin na inzhenernykh special'nostyakh. Materialy I Mezhdunarodnoy ochno-zaochnoy konferentsii. Orenburg, PGUTI, 2015.
- Proyayeva I.V., Safarova A.D. Vektornye uravneniya nekotorykh prosteyshikh preobrazovaniy ploskosti. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2018; № 5 (72): 189 – 193.

Статья поступила в редакцию 01.06.22

**Abramkina S.G.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: [abramkinas@mail.ru](mailto:abramkinas@mail.ru)  
**Ryzhikova L.V.**, senior teacher, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: [mf-spe@uni-altai.ru](mailto:mf-spe@uni-altai.ru)

**INVOLVEMENT OF STUDENTS IN SOCIAL LIFE AS A FACTOR OF CITIZENSHIP FORMATION.** The article reveals an insufficiently high level of involvement of students in the social life of modern Russia on the basis of the conducted sociological research. The research problem of the article lies in the contradiction between the need for active participation of young people in the life of the country and their passivity, unwillingness and unpreparedness to be an active participant in public life. Having studied the content of everyday practices of pupils of secondary general education schools and students of higher education institutions of Altai Krai, the conclusion is made about the increased interest of young people to communicate in social networks, their interest in improving their socio-economic situation. It is proved that leisure preferences create opportunities for socialization of children and youth, condition the formation of active citizenship of young people with the complex participation of social institutions and institutions for purposeful involvement of the young generation in their activities.

**Key words:** citizenship, patriotism, civic position, youth, students, schoolchildren, historical memory, modern society, education, upbringing, social health.

*This article is prepared with the financial support of the Russian Ministry of Education and Science within the framework of the state task for the basic research on "Development of conceptual foundations for the formation of historical memory and citizenship of children and youth" № 073-00087-22-02*

**С. Г. Абрамкина**, канд. филос. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: [abramkinas@mail.ru](mailto:abramkinas@mail.ru)  
**Л. В. Рыжикова**, ст. преп., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: [mf-spe@uni-altai.ru](mailto:mf-spe@uni-altai.ru)

## ВОВЛЕЧЁННОСТЬ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ В ОБЩЕСТВЕННУЮ ЖИЗНЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ

В статье на материалах проведенного социологического исследования выявлен недостаточно высокий уровень вовлеченности учащейся молодежи в общественную жизнь современной России. Исследовательская проблема статьи заключается в противоречии между необходимостью активного участия в жизни страны молодежи и ее пассивностью, нежеланием и неготовностью быть активным участником общественной жизни. Изучив содержание повседневных практик учащихся средних общеобразовательных школ и студентов высших учебных заведений Алтайского края, сделан вывод о повышенном интересе молодежи к общению в социальных сетях, заинтересованности в улучшении своего социально-экономического положения. Доказано, что досуговые предпочтения создают возможности для социализации детей и молодежи, обуславливают формирование активной гражданской позиции молодежи при комплексном участии социальных институтов и организаций по целенаправленному вовлечению молодого поколения в их деятельность.

**Ключевые слова:** гражданственность, патриотизм, гражданская позиция, формирование гражданственности, учащаяся молодежь, историческая память, социальное здоровье молодежи, институты гражданского общества.

*Статья подготовлена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках реализации государственного задания на выполнение фундаментальной НИР по теме «Разработка концептуальных оснований формирования исторической памяти и гражданской ответственности детей и молодежи» № 073-00087-22-02*

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что развитие российского общества непосредственно связано с необходимостью формирования гражданственности детей и молодежи через вовлечение их в общественную жизнь страны. Своевременность данной проблемы подтверждает противоречие между преобразованиями, происходящими в современной России, требующими активного участия в них молодежи, и политической пассивностью значительной ее части.

Цель исследования – проанализировать особенности формирования гражданственности детей и молодежи, вовлеченность в общественную жизнь страны. Для достижения этой цели предполагается решить следующие задачи. Во-первых, выявить уровень вовлеченности обучающихся в общественную жизнь, во-вторых, изучить повседневные практики молодежи, увлечения, проблемы и предложить способы формирования гражданственности детей и молодежи.

Научная новизна статьи определяется анализом особенностей формирования гражданственности детей и молодежи в современной России и заключается в том, что в ней использованы материалы подготовленного и проведенного авторами социологического исследования, на основании результатов которого делаются выводы о недостаточной вовлеченности молодежи в общественную жизнь, ее нежелании и неготовности быть активным участником общественной жизни, следовательно, о необходимости целенаправленного формирования гражданственности детей и молодежи.

Практическая значимость состоит в том, что исследование выявило повышенный интерес учащейся молодежи к общению в социальных сетях, заинтересованность в улучшении своего социально-экономического положения, нацеленность на укрепление семейных ценностей и традиций. Эти выводы могут быть использованы для разработки концептуальных оснований формирования гражданственности детей и молодежи.

Современное российское общество нуждается в активной деятельности по формированию гражданственности молодого поколения. Так, в Национальном проекте «Образование» отмечается, что стратегическая цель образования – создание условий становления гражданина России, устремленного в своем развитии к национальному образовательному идеалу, способного к воспроизводству базовой российской общности – единого многонационального народа России, укреплению и развитию созданных им государства и общества на принципах, положенных в основу образа будущего России [1].

Вместе с тем в ходе анализа результатов государственного экзамена по обществознанию, который направлен на оценку базовых знаний школьников, необходимых для формирования их гражданственности, были выявлены содержательные пробелы у выпускников школ, негативно влияющие на формирование гражданственности [2].

Гражданственность – сложное понятие и включает в себя целый ряд качеств, присущих личности: гражданская ответственность, умение подчинять свои личные интересы общественным, осознанно и самостоятельно делать свой выбор, гуманно относиться к окружающим, быть толерантным, патриотом, а значит – быть способным и готовым выступать в роли гражданина.

Составными частями процесса формирования гражданственности являются политическая сознательность и политическое мышление, которые показывают, овладел ли человек политическими установками, может ли оценивать и осмысливать политические события, проявлять свою гражданскую позицию, сформированы ли политические потребности, направленные на сознательное совершение политических поступков, акций, действий. Основой для этого является историческая память молодого поколения, знания об исторических событиях, происходивших в мире, стране, регионе, в семье.

Современные ученые по-разному трактуют понятие гражданственности, в нескольких различающихся смыслах, которые дополняют и подкрепляют друг друга.

Педагогические исследования направлены на изучение гражданственности как интегративного качества личности и ее ценностных ориентаций. Филонов Г.Н. определяет гражданственность как «комплекс субъективных качеств личности, проявляющихся в отношениях и деятельности человека при выполнении им основных социально-ролевых функций – осознанной законопослушности, патриотической преданности в служении Родине и защите интересов Отечества, в подлинно свободной и честной приверженности к ориентациям на общепринятые нормы и нравственные ценности, включая сферы труда, семейно-бытовых, межнациональных и межличностных отношений» [3, с. 111].

Исследователи социально-политической сферы понятие «гражданственность» рассматривают в плоскости отношений «гражданское общество – государство» [4]. Гражданственность – «это приверженность интересам политического сообщества, чаще всего государства, готовность идти на жертвы ради этих интересов. Разные плоскости понимания гражданственности образуют широкий контекст, сближая это понятие с политическим участием и политической актив-

ностью» [5, с. 99]. Именно такое понимание гражданственности определяет цель нашего исследования.

Представления о вовлеченности учащейся молодежи Алтайского края в общественную жизнь дают данные социологического опроса, проведенного сотрудниками учебной научной исследовательской лаборатории «Социология народного образования» Алтайского государственного педагогического университета. В качестве основного метода сбора социальной информации был выбран опрос в форме группового анкетирования. Объем выборочной совокупности школьников составил N = 609 и студентов N = 303, что составляет 6% и 14% от объема генеральной совокупности выпускников школ и высших учебных заведений соответственно [6, с. 11–23].

Материалы исследования позволяют изучить настроение, определить жизненные планы молодежи и её взаимодействие с современным обществом.

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос:  
«Как Вы смотрите на свое будущее?», %

Варианты ответов	Школьники	Студенты
С уверенностью и оптимизмом	31	37
Со смешанным чувством	48	50
С неуверенностью и тревогой	17	9
Не задумывался	4	4

Ответы респондентов на вопрос анкеты: «Как Вы смотрите на свое будущее?» (табл. 1) показывают, что взгляды учащихся школ и студентов во многом совпадают. Половина студентов и почти половина опрошенных школьников отмечают, что испытывают смешанные чувства. Можно предположить, что они воспринимают будущее спокойно, но и без особых надежд и иллюзий. Учащиеся школ (третья часть респондентов) и студенты (37%) смотрят в будущее с уверенностью и оптимизмом. По всей видимости, это те юноши и девушки, которые рассчитывают в будущем жить лучше, чем родители, иметь хорошее образование, интересную работу. 17% школьников, думая о будущем, реализации своих планов, испытывают неуверенность и тревогу, студентов, выбравших такой вариант ответа, почти в 2 раза меньше. Следует отметить, что школьников и студентов, которые не задумываются о своем будущем, немного [7, с. 64]. Можно предположить, что те, кто оптимистично смотрит в будущее, уверены в завтрашнем дне, имеют активную жизненную позицию, а значит – могут принимать участие в общественной жизни. Остальные респонденты могут быть потенциальными участниками процесса взаимодействия общественных организаций, социальных институтов по вовлечению их в общественно-полезную деятельность.

Одним из показателей вовлеченности молодежи в общественную жизнь являются повседневные практики молодых людей, поскольку их интеграция в общество происходит через учебу, семью, досуговую деятельность. Другими словами, молодой человек социально обретает себя, становится частью общества именно в повседневности.

Вместе с тем повседневные практики обладают рядом особенностей, которые необходимо учитывать, рассматривая их влияние на формирование гражданственности молодежи: участие в общественной жизни страны; регулярность и повторяемость событий в жизни молодого человека; пространственно-временная и территориальная ограниченность.

Изучая основные виды деятельности, которыми молодежь предпочитает заниматься, был задан вопрос: «Как Вы обычно проводите свободное время?»

Таблица 2

Распределение ответов на вопрос:  
«Как Вы обычно проводите свободное время?», %

Варианты ответов	Школьники	Студенты
Общаюсь в соцсетях	68	68
Гуляю с друзьями	47	49
Помогаю родителям в их делах	45	34
Читаю книги, журналы, газеты	36	50
Занимаюсь физкультурой, спортом	36	35
Занимаюсь дома любимым делом (хобби)	34	31
Смотрю телевизор	24	31
Хожу в кино, театр, на концерты	22	42
Занимаюсь в кружке, студии	11	6
Работаю, пытаюсь зарабатывать деньги	10	26
Хожу на дискотеки, в клубы	8	13
Занимаюсь общественными делами	6	8
Не делаю ничего определенного	5	3

Из табл. 2 [6] видно, что включение в сетевые структуры, общение в соцсетях становятся доминирующими тенденциями в современном обществе. Закономмерно, что современные молодые люди являются активными пользователями сети Интернет, общаются и реализуют себя в сетевом коммуникативном пространстве. Большинство опрошенных (68%) указали на первостепенную значимость их общения в соцсетях. Очевидно, что процесс информационной интеграции и коммуникации, с одной стороны, в дальнейшем будет только усиливаться, ведь информационное пространство создает условия для освоения все новых способов познания себя и мира, идентификации, саморазвития и взаимодействия молодежи; с другой стороны, можно наблюдать негативные последствия чрезмерного использования соцсетей, особенно школьниками. Это и информационная перегрузка, и появление интернет-зависимости, которые приводят к существенному расширению возможности манипулирования сознанием молодых людей, уходу от реальности [8, с. 234].

В повседневной жизни досуговая деятельность предполагает развитие личности; общественную активность; включает творческие занятия, занятия физкультурой и спортом. Полученные в ходе исследования данные выявили определенный спектр культурно-досуговых предпочтений молодежи.

Так, «стремление к активному досугу» характерно для третьей части респондентов, что связано с занятиями физкультурой и спортом, посещением центров, клубов, спортивных залов. Их отношение к качеству своего здоровья приобретает социальный контекст, что подтверждается ориентацией на здоровый физический отдых. Это дополняется появившейся в молодежной среде модой на здоровый образ жизни, особое питание, фитнес, предлагающий новые виды физической активности» [7, с. 102]. Безусловно, такое времяпрепровождение помогает не только совершенствовать физическую форму, но и стабилизировать эмоциональное, психологическое и нравственное состояние молодых людей.

Материалы исследования позволили прийти к выводу, что большая часть современных молодых людей мало читают и часто лишь по необходимости – для подготовки к занятиям. Существенно меньшая часть школьников (36%) и половина опрошенных студентов (50%) отметили, что читают книги, журналы, газеты.

Выявленный спектр досуговых предпочтений молодежи показывает, что содержание досуга неоднозначно. С одной стороны, оно выступает в качестве рекреационного средства, позволяющего восстанавливать интеллектуальный, культурный и физический потенциал, с другой – развивать совокупность духовных и физических качеств личности молодого человека, «ведь участие молодых людей в тех или иных общественных организациях имеет большое значение для формирования их ценностных и поведенческих ориентаций, свидетельствует о степени их гражданской зрелости, многообразии интересов, социальной активности. Но результаты исследования показывают, что лишь 6% опрошенных респондентов указали, что в свободное время занимаются общественными делами» [8, с. 236]. Это еще раз доказывает необходимость включения в сферу досуга мероприятий, направленных на социализацию молодежи, активной гражданской позиции и на вовлеченность молодого поколения в общественную жизнь страны.

Таблица 3

Распределение ответов на вопрос: «Состоите ли Вы в каких-либо общественных, политических организациях или движениях?», %

Варианты ответов	Школьники	Студенты
Не состоял и не планирую	70	70
Нет, но собираюсь вступить	14	12
Состоял раньше	10	9
Состою сейчас	5	8
Не ответили	1	1

Анализируя данные табл. 3 [7, с. 104], можно сделать вывод, так как большая часть опрошенных предпочитает не участвовать в общественных организациях и движениях, не проявляет социально-политической активности, необходимо целенаправленно изменять повседневные практики молодежи, вовлекая в деятельность институтов образования, культуры, семьи, общественных организаций, движений, предоставляя возможность их активного участия в деятельности. Именно на это направлен Федеральный Закон «О российском движении детей и молодежи» (принят Государственной Думой 6 июля 2022 года) в целях выработки единой политики воспитания детей и молодежи в образовательных организациях, объединениях, движениях, сообществах и клубах, консолидации и усилении поддержки, оказываемой детям и молодежи, повышения их общественной вовлеченности [9].

Следует подчеркнуть, что одним из специфических показателей реального проявления гражданской позиции молодых людей является их активное участие в улучшении жизни своей школы, вуза, города или села, края, проявление их устойчивого интереса к общественно-политической жизни страны. Более активно проявляют себя 14% школьников и 12% студентов, желающих вступить в какую-либо общественную организацию. Молодые люди, демонстрируя свою гражданскую позицию, объединяются в организации и движения (политические партии, добровольчество и волонтерство, студенческие отряды, детские орга-



низации) с целью удовлетворения тех или иных специфических потребностей: среди студентов, участвовавших в опросе, 8%, среди школьников – 5% респондентов, состоящих в каких-либо общественных, политических организациях или движениях.

Так, добровольчество в последнее время в России, в Алтайском крае, в частности в Алтайском государственном педагогическом университете (АлтГПУ), получило широкое развитие. Участие молодых людей в решении возникающих социальных проблем является примером их вовлеченности в общественную

Социокультурное взаимодействие молодежи в обществе возможно лишь при условии доверительного отношения, так как при отсутствии его непонимание и страх не позволяют строить конструктивный диалог. Все эти действия являются яркими примерами проявления гражданственности молодых людей.

Именно поэтому проблемы социального характера современного российского общества вызывают интерес молодежи, они задумываются над событиями, происходящими в мире, осознают значимость влияния политики на собственную жизнь.

Таблица 4

Распределение ответов на вопрос: «Удовлетворены ли Вы современным социально-экономическим положением?», %

Социально-экономическое положение	Вполне удовлетворен		Скорее удовлетворен		Скорее не удовлетворен		Совсем не удовлетворен	
	Школьники	Студенты	Школьники	Студенты	Школьники	Студенты	Школьники	Студенты
России	16	8	36	30	32	44	15	15
Своего края	11	5	31	22	35	45	22	23
Своего города (села)	11	6	25	23	35	41	27	26
Своим личным	30	15	38	42	18	29	12	10

жизнь и проявлением гражданственности. В педуниверситете организован отряд волонтеров, которые помогают населению в доставке лекарств и продуктов питания. К общероссийской акции взаимопомощи «МыВместе» активно подключились представители студенческого спасательного отряда «Олимп Безопасности» и Центра социально-педагогической деятельности «Волонтеры АлтГПУ» [10].

Одним из значимых социальных институтов, формирующих гражданственность молодых людей, является семья. С помощью семейных традиций молодежь приобщается к культуре (совместное посещение выставок, театров, концертов), социуму (почитание праздников и обычаев, в том числе и религиозных), познает мир (проведение семейных советов, совместное проведение отпуска), социализируется (семейная преемственность профессий) [7, с. 92]. Семья способствует всестороннему развитию личности: это и физическое развитие, и приобретение трудовых навыков, и укрепление социального здоровья. Поэтому вовлеченность детей в соблюдение традиций семьи, взаимопомощь и взаимная поддержка всех членов семьи в значительной степени могут предопределять жизненный путь личности молодого человека.

В семье обеспечивается историческая, традиционная и патриотическая преемственность поколений, неотделимая от прошлого страны, героизма и доблести, побед ее предков. Так, 60% школьников и 70% студентов положительно ответили на вопрос: «Знаете ли Вы историю своей семьи?». Знание истории своей семьи свидетельствует об интересе молодых людей к событиям прошлого. Ведь «семейная историческая память – это комплекс знаний, представлений и переживаний о прошлом своего рода, семьи на разных этапах жизненного пути ее поколений, проявляющийся в контексте исторических событий и важных вех истории страны» [7, с. 27–28].

Студентов, не знающих истории своей семьи, меньше, чем школьников (11% и 14% соответственно). Около трети школьников и почти каждый четвертый студент затруднились ответить на этот вопрос, возможно, они лишь частично знакомы или незнакомы вообще с историей своей семьи.

Факт, что студенты больше знакомы с историей семьи, объясняется тем, что в силу возрастных характеристик, взрослея, человек познаёт не только окружающий мир, но и самого себя. Ему важно знать свои корни, родословную, генетические и социальные особенности. Пока живы представители старшего поколения, молодые люди стремятся получить информацию и составить представления о прошлом, настоящем и даже будущем своей семьи. Старшее поколение в семье, передающее сведения о прошлой жизни, о трудностях и великих подвигах своих предков, способствует сохранению и актуализации исторической памяти и тем самым помогает формированию гражданственности молодых людей в парадигме национальной культуры [11].

Данные табл. 4 [7, с. 69–70] показывают, что социально-политическая жизнь страны, ее судьба и судьба народа вызывают тревогу у школьников и студентов (12% и 13% соответственно), большинство учащихся (68% – в сумме ответов «вполне удовлетворен» и «скорее удовлетворен») в настоящее время удовлетворено своим социально-экономическим положением. В два раза меньше среди школьников тех, кто не доволен своим положением.

52% учащихся школ ответили, что удовлетворены социально-экономическим положением нашей страны. Среди школьников меньше тех, кого устраивает социально-экономическая ситуация в крае и в том населенном пункте, где они проживают. Следует отметить, что большая часть респондентов недовольна положением дел в своем городе или селе (62%), крае (57%), России (47%).

Ответы студентов на вопрос «Удовлетворены ли Вы современным социально-экономическим положением?» менее оптимистичны, чем ответы школьников. 56% опрошенных студентов удовлетворены своим социально-экономическим положением.

Среди студентов на 12% больше, чем учащихся школ, испытывающих неудовлетворенность социально-экономическим положением в России. Студенческая молодежь недовольна положением дел в крае (68%), что на 11% выше, чем в ответах школьников. Студенты (67%), как и школьники (62%), испытывают неудовлетворенность социально-экономической ситуацией в городе (селе).

Кроме того, студенты менее оптимистичны в оценке своего личного социально-экономического положения (их на 11% меньше, чем школьников, удовлетворенных своим положением в обществе). Несмотря на это, следует отметить, что и школьники, и студенты обеспокоены социально-экономическим положением своей малой Родины и страны в целом.

В заключение следует отметить: полученные результаты свидетельствуют, что современная молодежь в процессе организации своей повседневной жизни демонстрирует желание и готовность к выполнению социальных функций и интеграции в современное быстро меняющееся общество. Изучив содержание повседневных практик обучающихся, их интересы и проблемы, мы выявили степень вовлеченности молодежи в общественную жизнь и определили особенности формирования гражданственности, которые свидетельствуют о необходимости разработки концептуальных оснований формирования гражданственности детей и молодежи. Исследование показало, что комплексная деятельность социальных институтов и общественных организаций по целенаправленному вовлечению молодого поколения в их работу является неотъемлемой частью процесса гражданского воспитания, а также формирования гражданственности учащейся молодежи.

#### Библиографический список

1. Национальный проект «Образование». Available at: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie>
2. Бочарова Т.А. Оценка уровня сформированности гражданственности школьников посредством основного государственного экзамена по обществознанию. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*. 2020; № 2 (43): 16 – 20.
3. Филонов Г.Н. *Воспитание как социально-педагогический феномен. Стратегия развития*. Москва: НИИ семьи и воспитания, 2000.
4. Еремина И.С. Сущность проявления феномена гражданственности в структуре личности. *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. 2012; № 9 (17).
5. Ольшанский Д.В. *Политико-психологический словарь*. Москва: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002.
6. Матвеева Н.А. *Организация комплексного социологического исследования «Социальное здоровье в исторической памяти, ценностных ориентациях и повседневных практиках молодежи»*. Барнаул: АлтГПУ, 2017.
7. *Социальное здоровье в исторической памяти, ценностных ориентациях и повседневных практиках молодежи*. Барнаул: АлтГПУ, 2018.
8. Абрамкина С.Г., Еньшина Н.А. Содержание повседневных практик и их влияние на социальное здоровье школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 233 – 236.
9. *Закон о российском движении детей и молодежи*. Available at: <http://kremlin.ru/acts/news/68897>
10. *Сайт Алтайского государственного педагогического университета*. Available at: [https://www.altspu.ru/about\\_the\\_university/news/14137/?sphrase\\_id=23256](https://www.altspu.ru/about_the_university/news/14137/?sphrase_id=23256)
11. Кулиш В.В., Матвеева Н.А. *Функционирование исторической памяти учащейся молодежи*. Барнаул: АлтГПА, 2014.

## References

1. *Nacional'nyj proekt «Obrazovanie»*. Available at: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie>
2. Bocharova T.A. Ocenka urovnya sformirovannosti grazhdanstvennosti shkol'nikov posredstvom osnovnogo gosudarstvennogo `ekzamena po obschestvoznaniyu. *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2020; № 2 (43): 16 – 20.
3. Filonov G.N. *Vospitanie kak social'no-pedagogicheskij fenomen. Strategiya razvitiya*. Moskva: NII sem'i i vospitaniya, 2000.
4. Eremina I.S. Suschnost' proyavleniya fenomena grazhdanstvennosti v strukture lichnosti. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem (elektronnyj nauchnyj zhurnal)*. 2012; № 9 (17).
5. Ol'shanskij D.V. *Politiko-psihologicheskij slovar'*. Moskva: Akademicheskij proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2002.
6. Matveeva N.A. *Organizatsiya kompleksnogo sociologicheskogo issledovaniya «Social'noe zdorov'e v istoricheskoy pamyati, cennostnyh orientatsiyah i povsednevnyh praktikah molodezhi»*. Barnaul: AltGPU, 2017.
7. *Social'noe zdorov'e v istoricheskoy pamyati, cennostnyh orientatsiyah i povsednevnyh praktikah molodezhi*. Barnaul: AltGPU, 2018.
8. Abramkina S.G., En'shina N.A. Soderzhanie povsednevnyh praktik i ih vliyaniye na social'noe zdorov'e shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 233 – 236.
9. *Zakon o rossijskom dvizhenii detej i molodezhi*. Available at: <http://kremlin.ru/acts/news/68897>
10. *Sajt Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Available at: [https://www.altspu.ru/about\\_the\\_university/news/14137/?phrase\\_id=23256](https://www.altspu.ru/about_the_university/news/14137/?phrase_id=23256)
11. Kulish V.V., Matveeva N.A. *Funkcionirovanie istoricheskoy pamyati uchashchetsya molodezhi*. Barnaul: AltGPA, 2014.

Статья поступила в редакцию 22.07.22

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-91-94

**Babintseva E.A.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities and Social Sciences, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (Moscow, Russia), E-mail: [babintseva-ea@rudn.ru](mailto:babintseva-ea@rudn.ru)

**Mansur D.N.**, teaching assistant, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities and Social Sciences, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (Moscow, Russia), E-mail: [mansur-dn@rudn.ru](mailto:mansur-dn@rudn.ru)

**DIFFICULTIES OF CARRYING OUT EXAMINATION AND CONTROL EVENTS BY TEACHERS IN REMOTE TEACHING DURING THE COVID-19 PANDEMIC.**

The article raises an issue of taking into account advantages and disadvantages of the distance education system identified during the COVID-19 pandemic. The authors address a problem of choosing the most optimal and effective form of conducting exams and control activities for students in a remote format. In the course of the work, it is experimentally revealed that the process of organizing control events in a remote format causes difficulties for both teachers and students. Despite the difficulties of adapting teachers and students to the online learning format, the pandemic undoubtedly acted as a catalyst for intensifying the processes of mastering distance learning methods and technologies in the educational system. This study is a help for optimizing the educational process in case it becomes necessary to conduct classes and examinations in a remote format in the event, for example, of a repeat of the lockdown or the impossibility of the presence in person in the classroom.

**Key words:** COVID-19, distance learning, pandemic, exams, knowledge control.

**Е.А. Бабинцева**, канд. ист. наук, доц., Российский университет дружбы народов [babintseva-ea@rudn.ru](mailto:babintseva-ea@rudn.ru), г. Москва, E-mail: [babintseva-ea@rudn.ru](mailto:babintseva-ea@rudn.ru)

**Д.Н. Мансур**, асс., Российский университет дружбы народов, E-mail: [mansur-dn@rudn.ru](mailto:mansur-dn@rudn.ru)

## СЛОЖНОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКЗАМЕНАЦИОННЫХ И КОНТРОЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19

В статье поднимается вопрос учета преимуществ и недостатков системы дистанционного образования, выявленных в ходе пандемии COVID-19. Авторы обращаются к проблеме выбора наиболее оптимальной и эффективной формы проведения экзаменов и контрольных мероприятий для учащихся в дистанционном формате. В ходе работы экспериментальным путем было выявлено, что процесс организации контрольных мероприятий в дистанционном формате вызывает трудности как у преподавателей, так и у студентов. Несмотря на трудности адаптации преподавателей и студентов к онлайн-формату обучения, пандемия, без сомнения, выступила катализатором активизации процессов освоения методов и технологий дистанционного обучения в образовательной системе. Данное исследование является подспорьем для оптимизации учебного процесса в случае появления необходимости проведения занятий и экзаменационных мероприятий в дистанционном формате в случае, например, повторения локдауна или невозможности присутствия в очном формате в аудитории.

**Ключевые слова:** COVID-19, дистанционное обучение, пандемия, экзамены, контроль знаний.

Пандемия COVID-19 внесла кардинальные изменения во многие аспекты жизни всего человечества, повлияв на реорганизацию деятельности всех сфер государства. Самый большой удар пришелся на систему здравоохранения и экономики. В результате современный мир оказался на грани глобального экономического кризиса. Последовавшие потрясения отразились и на других сферах жизнедеятельности человечества, включая социокультурную.

Исследование стало возможным благодаря тому, что оно проводилось во время полного или практически полного снятия ограничений, установленных в соответствии с санитарно-эпидемиологическими нормами в период пандемии. Данный период соответствовал прохождению студентами экзаменационных испытаний первой сессии в очном формате после длительного периода дистанционного обучения. Для ряда студентов, поступивших в учреждения высшего профессионального образования в последние годы, экзаменационный период в 2022 г. стал первым, организованным в очном формате.

Научная новизна состоит в том, что авторы акцентировали внимание именно на результатах и ходе показательной летней сессии 2022 г. с целью получения наиболее объективной оценки студентами дистанционного и очного формата проведения контрольных мероприятий в совокупном сравнении. Учащиеся имели возможность оценить не только соответствие своих текущих успехов в освоении материала с результатами прошлых сессий в годы пандемии, но и охарактеризовать непосредственно процесс хода экзамена, его сложность, собственное психологическое состояние при прохождении контроля в аудиторном формате и т. д. Аналогичные сведения были получены от преподавателей, что дало информацию о ценном консолидированном опыте всех участников образовательного процесса. Более того, информативный интерес представляли зачетные ведомости

последних лет, особенно среди студентов старших курсов, показывавших стабильные результаты. Однако их фактический анализ требует более глубокой проработки и окажется наиболее эффективным в случае, если исследователем выступит преподаватель, а объектом исследования – учебная группа, в которой преподаватель проводил контрольные мероприятия как в период локдауна, так и во время снятия ограничений. Это связано с погрешностью на условия, не зависящие от таких факторов, как смена формата обучения и стресс, испытываемый в ходе непривычных форматов проведения экзамена. К таким условиям относятся личные обстоятельства студентов, индивидуальные трудности в восприятии того или иного типа информации в ходе прохождения курса, посещаемость студентами занятий и их готовность к самостоятельному освоению материала в рамках условий программы.

Произошедшие события продемонстрировали на практике, насколько важной оказалась способность общества к быстрой смене моделей работы с целью сохранения непрерывности и эффективности большинства процессов, включая образовательный.

В данном контексте актуальность исследования связана с тем, что не следует исключать повторение аналогичной ситуации, которая вновь потребует перехода образовательных учреждений к формату работы онлайн. При этом вызвать необходимость подобного быстрого перехода на цифровой формат работы может не только распространение вирусной инфекции, ведущей к ужесточению санитарно-эпидемиологических мер. Полномерная готовность руководства вузов, преподавателей и студентов к локдауну без потери качества образовательного процесса возможна только с грамотной организацией проведения контрольных дистанционных проверок. В ходе полученного в период дистанционного типа

работы опыта оказалось очевидным, что и в обычном режиме работы возможно проведение онлайн-формы образовательного процесса при особом распоряжении администрации вуза и готовности преподавателя. Например, гибридный тип проведения занятий оказался возможным по особым медицинским показаниям, а также в случае отсутствия того или иного участника образовательного процесса в аудитории.

Авторами была поставлена следующая цель: установить оптимальные, основанные на практическом опыте модели проведения экзаменационных проверок студентов в онлайн-формате.

Главной задачей для достижения поставленной цели стало выявление недостатков и базовых трудностей в процессе онлайн-обучения и электронной сессии. Для этого оказался полезным не только собственный практический опыт исследователей как преподавателей иностранного языка в вузе. Была проведена беседа-интервью с преподавателем вуза, в двух группах студентов проводились опросы и тестирования, посвященные форме экзаменационной проверки. В некоторых случаях проводился дополнительный анализ успеваемости студентов и результатов их экзаменационных проверок за последние годы. В ряде случаев оказались полезными дополнительные неформальные беседы, в ходе которых студенты доверительно поделились впечатлениями от дистанционного образования.

Исследование имеет практическую значимость и в действительности помогло выявить общую картину, на основании которой авторы сделали соответствующие выводы, необходимые для учета в практическом опыте эффективного проведения контрольных мероприятий онлайн и оптимальной организации дистанционного учебного процесса. Однако немаловажно учитывать ряд погрешностей, таких как стресс, технические трудности, индивидуальные особенности усвоения материала и готовности студентов к самостоятельной работе без контроля преподавателя.

Необходимость социальной дистанции для предотвращения распространения коронавирусной инфекции изменила способы коммуникации между людьми. В качестве альтернативы личного общения выступили дистанционные площадки в сети Интернет. Онлайн-формат заменил собой традиционные методы коммуникации, такие как работа в офисе, встреча друзей, шопинг или проведение учебных занятий. Такие платформы, как Zoom, Moodle, Skype и др., на основе которых возможно проведение встреч в формате онлайн, стали неотъемлемой частью научного, учебного и делового процесса.

Отвечая требованиям современности, последнее десятилетие система образования стремится к цифровизации и внедрению в учебный процесс инновационных технологий, включая интерактивные классы, электронные дневники и зачетные ведомости, а также оптимизацию проверки знаний за счет внедрения электронного формата контрольных мероприятий. Вынужденный дистанционный формат работы в период рестриктивного режима стал катализатором, позволившим наяву протестировать готовность учебных заведений к онлайн-обучению [1].

Внезапная вспышка коронавирусной инфекции повлекла за собой резкую смену формата обучения. Все учебные заведения по приказу правительства должны были перейти на дистанционное обучение, к которому оказались не готовы ни учащиеся, ни преподаватели, ни образовательная система в целом. Проблемой стала не только нехватка технического обеспечения учебных заведений, но и неравные возможности учащихся. Не у всех существовал доступ к Интернету и компьютерам, а также немаловажным фактором была родительская поддержка. Данная проблема оказалась актуальной не только в России, но и во всем мире. Так, в Дании, Норвегии, Польше, Литве, Исландии, Австрии, Швейцарии и Нидерландах более 95% учащихся сообщают, что у них есть компьютер для работы дома, а в Индонезии – всего 34% [2].

Также одной из основных проблем дистанционного обучения в России стал недостаток технического оснащения у самих преподавателей, а также необходимых технических и педагогических навыков для освоения онлайн-формата обучения. Многим преподавателям срочно потребовалось проходить курсы по интеграции дистанционного образования на различных платформах, например, таких как Moodle. Все учебные наработки срочно пришлось адаптировать под новый учебный формат, что включало в себя и сокращение практических и лабораторных занятий, и введение новых методов записи лекций и видеуроков. Однако реальность такова, что некоторые темы оказалось затруднительно или невозможно перенести в онлайн-версию. Например, лекцию по химии или экономике оказалось легче провести удаленно, чем уроки музыки, танцев или физкультуры, а создание театральной постановки требует непосредственной близости физических тел.

Опыт показал, что быстрый переход к таким платформам, как Zoom, разрушает учебные планы, особенно для преподавателей, менее подготовленных для навигации в Интернете и особенностей управления классом с помощью экрана и микрофона. Некоторые преподаватели отменяли занятия из-за технических неполадок или проблем с Wi-Fi. Несмотря на то, что администрация многих учебных заведений сосредоточила свои усилия на предоставлении преподавателям вебинаров с практическими рекомендациями по использованию онлайн-платформ, потребности отдельных учащихся в этих же услугах были ограничены.

В период дистанционных занятий ряд преподавателей вузов столкнулись с трудностями проведения контроля знаний учащихся в ходе осуществления дистанционной сессии. Так, согласно исследованиям НИУ ВШЭ было выявлено, что

более 50% преподавателей отметили проблемы неудобства и упрощения приема промежуточной аттестации в дистанционной форме, онлайн-обучение привело к росту плагиата в работах студентов [3].

Согласно совместному исследованию Министерства науки и высшего образования и РАНХиГС, проведенного с 25 июня по 10 июля, дистанционный формат экзаменов подвергся серьезной критике преподавателей из-за недостаточности прозрачности и контроля. 51,2% преподавателей отметили возросшее число случаев академического мошенничества в виде плагиата, списываний или сдачи экзамена другим человеком. При этом 49,6% поставили в летнюю сессию 2020 года больше отличных или хороших оценок, чем в прошлую [4].

Анализируя зарубежную литературу, авторы ознакомились со статьей «Языковая педагогика в условиях пандемии: переход на онлайн-обучение в немецком университете во время кризиса COVID-19». В данной работе были очень подробно изложены все проблемы, с которыми столкнулся вуз, пути их решения, а также организационные моменты интегрирования онлайн-формата обучения. Следует отметить, что по большей части западные коллеги дают позитивную оценку проводимым контрольным, творческим и обучающим мероприятиям. Также были приведены примеры различных форм и оценки проведения экзаменов. В статье представлен образец одного из проводимых контрольных мероприятий. В качестве заключительной задачи преподаватель попросил студентов выбрать одну из заданных тем и преобразовать ее в устную презентацию. На выбор предлагалось десять тем. Поскольку в примере был приведен относительно большой класс (двадцать человек в начале семестра), студенты представлялись парами. Им было предоставлено от пятнадцати до двадцати минут для выступления, презентации проводилась во время синхронных сессий с использованием платформы Zoom. Студенты должны были представить свои файлы презентаций, которые преподаватель затем загрузил в Moodle с обратной связью. Они, в свою очередь, архивировались внутри базы данных университета и сохранялись для дальнейшего использования. В ходе дальнейших действий описана работа с веб-редактором Etherpad, программы для захвата видео с экрана Camtasia и др. [5].

Анализируя данную информацию, можно с уверенностью сказать, что внушительный процент научно-педагогических работников столкнулись с трудностями проведения не только уроков, но и контрольных мероприятий в онлайн-формате.

В ходе исследования трудности организации проведения экзаменов и контрольных мероприятий в онлайн-формате был использован метод беседы с участниками эксперимента из числа студентов и преподавателей учреждения высшего профессионального образования.

Базой исследования стал вуз, в котором были выбраны для эксперимента две параллельные группы.

В данном научном исследовании был выбран метод беседы для получения той информации, которую невозможно было бы собрать другими методами, такими как наблюдение или анализ данных. В качестве респондента выступил преподаватель иностранных языков. Для получения более полной информации необходимо было вывести человека на откровенный разговор, что было бы невозможно без предварительной подготовки основных и дополнительных вопросов, их последовательности, четкой постановки цели, а также эмоционального состояния респондента [6].

В ходе беседы с преподавателем иностранных языков была предпринята попытка найти ответы на актуальные вопросы: как проходила адаптация преподавателя к новому формату обучения, какие трудности возникли при внедрении онлайн-формата в процесс обучения, какие платформы были использованы для проведения дистанционных занятий, какие проблемы возникли при проведении экзаменов и контрольных мероприятий.

Площадкой для проведения удаленных занятий в данном вузе была выбрана платформа Moodle. В самом начале пандемии при переводе студентов на онлайн-обучение администрацией вуза был проведен ряд подготовительных мероприятий, что значительно облегчило адаптацию преподавателей к новому формату обучения. Были осуществлены вебинары по настройкам и возможностям площадки Moodle, четко работала техническая служба поддержки, каждому преподавателю был предоставлен рабочее место, оснащенное компьютером с выходом в Интернет, и необходимая гарнитура. Много времени уходило на доработку учебных материалов для онлайн-обучения. Нехватка времени, стрессовая ситуация, уменьшение свободного времени, а также бумажные отчеты – все это вызывало немалые трудности для преподавателя при интегрировании дистанционного обучения.

Один из первых экзаменов проводился устно онлайн через Moodle в определенный день с ограничением по времени. Учитывая тот факт, что в вузе было два других продвинутых курса немецкого языка для начинающих, преподаватель смог совместно с коллегами провести коллективную оценку. Каждый отвечал за определенные темы, они были представлены по очереди к оговоренной дате, после чего были преобразованы задачи в Moodle. Задания охватывали темы онлайн-учебника. Студентам задавали вопросы, которые оценивали их способности к чтению, аудированию и пониманию письменной речи. Кроме того, они также должны были применить свои знания грамматических тем и новой лексики. Совместная работа над оценкой с коллегами сэкономила время и привела к нескольким плодотворным дискуссиям. Планирование и проведение первой



онлайн-оценки заняло значительно больше времени, чем второго. Что касается исправления оценок, то большинство заданий были автоматически исправлены в Moodle, что сэкономило время для других учебных задач. Студенты оценивались за их устное участие в синхронном обучении, а также за выполнение заданий в Moodle (домашние задания и асинхронные задания в классе).

В целом можно сказать, что у преподавателя иностранных языков не возникло больших трудностей при проведении экзамена дистанционно. При регулярном применении онлайн-формата все недочеты оказалось возможным свести к минимуму. Однако важно отметить, что иностранный язык – это все же устный предмет, а у коллег, которые преподают естественно-научные дисциплины, были и остаются трудности при проведении экзаменов в онлайн-формате. Особенно преподавателей волнует вопрос прозрачности и честности результатов проведенных контрольных мероприятий.

Авторами был осуществлен эксперимент среди учащихся, включавший в себя применение методов проведения тестирования и опроса [6].

Для эксперимента были выбраны две группы студентов очного отделения вуза. В первой группе исследования проводили тестирование с помощью MS Teams. Во второй группе по тому же предмету был проведен устный опрос, после которого выслались практические задания. Свои результаты студенты должны были сфотографировать и отправить посредством площадки Moodle.

В табл. ниже приведены результаты тестирования.

Таблица 1

Результаты первой группы испытуемых

Номер участника эксперимента	% выполнения теста	Оценка
1.	70	4
2.	85	5
3.	65	3
4.	90	5
5.	85	5
6.	75	4
7.	60	3
8.	70	4
9.	90	5
10.	90	5
11.	80	4
12.	85	5
13.	95	5
14.	80	4
15.	75	4
16.	60	3
17.	90	5
18.	95	5
19.	85	5
20.	80	4

В данной табл. можно увидеть, что студенты хорошо справились с тестированием «5» – 10 чел. (50%), «4» – 7 чел. (35%), «3» – 3 чел. (15%), «2» – 0 чел. (0%).

Таблица 2

Результаты второй группы испытуемых

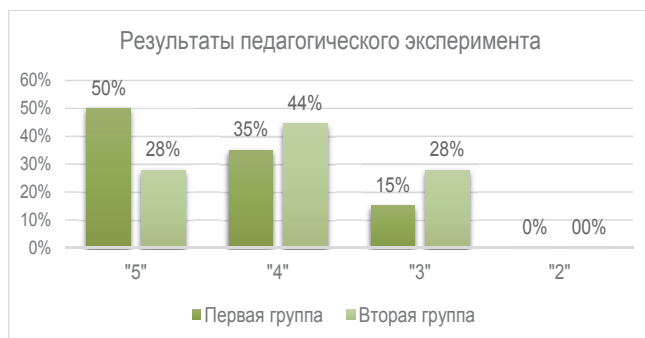
Номер участника эксперимента	Оценка за устный опрос и задание
1.	3
2.	4
3.	4
4.	4
5.	4
6.	5
7.	3
8.	3
9.	4
10.	4
11.	5
12.	5
13.	4
14.	5

15.	3
16.	5
17.	4
18.	3

При анализе результатов второй группы испытуемых видно, что справились они хуже, чем первая экспериментальная группа: «5» – 5 чел. (27,8%), «4» – 8 чел. (44,4%), «3» – 5 чел. (27,8%), «2» – 0 чел. (0%).

Количество «5» в первой группе на 22,2% больше, чем во второй группе, количество «4» во второй экспериментальной группе на 9,4% больше, а вот количество «3» во второй группе на 12,8% больше. Если считать качество обучения, то получается разница на 12,8% (первая группа 85%, вторая группа 72,2%). В диаграмме ниже показаны сравнительные результаты эксперимента:

Диаграмма 1



Исходя из вышеуказанных данных, можно сделать вывод, что устный опрос для студентов оказался сложнее тестирования. На это могло повлиять несколько факторов. Первый фактор – человеческий, отвечать устно на экзамене всегда дается нелегко студентам, не только в онлайн-формате, но и при личном общении; стресс во время подготовки оказывает неоспоримое влияние на результаты. Второй фактор – отсутствие контроля во время проведения тестирования. Тестирование каждый студент проходил удаленно, без наблюдения преподавателя, что, во-первых, могло расслабить и настроиться на результат, а, во-вторых, у них была возможность воспользоваться помощью для определения правильного ответа, будь то выход в Интернет, лекционные записи или более грамотный товарищ.

Стрессовая ситуация, нехватка технологически обученных кадров, адаптация учебного материала к онлайн-формату, сокращение практических занятий, слабость контроля полученных знаний – всё это, несомненно, повлекло за собой снижение качества образования в целом. Но человечество не стоит на месте, оно развивается ежедневно, каждый раз подстраиваясь под нововведения. Дистанционное обучение уже начало входить в российское образование еще до объявления самоизоляции, однако пандемия стала неким катализатором для интеграции онлайн-формата. И преподавателям, и студентам приходится быстро адаптироваться к новым условиям. Каждый для себя открывает новые возможности, перспективы, ведь уже давно не секрет, что дистанционное обучение становится неотъемлемой частью жизни всего человечества.

Исходя из полученных результатов, можно утверждать, что совокупная цель исследования была достигнута. Полученная информация показывает, что очная форма проведения экзаменов вызывает у студентов больше трудностей, чем осуществление подобных мероприятий в дистанционном формате. В частности, отсутствие очного контроля преподавателями и экзаменаторами в период дистанционного обучения предоставляло экзаменуемым больше возможностей для использования сторонних вспомогательных ресурсов, а в ходе самостоятельной работы привело к снижению уровня учебной дисциплинированности студентов.

Полученные результаты актуальны для современников, так как на сегодняшний момент отсутствует уверенность в том, что ситуация, при которой требуется срочный переход на дистанционное обучение, не повторится вновь. Образовательным учреждениям необходимо быть готовыми к продолжению непрерывного учебного процесса в дистанционном формате с сохранением высокого качества преподавания, к осуществлению строгого экзаменационного контроля, достоверно определяющего уровень полученных учениками знаний.

Данное исследование является ценным вкладом в оптимизацию процесса дистанционного образования и имеет высокую практическую значимость, так как наглядно демонстрирует ситуацию, сложившуюся во всей системе высшего образования в период дистанционного обучения и после него. Высшим учебным заведениям во время пандемии пришлось оперативно адаптироваться к новым вызовам времени. Согласно полученным данным, при переводе учебного процесса в онлайн-формат многие преподаватели и студенты столкнулись с рядом трудностей, включая техническое оснащение, наличие стабильного подключения к сети Интернет и фактическая возможность участия в образовательном процессе вне стен учебного заведения. С данными сложностями столкнулись не только

студенты, но и преподаватели. Также преподаватели выразили высокий уровень неудовлетворенности проведением экзаменов в дистанционной форме, так как не всегда была возможность отслеживать ход выполнения заданий и решать возникающие организационные вопросы. Полученные навыки проведения дистанционных занятий и экзаменов во время пандемии будут и дальше применяться при организации учебного процесса в онлайн-формате, учитывая негативный опыт и совершенствуя контроль полученных знаний. Благодаря накопленному опыту в случае необходимости вновь в кратчайшие сроки перевести обучение на онлайн-платформы как преподавателям, так и студентам окажется легче адаптироваться к подобным условиям проведения занятий. В современном мире процесс цифровизации стал неотъемлемой частью жизни, и он также проникает и в учебный процесс. Приобретенные компетенции за время вынужденного дистанционного образования могут применяться как дополнение к традиционной форме учебного процесса, что позволит разнообразить занятия и повысить заинтересованность студентов.

Были определены пять условий, при которых онлайн-обучение может эффективно осуществляться:

- 1) все студенты должны иметь беспрепятственный доступ к компьютеру и бесперебойному Интернету;
- 2) студенты должны иметь неограниченный доступ к программному обеспечению и ресурсам, которые им понадобятся;
- 3) наличие технической поддержки как студентов, так и преподавателей;
- 4) необходимость правильной организации времени труда педагогов для адаптации учебного материала к новому формату обучения.

Также преподавателям рекомендуется ограничить использование новых программ, применяемых для планирования и реализации онлайн-обучения. Использование программ, которые уже существуют и которые, скорее всего,

получат финансирование в будущем, гарантирует, что ни преподавателям, ни студентам не придется изучать и ориентироваться в новых программах каждый семестр. Использование этих программ многократно облегчает синхронное и асинхронное общение на различных уровнях: между коллегами, от преподавателя к студентам и от студента к студенту.

По мере дальнейшего развития наших навыков в онлайн-обучении крайне важно, чтобы диалог, техническое образование и обучение между преподавателями и студентами продолжались посредством постоянного общения один на один. Ведь учащимся очень не хватает того личного контакта с преподавателем, которое было при традиционном формате обучения.

Анализируя эффективность дистанционной формы учебного процесса, необходимо обратить внимание на выпускников, обучавшихся в период локдауна. С целью определения перспектив дальнейших исследований следует сконцентрироваться на периоде поступления абитуриентов и студентов в 2022 г. В данном контексте заинтересованность вызывают следующие вопросы: продолжили ли студенты обучение в магистратуре и хотели бы они продолжить обучение в дистанционной форме (если обучались по программе бакалавриата), смогли ли они успешно трудоустроиться, и как оценивают их навыки и компетенции работодатели (если обучались по программе магистратуры).

Обобщая полученную информацию, следует также отметить, что, несмотря на то, что дистанционное обучение имеет свои недостатки, нельзя отрицать и его положительные стороны в сложившейся ситуации. Миллионы студентов и школьников смогли продолжать получать образование, несмотря на нестабильную ситуацию во всем мире. При правильной организации онлайн-обучение может в перспективе стать полезным дополнением к традиционному обучению и незаменимым вспомогательным модулем в случае невозможности проведения занятий в очном формате.

#### Библиографический список

1. Рогачева П.С., Семергей С.В. Проблемы дистанционного образования в период пандемии. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2020; Т. 12, № 4: 5 – 93.
2. *Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared?* Insights from PISA. 2020. Available at: [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=127\\_127063-iiwm328658&title=Learning-remotely-when-schools-close](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=127_127063-iiwm328658&title=Learning-remotely-when-schools-close)
3. Летагина Е.Н., Кутасин А.Н., Сударикова И.А. О негативных последствиях организации учебного процесса в условиях пандемии COVID-19. *Современные проблемы науки и образования*. 2021; № 3.
4. Новости СМИ от 03 августа 2020. *РКБ*. Available at: <https://www.rbc.ru/society/03/08/2020/5f2414d29a7947ed990daf8e>
5. Drucker D.J., Fleischhauer K. Language pedagogy in a pandemic: The shift to online instruction at a German university during the COVID-19 crisis. *Journal of Pedagogical Research*. 2021. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1288786.pdf>
6. Кушнер Ю.З. *Методология и методы педагогического исследования*: учебно-методическое пособие. Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001.

#### References

1. Rogacheva P.S., Semergej S.V. Problemy distancionnogo obrazovaniya v period pandemii. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2020; T. 12, № 4: 5 – 93.
2. *Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared?* Insights from PISA. 2020. Available at: [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=127\\_127063-iiwm328658&title=Learning-remotely-when-schools-close](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=127_127063-iiwm328658&title=Learning-remotely-when-schools-close)
3. Letyagina E.N., Kutasin A.N., Sudarikova I.A. O negativnykh posledstviyakh organizatsii uchebnogo processa v usloviyakh pandemii COVID-19. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2021; № 3.
4. Novosti SMI ot 03 avgusta 2020. *RKB*. Available at: <https://www.rbc.ru/society/03/08/2020/5f2414d29a7947ed990daf8e>
5. Drucker D.J., Fleischhauer K. Language pedagogy in a pandemic: The shift to online instruction at a German university during the COVID-19 crisis. *Journal of Pedagogical Research*. 2021. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1288786.pdf>
6. Kushner Yu.Z. *Metodologiya i metody pedagogicheskogo issledovaniya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Mogilev: MGU im. A.A. Kuleshova, 2001.

Статья поступила в редакцию 26.07.22

УДК 372.881.111.22

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-94-98

**Zaets T.V.**, senior teacher, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: [willz@mail.ru](mailto:willz@mail.ru)

**BLENDED LEARNING AT THE STAGE OF EARLY LANGUAGE PROFESSIONALIZATION.** The article discusses practical application of digital technology in foreign language teaching in the format of blended learning. Particular attention is paid to early language professionalization, which is important in the preparation of specialists in international relations. The article specifies the role and importance of building students' professional identity, offers a definition to early language professionalization, substantiates its interrelation with building professional identity, reveals the possibilities and conditions of using professionally related extracts from fiction at the early stage of foreign language teaching. The study and understanding of these processes are the basis for the development and creation of the training practical module in German on the Moodle resource platform. The paper offers the definition of the educational practical module, describes its structure and content with didactic material. In conclusion, the author justifies the potential of blended learning for optimizing the language training of international relations students.

**Key words:** blended learning, German, practical training module, home reading.

**T.B. Заец**, ст. преп., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: [willz@mail.ru](mailto:willz@mail.ru)

## СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ЭТАПЕ РАННЕЙ ЯЗЫКОВОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

В статье рассматриваются вопросы практического применения цифровых технологий при обучении иностранному языку в смешанном формате. Особое внимание уделяется ранней языковой профессионализации, имеющей большое значение при подготовке специалистов-международников. Автором уточнены роль и значение формирования профессиональной идентичности у студентов, дано определение ранней языковой профессионализации, обоснована ее взаимосвязь с формированием профессиональной идентичности, раскрыты возможности и условия применения художественных текстов профессиональной тематики на начальном этапе обучения иностранным языкам. Изучение и понимание этих процессов стало основой для разработки и создания учебного

практического модуля по немецкому языку на базе ресурсной платформы Moodle. Предложено авторское определение учебного практического модуля, описана его структура и наполняемость дидактическим материалом. В заключение автор обосновывает потенциал смешанного формата для оптимизации языковой подготовки специалистов-международников.

**Ключевые слова:** смешанное обучение, немецкий язык, учебный практический модуль, домашнее чтение.

Стремительное развитие цифровых технологий вносит значительные коррективы в образовательный процесс и требует принципиально новых подходов к обучению иностранному языку, владение которым является обязательным требованием, предъявляемых к специалисту-международнику. Перед учебными заведениями, ориентированными на подготовку международных кадров, в число которых входит МГИМО Университет, стоит важная задача – за довольно короткий период обучения (курс бакалавриата) обеспечить достаточный уровень владения иностранным языком для работы в поликультурной среде с учетом профессиональной направленности. Таким образом, иноязычное образование в профильном неязыковом вузе тесно связано с формированием профессиональной идентичности обучающихся.

Цель данной статьи заключается в обосновании возможности применения цифровых технологий для формирования языковой компетенции и профессиональной идентичности студентов одновременно. В свете современной образовательной парадигмы и степени развития цифровых технологий данное исследование представляется актуальным.

Для достижения указанной цели были решены следующие задачи:

1. Даны определения основных понятий (профессиональная идентичность, ранняя языковая профессионализация, смешанное обучение, учебный практический модуль).

2. Описан разработанный учебный практический модуль по домашнему чтению с акцентом на раннюю языковую профессионализацию.

Идея формирования профессиональной идентичности студентов на начальном этапе обучения иностранному языку нашла свое практическое воплощение на занятиях по домашнему чтению в МГИМО МИД России. Предлагаемый цифровой учебный практический модуль по немецкому языку, ориентированный на раннюю языковую профессионализацию, определяет новизну и практическую значимость данной работы.

Вопросы формирования профессиональной идентичности стоят в фокусе внимания многих исследователей, например, Л.Б. Шнейдер [1], Е.В. Воеводы [2], Е.П. Ермолаевой [3], В.В. Карпова [4; 5]. Во всех работах отмечается, что главным действующим лицом в процессе формирования профессиональной идентичности выступает сам субъект профессиональной деятельности. Его представление о будущей профессии, отношение к ней являются определяющим фактором в выборе учебного заведения и направления подготовки. По мере обучения у субъекта формируются профессиональные компетенции и отношение к ним. Обобщая все известные определения профессиональной идентичности, мы относим сюда **осознание индивидом своей принадлежности к определенному профессиональному сообществу с учетом собственной индивидуальности и своего отличия от других профессиональных групп, отождествление себя с представителями выбранной профессии по тем или иным параметрам, которые в совокупности образуют набор необходимых и достаточных дескрипторов соответствующей профессии.**

Практика показывает, что уже на начальном этапе проявляется несовпадение первичных представлений студентов с реальностью, которое может усиливаться или нивелироваться на следующих этапах. Скорректировать этот процесс в нужном направлении возможно при обучении иностранному языку в рамках ранней языковой профессионализации. Чем раньше закладываются основы будущей профессиональной идентичности и решаются проблемы, связанные с профессиональным самоопределением, тем успешнее происходит формирование профессиональной идентичности. Таким образом, формирование и развитие профессионально значимых компетенций следует начинать максимально рано. Наиболее рациональный путь в достижении поставленных задач видится в организации поэтапной языковой профессионализации.

Опираясь на работы Е.В. Воеводы [6] и А.А. Кизимы [7], мы берем за основу традиционную схему деления профессионализации на раннюю, основную и углубленную. Задачей ранней языковой профессионализации, что является релевантным для данного исследования, является формирование целого комплекса значимых компетенций: языковой, коммуникативной, компенсаторной, учебной, социокультурной, информационной, цифровой, текстовой и гипертекстовой иноязычной, а также социальной компетенции. Под ранней языковой профессионализацией мы понимаем **начальный этап формирования и развития тех профессионально значимых компетенций, которые создают основу для формирования и развития профессиональных компетенций как на изучаемом иностранном, так и на родном языке.**

Работа с текстами профессиональной тематики вносит значительный вклад в формирование специалиста, поэтому чтению, как виду речевой деятельности, отводится значительное место при обучении иностранному языку. Разделяем мнение Т.Г. Егорова [8], что чтение представляет собой информационную активность, при которой происходит расшифровка набора условных символов (знаков), фиксирующих какую-либо информацию. Предметом чтения является мысль, закодированная в тексте и подлежащая распознаванию при зрительном восприятии текста. Это делает процесс чтения увлекательным. Если же тема

произведения созвучна профессиональным интересам читателя, то у него появляется дополнительный стимул. Вот почему на этапе ранней языковой профессионализации оптимально использовать именно художественные тексты, тематика которых пересекается или связана с профилем подготовки студентов. Предпочтение, с нашей точки зрения, следует отдавать небольшому произведению (рассказ, повесть), работа над которым занимает минимум один семестр. Наиболее перспективным для достижения учебных задач представляется интеграция традиционного формата работы над художественным произведением и цифровых технологий. Такой подход известен в педагогике как *смешанное обучение (blended learning)* [9, с. 96], или обучение с дистанционной поддержкой, которое иногда называют «новой традиционной моделью», подчеркивая цифровую новизну и традиционный формат обучения «лицом-к-лицу» (Face-to-Face) [10, с. 328].

*Смешанное обучение* находится в центре внимания многих зарубежных и отечественных исследователей. Так, П. Валиатан рассматривает его как систему управления образовательным контентом и сочетание различных видов работы (проекты, дистанционные курсы, веб-технологии) [11]. Специфику смешанных курсов для преподавания иностранного языка описывают британские ученые Н. Хокли и Л. Кларк [12]. Возможность использования в образовательном процессе информационных технологий продвигал немецкий исследователь М. Керрес, разработавший дидактическую концепцию их применения [13]. И. Бухнер и Д. Арцц развивают эти идеи дальше и обращаются к виртуальной реальности [14].

Среди отечественных ученых проблемами дистанционного и смешанного обучения занимаются С.В. Титова [15], обращая основное внимание на массовые открытые онлайн-курсы (МООК). Идею встраивания очного обучения в структуру дистанционного обучающего курса высказывают И.А. Малинина [16] и А.В. Логина [17]. О роли смешанного обучения в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе пишет Н.В. Мельченкова [18]. Сравнение традиционного формата обучения и *blended learning* проводит А.Л. Назаренко [19].

Мы рассматриваем смешанное обучение не только как формат или технологию. С нашей точки зрения, смешанное обучение (*blended learning*) представляет собой **единое образовательное пространство, включающее в себя работу в цифровой среде, работу в аудитории и самостоятельную работу обучающихся.** Данные виды работ равноценны и дополняют друг друга. Цифровые технологии выступают определенным проводником предъявления образовательного контента, обеспечивают связь между онлайн- и офлайн-средой для достижения конкретных задач, в нашем случае – для формирования языковой компетенции и обеспечения ранней языковой профессионализации.

Отметим, что создание онлайн-курсов по иностранному языку уже не является чем-то инновационным, тем не менее в отечественном образовании отсутствует единый подход к созданию таких цифровых продуктов. В рамках данной статьи мы предлагаем на примере немецкого языка учебный практический модуль (УПМ) по домашнему чтению с акцентом на раннюю профессионализацию и рекомендуем при его использовании выстраивать образовательную траекторию в формате смешанного обучения. Под УПМ по иностранному языку мы понимаем **завершенный, структурированный и дидактически разработанный учебный материал, являющийся дополнением к основному курсу в рамках рабочей учебной программы дисциплины и размещенный на цифровой образовательной платформе.** Несмотря на то, что за рубежом и в России уже накоплен некоторый банк электронных учебных пособий и онлайн-курсов по иностранному языку, отметим, что подобный образовательный контент разрабатывается впервые. В основе нашего УПМ лежат общие принципы организации подобных курсов: наглядность, интерактивность, адаптивность, вариативность объема, избыточность, индивидуализация, нелинейность структуры, удобство навигации, компенсаторность, информативность, интегративность, инструментальность, опосредованность, совместимость с разными операционными системами. Новизну составляет акцент на раннюю языковую профессионализацию.

УПМ построен на материале литературного произведения, отражающего профессиональную направленность. Задания в структуре УПМ соответствуют требованиям антропоцентрической парадигмы и:

- а) формируют базовые языковую, учебную и социокультурную компетенции;
- б) способствуют развитию у студентов критического мышления и формированию собственной картины мира;
- в) помогают студентам в построении и реализации индивидуальной образовательной траектории;
- г) раскрывают творческий потенциал студентов;
- д) способствуют формированию вторичной языковой личности.

Отметим, что использование УПМ не предполагает полностью автономную работу учащегося над аспектом «домашнее чтение». Его цель – освободить время аудиторного занятия для речевой практики, смещая упражнения подготовительного характера на время самостоятельной подготовки. Готовясь к очно-



му занятию и выполнению задания для самоконтроля, студент может потратить необходимое ему количество времени на освоение того или иного учебного материала. Как известно, способности учащихся к иностранному языку различны, и если одному студенту на усвоение материала может понадобиться 10–20 минут, то другому необходимо значительно большее количество времени. Работать по УПМ учащийся может в любое удобное время, учитывая собственные биоритмы, а значит, и самочувствие, при необходимости неоднократно возвращаясь к работе. Совершенно невозможно обеспечить такую индивидуализацию обучения в очном формате, учитывая ограниченные временные рамки аудиторного занятия.

Материалом для создания УПМ послужил рассказ «Звезда баскетбола на Майне» современного немецкого автора Андреа Мария Вагнер (Andrea Maria Wagner „Ein Basketballstar am Main“). Данное произведение создано специально для обучения немецкому языку как иностранному (Deutsch als Fremdsprache). Сложность материала соответствует уровню A1+. Содержание истории многоаспектно и подходит для разных направлений подготовки – для будущих юристов, экологов, журналистов. Целевой аудиторией в рамках нашего исследования являлись студенты 1 курса, обучающиеся по направлению подготовки «Экология и природопользование». Модуль размещен в образовательной среде МГИМО Университета на платформе Moodle. Контент модуля структурирован и состоит из нескольких разделов: организационного, вспомогательного, основного, раздела проектной работы и раздела для преподавателя.

**Организационный раздел** включает в себя аннотацию, рекомендации для преподавателей и студентов, информацию об авторах, список источников. Аннотация состоит из двух частей. Первая часть предоставляет общую информацию о модуле: для какого направления подготовки он предназначен, необходимый исходный уровень владения языком (A1), достигаемый уровень владения языком (A2), учебные задачи. Вторая часть адресована студентам и выполнена в форме письма на двух языках (изучаемом иностранном и русском). Версия письма на немецком языке содержит всплывающие подсказки, которые помогают учащимся понять его содержание. Студент может воспользоваться данной версией или обратиться к русскоязычной версии. Письмо адресовано обучающимся, знакомит их с тематикой текста, над которым им предстоит работать, видами заданий и итоговой целью. Оно вовлекает студентов в процесс обучения, предлагая стать им самостоятельными участниками учебного процесса и вместе с тем действующими лицами предложенной истории, мотивирует студентов к освоению профессиональных аспектов на немецком языке. Кроме того, две версии письма на разных языках дают студентам представление о правилах оформления данного вида текста в различных лингвокультурах.

Рекомендации для преподавателей подразделяются на методические и технологические. Они содержат конкретные предложения о том, как можно вписать данный модуль в традиционное занятие и выработать наиболее эффективный алгоритм работы в рамках смешанного обучения с максимально продуктивным использованием его возможностей. Методические рекомендации акцентируют внимание преподавателей на ранней языковой профессионализации. Отдельно упоминается проектная работа как важная итоговая составляющая модели смешанного обучения. Технологические рекомендации знакомят преподавателя с учебным модулем и необходимым алгоритмом шагов для работы в нем, включая детали (как войти на образовательный портал, как найти курс, как присоединить к нему студентов, как отследить прогресс в работе студентов, как работать с журналом и отвечать на вопросы студентов, как скачать и сохранить материалы). С учетом того, что в учебно-практический модуль интегрирована работа с такими цифровыми приложениями, как Quizlet и LearningApps, преподаватели кратко и наглядно знакомятся с их возможностями. Работу с предлагаемым модулем можно также рассматривать как повышение квалификации преподавателя, так как ему приходится осваивать не только цифровой формат работы, но и обновления приложений, платформы и т. п. Таким образом, технологические рекомендации можно приравнять к своеобразному ускоренному курсу повышения квалификации.

Рекомендации для студентов обеспечивают техническую поддержку, например, в случае возникновения сложностей с входом на образовательный портал, с поиском курса и т. п., и поясняют правила работы в различных форматах – в смешанном и дистанционном. Для преодоления возникающих у студентов сложностей предусмотрена обратная связь в виде чата или блога, эта функция становится доступной с момента начала работы с УПМ. Однако она не сможет поддерживаться регулярно, если студент будет работать над пособием исключительно самостоятельно. В данном случае возможно предусмотреть две опции. Во-первых, сообщения из блога или чата будут приходить или дублироваться на почту преподавателя, но тогда сам преподаватель должен быть готов к работе со студентами в любое время. Во-вторых, по договоренности преподавателя со студентами устанавливается определенная цикличность в ответах на возникающие вопросы, например, раз в 10 дней или раз в две недели. Комментарии по содержанию модуля и заданиям дает преподаватель, технические проблемы решают создатели модуля (в этом случае указываются контакты служб поддержки для обращения по возникающим вопросам).

**Вспомогательный раздел** содержит интерактивный словарь, включающий необходимый лексический минимум, карточки Quizlet и краткий грамматический справочник.

В нашем УПМ лексический минимум представлен по алфавиту, главам и категориям. Большим достоинством такого словаря является также возможность найти по части слова однокоренные слова или отследить повторяемость слов по главам. Словарь снабжен примерами употребления в разных контекстах в соответствии с учебным материалом основного курса и является своеобразным лексическим дополнением, расширением и закреплением ранее пройденного материала, а также создает определенную базу для работы на следующем этапе обучения. С помощью функции систематизации лексики по категориям можно выделить в отдельный блок слова по теме «Защита природы» и отследить их повторяемость в книге. Словарь удобен в использовании, функционален и не перегружен дополнительными сведениями, позволяет легко и быстро находить необходимую информацию. Это соответствует привычному для современной молодежи формату, когда важна возможность легкого, быстрого и простого доступа к информации, поэтому он может являться альтернативой Google Переводчика или иных источников, которые могут вводить студентов в заблуждение относительно значения незнакомых слов. В дополнение к этому словарь выполняет обучающую функцию, так как, используя его, студенты учатся грамотно работать со словарно-справочными изданиями. Цифровое приложение Quizlet и ресурсная платформа Moodle позволяют представлять словари в разных конфигурациях.

Вторая часть раздела предполагает работу в приложении Quizlet или любой другой альтернативной программе. Мы остановились на приложении Quizlet по причине его популярности и известности среди школьников и студентов. Это приложение содержит в себе элементы мнемотехники, позволяет студентам запоминать значение новых слов и в то же время формировать и развивать навыки ведения собственного профессионального словаря. В нашем УПМ речь идет об экологическом словаре. При помощи данного приложения можно создавать учебные карточки по темам, разрабатывать учебные модули. Ключевую роль в выборе именно этого приложения играют его доступность, простота использования, возможность систематизировать получаемую информацию. Освоив данную систему ведения словаря, студент может пользоваться им на протяжении всего периода обучения и после окончания университета. Это приложение позволяет создавать рабочие группы по определенной тематике, доступ к контенту имеют все участники, включая преподавателя, который может корректировать работу студентов, давать им рекомендации, а в случае необходимости исправлять ошибки.

Краткий грамматический справочник содержит соответствующие пояснения тех грамматических явлений, с которыми студенты еще не успели познакомиться в основном курсе. Они представлены в соответствии с появлением в тексте и дублируются в комментариях к каждой главе. Пояснения даются в интерактивной форме (мультимедийная презентация, учебное видео в программе Film Maker Pro). Разная подача позволяет студенту выбрать тот формат представления материала, который ему наиболее удобен и комфортен для запоминания.

**Основной раздел** поделен на 10 подразделов по количеству глав в книге. Каждый подраздел включает в себя аудиофайл с текстом главы (Kapitel), блок интерактивных лексико-грамматических заданий с автоматической проверкой (Selbstständig lernen), в том числе задание на проверку понимания содержания, файл с заданиями для выполнения в аудитории (Aufgaben zum Inhalt), диктант с пропусками (Lückendiktat), задания на интерпретацию и поиск страноведческой информации (Recherchieren Sie...), тематические тексты с заданиями на понимание прочитанного (Leseverstehen). Эта информация содержится на одной странице, что обеспечивает обзорность и удобную навигацию.

В некоторых подразделах предусмотрены задания со знаком «», которые не являются обязательными, но могут использоваться в качестве дополнительного материала на усмотрение преподавателя в зависимости от уровня подготовки группы. В главах 5–10 предусмотрены дополнительные задания на активизацию профессиональной лексики. Выбор глав обусловлен тем, что в самом тексте книги именно с 5 главы активно используется лексика по теме «Природные заповедники» (Naturschutzgebiet). И именно эту тему мы выбрали для проектной работы.

Каждый подраздел начинается с картинки или фотографии, которые тематически привязаны к содержанию главы. Это помогает студенту сориентироваться в содержании текста и определить основную тему. Опираясь на визуальную информацию, преподаватель может мотивировать студентов сформулировать гипотезу и/или соотнести изображение с отрывком повествования. При помощи такого задания студент учится излагать предположение, аргументировать свою точку зрения, опровергать позицию сокурсников, если он с ней не согласен, используя определенные речевые клише. Данные задания представлены в разделе для преподавателя или в заданиях по содержанию (для самостоятельной работы) с соответствующим данному уровню владения языком набором речевых оборотов.

Особенность нашего УПМ состоит в том, что в него сознательно не включен текст произведения. С одной стороны, это позволяет реализовывать принципы смешанного обучения, с другой – развивать у студентов необходимые умения работы с печатным текстом: воспринимать информацию, анализировать и систематизировать ее. Предусмотрена возможность использовать учебный контент для развития навыков аудирования, так как в каждый подраздел включен аудиофайл с текстом главы. В этом случае первичное знакомство с содержанием осуществляется на занятии через предъявление аудиозаписи.

Основной раздел содержит интерактивные лексико-грамматические задания с автоматической проверкой (от 7 до 8 заданий в зависимости от объема и уровня сложности главы). Каждое задание связано не только с содержанием, но и с материалом основного курса с целью помочь студентам использовать его в различных контекстах. Предлагаемый комплекс позволяет подготовить лексико-грамматическую базу для дальнейшего формирования и развития речевой компетенции. Задания выстраиваются по принципу «от простого к сложному» и включают упражнения на подстановку, множественный выбор, заполнение пропусков, на подбор пары, классификацию, словообразование.

В процессе выполнения подобных заданий студенты не только расширяют свой словарный запас за счет профессионально ориентированной лексики, закрепляют грамматические навыки, но и учатся переформулировать или упрощать прочитанный текст. С этой целью некоторые задания содержат короткие мини-тексты или отдельные предложения, которые можно использовать при пересказе прочитанной главы.

В случаях, когда на платформе нет соответствующих макетов для заданий, она позволяет включать ссылки на другие ресурсы (например, такие приложения, как LearningApps, Kahoot!). Студентам предлагается выполнить задание на понимание прочитанного в виде ответов «правильно» (richtig) или «неправильно» (falsch). В данном случае обращается внимание на те части текста, которые предположительно вызывают у студентов сложности. Приложение LearningApps позволяет визуально семантизировать значение слов.

Все предлагаемые задания студенты могут выполнять неограниченное количество раз, программа также предоставляет возможность проследить активность работы каждого учащегося. Возникающие трудности снимаются в начале каждого занятия или вопросом в чате.

В основном разделе также прикреплен файл с заданиями коммуникативной направленности для выполнения в аудитории. Приведем примеры таких заданий и формулировок: задать вопросы по содержанию, описать место, где происходит событие, описать героев истории, высказать предположения о том, что будет происходить дальше; разыграть диалоги; ознакомиться со страноведческой информацией, которая включает в себя вопросы защиты окружающей среды. Эта информация содержится либо в тексте произведения, либо в отдельном подразделе.

В отдельном подразделе содержатся диктанты. Короткий текст для диктанта представлен в виде аудиофайла, который учащиеся слушают три раза в разном формате – весь текст целиком и дважды текст с паузами между предложениями. У студента открывается окно с текстовым материалом, в котором содержатся пропуски. При первом прослушивании студент знакомится с текстом, при втором – заполняет пропуски, при третьем – проверяет свой вариант с оригиналом. Диктанты составлены на материале прочитанного объема текста. Это задание позволяет развивать внимание, память и является подготовительным этапом для развития необходимого в дальнейшей профессиональной деятельности умения краткой записи.

По завершении работы над главой или несколькими небольшими по объему главами студентам предлагается выполнить ряд заданий для самоконтроля, проверяющих уровень сформированности лингвистической компетенции. Эти задания представляют собой лексико-грамматический тест по пройденному материалу. Выполнение тестов осуществляется автономно, в удобное для студентов время и предусматривает неограниченное количество попыток. Единственным ограничивающим условием является срок выполнения. Возможности платформы позволяют отследить время выполнения задания каждым студентом и количество попыток.

**Раздел проектной работы** содержит творческие задания для итоговой проверки уровня сформированности знаний, навыков и умений студентов. В данном УПМ предусмотрен в качестве такого задания веб-квест. Он является частным случаем проектной работы и представляет собой проблемно-поисковую деятельность для достижения поставленной цели на основе интернет-ресурсов.

Организации веб-квеста в обязательном порядке предшествует подготовительная работа преподавателя. Эту функцию берет на себя УПМ, размещенный на образовательной платформе. Роль преподавателя заключается в сопровождении учащихся при выполнении этого задания. Веб-квест, включенный в наш УПМ, структурирован и состоит из нескольких частей.

**Введение (Einführung ins Thema).** Здесь содержится краткое описание темы, в нашем случае «Заповедники» (Naturschutzgebiete), критерии оценки, примерный план работы и ожидаемый результат.

**Задание (Aufgabenstellung).** В этом разделе четко сформулирована проблема и описана форма представления результата.

**Источники (Hinweise zu Internetlinks und anderen Materialien).** Это очень важная структурная часть веб-квеста, поскольку в ней содержатся ссылки на рекомендуемые интернет-ресурсы. При этом приветствуется творческий подход и допускается использование других ресурсов.

**Процесс (Vorgehensweise).** Здесь описывается последовательность действий при поисковой деятельности, стратегия исследования. Этот этап предполагает самостоятельную работу студентов. Общение между ними осуществляется при помощи мессенджеров, через социальные сети или электронную почту. Право выбора остается за учащимися. Преподаватель выполняет функцию консультанта и остается в контакте со студентами очно (на занятиях) и при помощи цифровых технологий (через чаты, почту или социальные сети). Этот этап завершается представлением своего проекта. Его результаты могут оформляться по выбору студентов через интернет-страницу, презентацию, доклад, буклет, стенгазету и др.

**Оценка (Hinweise zur Bewertung und Hilfen zur Evaluation).** В этой части описаны критерии и параметры оценки выполнения веб-квеста. Путем сложения индивидуальных оценок определяется победитель (группа студентов, подготовивших презентацию).

**Заключение (Abschluss).** На этом этапе преподаватель подводит итог веб-квеста, анализирует и комментирует проделанную работу каждой команды, объявляет победителя.

**Раздел для преподавателя** содержит, во-первых, дидактические материалы коммуникативного характера, которые целесообразно переносить в цифровой формат, во-вторых, материалы для работы в формате офлайн в случае возникновения технических неполадок, в-третьих, проверочные задания, предусмотренные для аудиторного формата.

Эффективность разработанного УПМ по домашнему чтению с акцентом на раннюю языковую профессионализацию была доказана в ходе экспериментального обучения студентов МГИМО МИД России в течение двух лет (2020–2022 гг.). Однако его описание выходит за рамки данной статьи и будет рассмотрено в следующем исследовании.

Иноязычное образование специалистов-международников объективно должно учитывать их профиль подготовки даже на раннем этапе обучения. Для решения конкретных учебных задач целесообразным представляется разумное привлечение цифровых технологий, что требует, однако, четкого понимания и обоснования их использования, в том числе с теоретической точки зрения. В нашем исследовании, в частности, представлено определение учебного практического модуля, отсутствующее в других работах аналогичной тематики, и уточнено понятие смешанного обучения. Кроме того, мы предлагаем свое понимание ранней языковой профессионализации.

Наиболее оптимальным решением в условиях неязыкового вуза (ограниченное аудиторное время, большой объем материала) является формат смешанного обучения. Интеграция цифровой (онлайн) и традиционной (офлайн) среды с ориентацией на раннюю профессионализацию обладает значительным потенциалом для повышения эффективности учебного процесса и оптимизации языковой подготовки при обучении специалистов-международников и позволяет:

- а) рационально использовать учебное время;
- б) обеспечить неограниченный доступ к контенту благодаря размещению в цифровой среде;
- в) оптимально организовывать самостоятельную работу и самоконтроль студента, обеспечивая возможность индивидуальной образовательной траектории;
- г) вводить учащихся в сферу будущей профессиональной деятельности средствами иностранного языка.

Использование предлагаемого УПМ при работе над аспектом «домашнее чтение» может внести посильный вклад в оптимизацию обучения иностранному языку (в нашем случае – немецкому) в неязыковом вузе и способствовать обеспечению ранней профессионализации, что чрезвычайно актуально в свете требований ФГОС ВПО.

#### Библиографический список

- Шнейдер Л.Б. *Профессиональная идентичность*. Москва: Московский открытый социальный университет, 2001.
- Воевода Е.В. *Основные направления профессионально ориентированной языковой подготовки специалиста-международника*: монография. Москва: Издательство МГОУ, 2009.
- Ермолаева Е.П. Принцип превентивной оценки профессиональной идентичности специалистов в процессе обучения и переподготовки. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2010; № 1: 33 – 36.
- Карпов В.В. *Формирование профессиональной идентичности студентов-международников в условиях российского вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2019.
- Карпов В.В., Воевода Е.В. Формирование профессиональных и личностных качеств студентов-международников как основы профессиональной идентичности. *Современное педагогическое образование*. 2018; № 1: 89 – 94.
- Воевода Е.В. *Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2011.
- Кизима А.А. *Организационно-педагогические условия профессиональной языковой подготовки экономистов-международников в высшей школе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2019.
- Егоров Т.Г. *Психология овладения навыком чтения*. Санкт-Петербург: КАРО, 2006.

9. Блинов В.И., Сергеев И.С., Есенина Е.Ю. и др. *Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения*. Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2020.
10. Baig M., Gazzaz Z.J., Farouq M. Blended Learning: The impact of blackboard formative assessment on the final marks and students' perception of its effectiveness. *Pak J Med Sci*. 2020; № 36(3): 327 – 332.
11. Valiathan P. *Blended Learning Models*. 2002. Available at: <http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html>
12. Hockly N., Clandfield L. *Teaching online: tools and techniques, options and opportunities*. England: Delta Publishing, 2010.
13. Kerres M. *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*: monographie. München: Olenbourg. 2012.
14. Buchner J., Aretz D. Lernen mit immersiver Virtual Reality: Didaktisches Design und Lessons Learned. *Zeitschrift Medienpädagogik 17 (Jahrbuch Medienpädagogik)*. 2020: 195 – 216.
15. Титова С.В. *Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика*. Москва: Эдитус, 2017.
16. Малинина И.А. *Применение технологий смешанного обучения иностранному языку в высшей школе*. Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27936>
17. Логинова А.В. *Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения*. Available at: <https://moluch.ru/archive/87/16877/>
18. Мельченкова Н.В. *Использование смешанного обучения иностранному языку в неязыковом вузе для повышения эффективности учебного процесса*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-smeshannogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze-dlya-povysheniya-effektivnosti-uchebnogo-protsessa>
19. Nazarenko A.L. Blended learning vs traditional learning: What works? (A Case Study Research). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; Vol. 200: 77 – 82.

## References

1. Shneider L.B. *Professional'naya identichnost'*. Moskva: Moskovskij otkrytyj social'nyj universitet, 2001.
2. Voevoda E.V. *Osnovnye napravleniya professional'no orientirovannoy yazykovoy podgotovki specialista-mezhdunarodnika*: monografiya. Moskva: Izdatel'stvo MGOU, 2009.
3. Ermolaeva E.P. Princip preventivnoj ocenki professional'noj identichnosti specialistov v processe obucheniya i perepodgotovki. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2010; № 1: 33 – 36.
4. Karpov V.V. *Formirovanie professional'noj identichnosti studentov-mezhdunarodnikov v usloviyah rossijskogo vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2019.
5. Karpov V.V., Voevoda E.V. Formirovanie professional'nyh i lichnostnyh kachestv studentov-mezhdunarodnikov kak osnovy professional'noj identichnosti. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2018; № 1: 89 – 94.
6. Voevoda E.V. *Teoriya i praktika professional'noj yazykovoy podgotovki specialistov-mezhdunarodnikov v Rossii*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2011.
7. Kizima A.A. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya professional'noj yazykovoy propedeviki ekonomistov-mezhdunarodnikov v vysshej shkole*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2019.
8. Egorov T.G. *Psihologiya ovladeniya navykom chteniya*. Sankt-Peterburg: KARO, 2006.
9. Blinov V.I., Sergeev I.S., Eсенина Е.Ю. и др. *Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения*. Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2020.
10. Baig M., Gazzaz Z.J., Farouq M. Blended Learning: The impact of blackboard formative assessment on the final marks and students' perception of its effectiveness. *Pak J Med Sci*. 2020; № 36(3): 327 – 332.
11. Valiathan P. *Blended Learning Models*. 2002. Available at: <http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html>
12. Hockly N., Clandfield L. *Teaching online: tools and techniques, options and opportunities*. England: Delta Publishing, 2010.
13. Kerres M. *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*: monographie. München: Olenbourg. 2012.
14. Buchner J., Aretz D. Lernen mit immersiver Virtual Reality: Didaktisches Design und Lessons Learned. *Zeitschrift Medienpädagogik 17 (Jahrbuch Medienpädagogik)*. 2020: 195 – 216.
15. Титова С.В. *Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика*. Москва: Эдитус, 2017.
16. Малинина И.А. *Применение технологий смешанного обучения иностранному языку в высшей школе*. Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27936>
17. Логинова А.В. *Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения*. Available at: <https://moluch.ru/archive/87/16877/>
18. Мельченкова Н.В. *Использование смешанного обучения иностранному языку в неязыковом вузе для повышения эффективности учебного процесса*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-smeshannogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze-dlya-povysheniya-effektivnosti-uchebnogo-protsessa>
19. Nazarenko A.L. Blended learning vs traditional learning: What works? (A Case Study Research). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; Vol. 200: 77 – 82.

Статья поступила в редакцию 22.07.22

УДК 37.022

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-98-100

Li Yan, postgraduate, Humanities Institute, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russia), E-mail: [lyliz2003@mail.ru](mailto:lyliz2003@mail.ru)

**COMPONENTS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS THE BASIS FOR MODELING PEDAGOGICAL ACTIVITIES.** The article deals with a problem of modeling pedagogical activity from the position of the structure of the educational environment. Learning models are classified for the first time, taking into account such components of the pedagogical process as subject, object and technology. The interactive scheme of innovative teaching models as horizontal communication (between the issues of the educational process) is presented. The particular position of the andragogic model, where learners of different age groups are represented as the subject of the educational process, is emphasized. The priority of the subject component of the educational environment in the model of integrated subject-linguistic learning is revealed. The prospect of further research learning models focus on the activity of the learner and teacher.

**Key words:** learning models, structure of educational process, innovative models, integrated learning.

**Ли Янь**, аспирант, гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; г. Санкт-Петербург; E-mail: [lyliz2003@mail.ru](mailto:lyliz2003@mail.ru).

## КОМПОНЕНТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ОСНОВА МОДЕЛИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема моделирования педагогической деятельности с позиции структуры образовательной среды. Модели обучения впервые классифицируются с учетом таких компонентов педагогического процесса, как субъектный, предметный и технологический. Представлена интерактивная схема инновационных моделей обучения как коммуникация по горизонтали (между субъектами учебного процесса). Подчеркнуто особое положение андрагогической модели, где в качестве субъекта учебного процесса представлены обучающиеся разных возрастных категорий. Выявлен приоритет предметного компонента образовательной среды в модели интегрированного предметно-языкового обучения. Доказана перспектива дальнейших исследований моделей обучения, ставящих в центр своего внимания деятельность обучающегося и обучающего.

**Ключевые слова:** модели обучения, структура образовательного процесса, инновационные модели, интегрированное обучение.

Актуальность работы заключается в необходимости исследовать структуру образовательной среды, в том числе при обучении иностранным языкам, в связи с изменением взглядов на образование на современном этапе. Цель исследования – проанализировать основные модели обучения с точки зрения их соотношения с компонентами образовательной среды. Для достижения цели поставлены следующие задачи: 1) определить понятия «моделирование» и «модель»; 2) представить классификацию моделей обучения с позиции структуры образовательной среды. Новизна работы заключается в ином подходе к классификации

моделей обучения, в основу которой положены компоненты образовательной среды (субъектный, предметный и технологический). Теоретическая значимость работы определяется ее вкладом в теорию педагогического моделирования, а практическая – в возможности применения критериев классификации для построения моделей обучения иностранным языкам.

Понятие «моделирование» определяется как метод исследования объектов на их аналогах для уточнения характеристик конструируемых объектов. Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе считается на-



чальным этапом педагогического проектирования. Педагогическое моделирование определяется как метод формирования обучения в виде комплекса задач и упражнений, начиная от целеполагания до самоконтроля анализа результатов [1, с. 145], и состоит в разработке как в целом идеи педагогической системы (концепции), так и модели педагогических процессов для изучения учебного предмета [2, с. 69]. В узком смысле слова моделирование в педагогической деятельности – это построение моделей, отражающих содержание метода обучения, взятого за основу занятия [1, с. 145].

В нашем исследовании мы придерживаемся определения модели обучения как комплекса компонентов процесса обучения (основных закономерностей деятельности обучаемого и обучающего, содержания, источников, средств, форм и методов обучения). Таким образом, в определении модели обучения системообразующими положениями являются основные психолого-педагогические закономерности деятельности обучающегося и обучающего в учебном процессе [3, с. 26], а также методические подходы [1, с. 145].

Проанализируем основные модели обучения, представленные в литературе, с точки зрения их соотношения с компонентами образовательной среды.

Образовательная среда определяется как «система условий, влияющих на формирование личности, а также совокупность содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении возможностей для саморазвития учащихся (В.А. Ясвин)» [2, с. 81]. Исследование образовательной среды, в том числе при обучении иностранным языкам, в настоящее время обусловлено изменением взглядов на образование. Средоориентированный подход пересматривает в целом подход к обучению, переносит внимание с воздействия на личность обучающегося на область формирования образовательной среды [4, с. 49–50].

Образовательная среда может быть представлена в виде моделей, отражающих специфику содержания обучения (предметный компонент), условия взаимодействия субъектов учебного процесса (субъектный компонент) и используемые технологии обучения (технологический компонент). Последнее, как правило, входит составным элементом в модели обучения, сформированные на основе субъектного и предметного компонентов. Понятно, что «чистые» типы моделей обучения выделить крайне трудно. Все разработанные учеными модели так или иначе сочетают в себе признаки, отражающие предметный, субъектный и технологический компоненты. Но в целом можно ориентироваться на ведущую роль одного или двух признаков.

Проанализируем модели обучения, в которых отражен в числе прочих субъектный компонент образовательной среды, то есть взаимодействие субъектов учебного процесса: обучающихся (учащихся, студентов, слушателей курсов) и обучающихся (учителей и преподавателей). К таким моделям можно отнести группу инновационных моделей и отчасти модели интегрированного обучения.

Популярные в настоящее время инновационные модели обучения сочетают учет технологических возможностей в практике обучения и ее творческий характер. Эти модели в такой степени пересекаются с методами обучения, что подчас их трудно разделить. Так, среди инновационных моделей называют контекстное обучение, имитационное обучение, проблемное обучение, модульное обучение, дистанционное обучение. Поэтому говорят, что инновационное образование в целом – это не определенная модель, а принцип адекватного использования потенциальных возможностей элементов системы учебного процесса, в частности связанных с технологиями. Эти модели, как считается, в наибольшей степени отражают стремление изменить подход к образованию, так как используют активные методы и формы обучения.

При выделении такой инновационной модели, как информационно-технологическая, акцентируется ее техническая сторона: эта модель «основана на систематическом использовании информационно-коммуникационных технологий при решении дидактических задач и задач управления учебным процессом» [5, с. 91]. Такие модели рассматриваются в рамках дистанционного образования и имеют преимущество перед остальными инновационными моделями, так как позволяют обучающимся независимо от их места жительства получать качественное образование и реализовывать свои индивидуальные потребности.

Модели дистанционного обучения отличаются по средствам обучения и типу коммуникации между обучающимися и обучающим. Х.Л. Маджет, например, разделяет модели обучения в дистанционном режиме по степени управления и ответственности учащихся и педагога [6, с. 28]. В.С. Галеев и З.А. Гасанова при описании моделей дистанционного обучения из работ зарубежных авторов акцентируют внимание на типе контактов между обучающимися и преподавателем: консультационная модель, модель переписки, кейс-технологии, сетевого обучения, мобильных технологий и т. д. [7, с. 103–104]. В работе П.В. Сысоева и Н.И. Хмаренко отмечены модель сетевого обучения и модель «удаленной аудитории» [8].

Характеризуя разные модели инновационного обучения, ученые отмечают, что представление знаний здесь происходит в разных формах в зависимости от того, на что сделан акцент: на практической части (контекстное обучение), на методической «инструментовке» (имитационное обучение), на характере деятельности учащегося и преподавателя (проблемное обучение), на способе организации учебного материала (модульное обучение), на использовании специфических обучающих средств и технологий (дистанционное обучение). В отличие от

традиционной модели инновационная модель отличается процессом обучения (научить учиться), активной ролью студента, консультативной ролью преподавателя, прикладным использованием знаний и широким использованием групповых форм работы.

Основная идея инновационных моделей обучения, по нашему мнению, заключается в иной схеме коммуникаций субъектов учебной деятельности: обучающегося (Об<sup>1</sup>) и обучающего (Об<sup>2</sup>): Об<sup>1</sup> ↔ Об<sup>2</sup>. Этот вид коммуникации можно назвать интерактивным по горизонтали (между субъектами учебного процесса).

К моделям обучения, которые реализуют идеи образовательной среды и связаны с субъектным компонентом, необходимо отнести модели, рассматривающие в качестве субъекта учебного процесса обучающихся разных возрастных категорий. К таким моделям прежде всего следует отнести андрагогическую модель. Так как субъектом учебного процесса в андрагогике является взрослый, меняются технологии обучения. Следовательно, кроме субъектного компонента, андрагогическая модель обучения реализуется в рамках технологического компонента образовательной среды. Связь технологии обучения и субъекта учебного процесса, представленная не только в андрагогической модели, здесь является системообразующим фактором. Сравнивая педагогическую и андрагогическую модели, необходимо отметить, что в педагогической модели обучения доминирующее положение занимает обучающий, а в андрагогической – обучающийся. Взрослый обучающийся – активный элемент, а значит, один из равноправных субъектов процесса обучения, так как, имея жизненный опыт и конкретную мотивацию к изучению предмета, испытывает потребность в самостоятельности и самоуправлении.

Проанализируем модели обучения, которые основаны, прежде всего, на предметном компоненте образовательной среды. В области преподавания иностранных языков это модели интегрированного предметно-языкового обучения. Как известно, под интеграцией в образовании понимается процесс, связанный с объединением частей в целое, при котором происходят качественные преобразования внутри каждого элемента, входящего в систему. Активно развивающееся в системе педагогического образования с 1950-х гг. профессионально ориентированное обучение имеет своей целью активное внедрение междисциплинарных связей в систему высшего образования. В последнее время в обучении иностранным языкам «набирает силу» теория и методика интегрированного предметно-языкового обучения. Анализируя общее и различное между двумя подходами, Н.И. Алмазова, Т.А. Баранова и Л.П. Халыпина отмечают, что интегрированное предметно-языковое обучение, в отличие от профессионально ориентированного, характеризует учебные ситуации, когда курсы ведутся на иностранном языке и при этом изучение дисциплины и языка имеет двустороннюю направленность, что означает сформированность у обучающихся и предметной, и иноязычной компетенций. Вторым важным отличием интегрированного предметно-языкового обучения от профессионально ориентированного является характер взаимоотношений между двумя компонентами содержания обучения – профессиональными дисциплинами и иностранным языком, а значит – между преподавателями иностранного языка и преподавателями профессиональных дисциплин [9, с. 120–122].

Интеграция при этом, конечно, не ограничивается субъектным компонентом образовательной среды. При интегрированном обучении и интегративной модели речь идет, прежде всего, о качественных преобразованиях в предметном (содержательном) компоненте образовательного процесса. В этом процессе активно задействован и технологический компонент образовательной среды.

Таким образом, проанализировав основные модели обучения с точки зрения их соотношения с компонентами образовательной среды, мы представили эти модели в классификации, в основу которой положены такие ее компоненты, как субъектный (описывающий взаимоотношения субъектов учебного процесса), предметный (содержательный) и технологический (обозначающий технологии обучения). Разделение моделей обучения по типам показывает разнообразие вариантов построения учебного процесса, каждый из которых чаще всего отражает содержание одного из методов обучения (основного) и, что самое главное, представляет собой оптимальный вариант применительно к конкретным целям и условиям работы. К моделям, основанным на взаимодействии субъектов учебного процесса, относятся инновационные модели и модели интегрированного обучения. В работе впервые рассмотрены инновационные модели обучения как интерактивные по горизонтали (между субъектами учебного процесса). Модели дистанционного обучения при этом отличаются еще и по средствам обучения, так как в наибольшей степени отражают технологический компонент образовательной среды. Важное место в современном образовательном процессе занимает андрагогическая модель, где в качестве субъекта учебного процесса представлены обучающиеся разных возрастных групп. На приоритете предметного компонента образовательной среды основаны модели интегрированного предметно-языкового обучения. В представленном разделении моделей заключается перспектива совершенствования процесса обучения, учитывающего такую деятельность обучающегося и обучающего, где метод обучения интерпретируется преподавателем применительно к конкретным целям и условиям работы.

## Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009.
2. *Современный образовательный процесс: основные понятия и термины*. Авторы-составители М.Ю. Олешков и В.М. Уваров. Москва: Компания Спутник+, 2006. Available at: [https://pedlib.ru/Books/3/0311/3\\_0311-1.shtml](https://pedlib.ru/Books/3/0311/3_0311-1.shtml)
3. Гальскова Н.Д. Современные направления лингводидактики как науки. *Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов*. Санкт-Петербург, 2018: 7 – 53.
4. Мельникова Е.В. Образовательная среда в информационный век: особенности содержания. *Ноосферные исследования*. 2020; Выпуск 2: 49 – 54.
5. Стариченко Б.Е. Информационно-технологическая модель обучения. *Образование и наука*. 2013; № 4 (103): 91 – 111.
6. Маджет Х.Л. Модели обучения в дистанционном образовании. *Ученые записки Тамбовского отделения РГСУ*. 2016; № 6: 26 – 31.
7. Галеев В.С., Гасанова З.А. О классификации моделей дистанционного обучения. *Высшее образование в России*. 2012; № 4: 103 – 108.
8. Сысоев П.В., Хмаренко Н.И. Модели дистанционного обучения. *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2015; № 4 (18): 32 – 36.
9. Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халыпина Л.П. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике. *Язык и культура*. 2017; № 39: 116 – 133.

## References

1. Azimov 'E.G., Schukin A.N. *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2009.
2. *Sovremennyy obrazovatel'nyy process: osnovnye ponyatiya i terminy*. Avtory-sostaviteli M.Yu. Oleshkov i V.M. Uvarov. Moskva: Kompaniya Sputnik+, 2006. Available at: [https://pedlib.ru/Books/3/0311/3\\_0311-1.shtml](https://pedlib.ru/Books/3/0311/3_0311-1.shtml)
3. Gal'skova N.D. Sovremennyye napravleniya lingvodidaktiki kak nauki. *Integrirovannoe obuchenie inostrannym yazykam i professional'nym disciplinam. Opyt rossijskikh vuzov*. Sankt-Peterburg, 2018: 7 – 53.
4. Mel'nikova E.V. Obrazovatel'naya sreda v informacionnyy vek: osobennosti soderzhaniya. *Noosfernye issledovaniya*. 2020; Vypusk 2: 49 – 54.
5. Starichenko B.E. Informacionno-tehnologicheskaya model' obucheniya. *Obrazovanie i nauka*. 2013; № 4 (103): 91 – 111.
6. Madzhet H.L. Modeli obucheniya v distancionnom obrazovanii. *Uchenye zapiski Tambovskogo otdeleniya RoSMU*. 2016; № 6: 26 – 31.
7. Galyaev V.S., Gasanova Z.A. O klassifikatsii modelej distancionnogo obucheniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2012; № 4: 103 – 108.
8. Sysoev P.V., Hmareno N.I. Modeli distancionnogo obucheniya. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 2015; № 4 (18): 32 – 36.
9. Almazova N.I., Baranova T.A., Halyapina L.P. Pedagogicheskie podhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professional'nym disciplinam v zarubezhnoj i rossijskoj lingvodidaktike. *Yazyk i kul'tura*. 2017; № 39: 116 – 133.

Статья поступила в редакцию 28.07.22

УДК 378.14

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-100-102

**Medvedeva N.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Balashov Branch of Saratov State University (Saratov, Russia),  
E-mail: mednatalia2015@yandex.ru

**Kashitsina L.V.**, Cand. of Sciences (Agriculture), corresponding member of IAEPLS (International Academy of Ecology and Life Protection Sciences),  
senior lecturer, Balashov Branch of Saratov State University (Saratov, Russia), E-mail: kashizina@rambler.ru

**FORMING FUTURE TEACHERS' READINESS FOR THE PROTECTION OF LIFE AND HEALTH OF STUDENTS.** The paper deals with a problem of preparing future teachers for the protection of life and health of students. A brief overview of research on the topic is given. The idea is substantiated that only competent specialists who have received sufficient knowledge on the problem in question during the process of studying at a vocational education institution or higher education institution can preserve and strengthen the health of the younger generation. The main attention in the authors' work is focused on the process of training future teachers during the period of educational practice, which is preceded by the study of specialized disciplines, where specific features of protecting the life and health of students are taught. The developed model is implemented in a specific educational process in special disciplines. Its effectiveness is proved by the results of the study. In conclusion, the possibility of using the proposed theoretical model at various stages and levels of professional training both future teachers and current specialists in the field of education is revealed.

**Key words:** health, students, model, future teachers.

**Н.А. Медведева**, канд. пед. наук, доц., Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Балашов, E-mail: mednatalia2015@yandex.ru

**Л.В. Кашицына**, канд. с.-х. наук, член-корр. МАНЭБ, доц., Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Балашов, E-mail: kashizina@rambler.ru

## ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОХРАНЕ ЖИЗНИ И ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье рассматривается проблема подготовки будущих педагогов к охране жизни и здоровья обучающихся, приведен краткий обзор работ предшественников. Обосновывается идея о том, что сохранять и укреплять здоровье подрастающего поколения могут только грамотные специалисты, получившие достаточные знания по изучаемой проблеме в процессе обучения в вузе или в вузе. Основное внимание в работе авторов акцентировано на процессе подготовки будущих педагогов в период учебной практики, которой предшествует изучение специализированных дисциплин, где изучаются особенности охраны жизни и здоровья обучающихся. Разработанная модель реализована в конкретном учебном процессе по специальным дисциплинам. Ее эффективность подтверждена результатами исследования. В заключение раскрывается возможность использования предлагаемой теоретической модели на различных этапах и уровнях профессионального обучения как будущих педагогов, так и действующих специалистов в сфере образования.

**Ключевые слова:** здоровье, обучающиеся, модель, будущие педагоги.

Сегодня актуальны проблемы охраны здоровья и жизни обучающихся, привлечение их к здоровому образу жизни (ЗОЖ), организации условий для сохранения физического и психического здоровья. Таким образом, одним из приоритетных направлений деятельности коллектива образовательной организации является работа по сохранению здоровья подрастающего поколения, формированию необходимых для них знаний, навыков и умений здоровьесбережения, использованию полученного материала ежедневно. Решить эту проблему в образовательном пространстве можно используя комплексный подход, ориентированный на развитие и воспитание личности, грамотно воздействуя на все её сферы сознания: познавательную, эмоциональную, ценностную и деятельностную.

Для того чтобы все сказанное выше было реализовано в полном объеме, в образовательной организации должны работать высококвалифицированные кадры, которые не только компетентны в своем учебном предмете, но и способны

заботиться о здоровье обучающихся, обучая и мотивируя их на здоровый образ жизни. В связи с этим перед высшим образованием стоит задача по организации и проведению занятий, направленных на подготовку будущих педагогов, способных на высоком методическом уровне решать вопросы охраны жизни и здоровья обучающихся [1].

Всего 10 лет назад наиболее подготовленными педагогами в данном вопросе можно было назвать учителей физической культуры и безопасности жизнедеятельности, что подтверждается ранее опубликованными нами исследованиями [1; 2 и др.], проводимыми в ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» Балашовском институте (филиале) (БИ СГУ). С введением новых стандартов образования для высшего образования появились и новые компетенции в области охраны жизни и здоровья обучающихся, которыми должны владеть не только все

будущие педагоги, но и любой специалист, работающий с детьми на всех уровнях подготовки.

На сегодняшний день опубликовано большое количество работ, в которых описано применение элементов здоровьесберегающей деятельности на всех уровнях образовательного процесса: дошкольного образования (М.В. Корепанова [3] и др.), общего образования (Т.И. Бычкова [4], Т.Ф. Орехова [5] и др.), среднего профессионального (И.Д. Шуманков [6] и др.) и высшего (Н.З. Кайгородова [7] и др.). Проблема формирования у студентов педагогического вуза готовности к ведению работы по укреплению здоровья обучающихся средствами физической культуры исследуется А.В. Тимушкиным, А.В. Поповым, Ю.А. Талагаевой [8] и др. Но, несмотря на большое количество публикаций по вопросам здоровьесбережения подрастающего поколения, проблема подготовки будущих педагогов к охране жизни и здоровья обучающихся практически не подвергается рассмотрению и не выделяется в отдельную научную категорию.

В связи с этим целью нашей работы выступает подготовка будущих педагогов к охране жизни и здоровья обучающихся в процессе учебной и внеучебной деятельности. Главной задачей исследования является создание теоретической модели подготовки будущих педагогов к охране жизни и здоровья обучающихся. Новизна представленной теоретической модели заключается в необходимости подготовки компетентных специалистов по вопросам сохранения жизни и здоровья подрастающего поколения на всех этапах обучения.

Исследовательская работа велась на базе БИ СГУ в соответствии с компонентами разработанной нами теоретической моделью исследования, представленной в табл. 2.

Таблица 2

Теоретическая модель подготовки будущих педагогов к охране жизни и здоровья обучающихся

<b>Целевой компонент</b> состоит в разработке, теоретическом обосновании и апробации в рамках учебного процесса педагогического вуза авторской модели подготовки студентов, будущих педагогов, к охране жизни и здоровья обучающихся
<b>Организационный компонент</b> включает в себя: – учебные планы по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профили Биология, Филологическое образование, История; 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили Физическая культура. Безопасность жизнедеятельности, Русский язык. Литература, Математика и физика, Математика и информатика Биология и химия, Начальное и дошкольное образование, История. Обществознание, Иностранный язык (английский) и иностранный язык (немецкий); 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль Практическая психология образования; 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль Логопедия; – дополнительные образовательные курсы, способствующие подготовке будущих педагогов к охране жизни и здоровья обучающихся; – занятия в кружках, позволяющие вести студентам научную работу по охране жизни и здоровья населения

**Предметно-дидактический компонент** включает в себя:

- межпредметные связи дисциплины «Охрана жизни и здоровья обучающихся» с другими науками: «Безопасность жизнедеятельности», «История», «Медицина», «Психология», «Биология» и т. д.;
- использование наглядных материалов (тренажеров, таблиц, муляжей и т. д.), технических средств обучения (учебных видеофильмов, презентаций, VR-технологий и т. д.);
- работу студенческого научного кружка «Безопасное поведение в повседневной жизни»;
- дополнительные образовательные курсы «Инновационные оздоровительные технологии», «Безопасность в сфере медиапотребления», «Безопасность и охрана труда», «Обучение педагогов навыкам оказания первой помощи после несчастных случаев и при неотложных состояниях, угрожающих жизни и здоровью учащихся» и т. п. для студентов всех курсов и направлений подготовки

**Диагностический компонент** включает в себя определение уровня готовности будущего педагога к охране жизни и здоровья обучающихся осуществляется по следующим критериям:

- определение уровня знаний по вопросам охраны жизни и здоровья обучающихся (тестирование);
- владение методами оценки физического и психического здоровья;
- определение факторов здорового образа жизни, действующие положительно или отрицательно на здоровье человека;
- оказание помощи окружающим в охране жизни и здоровья;
- применение технологии здоровьесбережения с учётом возраста, уровня подготовленности обучающихся, безопасных условий образовательного пространства и жизни

**Результативный компонент**

- повышение уровня знаний будущих педагогов в вопросах охраны жизни и здоровья обучающихся;
- использование будущими педагогами технологий здоровьесбережения в рамках педагогической деятельности и повседневной жизни;
- готовность будущих педагогов к охране жизни и здоровья обучающихся

В БИ СГУ при обучении будущих педагогов ведется большая работа по их подготовке к охране жизни и здоровья обучающихся как во время аудиторных занятий, так и внеаудиторных. За период обучения в вузе студенты всех профилей, кроме основных дисциплин подготовки, овладевают знаниями по таким дисциплинам, как «Безопасность жизнедеятельности», «Психология», «Возрастная анатомия, физиология, гигиена», «Охрана жизни и здоровья обучающихся», «Физическая культура и спорт». Их тематика направлена на изучение всех аспектов здоровья и способов его сохранения. При освоении перечисленных выше дисциплин, кроме посещения лекций и работы на практических занятиях, студенты выполняют самостоятельную работу в виде проектов, где представляют разработки по применению оздоровительных технологий в будущей педагогической деятельности, а также предлагают свои варианты по охране жизни и здоровья обучающихся.

Таблица 3

Задания и их описания по охране жизни и здоровья обучающихся, предлагаемые для выполнения будущим педагогам в рамках организационно-педагогической практики

№ п/п	Наименование задания	Описание заданий
1.	Определение уровня обеспечения безопасности образовательной организации	Описание средств и способов охраны образовательной организации (ограждение территории, наличие видеофиксации, организация охраны (вспомогательный технический персонал, частное охрannое предприятие и др.), пропускная система и т. д.). Оценка организации антитеррористической защищенности и гражданской обороны в образовательной организации. Анализ выполнения норм пожарной безопасности и электробезопасности в образовательной организации (наличие пакета документов; плана мероприятий по обеспечению пожарной безопасности и электробезопасности; ответственных лиц; схемы эвакуации, которая перерисовывается или фотографируется и размещается в отчетный материал и др.)
2.	Оценка расписания уроков с санитарно-гигиенических и физиологических позиций обучающихся	Анализ расписания уроков при очном посещении образовательной организации или с сайта при отсутствии такой возможности (карантин, дистанционная форма обучения и т. п.) на основании, которого делается вывод о его соответствии гигиеническим требованиям, закрепленным в санитарных правилах и нормах по организации образовательного процесса. При выявлении несоответствия недельного расписания нормативным требованиям студенты самостоятельно составляют для класса своё гигиенически оптимизированное расписание
3.	Гигиеническая оценка организации перемен	Описание перемен на основе наблюдения по схеме: длительность – организация – характер проведения
4.	Гигиеническая оценка организации занятия	Описание класса, места урока в недельном и ежедневном расписании, рассматриваемой темы на уроке, тип, гигиенические цели и задачи урока, санитарно-гигиенические условия учебной аудитории во время занятия. При выявлении каких-либо отклонений от норм проведения урока практиканты вносят предложения по улучшению его гигиенической организации
5.	Анализ проведения учебного занятия в соответствии со здоровьесберегающими нормативами	Анализ проведения учебного занятия: плотность учебного занятия; число видов учебной деятельности, длительность каждого вида и частота их чередования; число видов преподавания и частота их чередования; место, длительность и условие применения ТСО; наличие, своевременность, содержание и длительность физкультминуток
6.	Оценка безопасности школьного питания	Характеристика санитарно-гигиенического состояния столовой; оборудования, инвентаря, посуды и тары (наличие и исправность в производственных помещениях технологического и холодильного оборудования; оборудования обеденных залов; наличия и соответствия столовой посуды и приборов санитарным требованиям); организации здорового питания и формирования примерного меню; обеспечения обучающихся бесплатным и льготным питанием



Студенты института посещают различные мероприятия, имеющие целевую направленность подготовки будущих педагогов [1] к охране жизни и здоровья обучающихся, где являются непосредственными участниками не только в обсуждениях по предлагаемым темам, но и выступают с докладами. В рамках курсовых и выпускных работ проводятся внеклассные мероприятия по вопросам здоровьесбережения, что является одним из обязательных условий становления их как грамотных специалистов по вопросам охраны жизни и здоровья обучающихся. Такие мероприятия будущими педагогами проводятся не только в общеобразовательных организациях, в период практик, но и в вузе для студентов младших курсов. Кроме этого все будущие педагоги проходят в течение одного учебного года организационно-педагогическую практику на базе общеобразовательных организаций, где выполняют задания по охране жизни и здоровья обучающихся. Их целью является практическая отработка полученных знаний предметной подготовки (дисциплина «Охрана жизни и здоровья обучающихся») в рамках формирования компетенций УК-8, ОПК-8, ПК-5. Основные направления анализа организации учебно-воспитательного и образовательного

процесса с точки зрения охраны жизни и здоровья обучающихся представлены в табл. 3 [9].

Для того чтобы узнать, насколько выпускники БИ СГУ готовы к охране жизни и здоровья обучающихся, нами было проведено исследование, которое показало, что из 82 опрошенных 70,7% (58 человек) имеют профессиональный уровень готовности к сохранению и укреплению здоровья обучающихся; 24,3% (20 человек) – оптимальный и 6% (5 человек) – базовый.

Таким образом, исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что созданная и апробированная нами теоретическая модель подготовки будущих педагогов к охране жизни и здоровья обучающихся является эффективной. Кроме того, описанные задания возможно адаптировать и использовать в условиях профессиональной подготовки в вузе, при повышении квалификации работающих педагогов, а также в процессе переподготовки специалистов образования. Представленный материал не претендует на полное рассмотрение проблемы процессов подготовки будущих педагогов к охране жизни и здоровья подрастающего поколения, а даёт один из вероятных путей её решения.

#### Библиографический список

1. Медведева Н.А. Программа подготовки будущих педагогов к реализации курса «Основы здорового образа жизни» в общеобразовательной школе. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. 2012; № 3 (21): 241 – 243.
2. Медведева Н.А. Профессиональная готовность студентов к реализации программы «Основы здорового образа жизни» в общеобразовательной школе. *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2012; Т. 12, Выпуск 1: 95 – 98.
3. Корепанова М.В., Липова И.В. Использование здоровьесберегающих технологий в детском образовательном учреждении. *Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. Балашов: г. Николаев, 2012: 122 – 125.
4. Бычкова Т.И. Организация учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе на основе здоровьесберегающих технологий. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Чебоксары, 2005.
5. Орехова Т.Ф. Организация здоровьесберегающего образования в современной школе. Москва: ФЛИНТА, 2021.
6. Шуманков И.Д. Система здоровьесберегающих педагогических технологий образовательного учреждения на основе интеграции учебных дисциплин. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. 2012; № 3 (21): 264 – 267.
7. Кайгородова Н.З. Формирование мотивации здоровья в ходе профессиональной подготовки студентов университета (проблемы и возможности). *Психология обучения*. 2009; № 3: 89 – 95.
8. Тимущин А.В., Попов А.В., Талагаева Ю.А. Проблема готовности будущих педагогов к исследованию оздоровительных технологий в образовательном процессе. *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2019; Т. 19, № 3: 339 – 343.
9. Смотров Л.Н., Медведева Н.А. *Организационно-педагогическая практика*. Саратов: Саратовский источник, 2020.

#### References

1. Medvedeva N.A. Programma podgotovki buduschih pedagogov k realizacii kursa «Osnovy zdorovogo obraza zhizni» v obsheobrazovatel'noj shcole. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 3 (21): 241 – 243.
2. Medvedeva N.A. Professional'naya gotovnost' studentov k realizacii programmy «Osnovy zdorovogo obraza zhizni» v obsheobrazovatel'noj shcole. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2012; T. 12, Vypusk 1: 95 – 98.
3. Korepanova M.V., Lipova I.V. Ispol'zovanie zdorov'esberegayushchih tehnologij v detskom obrazovatel'nom uchrezhdenii. *Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*. Balashov: g. Nikolaev, 2012: 122 – 125.
4. Bychkova T.I. Organizaciya uchebno-vospitatel'nogo processa v obsheobrazovatel'noj shcole na osnove zdorov'esberegayushchih tehnologij. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Cheboksary, 2005.
5. Orekhova T.F. Organizaciya zdorov'etvor'yaschego obrazovaniya v sovremennoj shcole. Moskva: FLINTA, 2021.
6. Shumankov I.D. Sistema zdorov'esberegayushchih pedagogicheskikh tehnologij obrazovatel'nogo uchrezhdeniya na osnove integracii uchebnykh disciplin. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 3 (21): 264 – 267.
7. Kajgorodova N.Z. Formirovanie motivacii zdorov'ya v hode professional'noj podgotovki studentov universiteta (problemy i vozmozhnosti). *Psihologiya obucheniya*. 2009; № 3: 89 – 95.
8. Timushkin A.V., Popov A.V., Talagaeva Yu.A. Problema gotovnosti buduschih pedagogov k issledovaniyu ozdorovitel'nykh tehnologij v obrazovatel'nom processe. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2019; T. 19, № 3: 339 – 343.
9. Smotrova L.N., Medvedeva N.A. *Organizacionno-pedagogicheskaya praktika*. Saratov: Saratovskij istochnik, 2020.

Статья поступила в редакцию 24.07.22

УДК 379.8

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-102-104

**Gaponenko A.V.**, postgraduate, Department of Management and Technologies of Socio-Cultural Activities, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: alenagap13@gmail.com

**FORMS OF FOLK ART CULTURE AS A BASIS FOR ORGANIZING MODERN SOCIAL AND CULTURAL PROJECTS IN A MEGAPOLIS.** The author of the article considers forms of folk art culture that are used in the organization of modern social and cultural projects in the megalopolis. Folklore is considered-poetry reproduced by people and existing in the masses, in which a person reflects his work, social and everyday way of life, nature, cults and beliefs. The author also considers decorative and applied art as a form of folk art culture, and festive and ceremonial culture. Ritual actions are necessary for a person, because they met the need for knowledge in a certain way, provided the transfer of labor skills, psychologically prepared for work. The researcher notes that the classification of forms presented in the article is conditional, because, for example, holidays, beliefs, and decorative and applied arts can be called folklore. The article analyzes the practical application of forms of folk art culture on the example of organizing thematic projects in the city of Moscow.

**Key words:** folk art culture, forms, folklore, social and cultural activities, megalopolis.

**А.В. Гапоненко**, аспирант, Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: alenagap13@gmail.com

## ФОРМЫ НАРОДНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНЫХ ПРОЕКТОВ В УСЛОВИЯХ МЕГАПОЛИСА

Автор статьи рассматривает формы народной художественной культуры, которые используются при организации современных социально-культурных проектов в условиях мегаполиса. Рассматривается фольклор – воспроизводимая людьми и существующая в народных массах поэзия, в которой человек отражает свою трудовую деятельность, общественный и бытовой уклад жизни, природы, культы и верования. Также автор статьи рассмотрел декоратив-

но-прикладное искусство в качестве формы народной художественной культуры и празднично-обрядовую культуру. Обрядовые действия были необходимы человеку, поскольку они определенным образом удовлетворяли потребность в познании, обеспечивали передачу трудовых навыков, психологически подготавливали к трудовой деятельности. Автор статьи отмечает, что классификация форм, представленная в статье, условна, потому что, например, фольклором можно назвать и праздники, и верования, и декоративно-прикладное искусство. В статье проведен анализ практического применения форм народной художественной культуры на примере организации тематических проектов в городе Москве.

**Ключевые слова:** народная художественная культура, формы, фольклор, социально-культурная деятельность, мегаполис.

Народная художественная культура выступает фундаментом современной культуры, корневой системой национальной культуры. Её «генеральной функцией» является воссоздание связей личности с общенародным, общечеловеческим при сохранении национальной укоренённости, то есть формирование гражданина будущей России» [1, с. 136].

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что обращение к прошлому, в частности к глубинным пластам традиционной художественной культуры, на современном этапе развития России – объективная потребность, обусловленная необходимостью переосмысления и обновления общественной жизни. Без восстановления полнокровной народной художественной культуры, ее нравственных основ не может возродиться национальный духовный менталитет.

Теоретическая значимость исследования: уточнен и дополнен понятийный аппарат, раскрывающий народную художественную культуру в качестве совокупности разнообразных форм ее проявления.

Целью исследования является анализ современных форм народной художественной культуры, лежащих в основе организации социально-культурных проектов московского мегаполиса. Для этого необходимо:

1. Рассмотреть структуру народной художественной культуры.
2. Провести обзор проектов с использованием различных форм народной художественной культуры на площадках города Москвы.
3. Определить уровень интереса жителей московского мегаполиса к социально-культурным проектам фольклорной направленности.

Народная художественная культура условно имеет следующие формы: народные верования в качестве мифологии народа, фольклор словесный и музыкальный, декоративно-прикладное искусство, празднично-обрядовая культура. Народные верования, а именно – мифы народа, являют собой исключительное ядро народной художественной культуры, все формы которой рождаются из потребностей проявления мифа в жизни человека. Именно поэтому мифологические корни народной художественной культуры определяют ее в самостоятельном качестве.

Таким образом, структуру народной художественной культуры можно представить следующим образом: миф – ее центр, другие ее виды (фольклор, декоративно-прикладное искусство, празднично-обрядовая культура) – формы существования данного мифа в жизни народа. Рассмотрим каждую форму народной художественной культуры подробнее.

По представлению наших предков, жизнь давалась человеку для созидания и благополучия его Рода, его Народа и его Державы. Кроме того, наши предки считали, что «жизнь не заканчивалась с концом существования физического тела человека, то есть смертью, жизнь продолжалась, но уже в каком-то другом виде и форме» [2]. В священных Ведах писалось, что «смерть вы наблюдаете только в окружении, а для себя её не существует» [2]. Поэтому наши предки очень любили жизнь и совсем не боялись смерти, так как она считалась перерождением из одной формы жизни в другую, и душа со своей кармой переходила в другой мир.

Слово «фольклор» в буквальном переводе с английского означает «народная мудрость». Фольклор – это воспроизводимая людьми и существующая в народных массах поэзия, в которой человек отражает свою трудовую деятельность, общественный и бытовой уклад жизни, природы, культы и верования. В фольклоре воплощаются воззрения, идеалы и стремления людей, их поэтическое воображение, богатейший мир мыслей, чувств, переживаний, протест против эксплуатации и гнета, мечты о справедливости и счастье.

Фольклор намного древнее литературы. «Если возраст даже наиболее древних литератур исчисляется тридцатью-сорока веками, то фольклор возник значительно раньше, в процессе формирования человеческой речи» [3, с. 65]. В то же время возникновение фольклорной традиции славянских племен или их доисторических предшественников теряется в глубине веков и не поддается даже весьма приблизительному определению. Возникают художественные произведения (предания, сказки, песни), которые могли отвечать идеологическим потребностям и художественным вкусам той или иной общественной группы и противоречить интересам другой.

Для того чтобы услышать песни или предания, нужен был певец или сказчик. По словам Некрасовой М.А., «фольклорное произведение воплощается в устном слове. Овеществленных посредников между творящим и воспринимающим здесь нет» [4, с. 240]. Устойчивость передачи, не закреплённости текста и отсутствии специфического права автора определяли особую подвижность фольклорных текстов. Очень редко удается наблюдать начальное возникновение песни, былины, сказки. Первый создатель того или иного фольклорного произведения опирается на существующие традиции, использует определенные поэтические приемы, мотивы, формулы, которые не принадлежат никому и каждым могут быть использованы. Поэтому сказки, песни, былины обязаны своим существованием не только первоначальному создателю – они уже в какой-то мере коллективны.

Творения декоративно-прикладного искусства отвечают определенным требованиям: «характеризуются художественными чертами; рассчитаны на эстетическое воздействие; предназначены для дизайна интерьера и украшения быта» [1, с. 149]. К таким продуктам относятся одежда, плательные и декоративные ткани, художественное стекло, фарфор, ковры, мебель, фаянс, ювелирные и другие художественные изделия. Существует утвержденная во второй половине XIX века система областей декоративно-прикладного искусства по материалу (металл, керамика, текстиль, дерево), технике выполнения (резьба, роспись, вышивка, набойка, литье, чеканка, интарсия) и по функциональным приметам применения продукта (мебель, посуда, игрушки). Данная система обоснована важной миссией конструктивно-технологического начала в декоративно-прикладном искусстве и его прямой связью с производством.

Декоративное искусство – одна из основных сфер пластического искусства (наравне с архитектурой, изобразительными искусствами). Это самобытный вид художественного творчества, который отличается по своему назначению от станкового и монументального искусства. Декоративное искусство наряду с архитектурой создает охватывающие человека вещественные предметно-пространственные условия, вводя в них эстетическое, метафорическое начало, включающее в себя большой спектр художественных предметов, изображений и символов.

Праздник и обряд – своеобразный урок для следующих поколений, средство передачи определенных сведений и трудовых навыков. Они помогали в конкретно-образной форме раскрыть ошибки предшественников и указывали правильные пути для достижения конечной цели, становясь формой укрепления успехов и передачи опыта. «Обрядовые действия были необходимы человеку, поскольку они определенным образом удовлетворяли потребность в познании, обеспечивали передачу трудовых навыков, психологически подготавливали к трудовой деятельности» [5, с. 102]. Это помогало избежать возможных опасностей, способствовало возбуждению у людей нужных эмоций, позволяло наглядно представить предполагаемую цель, достижение которой стало органической потребностью этой группы. Условия жизни диктовали коллективные формы существования. После совершения обряда на охоту отправлялись уже не разрозненные индивидуумы, готовые разбежаться при первой же неудаче, а сплоченная группа первобытных людей, согласовавшая предварительно свои действия, сосредоточенная на едином предмете действий, охваченная общим настроением, боевым азартом и уверенная в победе. Все это способствовало успешному исходу, например, охоты, что было отмечено нашими далекими предками, а впоследствии привело к тому, что постепенное «подобное словесно-символические действия приняли ритуальный характер, выросли в большие традиционные празднества» [5, с. 106].

Обрядность – системная часть культуры, олицетворяющая духовный строй людей, его мировосприятие на различных этапах исторических изменений; сложное и многообразное явление, которое осуществляет функции передачи последующим поколениям опыта, который был накоплен в процессе борьбы за существование; самобытная реакция людей на жизненную среду; определенная форма проявления народных устремлений.

Последнее может выступать в роли синтеза всех форм. Необходимо отметить, что данная классификация условна, потому что фольклором можно назвать и праздники, и верования, и декоративно-прикладное искусство.

Многообразие форм народной художественной культуры – мощный инструмент в руках специалистов в области социально-культурной деятельности. Любая форма народной художественной культуры несет в себе огромный пласт информации, который передается сквозь время, от поколения к поколению. Декоративно-прикладное искусство, словесный, музыкальный фольклор – без всего этого не может существовать традиционный строй нашей культуры. Многие традиционные формы забываются, переходят из активных в пассивные формы, которые бытуют только в народной памяти и не используются в современной социально-культурной среде. Однако нельзя забывать о корнях, без которых не может существовать дерево. Необходимо возрождать традиции, модернизировать и использовать их в современной социально-культурной среде мегаполиса.

В Москве проводится огромное количество мероприятий с использованием различных форм народной художественной культуры. Формы мероприятий достаточно разнообразны: концерты, театрализованные представления, массовые праздники, творческие вечера, лекции и т. п. Это разнообразие обусловлено рядом культурных преобразований и изменением условий жизнедеятельности жителей мегаполиса и, как следствие, трансформацией их интересов и предпочтений.

Рассмотрим практическое использование форм народной художественной культуры на примере мероприятий, проводимых на культурных площадках города Москвы.

Выставка «Ладья», организованная ассоциацией «Народные художественные промыслы России» [6], – это выставка-ярмарка народных промыслов. «Ладья» проводится в центральном выставочном комплексе «Экспозентр» два раза в год: зимой – «Зимняя сказка», весной – «Весенняя фантазия».

На выставке представлены различные виды национальной одежды: русские сарафаны, расписные платки, валенки и т. п. Здесь встречаются элементы национальной кухни: блины, пряники, конфеты, березовый сок, икра. Помимо того, что люди могут посмотреть на предметы, являющиеся частью народных промыслов, они могут изготовить некоторые из них собственными руками.

В парковых зонах тоже проводится большое количество мероприятий с использованием традиций народной художественной культуры. В Центральном парке культуры им. Горького в 2019 году был проведен фестиваль, приуроченный ко Дню семьи, любви и верности. В центр парка был установлен арт-объект в виде трехмерного слова «Любовь». 8 июля прошла концертная программа с живой музыкой, где исполнялись традиционные народные песни, а также современные песни в стиле фолк. Посетителям парка предлагалось прослушать мастер-классы по росписи матрешки, изготовлению русских народных игрушек и т. п. Участники мероприятия смогли поучаствовать в тематических конкурсах и получить памятные сувениры с эмблемой парка и символикой праздника – цветком ромашки. Посетители мероприятия приняли активное участие в традиционном экскурсионном марафоне, который включил в себя самые популярные экскурсии, и смогли узнать о самых необыкновенных историях любви, происходивших на территории парка. Вечером состоялся небольшой концерт фортепианной музыки в рамках проекта «Рояль в цветах».

В 2018 году в парке Горького проходил двухдневный фестиваль «Масленица». В арке главного входа в парк была установлена инсталляция «застрявшего» солнца в виде ярко-желтого шара диаметром 7 метров. Возглавили фестиваль телеведущие Александр Гудков и Владимир Макрон. Зрители смогли посетить музыкальный концерт, в котором выступили различные коллективы, сочетающие в своей музыке элементы фолка и современных стилей. Неотъемлемый атрибут Масленицы – чучело Зимы традиционно сожгли в конце вечера. На фестивале работала анимационная команда в русских народных костюмах и различных ска-

точных существ. Они прохаживались по парку, исполняя шуточные пьесы и музыкальные сценки. Пушкинская набережная стала пространством всевозможных развлечений в народном стиле: кроме традиционных народных игр – боев на мешках и перетягивании каната – прошли кулинарные мастер-классы и состоялся квест «Весенняя дорога». Участникам квеста предлагалось найти дорогу в соломенном лабиринте: для его создания понадобилось 420 брикетов сена. На развернувшейся здесь ярмарке можно было приобрести различные сувениры: матрешки, посуду с росписью, платки, свистульки, сладости и т. п.

В парке «Сокольники» регулярно проводятся подобные мероприятия, начиная от фотовыставок, посвященных культурным ценностям, заканчивая крупными фестивалями. В 2019 году на базе парка проходило мероприятие чествования Масленицы. В его программе были традиционные гулянья, символизирующие проводы зимы, разнообразные русские народные игры и забавы, кулинарные мастер-классы и концерт с участием звезд российской эстрады.

День любви, семьи и верности на базе парка «Сокольники» также проходит очень ярко. В этот день в парке можно было встретить аниматоров, одетых в русские народные костюмы, которые дарили всем ромашки – символ праздника. Для детей проводились различные подвижные игры, специальные мастер-классы по рисованию, изготовлению обережной куклы, шитью, кулинарии, народным промыслам и т. п. Представители поколения постарше могли посетить различные лекционные занятия, где обсуждались вопросы, связанные с русской культурой и не только. Завершился праздник большой концертной программой с участием звезд.

В заключение хотелось бы отметить, что формы народной художественной культуры в наше время активно используются при организации тематических проектов в городе Москве. Применение современных технологий и средств социально-культурной деятельности при организации мероприятий народной художественной направленности – необходимая мера для сохранения и популяризации традиций, а также для повышения интереса жителей мегаполиса к традиционной культуре. Предпочтения россиян, в частности москвичей, меняются с течением времени, но потребность в национальной культуре всегда остается неизменной.

#### Библиографический список

1. Спирина М.Ю. Традиционное прикладное искусство и образование: традиции и инновации в третьем тысячелетии. *Методология педагогики: педагогическая наука и педагогическая практика как единая система*. Челябинск: ЧГПУ, 2012: 136 – 150.
2. *Славянская культура, Ведическая культура – язычество древних славян*. Available at: <http://slavculture.ru/>
3. Панкеев И.А. Восприятие читателем фольклорного текста. *Известия вузов. Проблемы полиграфии и издательского дела*. 2005; № 3: 64 – 67.
4. Некрасова М.А. *Народное искусство России: Народное творчество как мир целостности*. Москва: Коллекция М, 2003.
5. Тарасова С.И. Возникновение народных праздников и обрядов. *Сельские культурно-образовательные комплексы как инновационные учреждения*. Белгород, 2004: 103 – 106.
6. Ассоциация «Народные художественные промыслы России». Available at: <http://www.nkhp.ru/index.htm>

#### References

1. Spirina M.Yu. Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie: tradicii i innovacii v tret'em tysyacheletii. *Metodologiya pedagogiki: pedagogicheskaya nauka i pedagogicheskaya praktika kak edinaya sistema*. Chelyabinsk: ChGPU, 2012: 136 – 150.
2. *Slavyanskaya kul'tura, Vedicheskaya kul'tura – yazychestvo drevnih slavyan*. Available at: <http://slavculture.ru/>
3. Pankeev I.A. Vospriyatie chitatelem fol'klornogo teksta. *Izvestiya vuzov. Problemy poligrafii i izdatel'skogo dela*. 2005; № 3: 64 – 67.
4. Nekrasova M.A. *Narodnoe iskusstvo Rossii: Narodnoe tvorchestvo kak mir celostnosti*. Moskva: Kolleksiya M, 2003.
5. Tarasova S.I. Vozniknovenie narodnykh prazdnikov i obryadov. *Sel'skie kul'turno-obrazovatel'nye komplekсы kak innovacionnye uchrezhdeniya*. Belgorod, 2004: 103 – 106.
6. *Assotsiatsiya «Narodnye hudozhestvennye promysly Rossii»*. Available at: <http://www.nkhp.ru/index.htm>

Статья поступила в редакцию 27.07.22

УДК 378.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-104-107

**Mansurova A.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Music Education Department, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia),  
E-mail: [nauka-v-vuze@rambler.ru](mailto:nauka-v-vuze@rambler.ru)

**Chervatyuk P.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Music Education Department, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia),  
E-mail: [nauka-v-vuze@rambler.ru](mailto:nauka-v-vuze@rambler.ru)

**TO THE QUESTION OF IMPROVING MUSIC AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF TASKS IN THE CONCEPT OF TRAINING PEDAGOGICAL PERSONNEL FOR THE EDUCATIONAL SYSTEM FOR THE PERIOD UNTIL 2030.** The article raises a problem of improving Russian musical and pedagogical education in the direction of unifying the training of pedagogical personnel in the structural, content, methodological, didactic, technological and productive aspects. This problem is formulated and comprehended in connection with the emergence in the regulatory field of higher education of a new Concept of training pedagogical personnel for the education system, developed for the period from 2022 to 2030. The main attention of the authors is drawn to the specifics of musical and pedagogical education, which lies in the multidisciplinary and multi-competence training of a modern teacher-musician. This specificity is due to federal state educational standards that regulate the implementation of bachelor's, master's and specialist's programs in musical and pedagogical training profiles. The authors also raise a question of the most optimal way to implement the Concept in the context of the relevance of preserving the regional specifics of training teachers, due to demographic, geopolitical, economic and socio-cultural factors.

**Key words:** pedagogical education, training of musician teacher, education system, federal state educational standard, methodology of pedagogy, teaching methods, educational technology, didactics, educational and methodological support, educational program, curriculum, multidisciplinary multi-competence training of musician teacher.

**А.П. Мансурова**, канд. пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Химки,  
E-mail: [nauka-v-vuze@rambler.ru](mailto:nauka-v-vuze@rambler.ru)

**П.А. Черватюк**, д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: [nauka-v-vuze@rambler.ru](mailto:nauka-v-vuze@rambler.ru)



# К ВОПРОСУ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧ КОНЦЕПЦИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ НА ПЕРИОД ДО 2030 ГОДА

В статье поднимается проблема совершенствования отечественного музыкально-педагогического образования в направлении унификации подготовки педагогических кадров в структурно-содержательном, методическом, дидактическом, технологическом и результативном аспектах. Данная проблема была сформулирована и осмыслена в связи с появлением в нормативном поле высшего образования новой Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования, разработанной на период с 2022 до 2030 года. Основное внимание авторов обращено к специфике музыкально-педагогического образования, которая заключается в мультидисциплинарной и поликомпетентностной подготовке современного педагога-музыканта. Данная специфика обусловлена Федеральными государственными образовательными стандартами, регламентирующими реализацию программ бакалавриата, магистратуры и специалитета по музыкально-педагогическим профилям подготовки. Авторы статьи задаются также вопросом оптимального пути реализации Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования в условиях актуальности сохранения региональной специфики подготовки педагогических кадров, обусловленной демографическим, геополитическим, экономическим и социокультурным факторами.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, подготовка педагога-музыканта, система образования, федеральный государственный образовательный стандарт, методология педагогики, методика обучения, образовательная технология, дидактика, учебно-методическое обеспечение, образовательная программа, учебный план, мультидисциплинарная поликомпетентностная подготовка педагога-музыканта.

С момента внедрения в нормативно-правовое поле высшего образования системы Федеральных государственных образовательных стандартов и утверждения в соответствии с этими стандартами модульного механизма моделирования контента образовательных программ и учебных планов, где наряду с обязательной частью было закреплено право каждого учебного заведения на свободное формирование профильной части, обеспечивающей профессиональные компетенции, высшие учебные заведения постепенно выработали уникальные траектории подготовки бакалавров, магистров и специалистов. Формирование уникального продукта (образовательных услуг вузов) обуславливалось кадровыми, материальными, финансовыми возможностями учреждения, а также демографическим и социально-экономическим факторами. В то же время оставались нерешенными такие жизненно важные для сферы образования вопросы, как эффективность разрабатываемых вузами учебно-методических комплексов, качество учебных пособий, дидактического инструментария и, соответственно, результатов подготовки дипломированных профессионалов для отечественной системы дошкольного, школьного, дополнительного и среднего специального образования, кардинально отличавшихся от вуза к вузу.

Именно это явилось определяющим фактором утверждения Правительством Российской Федерации 24 июня 2022 года Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. Данный документ стратегического планирования федерального уровня призван стать основным руководством по организации образовательного процесса в вузах, реализующих программы бакалавриата, магистратуры и специалитета педагогических направлений и профилей подготовки на ближайшие восемь лет.

Одна из генеральных идей Концепции заключается в обеспечении гарантии единообразных результатов реализации образовательных программ подготовки бакалавров, магистров и специалистов по педагогическим профилям. При этом под «результатами» подразумеваются «единые подходы к механизмам и инструментам оценки качества; ... соответствие результатов подготовки выпускника (молодого учителя) актуальным запросам отрасли, общества и государства» [1, с. 5]. На сегодняшний день, действительно, имеющиеся показатели подготовки выпускников выражаются, как правило, в достаточно «размытых» формулировках компетенций, без четко определяемых элементов, составляющих трудовые функции и квалификации, закрепленные в соответствующих профессиональных стандартах, разработанных Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации.

Можно предположить, что запрашиваемое единообразие результатов, гарантирующих определенное качество подготовки педагогов, подразумевает унификацию методов, средств, технологий, дидактического инструментария, которые смогут обеспечить достижение «единства образовательного пространства на территории Российской Федерации через единство требований и гарантий в реализации образовательными организациями программ подготовки педагогических кадров для системы образования» [1, с. 6].

В соответствии со сказанным выше целью проведенного исследования состояла в выявлении основных направлений совершенствования системы подготовки педагогических кадров (на примере музыкально-педагогического образования) для дальнейшего выстраивания эргономических стратегий по реализации современной федеральной политики в сфере педагогического образования.

С учетом поставленной цели основными задачами исследования являлись:

- определение основных компонентов системы подготовки педагогических кадров;
- выявление и обоснование основных направлений и возможных затруднений совершенствования системы подготовки педагогических кадров с учетом таких корреляционных критериев, как «новые требования» и «реальные условия»;
- формирование авторской позиции относительно необходимых мер организационного, программно-методического, технологического, дидактического

характера для обеспечения качественной унификации педагогического, в частности музыкально-педагогического, образования, эффективной реализации программ бакалавриата, магистратуры и специалитета музыкально-педагогических профилей, обеспечивающих универсальную поликомпетентностную подготовку педагога-музыканта.

Проблема повышения качества педагогического образования обладает непреходящей актуальностью в силу специфики самой профессии, требующей оперативного реагирования на любые научно-технологические инновации, результативной рефлексии в условиях непрерывной изменчивости окружающей социальной среды, мобильности педагогических стратегий с учетом доминирующих антропогенных геополитических, экономических и социокультурных факторов.

Подготовка педагогических кадров, являясь открытой и сложной социальной системой, в своей структуре обнаруживает главные взаимосвязанные элементы, такие как методология, методика, дидактика и технология.

Философско-методологические вопросы совершенствования педагогического (и внутри него музыкально-педагогического) образования исчерпывающе раскрыты в трудах Э.Б. Абдуллина, О.Ф. Асатрян, А.С. Базикова, В.И. Загвязинского, Е.В. Николаевой, Л.А. Рапацкой, Л.Е. Слуцкой, О.Ю. Солопановой, Б.М. Целковникова и др. Современные исследователи методологии музыкально-педагогического образования заявляют о необходимости создания расширенной научно-междисциплинарной базы, формируемой инструментарием герменевтического (Э.Б. Абдуллин [2], Е.П. Красовская и А.И. Николаева [3]), культурологического (Л.А. Рапацкая [4]), антропологического (Торопова [5]), психофизиологического (О.А. Блок [6], Е.В. Клима [7]) и других методологических подходов. Следует отметить, что все указанные подходы в той или иной мере присутствуют в рекомендациях рассматриваемой Концепции [1, с. 12–15].

Возможности повышения методической готовности педагога-музыканта исследовали Е.А. Дыганова, Т.А. Колышева, В.С. Корина, Л.С. Майковская, М.С. Осеннева, О.П. Радынова, Г.М. Цыпин, З.М. Явгильдина и др. Так, например, Е.А. Дыганова и З.М. Явгильдина подтверждают своими исследованиями, что «профессиональная деятельность современного педагога-музыканта многопрофильна, она реализуется по педагогическому, музыкально-исполнительскому, воспитательному, организаторскому, просветительскому, исследовательско-методическому направлениям. Это обуславливает необходимость овладения будущим педагогом-музыкантом профессиональной компетентности интегративного типа» [8, с. 2].

Роль универсальных современных технологий (информационно-коммуникационных, компьютерных, мобильных, мультимедиа и др.) в подготовке педагога-музыканта определена в научных публикациях И.Б. Горбуновой, К.Б. Давлетовой, Л.Ю. Калининой, И.М. Красильникова, С.С. Лукашевой и многих других современных отечественных ученых. Но, несмотря на интенсивно увеличивающееся число исследований, посвященных проблеме электронного и дистанционного обучения, в том числе в педагогических вузах, детальной научно-методической разработки требуют вопросы внедрения в образовательный процесс педагогических профилей «новых форм и технологий обучения, разработки и реализации современных профессиональных образовательных программ, учебно-методических материалов и формирования на их основе качественно новых результатов» [9, с. 152].

Дидактический компонент образовательного процесса в вузе также является предметом специальных исследований (М.С. Волошина, Н.Н. Елистратова, Л.В. Ишкова, И.П. Матиевич, Е.Н. Михеева, И.Е. Молостова, Е.В. Николаева, Л.А. Перова). Многие отечественные ученые поднимают проблему учебно-методического и дидактического обеспечения в печатном и электронном форматах [10]. При этом в контексте профессиональной специфики музыкально-педагогической подготовки в современных вузах отмечается необходимость обязательного дополнения традиционных текстовых учебных пособий, «которые оказываются оторванными от реальных явлений музыкального искусства» [11, с. 214],

мультимедиа материалами, обеспечивающими «соответствующий музыке полноценный художественный эффект познания» [11, с. 214].

В целом общее представление об актуальных направлениях совершенствования сферы педагогического образования, современных тенденциях, проблемных аспектах профильной подготовки будущих педагогов в отечественных вузах можно составить на основе контент-анализа ведущих отечественных научных периодических изданий («Проблемы современного педагогического образования», «Высшее образование сегодня», «Мир науки, культуры, образования», «Педагогическое искусство» и др.).

В свете сказанного проблема совершенствования музыкально-педагогического образования в направлении достижения единообразия на структурно-содержательном, методическом, дидактическом и результативном уровнях видится в следующем.

При переходе на систему направлений и профилей подготовки в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами и выборе компетентностной парадигмы подготовки профессиональных кадров формулировки квалификаций в дипломах выпускников музыкально-педагогических профилей подготовки были изменены для расширения их профессиональных возможностей, отражения в данных формулировках всех компетентностных и квалификационных возможностей, обеспечения молодым педагогам-музыкантам трудовой мобильности и профессиональной вариативности. Новые формулировки призваны были отражать широкий спектр областей и видов профессиональной деятельности, закрепленных в Федеральном государственном образовательном стандарте, в соответствии с которым осуществлялась компетентностно-ориентированная подготовка, выдавался диплом о результатах обучения. Так, выпускник вуза, окончивший программу бакалавриата по профилю «Музыкальная педагогика» с квалификацией «Преподаватель» имеет (в соответствии с ФГОС ВО по направлению 53.03.06) возможность работать учителем музыки в общеобразовательной школе, руководителем творческого музыкального коллектива любой направленности и состава, преподавателем любого музыкального предмета в учреждении дополнительного и среднего специального образования, сотрудником административного аппарата в системе музыкального образования и управления культурой [12].

Результатом данного процесса явилась разработка типовых образовательных программ, в которых закреплялись требования к обязательному минимуму в организационном, методическом, технологическом, кадровом, компетентностном аспектах, предметно-тематическому и дидактическому наполнению учебного процесса, а также к итоговым компетентностным результатам подготовки, обобщенные формулировки которых существенно «размыты» по своему содержанию относительно квалификационных требований и трудовых обязанностей работающих педагогов-музыкантов. Такие программы, отражающие основные положения Федеральных государственных образовательных стандартов, как известно, оставляли за образовательными учреждениями право на формирование учебного контента на методическом, дидактическом, дисциплинарно-тематическом, технологическом и результативно-деятельностном уровнях. Предоставленное право подразумевало как свободу выбора учебно-методического обеспечения, так и ответственность за данный выбор, выражавшуюся в социальной ценности, статусе дипломов каждого конкретного учебного заведения, рейтинговых позициях вузов на рынке образовательных услуг.

В настоящее время утвержденные Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по-прежнему регламентируют реализацию в высших учебных заведениях России программ бакалавриата, магистратуры и специалитета по музыкально-педагогическим профилям, обеспечивающим универсальную мультидисциплинарную и поликомпетентностную подготовку педагога-музыканта. Такая подготовка предполагает выпуск дипломированных педагогов-музыкантов, способных и готовых к осуществлению профессиональных обязанностей и трудовых функций в качестве учителя музыки общеобразовательной школы, преподавателя профессиональных дисциплин в учреждениях дополнительного и среднего специального образования (музыкальной литературы, сольфеджио, музыкального инструмента, вокала и др.), руководителя творческих коллективов (хоровых, ансамблевых, оркестровых), педагога дополнительного образования в области музыкального искусства на базе общеобразовательных школ, организатора музыкального досуга.

Очевидно, что подготовка ко всем перечисленным профессиональным ролям и соответствующим им трудовым функциям, закрепленным в нескольких

трудовых стандартах, утвержденных Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации, требует моделирования и реализации сложного системного комплекса, включающего рабочие учебные программы, учебно-методические разработки, дидактические материалы для освоения необходимых компетенций и квалификаций. Предметно-тематический спектр во многом определяется региональными и муниципальными потребностями, то есть локальным рынком труда, запросами учреждений культуры, учебными заведениями общего, дополнительного, среднего специального образования. В связи с этим каждое высшее учебное заведение формирует свой уникальный набор элективных и факультативных дисциплин, а также модулей, обеспечивающих формирование у выпускников профессиональных компетенций [12, с. 5, 13].

Однако реализация программно-методических и дидактических свобод, которые в полной мере использовали вузы в течение последнего десятилетия, представляется проблематичной в контексте одной из основных задач Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, которая заключается в требовании «разработки единого подхода к осуществлению предметной, методической и психолого-педагогической подготовки будущих учителей ... для достижения единых результатов» [1, с. 8].

По всей видимости, в настоящее время начинается новый виток трансформационного развития высшего и среднего специального педагогического образования, и одним из источников для инновационных решений, проектов стратегий и действий становится идея унификации подготовки педагогов.

Определение основных компонентов системы подготовки педагогических кадров, обуславливающих вектор и содержание программно-методического проектирования, позволило установить, что приведение педагогического образования к единой структуре, содержанию и результатам потребует изменений на философско-методологическом, методическом, предметно-тематическом, дидактическом и технологическом уровнях. Однако достижение подобного единообразия, очевидно, столкнется с потребностью учета региональной специфики наполнения учебного процесса в отечественных вузах, реализующих образовательные программы бакалавриата, магистратуры и специалитета педагогических профилей.

Несмотря на сохранение компетентностной парадигмы в высшем и среднем специальном образовании, государственное решение о регулировании содержания отечественного педагогического образования и контроля за результатами подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников для сферы образования повлечет за собой масштабный пересмотр учебно-методических, дидактических, технологических составляющих уже устоявшегося образовательного процесса и коренные системные изменения во внутрисетевом и межсетевом функционировании вузов и ссузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров. Эти изменения могут сопровождаться рядом затруднений, связанных с кадровыми, структурно-содержательными, методическими, дидактическими, региональными демографическими, социально-экономическими и другими вопросами. В ситуации с музыкально-педагогическим образованием данные проблемы также будут иметь межведомственный характер, так как педагогов-музыкантов широкого профиля готовят вузы и ссузы, подотчетные учреждениям различного статуса.

Любая нормативно-правовая инициатива, принятая на государственном уровне и имеющая федеральное значение, вовлекает в круг обсуждения абсолютно всех участников затрагиваемой социальной системы. А когда речь идет о внесении изменений в ключевые элементы системы подготовки педагогов, становится понятно, что данный процесс будет неизбежно масштабным по числу заинтересованных юридических и физических лиц, затронет методологические и теоретические основы, методический и дидактический инструментарий, технологические модели, все функции и взаимосвязи системы образования в целом. В данной ситуации от ведущих вузов страны, имеющих своих представителей в правотворческих структурах, органах исполнительной и законодательной власти, организациях, осуществляющих создание учебно-методической, инструктивной и дидактической базы для системы педагогического образования, требуется «осознанный поиск и применение профессиональных знаний и умений» [13, с. 101] для проявления максимальной научно-исследовательской активности и проектной инициативы при формировании безупречной методологической, теоретико-методической и технологической основы для обновления и совершенствования системы педагогического и в его рамках – музыкально-педагогического образования.

#### Библиографический список

1. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. Available at: <https://government.ru/docs/45881/>
2. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ как метаметод педагогики музыкального образования. *Музыкальное искусство и образование на протяжении жизни*. Вестник кафедры ЮНЕСКО. 2013; № 2: 13 – 22.
3. Красовская Е.П., Николаева А.И. Герменевтический подход к освоению формы музыкального произведения в инструментальном классе *Музыкальное искусство и образование на протяжении жизни*. Вестник кафедры ЮНЕСКО. 2018; № 2 (22): 103 – 119.
4. Рапацкая Л.А. Культурологический подход в музыкальном образовании: история и перспективы развития. *Ценности и смыслы*. 2016; № S6 (46): 6 – 14.
5. Торопова А.В. Музыкально-психологическая антропология как междисциплинарная область научных знаний. *Музыкальное искусство и образование на протяжении всей жизни*. Вестник кафедры ЮНЕСКО. 2019; № 2: 24 – 40.
6. Блок О.А. Модель музыкально-исполнительских действий-движений инструменталистов как продукт научного поиска. *Искусство и образование*. 2018; № 6 (116): 102 – 111.
7. Климай Е.В. Феномен обращения в структуре интонирующего сознания пианиста. *Искусство и образование*. 2020; № 6 (128): 63 – 68.

8. Дыганова Е.А., Явильдина З.М. Модель формирования методической компетентности будущего педагога-музыканта: практико-ориентированный подход. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2022; № 1. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN122.pdf>
9. Давлетова К.Б. О результатах исследования готовности использования музыкально-компьютерных технологий и электронных музыкальных инструментов в профессиональной деятельности педагогов-музыкантов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 4 (65): 151 – 153.
10. Николаева Е.В., Матиевич И.П. Педагогический потенциал мультимедийного приложения к учебнику «Методика музыкального образования». *Музыкальное искусство и образование на протяжении всей жизни*. Вестник кафедры ЮНЕСКО. 2022; № 1: 146 – 160.
11. Молостова И.Е. Дополнительная литература как средство формирования профессионального самосознания педагога-музыканта. *Вестник ТПУ*. 2015; № 3 (156): 213 – 217.
12. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 53.03.06 Музыкознание и музыкально-прикладное искусство, № 828 от 23.08.2017, с изменениями и дополнениями от 26.11.2020, 08.02.2021*. Available at: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/103>
13. Майковская Л.С., Кодинцева Д.Ю. О применении методов проблемного обучения в фортепианной подготовке дирижеров военных духовых оркестров. *Искусство и образование*. 2021; № 5 (133): 101 – 107.

## References

1. *Konceptiya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda*. Available at: <https://government.ru/docs/45881/>
2. Abdullin E.B. Metodologicheskij analiz kak metamedod pedagogiki muzykal'nogo obrazovaniya. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie na protyazhenii zhizni*. Vestnik kafedry YuNESKO. 2013; № 2: 13 – 22.
3. Krasovskaya E.P., Nikolaeva A.I. Germeneticheskij podhod k osvoiniyu formy muzykal'nogo proizvedeniya v instrumental'nom klasse *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie na protyazhenii zhizni*. Vestnik kafedry YuNESKO. 2018; № 2 (22): 103 – 119.
4. Rapackaya L.A. Kul'turologicheskij podhod v muzykal'nom obrazovanii: istoriya i perspektivy razvitiya. *Cennosti i smysly*. 2016; № S6 (46): 6 – 14.
5. Toropova A.V. Muzykal'no-psihologicheskaya antropologiya kak mezhdisciplinarnaya oblast' nauchnykh znaniy. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie na protyazhenii vsej zhizni*. Vestnik kafedry YuNESKO. 2019; № 2: 24 – 40.
6. Blok O.A. Model' muzykal'no-ispolnitel'skikh dejstvij-dvizhenij instrumentalistov kak produkt nauchnogo poiska. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2018; № 6 (116): 102 – 111.
7. Klimaj E.V. Fenomen obrascheniya v strukture intoniruyushchego soznaniya pianista. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2020; № 6 (128): 63 – 68.
8. Dyganova E.A., Yavgil'dina Z.M. Model' formirovaniya metodicheskoy kompetentnosti budushchego pedagoga-muzykanta: praktiko-orientirovannyj podhod. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2022; № 1. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN122.pdf>
9. Davletova K.B. O rezul'tatah issledovaniya gotovnosti ispol'zovaniya muzykal'no-komp'yuternykh tehnologii i elektronnykh muzykal'nykh instrumentov v professional'noj deyatel'nosti pedagogov-muzykantov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 4 (65): 151 – 153.
10. Nikolaeva E.V., Matievich I.P. Pedagogicheskij potencial mul'timedijnogo prilozheniya k uchebniku «Metodika muzykal'nogo obrazovaniya». *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie na protyazhenii vsej zhizni*. Vestnik kafedry YuNESKO. 2022; № 1: 146 – 160.
11. Molostova I.E. Dopolnitel'naya literatura kak sredstvo formirovaniya professional'nogo samosoznaniya pedagoga-muzykanta. *Vestnik TPGU*. 2015; № 3 (156): 213 – 217.
12. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 53.03.06 Muzykoznaniye i muzykal'no-prikladnoye iskusstvo, № 828 ot 23.08.2017, s izmeneniyami i dopolnleniyami ot 26.11.2020, 08.02.2021*. Available at: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/103>
13. Majkovskaya L.S., Kodinceva D.Yu. O primenenii metodov problemnogo obucheniya v fortepianno podgotovke dirizherov voennykh duhovyyh orkestror. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2021; № 5 (133): 101 – 107.

Статья поступила в редакцию 24.07.22

УДК 788.2

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-107-110

**Pronin B.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Department of Variety and Jazz Art, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia),  
E-mail: korgmouse@live.com

**CLASSIFICATION OF STROKES AND TECHNIQUES USED WHEN PLAYING THE WIND INSTRUMENTS.** The issue of widespread controversy and resolutions is currently a contentious issue. Achieving this requires the emergence of a unified system of stroke designations with serious difficulties in their interpretation in professional spiritual performance. repetitive, created for stringed bowed instruments, these designations were restored by wind players. However, these symbols are experienced differently by the performers. Repeated attempts to systematize the strokes used in wind performance have led to the creation of a simplified model used in many orchestras, ensembles and when learning to play wind instruments. Despite the fact that this model has taken root in Russia and is considered quite logical and constant, there is some understatement in a number of issues regarding such controversial strokes as tenuto, staccatissimo, accented staccato, as well as some complex strokes that can be attributed to combined ones. The objective of the article is to create a detailed, logical, not contradictory, but only complementary to the generally accepted model, the classification of wind instrument player strokes.

**Key words:** wind instruments, trombone, methods of working on strokes, interpretation of strokes.

**Б.А. Пронин**, канд. пед. наук, преп., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: korgmouse@live.com

## КЛАССИФИКАЦИЯ ШТРИХОВ И ПРИЁМОВ, ИСПОЛЗУЮЩИХСЯ ПРИ ИГРЕ НА ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

Вопрос классификации штрихов духовика в настоящее время является предметом многочисленных споров и обсуждений. До сих пор попытки создания единой системы штриховых обозначений сталкивались с серьёзными трудностями при их трактовке в контексте духового исполнительства. Изначально созданные для струнных смычковых инструментов эти обозначения были заимствованы духовиками. Тем не менее трактуются эти символы разными исполнителями нередко по-разному. Неоднократные попытки провести систематизацию штрихов, используемых в духовом исполнительстве, привели к созданию упрощённой модели, используемой во многих оркестрах, ансамблях и при обучении игре на духовых инструментах. Несмотря на то, что данная модель прижилась в России и считается достаточно логичной и постоянной, существует некоторая недосказанность в ряде вопросов, касающихся таких спорных штрихов, как tenuto, стаккатиссимо, акцентированное стаккато, а также некоторых сложных штрихов, которые можно отнести к комбинированным. Целью написания статьи является создание подробной, логичной, не противоречащей, а лишь дополняющей общепринятую модель классификации штрихов духовика.

**Ключевые слова:** духовые инструменты, тромбон, методы работы над штрихами, трактовка штрихов.

Актуальность проблемы систематизации и классификации штрихов и приёмов, используемых в исполнительской практике музыканта-духовика, обусловлена необходимостью унификации терминологии для более осмысленной интерпретации музыкальных произведений. Некоторые начинающие и профессиональные музыканты путают даже базовые штрихи, причисляют к штрихам технические приёмы, а также неправильно интерпретируют их графические обозначения. Это происходит вследствие параллельного существования различных (нередко противоречивых) типологий штрихов и приёмов духовика.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые создана единая современная классификация штрихов и технических приёмов духовика,

не противоречащая популярной модели их трактовки, но в то же время дополняющая и уточняющая некоторые спорные тезисы благодаря альтернативным исследованиям.

Целью данного исследования является теоретико-методическое обоснование классификационного подхода в систематизации штрихов, применяемых в исполнительстве на духовых инструментах.

Основной задачей исследования является анализ существующих на сегодняшний день классификаций штрихов и технических приёмов духовика и создание на их основе унифицированной системы, позволяющей музыкантам, играющим на духовых инструментах, одинаково, правильно и художественно оправданно трактовать композиторский замысел.



Теоретическая значимость исследования заключается в том, что проанализированы различные виды трактовок штрихов и технических приёмов, использующихся при игре на духовых инструментах, и на их основе создана их унифицированная классификация.

Практическая значимость работы: материалы исследования могут быть использованы преподавателями музыкальных учебных учреждений в качестве учебно-методической базы, применяться в разработке учебных курсов по истории исполнительства на духовых инструментах.

Объект исследования: художественно-педагогический процесс обучения игре на духовых инструментах.

Предмет исследования: классификация штрихов и приёмов, использующихся при игре на духовых инструментах.

Осмысленная художественная интерпретация произведения невозможна без грамотного использования штрихов и специальных технических приёмов. Однако педагогам и исполнителям бывает очень сложно разобраться в разнообразии существующих классификаций и трактовок. Исследователи до сих пор предпринимают попытки создать единую систематизацию штрихов, использующихся в духовом исполнительстве, и некоторые преуспели в этом направлении, но существует также проблема совместимости действующих классификаций штрихов и приёмов. Для её решения стоит проанализировать существующие на сегодняшний день исследования в данной области и на их основе составить общее представление о современных штрихах и приёмах духовика.

Понятия «артикуляция», «атака», «штрих», «технический приём». Доцент кафедры оркестровых духовых и ударных инструментов Южно-Уральского государственного института искусств им. П.И. Чайковского, заслуженный артист РФ И.А. Ежов [1] провёл масштабное исследование, посвящённое вопросу систематизации штрихов духовика. Он даёт наиболее точное определение штриха: «Штрих – приём извлечения, ведения, окончания или соединения звуков в процессе музыкального исполнения. Штрих включает в себя атаку, ведение, (стационарную часть) звука; его окончание или соединение с другим звуком» [1, с. 323].

Технические приёмы – это самостоятельно существующие способы треморирования, скольжения, ведения, соединения и повторения звуков. Штрихи, по сути, представляют собой сумму определённых технических приёмов.

Атака – это начальный импульс звукоизвлечения. Атака может быть твёрдой, мягкой и вспомогательной (также существует специфический приём – комбинированная атака, предполагающий поочерёдное использование твёрдой и вспомогательной атаки: «ту-ку» – двойная атака, «ту-ту-ку» – тройная). Однако такое разделение достаточно условное.

Твёрдая/мягкая атака в контексте отношения штриха как такового к группе твёрдой или мягкой атакировки – это положение и использование/неиспользование языка, а также условное произнесение слогов в соответствии с требуемым звукоизвлечением.

Жёсткая/мягкая атака в контексте соответствия штрихов характеру музыки – это увеличение/уменьшение силы атаки по отношению к силе выдоха. Именно в этом контексте возможно мягкое *стаккато*, мягкое *маркато* и т. д.

Что такое артикуляция? Полноценное научное определение удачно сформулировал доктор искусствоведения, заслуженный деятель искусств РСФСР, основоположник отечественной области прикладного музыковедения – истории исполнительства на духовых инструментах профессор Ю.А. Усов: «Артикуляцией... называется устойчивый навык мысленного «произношения» различных речевых фонем и связанных с этим согласованных действий мышц брюшного пресса, диафрагмы, лёгких, дыхательных путей, языка, амбушюра для достижения желаемого звукового результата» [1; 2].

Технические приёмы, использующиеся при игре на духовых инструментах. Помимо штрихов, при игре на духовых инструментах используются и технические (или специфические) приёмы звукоизвлечения (рис. 1).

	<b>ГЛИССАНДО (GLISSANDO)</b>
	<b>ФРУЛЛАТО (FRULLATO)</b>
	<b>ПОРТАМЕНТО (PORTAMENTO)</b>

Рис. 1. Основные технические приёмы, использующиеся при игре на духовых инструментах

*Глиссандо* – скольжение. На тромбоне получается автоматически, если не использовать язык при совпадении движения кулисы с направлением звука в пределах одного обертона. Исполнение *глиссандо* на вентильных и помповых медных инструментах осуществляется при помощи амбушюра и неполного нажатия вентилей или помп.

*Фруллато* – «рычащий» приём, использующийся исключительно при игре на духовых инструментах. Исполняется при помощи условного произнесения «ррр» на протяжении всей длительности указанной ноты. Атака чаще всего используется твёрдая, поэтому начинается звук обычно с условного «трр». Обозначается знаком «тремоло».

*Портаменто* – скользящий переход от одного звука к другому, но, в отличие от *глиссандо*, не настолько явный и не отменяющий необходимости осуществления нужной атаки при исполнении конечного звука.

Такие способы осуществления атаки, как двойной и тройной язык (или двойная и тройная атака), к штрихам также не относятся. Кроме того, они не имеют графических обозначений и применяются исполнителями только в случае необходимости.

Существуют и более редкие приёмы, использующиеся при игре на духовых инструментах: повышение или понижение звуков на четверть тона, мультифоники и т. д.

Проблемы современной трактовки штриховых обозначений в рамках исполнительства на духовых инструментах

В своей статье, посвящённой штрихам, И.А. Ежов [1] на основе различных исследований по данной теме – работ В.М. Блажевича; Г.А. Орвиды; Е.А. Рейхе; М.И. Зейналова и А.А. Седракина; С.В. Розанова; В.В. Сумеркина; А.А. Митронова; Б.А. Дикова; И.П. Мозговенко; Т.А. Докшицера; С.В. Болотина; Г.А. Абаджяна; Ю.Н. Усова; В.Н. Апатского; М.И. Табакова и др. – создал общую упрощённую классификацию штрихов, которой пользуются современные духовики. Именно данная классификация послужила фундаментом для настоящего исследования. Необходимость внесения уточнений и дополнений возникла во многом благодаря систематизации штрихов, предложенной советским и российским флейтистом, музыкальным педагогом, профессором Московской консерватории, композитором, заслуженным деятелем искусств РСФСР Ю.Н. Должиковым [3; 4].

И.А. Ежов справедливо отмечает, что Ю.Н. Должиков приводит свою типологию, сильно отличающуюся от общепринятой. Это касается не только названий некоторых штрихов, но и их разделений на группы.

Если общепринятым (в соответствии с классификациями, встречающимися в исследованиях Б. Дикова, Ю.А. Усова, В.В. Сумеркина) считается условное разделение на штрихи, исполняемые твёрдой атакой (*деташе*, *стаккато*, *маркато*, *мартеле*), мягкой атакой (*нон легато*, *портато*), без атаки (*легато*) и смешанные (комбинированные), то по системе Ю.Н. Должикова штрихи делятся на акцентированные (*маркато*, *мартеле*, *маркированное стаккато*, *маркированное тенуто*, *маркированное легато*) и неакцентированные (*деташе*, *тенуто*, *стаккато*, *залиговое стаккато*, *тенутое стаккато*, *легато*, *портато*). В контексте вопроса также нельзя не упомянуть разработанную Р.П. Терёхиным и В.Н. Апатским систему разделения штрихов на группы по видам подачи дыхания в инструмент. Они делят штрихи на исполняемые на одном дыхании (*легато* и его разновидности), исполняемые с перерывом подачи дыхания (протяжённые – *деташе*, *маркато*, *портато*, *нон легато* и краткие – *мартеле*, *стаккато* и его разновидности) и комбинированные (образующиеся при сочетании элементов различных штрихов) [1, с. 321–322].

И.А. Ежов не использует материалы работы Ю.Н. Должикова, поскольку считает его систему несостоятельной. В своей работе он указывает на следующие несоответствия: «Во-первых, нелогично включать в одну группу штрихи, исполняемые твёрдой и мягкой атакой, так как по характеру атаки они существенно отличаются друг от друга. Во-вторых, введение вместо термина *нон легато* двух новых терминов – *залиговое стаккато* и *тенутое стаккато* неоправданно, так как это вносит путаницу в терминологию штрихов. В-третьих, если есть маркированное стаккато, маркированное тенуто, то почему нет маркированного *деташе*?» [1, с. 322].

Данные положения действительно могут показаться странными на первый взгляд, однако логика в них присутствует.

Разделение штрихов на две группы по принципу акцентированности/неакцентированности имеет такое же право на существование, как и разделение по принципу твёрдости/мягкости/отсутствия/комбинированности атаки, поскольку не противоречит принципам звукоизвлечения на духовых инструментах. Общее для всех духовых инструментов деление штрихов на группы всегда будет условным, так как инструменты разные, и у каждого из них есть свои особенности. Например, исполнение *легато* на тромбоне подразумевает в определённых случаях использование мягкого языка, и логично тогда при разделении на группы отнести его к смешанным (комбинированным) штрихам, а не к исполняемому без атаки, однако это будет противоречить принципам его исполнения на других духовых инструментах (хотя и там мягкая атака при исполнении *легато* может иногда использоваться, и речь не о первой ноте заливованного пассажа, которая в любом случае извлекается с атакой). В то же время *легато* по всем параметрам подходит под описание «неакцентированный штрих» для всех духовых инструментов.

Использование терминов *залигванное стаккато* и *тенутное стаккато* действительно является необычным решением, но поскольку они немного отличаются друг от друга, их можно считать разными видами *нон легато*.

*Маркированное деще* не существует из-за отсутствия графического обозначения *деще*. Согласно классификации Ю.Н. Должикова, *деще* – «голый» штрих, который может быть заменён исполнителем на любой другой при необходимости. В связи с этим *маркированным деще* можно считать *маркато*.

Что касается *тенуто*, этот штрих считается самым спорным среди исполняющихся в исполнительстве на духовых инструментах. И.А. Ежов подробно изучил этот вопрос. Определили *тенуто* к приёмам Ю.А. Усов [2], Б.А. Диков и А.А. Седракан в «О штрихах духовых инструментов» [1]. Отнесли *тенуто* к штрихам И.П. Мозговенко, Б.А. Диков в более поздней работе «Методика обучения игре на кларнете», Ю.Н. Должиков (он напоминает, что по-немецки «*der Strich*» переводится как «черта», а это графическое обозначение *тенуто*) [1; 3]. Сам же И.А. Ежов пишет следующее: «Анализ произведений для духовых инструментов показывает, что термин *тенуто* выполняет двойную функцию: штриховую и агогическую. Штриховую – когда над или под нотами стоят чёрточки, указывая, что длительность каждого звука выдерживается предельно, агогическую – когда слово «*тенуто*» или чёрточка стоят над одним из звуков в любом штрихе (чаще над первым или последним звуком музыкального построения), указывая, что этот звук следует сыграть протяжно, даже несколько задержаться на нём. Так, например, в группе из четырёх шестнадцатых исполнение *тенуто* первого звука для его выделения требует еле заметного ускорения последующих звуков» [1, с. 321].

Тем не менее, в последнее время прослеживается тенденция к признанию *тенуто* штрихом. *Тенуто* имеет все признаки штриха – его исполнение задеиствует начало звука, звуковедение, окончание звучания и соединение звука со следующим, а его сочетание с другими штрихами образует специфические штрихи (в том числе общепризнанные, например, *портато* и *тенутная версия нон легато*, названная Ю.Н. Должиковым *тенутным стаккато*).

**Классификация штрихов, использующихся при игре на духовых инструментах.** В целях унификации терминологии базовыми целесообразно считать следующие штрихи, использующиеся при игре на духовых инструментах: *деще*, *стаккато*, *маркато*, *мартеле*, *легато*, *нон легато*, *портато*. Штрихи-производные, привязанные к определённым штрихам, в рамках как обучения, так и исполнительства, допустимо называть так, как именуются основные штрихи (*тенуто* можно называть *деще*, *стаккато* – *стаккато*, а *акцентированное стаккато* – как *стаккато*, так и *стаккато*). Это не считается ошибкой. Гораздо важнее понимать, как именно они должны исполняться. Тем не менее ознакомиться с приведённой ниже классификацией штрихов, созданной на основе существующих современных (зачастую противоречивых) исследований в данной области, будет полезно каждому духовику.

Рассмотрим часто встречающиеся в нотной записи штрихи (рис. 2).

**Деще** – штрих «по умолчанию», не имеющий специального обозначения, характеризующийся твёрдой атакой и выдержанным до конца звучанием. Завершается небольшой филировкой. Ю.Н. Должиков отмечал, что данный штрих мало выразителен, поэтому опытные духовики сами добавляют необходимые штрихи к «голым» нотам [4].

**Тенуто** – максимально ровная нота на протяжении всей длительности, плавно переходящая в следующую, отделяемую от предыдущей только мягким языком. Поскольку не все методисты официально признают данный штрих, в рамках исполнительства на духовых инструментах можно считать его производным от *деще*.

**Стаккато** – отрывистый, короткий штрих. Не всегда «коротко» означает «резко». Степень твёрдости атаки зависит от характера музыки. В медленном и среднем темпах исполняется простой атакой, а в быстром – комбинированной.

**Стаккато** – укороченная производная от *стаккато* [5, с. 407].

**Акцентированное стаккато** – производная уже от *стаккато*. Предполагает исполнение не просто утрированно коротких звуков, но и использование жёсткой, «сухой» атаки для звукоизвлечения.

**Маркато** – этот штрих исполняется так же, как он изображён, – нота берётся с уверенной, акцентированной (но не всегда тяжёлой – зависит от произведения) атакой с последующим форсированным *диминуэндо* на протяжении длительности ноты. Если нота очень короткая, а темп быстрый, и *диминуэндо* сделать не представляется возможным, штрих автоматически заменяется на *стаккато*. Главной задачей во время исполнения этого штриха является контроль интонирования, чтобы не «съехать» во время форсированного *диминуэндо* по строю вниз, если это изначально не задумано автором или не продиктовано стилем исполняемой музыки.

**Мартеле** – штрих, который исполняется коротко, но немного длиннее и намного тяжелее, чем *стаккато*. Достигается такой эффект не за счёт большего участия языка, а благодаря форсированной подаче воздуха. Получается не просто короткая, а как бы «припечатанная» нота.

**Легато** – штрих, связывающий ноты между собой. Важно иметь представление о специфике исполнения этого штриха на тромбоне. Исполняется он двумя способами. Любой переход на другой обертоном провоцирует автоматическое *легато*, а совпадение движения кулисы с изменением высоты звучания (нота ниже – позиция ниже или нота выше – позиция выше) в пределах одного обертона вынуждает исполнителя применять очень мягкий язык с артикуляцией слога «за», чтобы вместо *легато* не получилось *глиссандо*. Но не стоит забывать и основы теории музыки – если лига соединяет одну и ту же ноту (даже через такт), никакого разделения не требуется, она просто становится длиннее [6, с. 27].

**Нон легато** – штрих, очень похожий на *стаккато*, но ноты не настолько короткие, а язык максимально мягкий. Ю.Н. Должиков не использовал термин *нон*

	ДЕТАШЕ (DETACHE)		ЗАЛИГОВАННОЕ СТАККАТО	НОН ЛЕГАТО (NON LEGATO)
	ТЕНУТО (TENUTO)		ТЕНУТНОЕ СТАККАТО	
	СТАККАТО (STACCATO)		ПОРТАТО (PORTATO)	
	СТАККАТИССИМО (STACCATISSIMO)		МАРКИРОВАННОЕ ЛЕГАТО (MARKED LEGATO)	
	АКЦЕНТИРОВАННОЕ СТАККАТО (STACCATO ACCENTO)		МАРКИРОВАННОЕ СТАККАТО (MARKED STACCATO)	
	МАРКАТО (MARCATO)		МАРКИРОВАННОЕ ТЕНУТО (MARKED TENUTO)	
	МАРТЕЛЕ (MARTELE)			
	ЛЕГАТО (LEGATO)			

Рис. 2. Распространённые штрихи, использующиеся при игре на духовых инструментах

легато, вместо этого он воспринимал два разных обозначения данного штриха как отдельные штрихи – *тенутое стаккато* и *зализованное стаккато*, но поскольку им были выделены тонкие различия между двумя этими штрихами, логично будет внести их в список разновидностей штриха *нон-легато*.

*Зализованное стаккато* – *стаккато* и *легато* одновременно. Ю.Н. Должиков писал об этом штрихе так: «Атака языка – мягкая, выдох равномерный и спокойный, прерываемый для соблюдения и обозначения пауз между нотами» [4, с. 11].

*Тенутое стаккато* – *тенуто* и *стаккато* одновременно. Для понимания принципов исполнения данного штриха стоит снова обратиться к методическим рекомендациям Ю.Н. Должикова: «В отличие от *зализованного стаккато*, атака языком при *тенутом стаккато* убедительнее и тверже. Штрих исполняется упруго, с некоторым нажимом и в нюансах средней громкости» [4, с. 12].

*Портато* – *тенуто* и *легато* одновременно. Ноты максимально связаны друг с другом, длительности выдержаны до конца, выдох ровный, без динамических всплесков.

*Маркированное легато* – *маркато* и *легато* одновременно. Акцентированные ноты исполняются с помощью усиленного выдоха. Язык при этом используется по принципу исполнения *легато*.

*Маркированное стаккато* – *маркато* и *стаккато* одновременно. Штрих исполняется не так коротко, как *стаккато*, сопровождается акцентом. Атака должна быть легче, чем та, что требуется для исполнения *маркато* [4, с. 13]. Не путать с акцентированным *стаккато*.

*Маркированное тенуто* – *маркато* и *тенуто* одновременно. После осуществления акцентированной атаки звук ослабляется, но не так сильно, как во время исполнения *маркато*, и тянется до конца. То есть начинается звук с атаки и последующего ослабления, а стационарная часть и окончание звука исполняются по принципу *тенуто*. Ю.Н. Должиков отмечал следующие особенности исполнения *маркированного тенуто*: «Звучание этого штриха напоминает удары колокола. Исполняется увесисто, тяжело, записывается, как правило, нотами большой длительности» [4, с. 13].

Иногда в партиях духовых инструментов встречаются не указанные на рисунке 2 комбинации штрихов. В подобных случаях стоит воспользоваться интуицией и попытаться определить логику таких сочетаний. Например, сочетание *мартеле* со *стаккато* будет означать укороченное *мартеле*, а *мартеле* и *тенуто*, относящиеся к одним и тем же нотам, подразумевают *мартеле* с более протяжной стационарной частью.

Таким образом, вопрос классификации штрихов и приёмов, использующихся при игре на духовых инструментах, не теряет своей актуальности до сих пор. Для грамотной интерпретации музыкальных произведений (особенно современных) музыканту необходимо научиться правильно распознавать специальные знаки в нотном тексте. Грамотная трактовка и точное, но в то же время художественное исполнение штрихов и приёмов – залог успеха при игре на любом инструменте. Каждому музыканту важно правильно понимать их графические обозначения и уметь использовать знания о них в своей профессиональной деятельности.

#### Библиографический список

- Ежов И.А. Основные штрихи в исполнительстве на духовых инструментах и методы работы над ними. *Искусство, наука, образование: траектории творчества современной России*: сборник научных статей и материалов заседаний круглых столов. Челябинск: Южно-Уральский государственный институт искусств им. П.И. Чайковского, 2019: 317 – 326.
- Усов Ю.А. *Методика обучения игре на трубе*. Москва: Музыка, 1984.
- Должиков Ю.Н. Артикуляция и штрихи при игре на флейте. *Вопросы музыкальной педагогики*. Москва: Музыка, 1991; Выпуск 10: 29 – 42.
- Должиков Ю.Н. *Нотная папка флейтиста № 1. Тетрадь 1*. Москва: Дека-ВС, 2004.
- Stainer J., Barrett W. *A Dictionary of Musical Terms*. Cambridge University Press, 2009.
- Пронин Б.А. *Основы обучения игре на тромбоне*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Лань: Планета музыки, 2022.

#### References

- Ezhov I.A. Osnovnye shtrihi v ispolnitel'stve na duhovyyh instrumentah i metody raboty nad nimi. *Iskusstvo, nauka, obrazovanie: traektorii tvorchestva sovremennoj Rossii*: sbornik nauchnykh statej i materialov zasedaniy kruglykh stolov. Chelyabinsk: Yuzhno-Uralskij gosudarstvennyj institut iskusstv im. P.I. Chajkovskogo, 2019: 317 – 326.
- Usov Yu.A. *Metodika obucheniya igre na trube*. Moskva: Muzyka, 1984.
- Dolzhiikov Yu.N. Artikulyatsiya i shtrihi pri igre na flejte. *Voprosy muzykal'noj pedagogiki*. Moskva: Muzyka, 1991; Vypusk 10: 29 – 42.
- Dolzhiikov Yu.N. *Notnaya papka flejtista № 1. Tetrad' 1*. Moskva: Deko-VS, 2004.
- Stainer J., Barrett W. *A Dictionary of Musical Terms*. Cambridge University Press, 2009.
- Pronin B.A. *Osnovy obucheniya igre na trombone*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Lan': Planeta muzyki, 2022.

Статья поступила в редакцию 25.07.22

УДК 372.878

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-110-113

Sitnikova T.A., postgraduate, Department of Music Education of the Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: universum-06t@yandex.ru

**ON THE ISSUE OF DEVELOPMENT OF ARTISTIC AND IMAGINATIVE PERCEPTION IN MUSIC LESSONS IN THE CONTEXT OF THE DIGITAL APPROACH TO MUSIC EDUCATION.** The article raises a current problem of the digital approach to music education in the context of distance learning technologies. The researcher reveals peculiarities of teaching music in experimental conditions during the transition to digital educational platforms. The author analyzes and evaluates prospects of music pedagogy, taking into account current trends in education. The article presents a view on the teaching of music, taking into account the transformation of the musical consciousness of students and the features associated with it, analyzes difficulties and opportunities that open up in these conditions in the process of pedagogical activity. Special attention is paid to the analysis of conditions for the development of artistic and figurative expressiveness of students and their creative abilities in the proposed digital reality. An attempt is made to compare approaches to the use of distance learning technologies in the training of future professional musicians and students in music lessons in educational institutions of primary and basic general education. The question of the expediency of the primacy of the use of remote technologies in the process of learning music continues to be debatable. The author comes to the conclusion that it is necessary and useful to use the possibilities of digital educational technologies in the process of learning music, but technology should be perceived solely as an additional tool. According to the author, an appeal to the rich possibilities of digital music education can be considered effective and useful only after the teacher has carried out a clear statement of tasks and strictly differentiated goals and means. Perhaps, such view will be of interest to specialists in the field of music education who study the impact of digital educational technologies on the results of music teaching and use a distance approach in practical pedagogical activity.

**Key words:** pedagogy, music pedagogy, music education, music lesson, artistic and figurative expressiveness, development of creative abilities, distance education, digital educational technologies, distance technologies, musical consciousness, modern trends in education.

T.A. Ситникова, соискатель, Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: universum-06t@yandex.ru

## К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОГО ВОСПРИЯТИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ПОДХОДА К МУЗЫКАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме цифрового подхода к музыкальному образованию в условиях дистанционных образовательных технологий. Речь идет об особенностях преподавания музыки в экспериментальных условиях при переходе на цифровые образовательные платформы. Особое внимание уделено анализу условий развития художественно-образной выразительности обучающихся и их творческих способностей в предлагаемой цифровой реальности. Автор стремится проанализировать и оценить перспективы музыкальной педагогики с учетом современных тенден-



ций в образовании. В статье излагается взгляд на преподавание музыки с учетом трансформации музыкального сознания обучающихся и особенности, связанные с ним, анализируются сложности и возможности, открывающиеся в данных условиях в процессе педагогической деятельности. Предпринимается попытка сравнения подходов к использованию дистанционных технологий в обучении будущих профессиональных музыкантов и обучающихся на уроках музыки в образовательных организациях начального и основного общего образования. Дискуссионным продолжает оставаться вопрос о целесообразности примата использования дистанционных технологий в процессе обучения музыке. Автор приходит к выводу, что возможности цифровых образовательных технологий в процессе обучения музыке использовать необходимо и полезно, однако технологии стоит воспринимать исключительно как дополнительный инструмент. Эффективным и полезным, по мнению автора, обращение к богатым возможностям цифрового музыкального образования может считаться только после того, как педагогом осуществлена четкая постановка задач и строго дифференцированы цели и средства. Возможно, такой взгляд будет интересен специалистам в сфере музыкального образования, исследующим влияние цифровых образовательных технологий на результаты обучения музыке и использующим дистанционный подход в практической педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** педагогика, музыкальная педагогика, музыкальное образование, урок музыки, художественно-образная выразительность, развитие творческих способностей, дистанционное образование, цифровые образовательные технологии, дистанционные технологии, музыкальное сознание, современные тенденции в образовании.

Изменение и трансформация музыкального сознания с приходом цифровых образовательных технологий сегодня представляет собой один из проблемных вопросов как для исследователей-эстетиков, так и для музыкальных педагогов. Очевидно, что взаимосвязь этих дисциплин тесна и практически неразрывна. Однако если перед первыми стоят задачи осмысления наступивших перемен, попытки дать определение происходящим процессам, назвать и обозначить их место, роль и перспективу, то музыкальная педагогика призвана решать задачи практические, предельно конкретные – адаптироваться к новой реальности в короткие сроки, не снимая темпов педагогического процесса и находя баланс между классическими подходами, опробованными методами и инновациями [1]. Безусловно, это представляет собой работу в практически экспериментальных условиях, что требует от педагога удвоенной концентрации внимания, адаптации к режиму многозадачности, оперативности в принятии решений, высоких темпов аналитической деятельности с целью сохранения результативности и соответствия учебному плану.

Актуальность исследуемой темы дает простор для научных изысканий и экспериментов, и в то же время необходимо отметить исследователей, труды которых были проанализированы в ходе работы и посвящены всестороннему исследованию тенденций современного отечественного музыкального образования (Л.С. Майковская, А.П. Мансурова); методологическому анализу проблем музыкальной педагогики (Д.Б. Кабалаевский, Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева); анализу проблем художественно-образного восприятия (Л.С. Выготский, Г.Д. Гачев, В.В. Портнова); изучению современной музыки (А.С. Соколов, В.Н. Холопова, А.Г. Шнитке); исследованию влияния новых технологий на музыкальное мышление и восприятие (А.В. Торопова, М.В. Архипова, С.В. Куликова, Н.С. Макаров).

Цель исследования: осмысление и осуществление теоретико-методологического подхода к изучению влияния современных образовательных тенденций на качество музыкального образования с позиций как педагогических, так и аксиологических. Для достижения данной цели необходимо решение следующих задач исследования:

- обосновать необходимость четкого целеполагания и научного обоснования применения дистанционных образовательных технологий в процессе обучения музыке;
- дифференцировать уровни музыкального образования в соответствии с поставленными образовательными задачами;
- определить в соответствии с данными уровнями алгоритм частоты и интенсивности использования инструментария дистанционных образовательных технологий для достижения планируемых образовательных результатов.

Серьезный анализ и осмысление происходящих процессов порождает новые вопросы и создает почву для педагогических дискуссий, а по мере углубления в вопрос затрагивает целый ряд дисциплин, включая сферу аксиологии. Педагог, обучающий музыке, работает с человеческим потенциалом, сознанием, воображением, душой. Меняются ли они в процессе изменения общества или остаются неизменными? Отвечают ли подходы к образованию и воспитанию классическим стандартам, по-прежнему созвучны аристотелевским концептам и видению Д.Б. Кабалаевского или нуждаются в пересмотре и срочных реформах? Философский взгляд на обозначенную проблему предполагает понимание неизбежности влияния трансформации общества на все сферы его жизни, в том числе на искусство, образование. Тенденции формируются и меняются в соответствии с изменениями форм существования самого общества. Современные исследователи справедливо отмечают: возникновение цифрового музыкального сознания является логичным и отражает не только текущую изменчивую реальность, но и в некотором роде предвосхищает будущую.

«Человек в его музыкальном сознании и сотворении музыкальных форм не только озвучивает преходящие эпохи постфактум, реализуя свою способность интонирующего сознания к вневременной рефлексии пережитого, а реализует и опережающее отражение смутно ощущаемого варианта развития истории и цивилизации, транслируя в переживаниях этих новых интонационных форм некую предуготовленность, преадаптацию к грядущему... Так через воображаемые образы на сцене музыкального сознания могут решаться глобальные антропологические задачи» [2, с. 20].

Прогресс современных дистанционных технологий и высокий уровень развития цифровизации, в том числе в сфере образования, бесспорно считается закономерным эволюционным результатом. Когда мы говорим о влиянии

цифровых образовательных технологий на изменение музыкального сознания, велик соблазн провести аналогию и предположить, что музыкальное сознание человека, подстраиваясь под изменения, тоже эволюционирует. Так, по мнению А.П. Тороповой, «наше время является колыбелью для рождения и разворачивания еще одного пласта музыкально-языкового сознания – матричного» [3, с. 112]. Разумеется, если говорить об эволюции с позиций смены музыкально-исторических формаций, генезиса музыкально-языкового сознания, изменения интонационных, музыкальных форм, с этим сложно не согласиться. Однако если проанализировать музыкальное сознание с позиций активно-волевого начала как в первую очередь творческое, креативное, созидательное, то приходится признать, что цифровой подход к музыкальному образованию не только включает в себе богатый ресурс и простор для инноваций, но и требует пристального внимания и контроля.

«Воспитание чувств невозможно без деятельности, в которой... на первом месте стоит активное интеллектуальное и эмоциональное восприятие красоты окружающего мира» [4, с. 354]. Именно активный волевой импульс лежит в основе любого творчества, даже если это творческое начало проявляется не композитор или исполнитель, а просто слушатель. Матричный, алгоритмичный подход стандартизирует процессы, а творчество, как известно, предполагает полет фантазии, момент выбора одного креативного решения в ущерб другому, возможно, не менее интересному, проявление свободной воли и яркой индивидуальности творца. Очевидно, что в акте творчества, в особенности, если речь идет о гениальности творения, не предполагается места для стандартизации и «штамповки». В основе гениальности лежит непохожесть, нестандартное решение, инновационность гения в первую очередь в вопросах содержательных, смысловых. Соответственно, имея задачей воспитание музыканта-творца, опытный педагог становится особенно разборчив в выборе средств. Широкий спектр возможностей, предлагаемых цифровыми технологиями современным учителям музыки, поражает воображение, но к этому многообразию важно относиться именно как к средству, дополнительному инструменту, который служит главному.

Среди безусловных преимуществ современных цифровых образовательных возможностей – условия для яркой наглядности, полезной для формирования художественно-образного восприятия обучающихся, богатые возможности и разнообразие опций цифровых образовательных платформ (от онлайн-студий звукозаписи до возможности посещения виртуальных экскурсий и концертов), высокие скорости общения, предполагающие, к примеру, возможность виртуального посещения концерта или виртуальной релетиции с музыкантом, находящимся в любой точке земного шара, наконец, преодоление таких категорий, как время и пространство, в парадоксальности одномоментного полагания и отрицания (по сути, преодоления в звуковом акте реальности, трехмерности своей человеческой природы).

От открывающихся возможностей действительно захватывает дух, но именно в этой точке заканчивается эйфория и начинается размышление. Преодоление природы заманчиво, но пока в полной мере неосуществимо, а отрыв от реальности может быть чреват болезненным отрезвлением. Музыкальное искусство – вид творческой деятельности человека, оно создано человеком для людей и на протяжении долгого времени востребовано людьми. Искусство, в том числе музыкальное, существует и развивается как ответ на душевные потребности человека. «Музыка – это духовная пища. Притом наиболее изысканная и наиболее концентрированная пища. Значит, если в приеме всякой пищи должен быть какой-нибудь порядок, то, тем более, должен быть порядок в приеме пищи духовной... Представим себе, что какую-нибудь еду мы должны поглощать с утра до вечера, ежедневно. А между тем, потребление музыки нами именно таково. Радио, телевизор, кино, магнитофоны, проигрыватели... Мы обожрались музыкой, мы ею пресыщены, мы перестаём её воспринимать. Только этим и можно объяснить, что она принимается всё более крайне и уродливые формы. Нам надобно уже оглушать при помощи микрофонной усилительной техники, иначе музыка нам кажется пресной и попросту не воспринимается нами...» [5].

Если переформатируется музыкальное сознание и потребности человека, означает ли это, что душа человека и ее потребности приобретают новый формат? Возникающие вопросы и возможные ответы выходят далеко за грань проблем музыкальной педагогики, хотя и порождаются ей.

Важным в работе по развитию художественно-образного восприятия у обучающихся представляется понимание различий в объеме использования инстру-

ментария дистанционных образовательных технологий: он представляется разным для обучающихся музыкальных и специализированных музыкальных школ и для детей, обучающихся на уроках музыки в общеобразовательных учреждениях (школах). В работе с детьми, которые изучают музыку на уроках в общеобразовательной школе, применение цифровых технологий однозначно является подспорьем. Дети с еще невысокой культурой слушания и восприятия сложной музыки, в том числе и в силу ограниченности часов, отведенных на уроки музыки в учебном плане, более других нуждаются в подкреплении слуховой информации визуальной. Особенно это актуально в современном обществе с молодежной культурой визуализации, клипового сознания, тем более, когда знания надо дать и позаботиться об их усвоении и закреплении в короткие сроки. «В наглядном изображении оживают орган и другие музыкальные инструменты, различные оркестровые составы, недоступные непосредственному наблюдению в классе. Даже жанры музыки, такие, как концерт, струнный квартет, фортепианное трио и т.п., скорее осмысливаются в своих концертно-ансамблевых чертах через наглядность» [6, с. 79]. Возможность слушания музыки с одновременной демонстрацией изображений или видео, наглядность и визуализация, онлайн-квесты и ознакомление с темой урока в игровой форме, интерактивные музыкальные задания помогают детям из общеобразовательной школы лучше усваивать музыкальный материал.

В работе с обучающимися музыкальных и специализированных музыкальных школ другие акценты. Безусловно, принцип наглядности, интерактивное обучение, работа в онлайн-форматах также необходима и должна быть сохранена, но на принципах большей осознанности. Детям необходимо понимать, что цифровые технологии не более, чем усовершенствованное средство, помогающее глубже понять музыку, еще полнее овладеть музыкальным искусством. Но, разумеется, во главу угла ставится обучение основам профессионального мастерства, даже ремесла, которое предполагает долгий и упорный труд наедине с музыкальным инструментом, кропотливую работу с педагогом онлайн, внимательное и сосредоточенное слушание сложной музыки, попытка ее интерпретировать, импровизировать, сочинять. Эксклюзивный подход, чистая энергия творчества, долго приобретаемое мастерство и осмысленный труд – признаки, отличающие элитарную культуру от массовой.

«Научиться читать прозу и поэзию – значит сделать человека способным к постижению чуда художественного образа. Также и в музыке. Легко и приятно слушать ее, но научиться этому не просто. Обманчиво впечатление, будто серьезная музыка слушается сама по себе, без определенных усилий – эмоциональных, волевых, интеллектуальных... И если каждый понимает, что путь к чтению лежит через специальное научение, то далеко не каждому ясно, что такой же путь ведет к культуре эстетического восприятия музыки – искусства, которое бесконечно разнообразно и становится все более полным по своему содержанию и средствам выражения» [7, с. 146].

Для эффективной созидательной работы в обозначенных нами условиях от педагога требуется точная постановка образовательных целей и планирование результатов. При постановке образовательных целей музыкального педагога стоит четко определить, каких результатов он планирует достичь. Входит ли в его планы как результат педагогической деятельности обучающийся с новым музыкальным сознанием, и каким будет этот новый музыкант? Сможет ли он сохранить и приумножить накопленное поколениями музыкантов-предшественников или, перечекурнув все наработки, начнет писать новую главу? Интересна и трансформация слушателя: каковы будут его новые потребности? Полностью ли он откажется от прежних классических предпочтений или обогатит палитру музыкального восприятия? Изменятся ли его музыкальные запросы, будет ли он слушателем музыки или ее потребителем? Какова сверхзадача обучения музыканта профессионала или слушателя с новым музыкальным сознанием? Если речь идет о новизне музыкальных интонаций, продолжении работы с ресурсом атональной

музыки, расширении границ музыкального языка, синтезировании творческих подходов, использовании цифровых инструментов как дополнительных возможностей, педагогу стоит спокойно двигаться в этом направлении. В том случае, если цифровое музыкальное сознание не дополняет, а заменяет традиционное музыкальное сознание, ставит под сомнение чувство гармонии, пропорций, мелодии, это может привести не только к отмене классических подходов к обучению будущего пианиста, скрипача, композитора и просто образованного слушателя, но и к отмене потребности в музыке в том виде, в каком она формировалась в течение тысячелетий на разных этапах формирования культуры человечества.

В качестве примера можно привести рождение современной музыки посредством различных компьютерных программ, не требующее от своего создателя не только базового музыкального образования, но и элементарного врожденного таланта мелодиста, композитора, сочинителя. Существует целая индустрия, позволяющая любому желающему конструировать музыку из набора звуков, предлагаемых компьютерными программами. Более того, эта деятельность предполагает быструю монетизацию, когда даже младшие школьники успешно зарабатывают, скачав программу и освоив азы подобного конструирования. В этом случае возникает вопрос об отмене такого понятия, как «композитор», или, в крайнем случае, наполнении его совершенно иным содержанием. Если развивать и далее эту мысль, напрашивается вывод, что в процессе следования данной логике отпадает необходимость во владении музыкальным инструментом, основами музыкальной грамоты, понимании законов гармонии, полифонии, оркестровки и т. д., то есть в музыкальном образовании в принципе.

В то же время каждый педагог-музыкант не понаслышке знает, каких трудов и усилий стоит овладение музыкальным инструментом или голосом, умение сочинять музыку, да и просто испытывать потребность в хорошей музыке, разбираться в ней. «Для понимания художественного произведения необходима возвышенная любовь и оценка гармонии, мелодии, ритма, голосоведения, тембров и оттенков» [8, с. 65].

Основываясь на собственном опыте педагогической деятельности, автор рассматривает данную статью как попытку внести личный вклад в осмысление рассматриваемой проблемы и ее решение.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоит в методологическом подходе к изучению влияния современных образовательных тенденций на качество музыкального образования с позиций как педагогики, так и аксиологии. Обоснована необходимость четкого целеполагания и научного обоснования применения дистанционных образовательных технологий в процессе обучения музыке. Проведена дифференциация уровней музыкального образования с целью определения степени интенсивности использования инструментария дистанционных образовательных технологий для достижения планируемых образовательных результатов.

Выводы и рекомендации могут быть использованы для подготовки лекций, семинаров, практических занятий, уроков музыки с использованием дистанционных технологий, а также для разработки методик по обучению музыкальных педагогов на курсах повышения квалификации.

Таким образом, перспективу дальнейших исследований можно рассматривать в контексте двух основных направлений. С одной стороны, это решение вопроса сохранения баланса между самобностью педагогического подхода к образованию и необходимостью интеграции в международную мировую образовательную среду с учетом актуальных тенденций [9] при использовании в полной мере предлагаемый ими потенциал. С другой стороны, участвуя в экспериментально-исследовательской деятельности и решая ежедневные практические задачи обучения музыке, исследователи обозначенной нами проблемы и музыкальные педагоги получают новую возможность выработать такую систему преподавания, которая позволит максимально осознанно дифференцировать цели и средства, эффективно используя второе для достижения первого.

#### Библиографический список

1. Майковская Л.С., Мансурова А.П. Образовательный процесс в сфере музыкального искусства на основе информационных технологий: состояние проблемы. *Искусство и образование*, 2017; № 4: 67 – 74.
2. Торопова А.В. Цифровое переформатирование музыкального сознания. *Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве*: материалы XIX Международной научно-практической конференции. 2022.
3. Торопова А.В. *Интонирующая природа психики. Музыкально-психологическая антропология*: монография. Москва: МПГУ, 2018.
4. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. *Избранные педагогические сочинения*: в 3 т. Москва: Педагогика, 1980; Т. 2.
5. Солоухин В.А. *Осенние листья*. Москва: Молодая гвардия, 1963.
6. Лагутин А.И. Организация учебного процесса. *Методика преподавания музыкальной литературы в детской музыкальной школе*. Москва: Музыка, 1982.
7. Лагутин А.И. Формирование и развитие эстетического восприятия музыки. *Методика преподавания музыкальной литературы в детской музыкальной школе*. Москва: Музыка, 1982.
8. Римский-Корсаков Н.А. Наброски по эстетике. *Римский-Корсаков Н.А. Литературные произведения и переписка*. Москва: Музыка, 1963; Т. 2.
9. Майковская Л.С., Мансурова А.П., Корина В.С., Климаев Е.В. О реформировании отечественной системы высшего образования: приглашение к дискуссии. *Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве*: материалы XIX Международной научно-практической конференции. 2022.

#### References

1. Majkovskaya L.S., Mansurova A.P. Obrazovatel'nyy process v sfere muzykal'nogo iskusstva na osnove informacionnyh tehnologii: sostoyanie problemy. *Iskusstvo i obrazovanie*, 2017; № 4: 67 – 74.
2. Toropova A.V. Cifrovoe pereformatirovanie muzykal'nogo soznaniya. *Mezhkul'turnoe vzaimodejstvie v sovremenom muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve*: materialy XIX Mezhduнародной научно-практической konferencii. 2022.
3. Toropova A.V. *Intoniruyushchaya priroda psihiki. Muzykal'no-psihologicheskaya antropologiya*: monografiya. Moskva: MPGU, 2018.
4. Suhomlinskij V.A. Pavlyshskaya srednyaya shkola. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*: v 3 t. Moskva: Pedagogika, 1980; Т. 2.

5. Solouhin V.A. *Osenne list'ya*. Moskva: Molodaya gvardiya, 1963.
6. Lagutin A.I. Organizatsiya uchebnogo processa. *Metodika prepodavaniya muzykal'noy literatury v detskoj muzykal'noj shkole*. Moskva: Muzyka, 1982.
7. Lagutin A.I. Formirovaniye i razvitiye esteticheskogo vospriyatiya muzyki. *Metodika prepodavaniya muzykal'noy literatury v detskoj muzykal'noj shkole*. Moskva: Muzyka, 1982.
8. Rimskij-Korsakov N.A. Nabroski po estetike. *Rimskij-Korsakov N.A. Literaturnye proizvedeniya i perepiska*. Moskva: Muzyka, 1963; T. 2.
9. Majkovskaya L.S., Mansurova A.P., Korina V.S., Klimaj E.V. O reformirovanii otechestvennoj sistemy vysshego obrazovaniya: priglashenie k diskussii. *Mezhkul'turnoe vzaimodejstvie v sovremenno-muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve: materialy XIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2022.

Статья поступила в редакцию 08.07.22

УДК 371.72

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-113-115

Tan Yuhao, postgraduate, Department of Music Education, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: 2055746565@qq.com

**ASPECTS OF TECHNICAL DEVELOPMENT OF STUDENT BAYANISTS.** The article reveals the significance of the stated problems. The apparatus of research is substantiated: relevance, object, subject, goal, tasks, degree of development of the problem, etc. The positions of a number of scientists, performing teachers (accordion players) on the technical development of students are studied. The analytical spectrum includes the following works: B.V. Asafiev, M.M. Berlyanchik, O.A. Blok, B.M. Egorova, M.I. Imkhanitsky, N.A. Kravtsova, F.R. Lips, G.G. Neuhaus, S.I. Savshinsky, Yu.A. Sidorova, O.F. Shulpyakova and others. Conclusions are drawn: at the initial and subsequent stages of training bayan players, it is advisable to pay close attention to the development of sound production (carcass), stroke palette, sound science (artistically justified use of continuous-separate and shock-unstressed articulation), fur technique, which would represent a conscious, purposeful, rational, artistically justified, controlled process; in the technical development of trained bayan players, an important role is played by auditory-motor representations, which are associated with the desired artistic and figurative result; in achieving the accordion player's expressive play, the use of auditory-motor control, which ensures the quality of performing actions-movements, is of particular importance; work on scales, arpeggios, chords, as well as etudes, specialized exercises, creative tasks – the foundation on which the technical development of an accordion player is built. At the same time, the reproductive approach (system-sequential repetition) must be gradually replaced by a productive (creative) approach, which causes the activation of the heuristic activity of students.

**Key words:** teacher, student accordion player, button accordion, technical development, auditory-motor performances, auditory-motor control, performing actions-movements.

Тань Юйхао, аспирант, Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: 2055746565@qq.com

## АСПЕКТЫ ТЕХНИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ БАЯНИСТОВ

В статье раскрывается значимость заявленной проблематики. Получает обоснование аппарат исследования: актуальность, объект, предмет, цель, задачи, степень разработанности проблемы и др. Изучаются позиции целого ряда ученых, педагогов-исполнителей (баянистов) по вопросам технического развития обучающихся. В аналитический спектр включаются труды Б.В. Асафьева, М.М. Берлянички, О.А. Блока, Б.М. Егорова, М.И. Имханицкого, Н.А. Кравцова, Ф.Р. Липса, Г.Г. Нейгауза, С.И. Савшинского, Ю.А. Сидорова, О.Ф. Шульпякова и др. Делаются выводы: на начальной и последующих стадиях обучения баянистов целесообразно уделять пристальное внимание освоению звукоизвлечения (туше), штриховой палитры, звуковедению (художественно-оправданное применение слитно-раздельной и ударно-безударной артикуляции), технике меха, что представляло бы осознанный, целенаправленный, рациональный, художественно-оправданный, управляемый процесс; в техническом развитии обучающихся баянистов важную роль играют слуходвигательные представления, которые сопрягаются с искомым художественно-образным результатом; в достижении выразительной игры баяниста особую значимость приобретает применение слуходвигательного контроля, обеспечивающего качество исполнительских действий-движений; работа над гаммами, арпеджио, аккордами, а также этюдами, специализированными упражнениями, творческими заданиями – тот фундамент, на котором строится техническое развитие исполнителя-баяниста. При этом репродуктивный подход (системно-последовательное повторение) необходимо постепенно замещать продуктивным (творческим), который обуславливает активизацию эвристической деятельности обучающихся.

**Ключевые слова:** педагог, обучающийся баянист, баян, техническое развитие, слуходвигательные представления, слуходвигательный контроль, исполнительские действия-движения.

Баянное исполнительское искусство «завоевывает» все новые и новые континенты, поднимается на высокий качественный уровень. Признанными флагманами этого процесса являются Россия и Китай. Дипрофессиональное и профессиональное образование приобретает необходимую целостность, целенаправленность. Постепенно наполняется соответствующее теоретико-методическое сопровождение. Баян по праву входит в круг признанных академических инструментов, наравне с органом, клавишником, скрипкой, фортепиано, арфой и т. п.

Вместе с тем его конструкция активно совершенствуется, модернизируется. Ярким свидетельством этому служат органно-фортепианная клавиатура Кравцова, нововведения Б.М. Егорова (баян с раструбами), А.В. Беляева (электронный баян) и др. Неслучайно Б.М. Егоров указывает: «Многолетние наблюдения за развитием нашего ведущего жанра – сольного концертного исполнения и проведенные мною лабораторные акустические исследования основных параметров (характеристик) звукообразующего устройства баяна (аккордеона) неизбежно приводят к выводу о необходимости радикальных конструктивных и акустических преобразований» [1, с. 249].

Осуществляется поиск новых способов звукоизвлечения, звуковедения, исполнительских приемов и штрихов на многотембровом, готово-выборном баяне. Совершенствуется техника игры на инструменте в целом.

Рост популярности, существенный скачок в развитии обусловили появление ряда трудностей в освоении современного баяна как на любительском, так и на профессиональном уровне. Начальный и последующие этапы обучения игре на нем требуют пристального внимания в русле формирования техники исполнения. Она представляет не только важное средство воплощения художественно-образного содержания произведений, но и способ мышления, поиск новых выразительных средств. Именно ее рациональное, художественно оправданное применение во многом определяет мастерство баяниста.

Преодоление трудностей технического развития – перманентная «борьба» обучающихся баянистов за творческую свободу, возможность полного, целост-

ного выражения своих художественных намерений. Поэтому в настоящее время остается актуальной тема, связанная с аспектами технического развития обучающихся баянистов.

Актуальность избранной проблематики позволила сформулировать объект, предмет, цель и задачи исследования.

Объект исследования: художественно-педагогический процесс в классе баяна.

Предмет исследования: техническое развитие обучающихся баянистов.

Цель исследования: теоретико-методическое обоснование технического развития обучающихся баянистов.

Задачи исследования:

1. Выяснить позиции исследователей, педагогов-исполнителей в русле заявленной проблематики.
2. Определить основные трудности и сложности технического развития обучающихся баянистов.
3. Выявить пути эффективного развития техники обучающихся в классе баяна.

Целый ряд авторов рассматривали проблему технического развития баянистов (аккордеонистов). Среди них Ю.Т. Акимов, И.Д. Алексеев, А.С. Базиков, О.А. Блок [2, 3, 4], П.А. Гвоздев, П.И. Говорушко, А.И. Дмитриев, Б.М. Егоров, М.И. Имханицкий, Ю.И. Казаков, С.М. Колобков, Н.А. Кравцов, Ф.Р. Липс, В.А. Максимов, В.В. Лушников, А.Е. Онегин, О.М. Шаров, Г.И. Шахов, Ю.Г. Ястребов и др.

Многие исследователи обращали внимание на мелкую (одноголосную, компактно-интервальную) и крупную (октавную, аккордовую) технику баяниста, а также игру мехом, способы звукоизвлечения и звуковедения, артикуляцию, штрихи, исполнительские приемы, виды туше. Так, Ф.Р. Липс подчеркивал следующее: «Вся техника баяниста может быть подразделена на мелкую (пальцевую) и крупную, а также на технику игры мехом и технику звукоизвлечения,



то есть, в сущности, все, чем занимается исполнитель-баянист, начиная с прикосновения к клавише, есть техника. К мелкой технике относятся различные гаммообразные и арпеджированные пассажи, мелизмы, пальцевые релетиции, двойные ноты; к крупной – пальцевые тремоло, октавы, аккорды, скачки, кистевая техника» [5, с. 73].

Следует высказать мысль о том, что все виды техники баяниста глубоко детерминированы. Для того чтобы извлечь звук на баяне, необходимо определенным способом прикоснуться к клавише (нажим, толчок, удар, скольжение) и потянуть мех с адекватной силой в нужном временном промежутке. Ведение меха бывает тоже разным: плавным и прерывистым, акцентным и ровным, в виде тремоло (например, триольного, квартольного), рикошета, вибрата и т. п. На начальном этапе обучения баяниста важно познакомить с основными способами звукоизвлечения, штрихами, исполнительскими приемами. Для начинающего исполнителя имеет большое значение аксиома: техника не самоцель, а средство воплощения художественно-образного содержания сочинения, путь к его познанию, найденное выразительное средство, способ мышления. Именно мыслить через технику – музыкальная способность исполнителя, которую необходимо формировать с самого начала. «Первые шаги» баяниста должны быть продуманными педагогом, сделаны с учетом индивидуально-творческой природы обучающегося. Б.В. Асафьев писал: «Логическое развертывание музыки влечет слух, и при этом каждая неожиданность, торможение или просто техническая неловкость воспринимаются как нарушение смысла» [6, с. 235].

В начале технического развития баяниста целесообразно освоение исполнительских штрихов (*legato, non legato, staccato*). Они представляют три основные штриховые группы, которые позволяют «нарисовать» в звуках, по сути, любой художественный образ. Подтверждением этому служат классификации штрихов О.А. Блока, М.И. Имханицкого, Н.А. Кравцова, Ф.Р. Липса. Так, М.И. Имханицкий подчеркивал: «Все артикуляционное разнообразие музыки можно условно систематизировать в трех основных зонах штриховой палитры:

- 1) зона связанных «легатных» штрихов – *legatissimo, legato, portato, détaché*;
- 2) зона раздельно выдержанных «нон-легатных» штрихов – *tenuto, marcato, sforzando, non legato*;
- 3) зона отрывистых, «стаккатных» штрихов – *staccato, martelé, staccatissimo*» [7, с. 32].

Для плодотворного освоения необходимого набора штрихов требуется наличие ряда психолого-педагогических условий:

- адекватная психофизиологической природе постановка исполнительского аппарата;
- анатомо-физиологическая свобода, которая формируется с учетом снятия зажимов, спазм, укрепления мышц, волевого начала, достижения пластичности всего исполнительского базиса;
- формирование кинестетических, сенсорно-тактильных ощущений, в достаточной степени влияющих на ориентацию исполнителя, координацию его действий-движений на различных клавиатурах, плоскостях, обуславливающих выразительность игры на инструменте (баяне);
- педагогический показ технических приемов звукоизвлечения, звуковедения в отдельном (изолированном) формате и в рамках музыкального сочинения, где присутствует иллюстративная и объяснительная части метода;
- становление слуходвигательного контроля,
- достижение умения слушать и слышать, управляемости исполнительскими действиями-движениями;
- развитие художественно-образных и слуходвигательных представлений.

Г.Г. Нейгауз в свое время писал: «Мы в лучшем случае играем так, как представляем, а чаще значительно хуже» [8, с. 47]. С.И. Савшинский выражал мысль о том, что «умственное представление исполнительского процесса является главным условием для приобретения всякого умения. Формирование и развитие навыков – это процесс бесконечный. В противном случае исполнитель оказывается в плену у выработанных им самим приемов, «подражает самому себе» [9, с. 71]. Ф.Р. Липс утверждал, что «для совершенствования техники в большей степени помогает ясное представление звукового результата» [5, с. 95].

М.И. Имханицкий обращал пристальное внимание на значимость освоения штрихов. Он подчеркивал: «При детальной работе над тем или иным эпизодом произведения, когда внимание исполнителя сосредотачивается на его техническом освоении, неизбежна следующая последовательность:

- А. Освоение необходимых приемов игры.
- Б. Работа над необходимыми штрихами.
- В. Выбор артикуляционных средств как совокупности штрихов.
- Г. Образно-интонационное решение в интерпретации» [10, с. 33].

Часто внимание баяниста рассеивается. Отсутствие необходимых технических навыков «путает» его, «дезорганизует» последовательность исполнительских действий. Обучающиеся, пытаясь компенсировать обострившуюся ситуацию, нередко переходят на режим «усиленной работы». Такое обстоятельство приводит к перенапряжению, всякого рода зажимам, звуковому форсажу, что негативным образом сказывается как на техническом развитии, так и на художественно-выразительных результатах. Подобное «плачевное» состояние усугубляют внушительные габариты концертного многотембрового, готово-выборного

баяна, его большой вес (16–20 кг), отсутствие поперечного межплечевого ремня, что обуславливает неустойчивое положение инструмента и т. п. В результате непосильная нагрузка на позвоночник, перенапряжение суставов, связок, наступающая спазматика кистевых движений «убивают» анатомо-физиологическую свободу баяниста, отодвигают на задний план достижение эластичности, упругости исполнительского аппарата.

Слуходвигательные представления, рожденные через педагогический показ, опыт восприятия игры мастеров в лоно собственной эвристической деятельности обучающегося способны сделать освоение технических навыков осознанным, целенаправленным, рациональным и художественно оправданным. На такой базе может успешно формироваться независимость, скоординированность и необходимая последовательность исполнительских действий-движений. Педагогам важно осознавать, что слуходвигательные представления – это не только результат, но и процесс, который проходит стадии формирования, совершенствования. В таком процессе «участвует» слуходвигательный контроль как необходимая субстанция, метод преобразования технического арсенала обучающегося баяниста. «С самого начала необходимо учить ребенка ориентироваться во взаимосвязях двигательной и слуховой стороны игровых действий» [11, с. 23].

Педагогам надо быть очень внимательными. Бездумная, «сбивчивая» игра обучающегося, лишенная одухотворенности, эмоционально-чувственной, интонационной наполненности, как правило, есть плод слабого управления над исполнительскими действиями-движениями. Технически совершенная игра – хорошо управляемый процесс, который опирается на рациональное использование необходимых знаний, умений, навыков и концертно-исполнительского опыта. Неслучайно О.Ф. Шупляков подчеркивал: «Проблема управления движениями – одна из актуальнейших для музыкального исполнительства в целом и для педагогики – в частности» [12, с. 29].

Работа над гаммами, арпеджио, аккордами, а также этюдами, специализированными упражнениями, творческими заданиями – тот фундамент, на котором строится техническое развитие исполнителя, в том числе баяниста. Подобная деятельность не только «тренирует» исполнительский аппарат, позволяет сделать его «отзывчивым», пластичным, чувствительным с тонкой организацией сенсорно-тактильных, кинестетических ощущений. Она дает возможность формировать психомоторное единство, волевое начало, веру в себя, открывает путь к технической свободе обучающегося. Очень важно, что такие систематизированные, ежедневные занятия в русле от простого к сложному могут становиться творческими, когда репродуктивное начало (повторение) сменяет поиск новых (более совершенных) вариантов исполнения, когда сам обучающийся баянист ставит перед собой конкретные технические задачи, требующие применения исполнительских технологий с выходом на уровень достижения необходимого художественно оправданного результата. По этому поводу высказывался Ю.А. Сидоров: «При работе над качественной стороной арпеджио учащийся должен следить за тем, чтобы все извлекаемые звуки были равными в артикуляционном и ритмическом отношении».

Для приобретения навыка игры длинных арпеджио учащемуся в процессе работы целесообразно воспроизводить их на легато, но активными пальцами. Кроме этого необходимо ощущать опорные звуки, благодаря которым процесс становится организованным и обеспечивает контроль слуха и сознания над игровыми действиями.

Цель работы над техническими упражнениями – ровное исполнение пассажей по всей клавиатуре инструмента в любом темпе. При планомерных и ежедневных занятиях в этом направлении формируется выносливость, основанная на рациональном использовании целостного арсенала технических возможностей исполнителя» [13, с. 214].

На основании изложенного выше следует заключить:

1. Техническое развитие обучающихся баянистов остается актуальной проблемой, требующей своего разрешения.
2. На начальной и последующих стадиях обучения баянистов целесообразно уделять пристальное внимание освоению звукоизвлечения (туше – удар, толчок, нажим, скольжение), штриховой палитры (основные штрихи – *legato, non legato, staccato*), звуковедению (художественно оправданное применение слитно-раздельной и ударно-безударно артикуляции), технике меха (плавное, наполненное, резкое, акцентное ведение меха, а также тремоло/триольное, квартольное/ рикошет, вибрато), что представляло бы осознанный, целенаправленный, рациональный, художественно оправданный, управляемый процесс.
3. В техническом развитии обучающихся баянистов важную роль играют слухо-двигательные представления, которые сопрягаются с искомым художественно-образным результатом.
4. В достижении выразительной игры баяниста особую значимость приобретает применение слухо-двигательного контроля, обеспечивающего качество исполнительских действий-движений.
5. Работа над гаммами, арпеджио, аккордами, а также этюдами, специализированными упражнениями, творческими заданиями – тот фундамент, на котором строится техническое развитие исполнителя-баяниста. При этом репродуктивный подход (системно-последовательное повторение) необходимо постепенно замещать продуктивным (творческим), который обуславливает активизацию эвристической деятельности обучающихся.

## Библиографический список

- Егоров Б.М. Перспективы дальнейшего конструктивного и акустического совершенствования современного баяна. *Вопросы современного баянного и аккордеонного искусства*. Москва: РАМ им. Гнесиных, 2010: 247 – 254.
- Блок О.А. Музыкальное произведение как объект освоения в классах инструменталистов: герменевтический подход. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5: 193 – 195.
- Блок О.А. *Самостоятельная работа обучающихся инструменталистов в системе профессионального музыкального образования*. Москва: Научтехлитиздат: Муzykovedenie. 2020; № 11: 61 – 69.
- Блок О.А. Сочинительство как проявление целостного музыкально-творческого развития юных учащихся-инструменталистов. *Искусство и образование*. 2020; № 6 (128): 98 – 104.
- Липс Ф.Р. *Искусство игры на баяне*. Москва: Музыка, 1998.
- Асафьев Б.В. *Музыкальная форма как процесс*. Ленинград: Музыка, 1971.
- Имханицкий М.И. *Новое об артикуляции и штрихах на баяне*. Москва: РАМ им. Гнесиных, 1997.
- Нейгауз Г.Г. *Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога*. Москва: Музыка, 1988.
- Савшинский С.И. *Работа пианиста над техникой*. Москва: Планета музыки, 2020.
- Имханицкий М.И. *Новое об артикуляции и штрихах в музыкальном интонировании*. Москва: РАМ им. Гнесиных, 2018.
- Берлянич М.М. *Проблемы скрипичного исполнительства и педагогики*. Москва: Музыка, 1973.
- Шульпяков О.Ф. *Работа над художественным произведением и формирование музыкального мышления исполнителя*. Санкт-Петербург: Композитор, 2005.
- Сидоров Ю.А. Вопросы совершенствования технического мастерства баяниста в музыкальном вузе и училище. *Вопросы современного баянного и аккордеонного искусства*. Москва: РАМ им. Гнесиных, 2010: 205 – 215.

## References

- Egorov B.M. Perspektivy dal'nejshego konstruktivnogo i akusticheskogo sovershenstvovaniya sovremennogo bayana. *Voprosy sovremennogo bayannogo i akkordeonnogo iskusstva*. Moskva: RAM im. Gnesinyh, 2010: 247 – 254.
- Blok O.A. Muzykal'noe proizvedenie kak ob'ekt osvoeniya v klassah instrumentalistov: germenevticheskij podhod. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5: 193 – 195.
- Blok O.A. *Samostoyatel'naya rabota obuchayushchihся instrumentalistov v sisteme professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya*. Moskva: Nauchtehlitizdat: Muzykovedenie. 2020; № 11: 61 – 69.
- Blok O.A. Sochinitel'stvo kak proyavlenie celostnogo muzykal'no-tvorcheskogo razvitiya yunyh uchashchihся-instrumentalistov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2020; № 6 (128): 98 – 104.
- Lips F.R. *Iskusstvo igrы na bayane*. Moskva: Muzyka, 1998.
- Asaf'ev B.V. *Muzykal'naya forma kak process*. Leningrad: Muzyka, 1971.
- Imhanchikij M.I. *Novoe ob artikul'yacii i shtrihah na bayane*. Moskva: RAM im. Gnesinyh, 1997.
- Nejgauz G.G. *Ob iskusstve fortepiannoj igrы: Zapiski pedagoga*. Moskva: Muzyka, 1988.
- Savshinskij S.I. *Rabota pianista nad tehnikoj*. Moskva: Planeta muzyki, 2020.
- Imhanchikij M.I. *Novoe ob artikul'yacii i shtrihah v muzykal'nom intonirovanii*. Moskva: RAM im. Gnesinyh, 2018.
- Berlyanchik M.M. *Problemy skripichnogo ispolnitel'stva i pedagogiki*. Moskva: Muzyka, 1973.
- Shul'pyakov O.F. *Rabota nad hudozhestvennym proizvedeniem i formirovanie muzykal'nogo myshleniya ispolnitelya*. Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2005.
- Sidorov Yu.A. Voprosy sovershenstvovaniya tehicheskogo masterstva bayanista v muzykal'nom vuze i uchilische. *Voprosy sovremennogo bayannogo i akkordeonnogo iskusstva*. Moskva: RAM im. Gnesinyh, 2010: 205 – 215.

Статья поступила в редакцию 25.07.22

УДК 785

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-115-117

Thomas A.O., Professor, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: alexanderthomas@yandex.ru

**PARALLELS OF RHETORIC AND BAROQUE INSTRUMENTAL IMPROVISATION: PEDAGOGICAL REFLECTIONS.** The article attempts to trace the relationship of ancient rhetoric with the musical rhetoric of the Baroque, and how to transform these principles in teaching baroque instrumental improvisation. The art of improvisation, which is the basis of the performing arts of the 17th and 18th centuries, is inextricably linked with musical rhetoric. One of the fundamental ideas of musical rhetoric is "Music is speech". Today, when the direction of "historically informed performance" has been formed, knowledge of the foundations of ancient and musical rhetoric, which has become the methodological basis for the study of baroque instrumental improvisation, is absolutely necessary, since this knowledge is the key to a deeper understanding of the musical language of the XVII-XVIII centuries.

**Key words:** rhetoric, baroque improvisation, partimento.

A.O. Томас, проф., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: alexanderthomas@yandex.ru

## ПАРАЛЛЕЛИ РИТОРИКИ И БАРОЧНОЙ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

В данной статье предпринята попытка проследить взаимосвязь античной риторики с музыкальной риторикой барокко, а также то, как трансформировались принципы в преподавании барочной инструментальной импровизации. Искусство импровизации, которое являлось основой исполнительского искусства XVII–XVIII веков, неразрывно связано с музыкальной риторикой. Одна из основополагающих идей музыкальной риторики – «музыка есть речь». Сегодня, когда сформировалось направление «исторически информированное исполнительство», знания основ античной и музыкальной риторики, ставшие методологической основой для изучения барочной инструментальной импровизации, абсолютно необходимы и являются ключом для более глубокого постижения музыкального языка XVII–XVIII веков.

**Ключевые слова:** риторика, барочная импровизация, партименто.

Непонимание музыкального языка эпохи барокко студентами является сегодня одной из серьезнейших проблем музыкального образования. Часто приходится слышать совершенно бездумную и неодоумотворенную механическую игру. Изучение основ как античной, так и музыкальной риторики, в том числе и в аспекте изучения основ барочной импровизации, может восполнить этот существенный пробел. В этой связи становится актуальным осмысление взаимосвязи риторики и барочной инструментальной импровизации в развитии творческого воображения у обучающихся-музыкантов в классах клавесина, фортепиано и органа.

Цель исследования: теоретическое обоснование риторики как методологии обучения барочной импровизации клавесинистов, пианистов и органистов.

Достижение поставленной цели предусматривает решение следующих задач исследования:

1. Выявление специфики взаимосвязей риторики и барочной инструментальной импровизации.
2. Экстраполяция этих взаимосвязей в область преподавания барочной инструментальной импровизации клавесинистам, пианистам и органистам.

Научная новизна исследования: впервые осуществлена экстраполяция принципов античной риторики в область барочной инструментальной импровизации. При этом применялись такие методы исследования, как анализ, обобщение, сравнение, методы индукции и дедукции.

Теоретическая значимость исследования: выявлены параллели в учениях о риторике и барочной инструментальной импровизации на примере сольной импровизационной практики *partimento* и труда Квинтилиана «*Institutio Oratoria*», рассматриваемого в качестве методологической основы феномена импровизации в музыкальном искусстве и образовании; рассмотрена взаимосвязь античной риторики с музыкальной риторикой барокко.

Практическая значимость исследования: материалы исследования могут быть использованы в средних и высших учебных заведениях в процессе изучения обучающимися таких дисциплин, как «Теория и методика музыкального исполнительства», «История музыкальной педагогики», «Барочная импровизация», «Обучение игре на фортепиано», «Обучение игре на клавесине».

Все риторически связанные музыкальные понятия возникли в обширной литературе по ораторскому искусству и риторике древнегреческих и римских писателей, главным образом Аристотеля, Цицерона и Квинтилиана. Требования Квинтилиана к хорошо обученному оратору включали знание принципов музыки, которые способны возбуждать или успокаивать эмоции человека. Акцент древних ораторов на важной роли музыки в ораторском искусстве поддерживал непрерывную традицию музыкально-риторических отношений в эти ранние периоды, но способ взаимодействия музыки и риторики варьировался в зависимости от ряда меняющихся условий, среди которых доступность древних риторических трактатов, характер материала, передаваемого в этих трактатах, преобладающие цели и функции музыки и риторики в данной культуре, а также различные области теории, композиции, исполнения и нотной записи, где пишутся знаки этого взаимодействия. Что касается искусства говорить *ex tempore*, а значит – импровизировать, Квинтилиан говорит: «Никто не должен излишне полагаться на свой разум и думать, что способность сию скоро и легко приобрести можно; я повторю здесь сказанное мною о размышлении: она также от слабых начал приходит мало-помалу в совершенство, которое и снискиваем и сохраняем посредством непрерывного упражнения» [1, с. 297]. Ни один оратор не должен так полагаться на свои врожденные способности (*ingenio*), чтобы надеяться, что эта сила [импровизации] проявится в начале его карьеры, пока не будет достигнуто то совершенство, которое может поддерживаться только практикой. Квинтилиан предполагает, что изобретательность, будучи важным компонентом любого ораторского начинания, служит своего рода сырьем, которое должно формироваться и развиваться в течение многих лет обучения и практики. Таким образом, курс обучения оратора импровизации совпадает с его общей подготовкой к ораторскому искусству. Однако, когда Квинтилиан приступает к описанию искусной импровизации, то, что представляется здесь началом или основанием для изучения и практики, на самом деле становится целью: то есть одной из главных целей и результатов искусной импровизации является **создание впечатлений**, что экспромты оратора вытекают из его природных способностей, его изобретательности. Квинтилиан прямо заявляет, что истинная импровизация, в отличие от простой болтовни или нащупывания, является результатом искусства и тщательного изучения. Под искусством Квинтилиан подразумевает наличие чувства, знание линии рассуждений, которую следует использовать в каждой части аргумента, и ограничение аргумента рамками, то есть четко сформулированный план развития. Также необходимо включить в искусство другие традиционные аспекты риторики, такие как тематическое изобретение, аранжировка и принципы стиля, память и подачу, поскольку ссылки на импровизацию появляются и в трактате Квинтилианом этих предметов. Именно знание и применение оратором этих художественных элементов и принципов отличает, по мнению Квинтилиана, его усилия по импровизации от усилий сторонников натурализма. Что касается обучения, Квинтилиан использует этот термин в двух отношениях: 1. Как время, посвященное изучению фактов конкретного дела до того, как оно будет рассмотрено. 2. Как форма общей подготовки, приобретаемой годами чтения, подражания и письма (годы обучения включают овладение традиционными аспектами искусства) – оба вида обучения облегчают необходимую искусную импровизацию. Обсуждение Квинтилианом импровизации также предполагает рассмотрение ораторского исполнения: случаев, когда оратору следует переключаться с манеры выступления по сценарию на манеру импровизированную, и реакции слушателей, которые, согласно Квинтилиану, считают импровизированную речь более правдоподобной, привлекательной и достоверной, чем заранее подготовленную. Для Квинтилиана импровизация – это способ выступления, к которому должно стремиться все ораторское искусство.

Рассмотрим некоторые параллели между риторикой и методами обучения импровизации в XVII–XVIII вв.

Возникшая в Италии сольная импровизационная практика *partimento* в XVII–XVIII вв. во многом опирается на риторическую педагогику. Эта важнейшая черта *partimento*, которая позволяет нам увидеть, как эта практика соотносится с другими методами. В результате обучения студенты осваивали набор стандартных контрапунктических схем, которые они использовали для создания каркаса, на который помещалось мотивное наполнение музыки. В результате студенты могли располагать богатым набором гармонических, контрапунктических и мелодических приёмов, которые необходимы при импровизации. Поскольку *partimenti* по своей сути были импровизационными, исполнительство и композиция были тесно взаимосвязаны. *Partimenti* часто появлялись переписанными в *zibaldones* – записных книжках, тетрадях, в которые студенты копировали из поколения в поколение. Студенты консерватории реализовывали *partimenti*, за-

поминая стандартные схемы, а затем применяли их в соответствующих местах, подобно тому, как актёры запоминали бы стандартные шутки и фигуры для импровизированного театра *commedia dell'arte*.

Один из выдающихся современных исследователей *partimento* Роберт Гьёрдинген, описывая образование в неаполитанских консерваториях XVII–XVIII вв., обратил пристальное внимание на противопоставление стереотипного, ремесленного обучения более широкому и всестороннему образованию и весьма убедительно показал, что сольная импровизационная практика *partimento* была значительно шире, чем обычное ремесленное обучение музыке: «Эта идея создания богатого хранилища воспоминаний, из которых можно потом черпать..., могут быть сопоставлены непосредственно с практикой неаполитанских консерваторий. На ежедневных репетициях мальчики учились «изучать и закреплять» «сокровище заученных фраз» из *partimenti* и сольфеджио. Реализуя *partimenti* на клавиатуре, импровизируя или сочиняя, они могли «раздавать» эти фразы из своего «богатого запаса воспоминаний» [2, с. 115].

Основываясь на гибком подходе к импровизационной форме, модели в клavierных сочинениях эпохи Барокко становятся особенно полезными в практике преподавания барочной импровизации. Приведем два примера действий, призванных дополнить схематическое моделирование формальных планов путем изучения конкретных жанров, а также более общее стилистическое осознание, культивируемое посредством слухового и тактильного опыта работы с клavierным репертуаром в целом.

1. Студенты обращают внимание на сходства и различия между небольшой группой связанных произведений и импровизируют еще в других произведениях, созданных по той же форме.

2. Студенты изучают только одно произведение и представляют себе другие пути, по которым могла бы пойти музыка. **Импровизаторы могут многому научиться из того, что мы могли бы назвать вариациями диспозиций или пьесами, которые выполняют набор импровизационных задач с помощью различных специфических идиом (моделей).** Задача педагога – объяснить, как в результате этого усвоения студенты могут располагать богатым набором гармонических, контрапунктических и мелодических приемов, на которые они могут опереться при импровизации. Современные исследователи неизменно упускают из виду важнейшую черту традиции *partimento*, которая убедительно позволяет нам увидеть, как она соотносится с другими методами обучения в XVII и XVIII веках, прежде всего, **это опора данной практики на риторическую**. *Partimento*, будучи частью системы обучения музыканта в эпоху Просвещения в Европе, также является частью непрерывного потока классической образовательной культуры, восходящей к античности – традиции, сохраняемой и передаваемой через риторическую педагогику, которая затрагивала практически все образованные слои общества. На наш взгляд, **существует широкая картина взаимосвязей, актуальность которых выходит далеко за рамки чисто академического интереса как *partimento*, так и к исторической музыкальной культуре в целом. Связь *partimento* с риторическим *imitatio* (подражанием), а через него и с массой других музыкально-педагогических приёмов потенциально имеют глубокие взаимосвязи для работы, которую мы делаем каждый день в нашей жизни как преподаватели музыки.** Большим упущением современной педагогики является то, что классическая риторическая педагогика, возможно, одна из самых надёжных, хорошо теоретизированных и исторически значимых систем для изучения этих взаимосвязей, упускалась и продолжает упускаться из виду.

Далее рассмотрим, как риторика преломляется в трактате «Музыкальный путеводитель» Фридриха Эрхардта Нидта (1706) [3]. Ф.Э. Нидт обращается к различным музыкальным фигурам и демонстрирует разнообразные способы, с которыми может столкнуться студент, работая с *partimenti*. «Делать подобные опыты не только над чужими, но и над своими сочинениями полезно; избирая нарочито некоторые места, перелажать их различным образом в стройнейшие, насколько возможно, периоды» [1, с. 281]. Подобный тип импровизационного перефразирования, который также демонстрирует Ф.Э. Нидт, – это сочинение вариаций на заданную тему. Ф.Э. Нидт пишет целую сюиту из одного фигурированного баса. С каждой вариацией основная гармония или промежуточная структура остается неизменной, но каждый другой образец импровизации, каждая уникальная музыкальная фигура речи имеет отличающееся музыкальное значение. Подобное перефразирование очень напоминает то, что делает Эразм с фразой «Ваше письмо очень порадовало меня» в своём труде «*De Soria*» (1512) [4]: «Каким чудесным образом твоё письмо порадовало меня», «Ваше письмо чрезвычайно обрадовало меня», «Вы вряд ли поверите, как мне нравится то, что Вы написали» [4, с. 17–18]. По своей сути метод Ф.Э. Нидта схож с методом Эразма. По мере того, как студенты осваивают последовательность вариаций, работа идёт не только над теорией данной структуры, но и реализацией этой теории в музыкальной практике. Как и Эразм, Нидт был очень хорошо знаком с классической риторикой и цитирует Квинтилиана в предисловии к своему трактату.

На наш взгляд, особый интерес для педагога представляет исследование сходства и различия между памятью импровизатора и риторической памятью (или *memoria*) классического оратора. Импровизационная память является очень специфическим видом памяти; её функция заключается не в сохранении, а в порождении, поэтому память должна быть достаточно гибкая, чтобы давать новые комбинации применения (а не просто воспроизведение) запомненного материала.



ла. Именно об этом свойстве памяти для импровизатора эпохи барокко говорит выдающийся американский органист-импровизатор Уильям Портер: «Возможно, следует подчеркнуть, что ссылки на память... до восемнадцатого века нельзя было понимать так же, как мы обычно говорим о памяти сегодня. Для нас понятие запоминания музыки обычно имеет оттенок механического запоминания, кульминацией которого является исполнение, воспроизводящее каждую запомненную деталь» [5, с. 29]. Memoria (память) вызывает у нас множество ассоциаций с импровизацией. Её цель состоит в том, чтобы обеспечить плавное исполнение (или произнесение) речи с помощью тщательно продуманных мнемонических приемов, которые способствуют регенерации (а не только буквальному воспроизведению) аргумента оратора. «Традиционно роль памяти в риторике, как и в музыкальном исполнении, заключалась не в точном воспроизведении ранее существовавшего произведения или даже части ранее существовавшего произведения, а, скорее, в обслуживании процесса запечатления и усвоения образов или структур в уме, который будет задействован в творческом процессе в момент исполнения» [5, с. 29]. Хотя классическая память обсуждалась в греческих сочинениях (особенно Аристотелем), возможно, наибольшее влияние на неё оказала «Rhetorica Ad Herennium» (ранее приписываемая Цицерону) [6] I века до н. э., в которой излагаются пять элементов, знакомых любому современному исследователю риторики: Inventio (изобретение), Dispositio (расположение), Elocutio (стиль), Memoria (память) и Pronuntiatio (подача, произнесение).

Важно отметить, что dispositio (расположение) – это вполне прямая метафора размещения образов в подходящем порядке, то есть расположение объектов в памяти. Импровизируя танцы барочной сюиты, французскую бестактовую прелюдию, менуэт, токкату или пассакалю, импровизатор может полагаться на исходный набор общих правил, касающихся составных частей таких произведений, а часто и основного порядка их исполнения. Эти общие макеты (модели), как и архитектурные структуры классической мнемоники, хорошо знакомы импровизатору и обычно доступны в более или менее фиксированном временном порядке (конечно, с некоторой гибкостью). Таким образом, временная ориентация мнемонических фонов наводит на мысль о методе, используемом импровизаторами для контекстуализации более локального принятия решений в рамках

общего dispositio, которое легко вспомнить. На самом деле классические риторики постоянно превозносят достоинство речи ex tempore, отмечая, что говорящий должен владеть образцами, чтобы построить не только логический ряд аргументов, но и способы их передачи словами. Это, по существу, **импровизационное ораторское искусство, имеющее явное и прямое сходство с требованиями, предъявляемыми к импровизатору музыки**. Центральная роль, которую играет мнемонический шаблон в этом упражнении, а именно – как краугольный камень, на котором держится pronuntiatio (представление или подача) аргумента, наводит на мысль о тесной взаимосвязи риторики с импровизацией на музыкальных инструментах.

На основе вышеизложенного можно заключить следующее:

1. В XVII–XVIII вв. существовала теснейшая взаимосвязь риторики с искусством импровизации. Именно риторика стала её важнейшей методологической составляющей.

2. Вся музыка XVII–XVIII вв. красноречиво подтверждает, на каком высочайшем уровне было осмысление процессов импровизации, композиции и исполнительства, которые в эпоху барокко были абсолютно едины и коммуникативны.

3. Рационализм риторики ярко отразился и на музыке эпохи барокко. Ярко ощущаемое воздействие устного или музыкального высказывания является не только ключом к личному творчеству оратора или импровизатора, но и к сердцам слушателей. Язык жестов как оратора, так и импровизатора не ограничивается чисто пантомимным посредничеством. Риторические фигуры позволяют им общаться со своей слушательской аудиторией.

4. Античных ораторов и музыкантов XVII и XVIII веков связывало стремление тронуть аудиторию эмоционально заряженным изложением. Вероятно, именно этот прямой, эмоциональный диалог и очаровывает в XXI веке слушателей и делает необходимым и достойным изучение как искусства красноречия, так и музыкальных языков прошлого.

Перспективу дальнейших исследований по избранной проблематике может составлять углублённое изучение психологии музыкальной импровизации, истории клавишного, органного, фортепианного исполнительства в русле реформирования и модернизации российской системы музыкального образования.

#### Библиографический список

1. Квинтилиан М.Ф. *Двенадцать книг риторических наставлений*. Перевод А. Никольского. Санкт-Петербург, 1834.
2. Гёрдинген Р.О. Парtimento, что ты хочешь от меня? *Журнал теории музыки*. 2007; № 51 (1): 85 – 135.
3. Нидт Ф. *Музыкальный путеводитель*. Оксфорд: Кларендон Пресс, 1989.
4. Дезидерий Э. *О копии слов и идей*. Издательство Маркеттского университета, 1999.
5. Портер У. Реконструкция импровизационной практики Северной Германии XVII века: заметки о преамбуле с отчетом о педагогике, использованном в декабре 1995 г. *Исследовательские отчеты об искусстве*. 2000; Т. 2: 25 – 40.
6. *Риторика для Геренния*. Издательство Гарвардского университета, 1954.

#### References

1. Quintilian M.F. *Dvenadcat' knig ritoricheskikh nastavlenij*. Perevod A. Nikol'skogo. Sankt-Peterburg, 1834.
2. G'erdinjen R.O. Partimento, chto ty hochesh' ot menya? *Zhurnal teorii muzyki*. 2007; № 51 (1): 85 – 135.
3. Nidt F. *Muzыkal'nyj putevoditel'*. Oksford: Klarendon Press, 1989.
4. Deziderij E. *O kopii slov i idej*. Izdatel'stvo Markett'skogo universiteta, 1999.
5. Porter U. Rekonstrukcija improvizacionnoj praktiki Severnoj Germanii XVII veka: zametki o preambule s otchetom o pedagogike, ispol'zovannym v dekabre 1995 g. *Issledovatel'skie otchety ob iskusstve*. 2000; T. 2: 25 – 40.
6. *Ritorika dlya Gerenniya*. Izdatel'stvo Garvard'skogo universiteta, 1954.

Статья поступила в редакцию 25.06.22

УДК 371

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-117-119

**Karimulaeva E.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Legal Disciplines and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: almara-2010@yandex.ru

**Kuchayev R.M.**, senior teacher, Department of Information and Communication Technologies, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: kuchayev\_rasul@mail.ru

**Dibirova K.S.**, Head of Laboratory, Department of Physics and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: camerton74@mail.ru

**METHODS OF ORGANIZING DISCUSSIONS IN SOCIAL STUDIES LESSONS.** On this article's pages, the most topical issues of the optimal school education organization theory and methodology are considered through the use of discussion methods in social studies classes. It is proved that the most of the topics studied in the course of social studies content makes it possible to conduct discussion classes on them. It is clearly demonstrated that in the course of such discussions, students have the opportunity to rely not only on their existing knowledge, skills and abilities related to the relevant subject area, but also on personal social experience, on a common outlook. The article demonstrates that discussions in the framework of social studies classes require less theoretical preparation than it may be necessary in classes in other subjects. Consequently, due to the above features, they can also be conducted much more often and contribute more to achieving positive educational results.

**Key words:** discussion, discussion methods, educational technologies, modern education, social science disciplines, lesson.

**Э.М. Каримулаева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: almara-2010@yandex.ru

**Р.М. Кучаев**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: kuchayev\_rasul@mail.ru

**К.С. Дибирова**, зав. лаб., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: camerton74@mail.ru

## МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ДИСКУССИИ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

На страницах настоящей статьи производится рассмотрение наиболее актуальных вопросов теории и методики оптимальной организации школьного образования с помощью использования дискуссионных методов на занятиях по обществознанию. Доказывается, что содержание большей части тем, изучаемых в курсе обществознания, делает возможным проведение по ним занятий дискуссионного характера. Наглядно демонстрируется, что в ходе такого рода дискуссий учащиеся имеют возможность опираться не только на имеющиеся у них знания, умения и навыки, относящиеся к соответствующей предметной области, но и на личный социальный опыт, на общий кругозор. В статье продемонстрировано, что в рамках учебных занятий по обществознанию дискуссии требуют меньшей теоретической подготовки, чем это может быть необходимо на занятиях по другим предметам. Следовательно, в силу вышеуказанных особенностей они также могут проводиться значительно чаще и в большей степени способствовать достижению положительных образовательных результатов.

**Ключевые слова:** дискуссия, дискуссионные методы, образовательные технологии, современное образование, обществоведческие дисциплины, урок.

Актуальность использования дискуссии на уроке в последние годы возрастает в связи с распространением различных образовательных технологий. Она относится к наиболее распространенным активным методам обучения. Дискуссия используется в целях эффективной организации занятий по обществознанию, в том числе предусматривающих широкое использование групповых форм работы [1; 2].

Долгое время в отечественной педагогической науке и практике сохраняет свою актуальность вопрос активности личности в процессе обучения [1; 3; 4]. Современное обществоведческое образование рассматривается как условие формирования определенных качеств и способностей обучающихся. Их развитие с высокой вероятностью позволит учащимся занять активную жизненную позицию в условиях постоянно меняющегося мира, а также принимать решения, в том числе нестандартные, в различных ситуациях, нести ответственность за их принятие. В формировании этих качеств и способностей помогает учебная дискуссия.

Последняя используется как способ развития критического мышления учащихся, формирования их коммуникативной и информационной культуры. Она рассматривается как одна из инновационных форм, которая, как считает М.Л. Гольдберг, предоставляет школьникам широкие возможности, связанные с их активным участием в решении поставленных учебных задач. Также она учит детей грамотно излагать и защищать собственное мнение [3, с. 72]. Расширение использования дискуссии на занятиях по обществознанию с большой вероятностью позволит выявить все многообразие существующих точек зрения, проанализировать их [4, с. 27].

В этой связи не вызывает удивления тот факт, что учебная дискуссия привлекает к себе внимание многих педагогов-исследователей и практиков [1–4].

Цель данной статьи – рассмотреть и изучить дискуссию как метод на примере использования ее на уроках обществознания; показать эффективность подобных методик.

Основные задачи статьи видятся в следующем:

- раскрыть понятия «дискуссия», «дискуссионные методы»;
- охарактеризовать дискуссию как активный метод обучения;
- определить роль и значение дискуссионных методов в повышении результативности в обучении школьников;
- исследовать опыт применения дискуссионных методов на уроках обществознания.

Методы исследования включают теоретические, эмпирические и общелогические.

Теоретические методы исследования: анализ философской, психолого-педагогической и методологической литературы; исторический, концептуальный анализ выполненных ранее исследований; обобщение педагогического опыта учителей-профессионалов;

Эмпирические методы исследования: сравнение, наблюдение, опрос.

Общелогические методы: анализ, синтез, моделирование, структурно-функциональный метод и статистическая обработка данных педагогического эксперимента.

Научная новизна статьи состоит в том, что в ней систематизированы теория и методология современных образовательных технологий в методике обучения школьников обществознанию, исследовано практическое применение дискуссионных методов в данном процессе.

Её теоретическая значимость состоит в выявлении педагогических условий реализации дискуссионных методов в обучении; в расширении педагогического знания о практическом применении дискуссии как метода обучения на уроках обществознания.

Практическая значимость видится в разработке научно-методических рекомендаций для учителей и студентов педвуза по использованию дискуссионных методов в обучении обществознания.

Современной педагогикой дискуссия понимается как такой метод организации учебного процесса, в том числе на занятиях по обществознанию, который предусматривает широкое применение группового рассмотрения, исследования, публичного обсуждения различных учебных проблем, а равно аргументированное высказывание учащимися их мнений [2, с. 46].

На настоящем этапе развития теории и практики отечественного школьного образования она стоит в ряду наиболее эффективных форм организации учебных занятий по обществознанию. Действительно, по-настоящему прочное усвоение системы соответствующих знаний, умений и навыков подразумевает не простое чтение и заучивание предлагаемого материала, но активное его обсуждение с другими участниками образовательного процесса.

Таким образом, организация уроков обществознания в форме дискуссии позволяет учащимся ознакомиться со всеми существующими точками зрения на ту или иную проблему. Она представляет собой не просто спор, но конструктивное обсуждение актуального вопроса со школьниками. Подготовка к дискуссии требует значительных усилий как со стороны учителя, так и учеников [1; 2; 4].

Дабы полнее понять роль дискуссии на уроках обществознания в современной школе, следует отметить, что современный российский социум предъявляет множество требований, касающихся подготовки выпускников одиннадцатых классов (табл. 1).

Таблица 1

Требования, предъявляемые современным обществом к выпускникам одиннадцатых классов

Умения	Самостоятельно критически мыслить
	Ориентироваться в практически безграничном сетевом информационном пространстве
	Самостоятельно совершенствовать собственные эмоционально-волевые и нравственные качества
	Мыслить творчески
Навыки	Генерировать новые идеи
	Эффективной коммуникации в условиях постиндустриального общества ближайшего будущего
	Командной работы
	Эффективных действий в различных, в том числе нестандартных, ситуациях [3; 4]

Достижению вышеуказанных образовательных результатов может во многом способствовать широкое внедрение учебных дискуссий в школьное обществоведческое образование. Публичное обсуждение или свободный вербальный обмен знаниями, суждениями, идеями или мнениями по поводу какого-либо спорного вопроса позволяет установить взаимодополняющее общение между участниками образовательного процесса. Столкновение же в ходе конструктивного диалога различных точек зрения, позиций будет способствовать развитию у учащихся умения ориентироваться в информационных потоках, критически мыслить, а также навыков, связанных с осуществлением эффективной коммуникации в современном обществе.

Актуальность использования дискуссии на уроках обществознания в последние годы возрастает в связи с распространением информационно-коммуникативных технологий. Многие старшеклассники сегодня долгие часы проводят за компьютерами дома, попадают в сферу виртуального общения и, таким образом, лишаются связи с реальным миром. Это, в свою очередь, влечет за собой неадекватное восприятие сверстников и взрослых, их проблем, ценностей. В крайних своих проявлениях сформировавшаяся компьютерная зависимость может привести к разрушению личности. Обучение приемам ведения дискуссии с реальным или предполагаемым оппонентом способствует формированию умения понять позицию «другого», встать на его место, признать или корректно отвергнуть мнение оппонента, развитию толерантного мышления и качеств личности, способной жить в обществе [1].

Широкое использование метода дискуссии на уроках обществознания предполагает создание ситуаций решения собственно коммуникативных задач. Коммуникативное взаимодействие и сотрудничество – это всегда всестороннее обсуждение общего для всех предмета познавательной активности. К совокупности коммуникативно-познавательных задач можно отнести широкий спектр моделирования ситуаций в рамках дебатов, диспутов, конференций и различных интервью.

С точки зрения эффективной интеграции дискуссии в процесс обучения школьников общественнознанию немаловажным является понятие «дискуссионные групповые методы». Под этим термином обычно понимается группа активных методов обучения, основу которых составляет продуктивная деятельность учащихся [2, с. 46]. В ходе широкого использования таких методов на уроках общественнознания одной из главных задач учителя является развитие у учащихся критического мышления. При этом современному педагогу необходимо активно осваивать и применять такие методы, которые с большой вероятностью будут способствовать формированию у школьников способности творчески мыслить, инициативности, а также навыков, связанных с эффективным поиском различных, в том числе нестандартных, решений в различных ситуациях учебной (а в дальнейшем, следовательно, и профессиональной) деятельности. Создание же образовательной среды, в которой выработка соответствующих умений и навыков представляется весьма вероятной, возможно, в свою очередь, посредством расширения использования дискуссионных групповых методов в образовательном процессе [2; 3].

Общественнознанию как учебной дисциплине присуща определённая специфика. На уроках по нему не должно быть абсолютных истин, как нет их в обычной жизни: знания в тексте учебника – это не абсолютная истина, а достижение сегодняшнего дня. Курс общественнознания предоставляют широкие возможности для применения различных форм дискуссии, поскольку в его рамках трудно найти тему, которая поддаётся однозначному толкованию. На уроках общественнознания учебная дискуссия используется как отдельный элемент урока, как форма урока, как форма аттестации учащихся.

Как отдельный элемент урока, учебная дискуссия особенно продуктивна для актуализации и систематизации знаний, обобщений, самостоятельной работы. Как форма урока дискуссия чаще всего применяется на итоговых занятиях и на обобщающих уроках.

Далее отметим, что полноценное развитие у школьников системы знаний, умений и навыков, относящихся к сфере гуманитарных наук, возможно не столько путем объяснения, сколько путем понимания. Таким образом, учебные занятия по общественнознанию не должны иметь вид монолога или публичной лекции, в ходе которой учащиеся выступают в качестве пассивных реципиентов. В ходе обучения их общественнознанию должен быть организован диалог. Последний, в свою очередь, предусматривает активный обмен мнениями между участниками образовательного процесса. Так, ученики смогут стать активными участниками учебных занятий. На занятиях по соответствующей дисциплине желательно, чтобы учащиеся свободно выражали собственные суждения. Если ученик не проявляет соответствующей активности, то он, следовательно, характеризуется недостаточными знаниями, необходимыми для понимания обсуждаемой проблемы [4, с. 28]. Большинство тем, изучаемых в курсе общественнознания, имеют дискуссионный характер. Кроме того, при их обсуждении ученик может опираться не только на знания предмета, но и на личный социальный опыт, на общий кругозор.

Дискуссии на уроках общественнознания требуют меньшей теоретической подготовки и могут проводиться достаточно часто. В зависимости от целей и задач на уроках общественнознания используются различные виды дискуссии: классические дебаты, экспресс-дискуссия, дискуссия на основе изучения текстов (текстовая дискуссия), проблемная дискуссия, дискуссия от имени (ролевая дискуссия), «круглый стол», «аквариум» и т. д. [2; 4].

В качестве примера рассмотрим «круглый стол». Под этим термином обычно понимается беседа, в которой участвуют 10–20 учащихся. В качестве ведущего при этом выступает учитель или хорошо подготовленный ученик. Для эффективного проведения данной формы учебной дискуссии школьникам необходимо знать различные точки зрения на заданную проблему и уметь грамотно их излагать [4, с. 29].

Для подтверждения вышесказанного приведем пример из опыта работы со студентами. Во время прохождения педагогической практики студенты-старшекурсники ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» активно пользовались методом дискуссии на уроках социогуманитарного цикла, в частности на уроках общественнознания. Таким образом, им удавалось вовлечь большую часть класса в учебный процесс. Например, метод дискуссии был использован на уроке общественнознания при прохождении темы: «Моральный выбор – это ответственность». К этому моменту с учащимися уже разобрали понятия морали, долга, совести и ответственности. Тема изучалась с учащимися старших классов, т. е. ученики уже достаточно осознанные. Студенты-практикан-

ты разделили класс на две группы, каждая из них должна была отстаивать свою позицию. Первая группа отстаивала позицию того, что именно мораль является сдерживающим фактором для общества от совершения тех или иных деяний, а вторая группа – что сдерживающим фактором для большей части общества является страх наказания. Группы по очереди обосновывали свою точку зрения, слушали мнения друг друга, не обошлось, конечно, без повышенного тона, выкрикиваний и т. д. На завершающем этапе последнее слово должны были сказать капитаны групп, которые были выбраны учащимися в самом начале дискуссии. В дискуссию вовлекся практически весь класс, все с большим интересом принимали участие, и даже самые пассивные хотели внести свою лепту. В итоге все учащиеся класса пришли к такому выводу, что мораль и страх наказания вместе являются сдерживающими факторами для общества. Таким образом, была достигнута цель дискуссии – исследована проблема, выслушаны мнения участников и принято единое мнение.

Каждый из студентов после прохождения педагогической практики приобрел неоценимый опыт. Был сделан вывод, что в условиях, когда учебные классы большие и их сложно всех вовлечь в учебную деятельность и чем-то заинтересовать, есть возможность использовать и применять некоторые методы и приемы для организации их деятельности на уроке. Нужно выбирать те из них, которые дают «пищу для размышления». Один из них – дискуссия. Он как метод обучения пробуждает в учащихся энтузиазм, каждый хочет принять участие, что-то сказать, что-то добавить, показать себя. Именно в такие моменты многие дети раскрываются с лучшей стороны. В результате проведенной работы был сделан вывод, что урок-дискуссия – отличная альтернатива традиционному уроку. Но не стоит им злоупотреблять.

При организации дискуссионного занятия на уроке общественнознания педагог должен четко представлять его правила, этапы и ход; озвучить правила дискуссии учащимся во избежание превращения ее в безрезультатный спор. Он устанавливает порядок в классе, конструктивно формулирует проблему обсуждения, предлагает перечень обсуждаемых вопросов. В ходе обсуждения учитель поясняет задачи, задает стимулирующие вопросы [1; 2]. Последнее позволяет активизировать участие в обсуждении поставленной проблемы. Кроме того, при проведении дискуссии педагог также занимается суммированием высказываний её участников, выявлением разногласий в оценках групп. Он также включается в поиски компромисса, в том числе путем обращения к мнению меньшинства, тем самым добиваясь всесторонности и глубины обсуждения поставленной проблемы [4, с. 30].

Таким образом, можно сделать выводы о том, что дискуссия – одна из наиболее эффективных форм учебной деятельности. Участие в такой работе действительно помогает получить более глубокие знания по учебному предмету, знания учащихся становятся более прочными и действенными, так как школьники учатся выделять главное в учебном материале, схематизировать знания при запоминании, использовать логическую память; оперировать историческими понятиями, применять знания по алгоритму и в новых учебных ситуациях.

Дискуссия стоит в ряду технологий группового взаимодействия, характеризующихся наибольшей эффективностью с точки зрения достижения запланированных образовательных результатов. Она позволяет существенно усилить развивающие и воспитательные эффекты обучения. Её использование на уроках общественнознания позволяет создать условия, обеспечивающие открытое выражение учащимися их мыслей, позиций. Кроме того, организация дискуссий на занятиях по соответствующей дисциплине позволяет осуществлять эффективное воздействие на установки ее участников.

Участие в подготовке и проведении дискуссии позволяет приобрести такие умения, как вести полемику, отстаивать собственные взгляды, оценивать и систематизировать информацию, применять полученные знания, осваивать навыки исследования, анализа информации, культуры дискуссии, поиска компромисса, слышать и слушать оппонента. Дискуссия в учебном процессе и во внеучебной деятельности формирует образное мышление, системное видение проблем, помогает увидеть несколько подходов к решению вопроса, глубокую взаимосвязь изучаемых обществоведческих и социальных явлений и событий.

Организация дискуссии на занятиях по общественнознанию позволяет также выработать навыки исследования, работать с источниками, формулировать проблему, анализировать её с различных точек зрения, находить поддержку своей точки зрения в различных правовых и обществоведческих источниках, формировать интерес к исследовательской деятельности.

#### Библиографический список

1. Мохова Я.А. *Дискуссия на уроках истории*. Available at: <https://multiurok.ru/files/diskussiia-na-urokakhistorii.html>
2. Короткова М.В. Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории. *Преподавание истории в школе*. 2018; № 4: 45 – 47.
3. Гольденберг М.Л. Технология метода проектов при обучении истории. *Преподавание истории в школе*. 2001; № 4: 71 – 72.
4. Резчикова Е.А. Дискуссия как метод личностно ориентированного обучения. *Преподавание истории в школе*. 2006; № 8: 27 – 30.

#### References

1. Mohova Ya.A. *Diskussiia na urokah istorii*. Available at: <https://multiurok.ru/files/diskussiia-na-urokakhistorii.html>
2. Korotkova M.V. Metodika provedeniia igr i diskussij na urokah istorii. *Prepodavanie istorii v shkole*. 2018; № 4: 45 – 47.
3. Gol'denberg M.L. Tehnologiya metoda proektov pri obuchenii istorii. *Prepodavanie istorii v shkole*. 2001; № 4: 71 – 72.
4. Rezhikova E.A. Diskussiia kak metod lichnostno orientirovannogo obucheniya. *Prepodavanie istorii v shkole*. 2006; № 8: 27 – 30.

Статья поступила в редакцию 18.07.22



**Pavlenko U.V.**, senior teacher, KGAU DPO "Kamchatka IRO"; postgraduate, Department of Pedagogy, Kamchatka State University n.a. Vitus Bering (Petrovsk-Kamchatsky, Russia), E-mail: nad1606@yandex.ru

**Pozdnyakova I.R.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Director of the Institute of Social and Humanitarian Education, Gzhel State University (Elektroizolyator Village, Moscow Region, Russia), E-mail: pozdnyakova-ir@art-gzhel.ru

**Kurbanova L.U.**, Doctor of Sciences (Sociology), Senior Lecturer, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: E-mail-medna59@mail.ru

**ORGANIZATION OF INTERACTION OF EDUCATORS WITH A FAMILY RAISING A CHILD WITH DISABILITIES.** In the pedagogical community, traditional ideas about the undesirability of co-education and training of normally developing children and children with disabilities are still widespread. With the development of inclusive educational practices in Russia, the attitude of the professional community towards co-education began to change over time. The importance of inclusive education as a social process and necessary for all pupils without exception is realized by teachers of preschool educational organizations. The article examines readiness of kindergarten teachers of the Kamchatka Krai to interact with a family raising a child with disabilities. The idea of educators about inclusive education is analyzed, the formation of the attitude of teachers of preschool educational organizations to work with a special child and the family, in which he is brought up, is studied. The results of the study showed that it is necessary to strengthen the attention of educators in the field of accompanying a family raising a special child.

**Key words:** professional readiness of educator, children with disabilities, inclusive education, interaction with family, professional attitude.

**У.В. Павленко**, ст. преп., КГАУ ДПО «Камчатский ИРОаспирант ФГБОУ ВО «КамГУ имени Витуса Беринга», г. Петропавловск-Камчатский, E-mail: nad1606@yandex.ru

**И.Р. Позднякова**, канд. пед. наук, доц., директор института социально-гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизольатор, E-mail: pozdnyakova-ir@art-gzhel.ru

**Л.У. Курбанова**, д-р социол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: E-mail-medna59@mail.ru

## ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В педагогическом сообществе все еще широко распространены традиционные представления о нежелательности совместного воспитания и обучения нормально развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. С развитием инклюзивных образовательных практик в России со временем начало меняться отношение профессионального сообщества к совместному обучению. Важность инклюзивного образования как процесса социального и необходимого для всех без исключения воспитанников осознается педагогами дошкольных образовательных организаций. В статье рассматривается готовность воспитателей детских садов Камчатского края к взаимодействию с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Проанализировано представление воспитателей об инклюзивном образовании, изучена сформированность отношения педагогов дошкольных образовательных организаций к работе с особым ребенком и семьей, в которой он воспитывается. Результаты исследования показали, что необходимо усилить внимание воспитателей в сфере сопровождения семьи, воспитывающей особого ребенка.

**Ключевые слова:** профессиональная готовность воспитателя, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, взаимодействие с семьей, профессиональная установка.

В семейной жизни для большинства родителей рождение малыша является важным событием. Рождение ребенка с проблемами в развитии нарушает весь уклад жизни семьи, изменяет характеристики жизнедеятельности ее членов в социальном пространстве. С появлением особого ребенка в семье параллельно возникает целый ряд проблем, к решению которых зачастую не готовы родители, вследствие чего семья оказывается в сложной жизненной ситуации, для преодоления которой требуется помощь специалистов в решении медицинских, психологических, воспитательных, социальных и правовых проблем, вызванных появлением особого ребенка [1–9].

Цель данной статьи заключается в исследовании готовности педагогов дошкольных образовательных организаций к взаимодействию с семьями, воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями здоровья, для поиска эффективных путей повышения компетентности воспитателей в данной сфере.

Основными задачами статьи можно определить следующие: проанализировать, как воспитатели детских садов в Камчатском крае относятся к идее инклюзивного образования в ДОО; определить, какими профессиональными компетенциями и личностными качествами, необходимыми для осуществления профессиональной деятельности, должны обладать педагоги ДОО.

Методы исследования: при подготовке данной статьи использовались теоретические методы (анализ научно-педагогической литературы) и практические (анкетирование).

Научная новизна статьи состоит в исследовании и выявлении готовности воспитателей дошкольных образовательных организаций к продуктивному взаимодействию с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья.

Теоретическая значимость заключается в том, что были рассмотрены компоненты готовности воспитателей к взаимодействию с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Практическая значимость заключается в том, что был проведен анализ отношения педагогов ДОО к инклюзивному образованию с целью совершенствования инклюзивных практик.

Важная роль в системе подготовки воспитателей ДОО в сфере инклюзивного образования отводится курсам повышения квалификации. В системе курсов повышения квалификации для педагогов Камчатского края по инклюзивному образованию ежегодно в КГАУ ДПО «Камчатский ИРО», ФГБОУ ВО «КамГУ им. Ви-

туса Беринга» постоянно участвует Рачковская Надежда Александровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет».

Готовность воспитателей ДОО к инклюзивному образованию, а также взаимодействию с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, представляет собой интегративное личностное образование, которое проявляется в способности выполнять профессиональную деятельность на основе специальных знаний и умений. В соответствии с содержанием новых образовательных стандартов воспитатели ДОО должны быть готовы осуществлять инклюзивное образование детей с ОВЗ.

Для определения готовности воспитателей к взаимодействию с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, нами использовался метод анкетирования. В частности, была модифицирована «Анкета-вопросник для изучения отношения педагогов к инклюзивному образованию» (В.А. Худик) [9], на ее основе мы составили анкету для воспитателей «Изучение отношения педагогов к инклюзивному образованию». Исследование проводилось в мае 2022 года в Петропавловске-Камчатском, в нем приняли участие 242 респондента, воспитатели дошкольных образовательных организаций. В Телеграмм была создана группа «Воспитатели ДОО», в которую вошли педагоги из Петропавловска-Камчатского городского округа, Елизовского муниципального района, Вилочинского городского округа, Мильковского, Быстринского, Усть-Камчатского и Соболевского муниципальных районов. В группу была дана ссылка на анкету, созданную с помощью Google-формы, анкета была анонимной.

Проанализируем информацию, полученную в итоге анкетирования.

На первый вопрос анкеты «Ваши представления об инклюзивном образовании в ДОО?» подавляющее большинство респондентов ответили, что хорошо понимают особенности инклюзивного образования детей с ОВЗ (61,8%). Отметим также, что 35,3% респондентов считают, что имеют недостаточные представления об инклюзивном образовании, кроме того 2,9% респондентов вообще не принимают сути инклюзивного образования.

На второй вопрос анкеты «Ваше отношение к инклюзивному образованию?» мнения респондентов разделились следующим образом: 26,5% опрошенных ответили, что к идее инклюзивного образования в дошкольных образовательных организациях относятся положительно, и 22,1% респондентам хотелось бы принять позицию инклюзивного образования, но они чувствуют неуверенность

в правильности данного обучения, однако 17,6% респондентов ответили, что у них отсутствует четкая позиция в отношении инклюзивного образования.

Мнения респондентов, которым хотелось бы принять идею инклюзивного образования, но они все еще ощущают сомнения в необходимости данного обучения, и респондентов, которые относятся к идее инклюзивного образования отрицательно, разделились поровну – по 22,1% соответственно.

Не смогли определенно ответить на данный вопрос 11,8% опрошенных педагогов.

Результаты обработки ответов на вопрос анкеты для воспитателей «Ваше отношение к инклюзивному образованию» представлены на рис. 1.

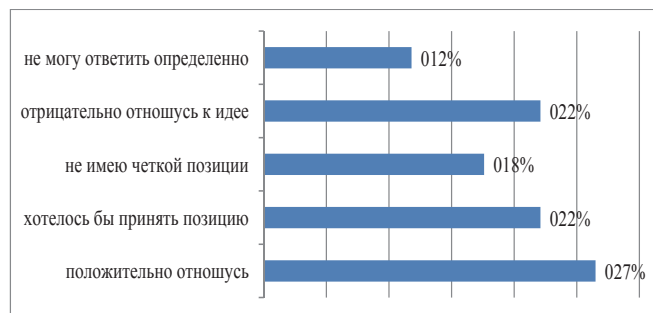


Рис. 1. Результаты обработки ответов на вопрос анкеты «Ваше отношение к инклюзивному образованию?»

Результаты анкетирования показали, что 58,8% респондентов полагают, что особому ребенку будет лучше, если он получит образование в условиях специализированных детских садов и школ, таким образом они не поддерживают идею внедрения инклюзивного образования, и 41,2% респондентов считают, что детям с ОВЗ необходимо обучаться в общеобразовательных школах и детских садах, но при условии, что для них будут созданы специальные условия. Можно отметить, что идею инклюзивного образования не принимают и не признают больше половины педагогов. Возможно, в силу недостаточной профессиональной готовности, которая является результатом профессиональной подготовки и выступает регулятором успешности профессиональной деятельности. Внедрение инклюзивной практики в систему дошкольного образования требует постоянного профессионального роста, повышения профессиональной компетенции и личностного роста педагога.

На вопрос «Насколько у Вас сформирована профессиональная установка на работу с любым ребенком, вне зависимости от его реальных возможностей, особенностей поведения, состояния физического и психического здоровья?» 5,9% респондентов ответили, что такая установка у них еще не сформирована, 70,6% педагогов считают, что такая установка у них постепенно формируется. Лишь 23,5% отметили, что профессиональная установка полностью сформирована. Результаты обработки ответов на данный вопрос анкеты для воспитателей представим на рис. 2.

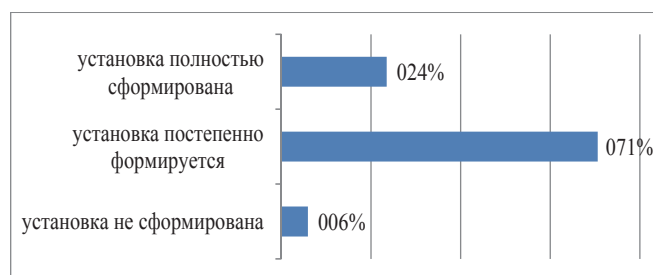


Рис. 2. Результаты обработки ответов на вопрос анкеты «Насколько у Вас сформирована профессиональная установка на работу с любым ребенком, вне зависимости от его реальных возможностей, особенностей поведения, состояния физического и психического здоровья?»

Свое отношение к комплектованию групп детей с особенностями физического здоровья и психического развития педагоги охарактеризовали следующим образом: 32,4% считают, что комплектование групп должно производиться с учетом состояния физического и психического здоровья особых детей; для большей половины респондентов (57,4%) допустима возможность совместного пребывания здоровых детей и детей с ОВЗ, что свидетельствует о том, что воспитатели поддерживают идею комплектования групп с учетом состояния здоровья воспитанников. О возможности совместного пребывания здоровых детей и детей с различными медицинскими диагнозами высказали свое мнение наименьшее число воспитателей – 5,9%.

На вопрос «Как Вы оцениваете свою готовность к работе с детьми, имеющими ОВЗ, в условиях группы комбинированной направленности?» были полу-

чены следующие ответы: о трудностях при интеграции детей с ОВЗ в коллектив нормально развивающихся сверстников заявили 48,5% воспитателей. Педагогам не хватает их профессиональных навыков для плодотворной работы с особыми детьми. 31,9% респондентов ответил, что они на достаточном уровне владеют методами и приемами работы с детьми с ОВЗ и знают, как их интегрировать в коллектив здоровых сверстников. Не смогли определенно ответить на данный вопрос 5,9% респондентов.

Оrientируются в особенностях физического и психического развития детей с ОВЗ 45,6% респондентов, однако 41,2% педагогов отмечают, что владеют ограниченными и недостаточными знаниями об особенностях развития детей. Плохо ориентируются в особенностях физического и психического развития детей с ОВЗ 8,8% опрошенных. Очевидно, что такое положение может быть связано с тем, что воспитатели, которые работают с детьми с ОВЗ в детском саду, не имеют базового образования по направлениям специальной педагогики и психологии, соответственно, отмечают нехватку специальных знаний.

Интересные результаты показал анализ ответов на вопрос «Какое по вашему мнению оказывает влияние присутствие детей с ОВЗ на здоровых сверстников в группе комбинированной направленности?». Мнение педагогов разделилось следующим образом: 51,5% считают, что дети с ОВЗ могут оказывать положительное влияние на здоровых детей. О том, что дети с ОВЗ могут негативно влиять на здоровых сверстников, считают 22,1% педагогов, и лишь 10,3% респондентов ответили, что дети с ОВЗ никакого влияния не оказывают.

На вопрос «Насколько Вы владеете технологиями и методами работы с детьми, имеющими ОВЗ, в условиях группы комбинированной направленности?» большая часть респондентов (58,8%) считают, что используют лишь некоторыми приемами и методами в работе с детьми с ОВЗ. Честно признались в том, что не знают и не используют в своей профессиональной деятельности технологии и методы работы с особыми детьми 14,7% респондентов. О твердой уверенности в своих возможностях и умении использовать технологии и методы работы с детьми с ОВЗ ответили лишь 22,1% опрошенных.

Подавляющее большинство педагогов отметили, что главным препятствием для включения детей с ОВЗ в инклюзивное образование является опасение со стороны воспитателей (45,6%), что дети с ОВЗ не в полной мере усвоят то, чему могли бы научиться в специальном учреждении. На втором месте по значимости оказались опасения педагогов, что нормально развивающимся детям будет уделяться меньше внимания (39,7%). Ведь, действительно, ребенок с ОВЗ требует большего внимания со стороны педагога, его заботы, тщательного присмотра в течение дня. Страх и высокая ответственность отталкивают 14,7% опрошенных. Результаты обработки ответов на этот вопрос анкеты для воспитателей представим на рис. 3.



Рис. 3. Результаты обработки ответов на вопрос анкеты «Что на ваш взгляд является главным препятствием для включения детей с ОВЗ в инклюзивное образование?»

Информативными оказались для нас ответы респондентов на вопрос «Считаете ли вы себя профессионально готовым к работе с детьми с ОВЗ?». Большая часть респондентов (55,9%) считают, что обладают определенным, но недостаточным уровнем профессиональных навыков в работе с детьми с ОВЗ, отсутствие данных навыков отмечают у себя 26,5% воспитателей; 11,8% педагогов утверждают, что их профессиональной подготовки достаточно для того, чтобы работать с особым ребенком. Результаты обработки ответов на данный вопрос анкеты для воспитателей представим на рис. 4.



Рис. 4. Результаты обработки ответов на вопрос анкеты «Считаете ли вы себя профессионально готовым к работе с детьми с ОВЗ?»

На вопрос анкеты «Считаете ли Вы себя профессионально готовым к взаимодействию с семьей, воспитывающей особого ребенка?» 69,6% воспитателей выражают полную готовность к взаимодействию с родителями ребенка с ОВЗ; 21,7% респондентов не уверены, что готовы взаимодействовать; не видят необходимости во взаимодействии с семьей 2,9% педагогов, 5,8% респондентов не смогли определенно ответить на данный вопрос. Каждая семья индивидуальна по типу, составу, социальному положению; у каждого родителя свои ожидания от воспитателя, свои представления о содержании воспитания и обучения особого ребенка. Возможно, воспитателям не хватает умений и знаний, чтобы эффективно выстроить свое взаимодействие с семьей, отвечающее индивидуальным интересам и потребностям родителей.

На вопрос анкеты «Владеете ли Вы инновационными технологиями работы с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ?» 29% респондентов ответили, что знают и используют в своей работе инновационные технологии взаимодействия с семьей особого ребенка; 43,5% педагогов работают по старинке и лишь изредка применяют в работе новые технологии взаимодействия и сотрудничества; 5,8% воспитателей не считают необходимым использование инновационных технологий, 21,7% не смогли ответить определенно на данный вопрос.

Отметим также ответы респондентов на вопрос «Как вы считаете, необходимо ли Вам повышение квалификации в области специальной педагогики и психологии для работы с детьми с ОВЗ?». Выражают необходимость и желание повысить свою профессиональную квалификацию по вопросам специальной педагогики, психологии и инклюзивного образования 57,4% педагогов. Для 36,8% воспитателей важно получить дополнительное образование по специальной педагогике и психологии, лишь 5,9% воспитателей не видят особой нужды повышать свою квалификацию в сфере инклюзивного образования.

На вопрос об обучении и самообразовании по программам работы с детьми, имеющими ОВЗ, в условиях группы комбинированной направленности 52,9% опрошенных педагогов ответили, что иногда интересуются программами работы с детьми, имеющими ОВЗ; 32,4% респондентов совершенствуют и дополняют свои знания в области программ по работе с детьми с ОВЗ, 5,9% воспитателей не занимаются самообразованием и повышением своих знаний

в данной области, а 8,8% респондентов на данный вопрос не смогли ответить определенно.

Эффективной формой повышения квалификации 38,2% респондентов считают обучение на курсах повышения квалификации; получению дополнительного образования по специальности, соответствующей профессиональной сфере, отдают предпочтение 29,4% воспитателей; необходимость обмена накопленным педагогическим опытом в инклюзивном образовании отметили 26,5%, не смогли определенно ответить, что для них будет эффективной формой повышения квалификации 5,9% респондентов.

Таким образом, профессиональная готовность педагога к работе с семьями, в которых воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья, предполагает сформированность целого комплекса качеств (милосердие, эмпатия, толерантность, высокий уровень субъектного контроля и др.), которые основываются на личностных и профессиональных ресурсах. Не каждый воспитатель, работающий в ДОО с нормально развивающимися детьми, способен к работе с особым ребенком.

Работа воспитателя в инклюзивной группе выходит за рамки традиционной деятельности, такой привычной для воспитателей дошкольных учреждений, поскольку она сочетает в себе различные виды психолого-педагогической деятельности: социально-педагогическую, реабилитационную, консультативно-диагностическую, психотерапевтическую и др. Для воспитания, обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья требуется педагог с высокой профессиональной компетентностью.

Успешная реализация инклюзивного образования требует от педагога знаний особенностей детей с ОВЗ, навыков и умений работы с ними. Не менее важны готовность педагога безоценочно принять ребенка с отклонениями в развитии, толерантный подход к его особым образовательным и социальным потребностям.

Осуществление всесторонней поддержки родителей детей с ОВЗ может стать предпосылкой разработки совместно с ними стратегий сотрудничества, их постепенного и последовательного вовлечения в инклюзивный образовательный процесс в интересах развития и воспитания ребенка с ОВЗ.

#### Библиографический список

1. Богомолова З.А. Формирование партнерских отношений педагогов и родителей в условиях сотрудничества в ДОУ. *Дошкольная педагогика*. 2010; № 2: 54 – 58.
2. Карпушева Н.М. Специфика социально-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития. *Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник*. 2018; Выпуск 14: 125 – 139.
3. Рачковская Н.А. Обучение ребенка с ОВЗ в массовой школе: возможности и проблемы индивидуализации. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Педагогика. 2016; № 4: 53 – 61.
4. Рачковская Н.А. Актуализация культуротворяющей функции образования в поликультурной среде школы. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Педагогика. 2017; № 1: 29 – 37.
5. Конева О.Б. *Психологическое консультирование семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие*. Челябинск, 2018.
6. *Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г.* Москва, 2019.
7. Рачковская Н.А. Социально-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями развития. *Социкультурная детерминация субъектов образовательного процесса: сборник материалов Международной конференции XI Левитовские чтения в МГОУ*, 2016: 78 – 83.
8. Рачковская Н.А. Социальная абилитация школьников с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник Московского государственного областного университета. серия: педагогика*. 2015; № 3: 106 – 112.
9. Худик В.А., Тельнюк И.В., Сорокина О.Ю. Готовность к принятию инклюзивного образования субъектами дошкольной образовательной среды. *Коррекционно-педагогическое образование*. 2015; № 1: 33 – 43.

#### References

1. Bogomolova Z.A. Formirovanie partnerskikh otnoshenij pedagogov i roditelej v usloviyah sotrudnichestva v DOU. *Doshkol'naya pedagogika*. 2010; № 2: 54 – 58.
2. Karpusheva N.M. Specifika social'no-pedagogicheskoy pomoschi sem'e, vospityvayushej rebenka s osobennostyami psihofizicheskogo razvitiya. *Social'noe obsluzhivanie semej i detej: nauchno-metodicheskij sbornik*. 2018; Vypusk 14: 125 – 139.
3. Rachkovskaya N.A. Obuchenie rebenka s OVZ v massovoj shkol'e: vozmozhnosti i problemy individualizacii. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. 2016; № 4: 53 – 61.
4. Rachkovskaya N.A. Aktualizaciya kul'turotvoryashej funkcii obrazovaniya v polikul'turnoj srede shkoly. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. 2017; № 1: 29 – 37.
5. Koneva O.B. *Psihologicheskoe konsultirovanie sem'i, vospityvayushej rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: uchebnoe posobie*. Chelyabinsk, 2018.
6. *Konceptiya razvitiya obrazovaniya obuchayuschisya s invalidnost'yu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya do 2030 g.* Moskva, 2019.
7. Rachkovskaya N.A. Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie sem'i, vospityvayushej rebenka s narusheniyami razvitiya. *Sociokul'turnaya determinaciya sub'ektov obrazovatel'nogo processa: sbornik materialov Mezhdunarodnoj konferencii XI Levitovskie chteniya v MGOU*, 2016: 78 – 83.
8. Rachkovskaya N.A. Social'naya abilitaciya shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. seriya: pedagogika*. 2015; № 3: 106 – 112.
9. Hudik V.A., Tel'nyuk I.V., Sorokina O.Yu. Gotovnost' k prinyatiyu inkluzivnogo obrazovaniya sub'ektami doshkol'noj obrazovatel'noj sredy. *Korrekcionno-pedagogicheskoe obrazovanie*. 2015; № 1: 33 – 43.

Статья поступила в редакцию 25.07.22

УДК 37.013.78

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-122-125

**Sokolova N.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia),  
E-mail: NSokolova@fa.ru

**THE IMPORTANCE OF MOTIVATING STUDENTS TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION.** The article highlights a problem of student motivation in the framework of foreign language education. Relevance of the problem of motivating students to learn English is justified by the high and constantly growing importance of the English language for professional activities, the need to develop international student exchange in order to assimilate the latest world developments with their subsequent application in Russian conditions. Attention is drawn to the trend towards a decline in first-year students' knowledge of learning a foreign language, which has been noted since high school, which dictates the need to increase motivation for learning to compen-



sate for the decline in the quality of knowledge. The concept and specifics of motivation, the key concepts of student motivation in the framework of foreign language education are considered.

**Key words:** motivation, learning motivation, foreign language learning, non-linguistic higher education institution, teaching English to students of non-linguistic specialties.

*Н.И. Соколова, канд. пед. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: NSokolova@fa.ru*

## ЗНАЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Данная статья посвящена проблематике мотивации студентов в рамках иноязычного обучения. Актуальность проблематики мотивации студентов к обучению английскому языку обосновывается высоким и постоянно растущим значением английского языка для профессиональной деятельности, потребностью в развитии международного студенческого обмена с целью усвоения новейших мировых наработок с последующим их применением в российских условиях. Обращается внимание на тренд к спаду знаний первокурсников к обучению иностранному языку, который отмечается еще со старшей школы, что диктует необходимость повышения мотивации к обучению для компенсации падения качества знаний. Рассмотрено понятие и специфика мотивации, ключевые концепции мотивации студентов в рамках иноязычного обучения.

**Ключевые слова:** мотивация, учебная мотивация, иноязычное обучение, неязыковой вуз, преподавание английского языка студентам неязыковых специальностей.

Актуальность данной работы обусловлена тем, что сегодня зачастую процесс обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей сопряжен с рядом объективных проблем. Возникновение некоторых из их числа связано с особенностями обучения английскому языку, характерными для современной российской школы. Сегодня можно с уверенностью констатировать, что хотя к моменту окончания одиннадцатого класса Стандартом предусмотрено достижение выпускниками уровня В1 в овладении этим языком, в большинстве случаев сумма характерных для выпускников знаний, умений и навыков по соответствующему предмету не превышает А2.

Таким образом, для улучшения усвоения английского языка студентами неязыковых вузов необходимо всемерное содействие повышению их уровня владения, начиная с первого семестра. Соответственно, необходимым является развитие мотивации [1–11].

В связи с вышеизложенным целью настоящего исследования является изучение значения мотивации студентов к обучению английскому языку в неязыковом вузе.

Указанная цель предусматривает решение следующих задач:

- рассмотреть содержание понятия «мотивация»;
- выявить основные пути оптимизации процесса формирования мотивации;
- исследовать основные аспекты влияния мотивации на эффективность обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей;
- изучить проблему управления мотивацией к обучению иностранному языку в неязыковом вузе.

Методы исследования, применявшиеся в ходе работы над настоящей статьёй, включали анализ научной, педагогической и методической литературы,

Таблица 1

Распределение первокурсников Финансового университета при Правительстве РФ в соответствии с их уровнями владения английским языком по результатам внутреннего тестирования

Год	Уровень	Процент первокурсников
2019	Ниже А1	5,4%
	A1	46,2%
	A2	27,9%
	B1	17,5%
	B2	3%
	C1 и выше	0%
2020	Ниже А1	4,1%
	A1	36,1%
	A2	37,7%
	B1	16,5%
	B2	4,4%
	C1 и выше	0,2%
2021	Ниже А1	4,0%
	A1	26,7%
	A2	39,8%
	B1	22,3%
	B2	6,3%
	C1 и выше	1,2%

а также беседы с методистами в области преподавания иностранного языка, с преподавателями Финансового университета при Правительстве РФ, опрос студентов 1 курса бакалавриата данного университета.

Научная новизна исследования заключается в проведении комплексного анализа проблематики значения мотивации студентов в контексте изучения английского языка в образовательном пространстве неязыкового вуза.

Теоретическая значимость работы заключается в изучении значения мотивации в контексте изучения иностранного языка в неязыковом вузе.

Её практическая значимость состоит в возможности эффективного применения результатов настоящего исследования в качестве базиса для дальнейших прикладных исследований в области изучения мотивации к иноязычному обучению студентов, осваивающих неязыковые специальности.

Данные статистики говорят нам, что сегодня большая часть учащихся одиннадцатых классов не выбирают сдачу ЕГЭ по английскому [1; 2; 3]. Из сказанного с очевидностью вытекает, что зачастую школьники обращают на соответствующий учебный предмет меньше внимания на протяжении двух последних лет своего обучения. Соответственно, и владеют языком они на том же уровне, что и в девятом классе. Программой же, предназначенной для этого этапа обучения, предусматривается достижение владения учащимися английским языком на уровне А2 [4, с. 5]. Данная тенденция хорошо заметна на примере первокурсников Финансового университета при Правительстве РФ. Различный уровень владения студентами английским языком позволяет разделить лиц, обучающихся в этом учреждении, на ряд групп в соответствии с их уровнем владения языком (табл. 1).

Содержащиеся в табл. данные дают нам право с определённой долей уверенности утверждать, что, хотя процент учащихся первых курсов, владеющих английским языком на уровне В1, и демонстрирует положительную динамику, но при этом в 2019–2021 гг. порядка 70–80% от общего числа первокурсников демонстрируют владение языком на более низких уровнях. Кроме того, на протяжении трех лет мы встречаем порядка 4–5% студентов, владеющих языком на уровне ниже А1. Эти, последние, могут быть разделены на две группы (табл. 2).

Таблица 2

Группы первокурсников, чьё владение иностранным языком ниже уровня А1

№ п/п	Наименование	Особенности
1.	Выпускники сельских школ	Преподавание английского языка было сопряжено с серьезными проблемами, обусловленными, прежде всего, дефицитом кадров, при котором английский либо не преподавался несколько лет вовсе, либо его преподавал педагог иного профиля
2.	Студенты, изучавшие в школе другие языки	Демонстрируют предельно низкий уровень владения английским языком потому, что в школе осваивали образовательные программы по французскому или немецкому

Таким образом, мы можем говорить об определённом противоречии. При том, что университетская программа направлена на развитие владения иностранным языком с уровня В1 до уровня В2 [5; 6], в полной мере готовыми к её освоению являются менее 30% первокурсников. Оказываясь, таким образом, в

условиях «догоняющего» обучения, студенты первых курсов, демонстрирующие низкие уровни владения английским языком, как правило, теряют мотивацию к занятиям, не веря в собственные силы [7, с. 135–136].

Вышеописанная тенденция в первую очередь характерна для студентов с уровнем А1. Эти, последние, изучали английский в течение 10 лет. Поступив же в вуз, они видят, что их результаты являются явно недостаточными для успешного освоения соответствующей программы.

Многие первокурсники убеждены, что знание английского языка не принесёт им пользы в ходе осуществления будущей профессиональной деятельности. Кроме того, ряд студентов полагают, что его освоение на должном уровне требует неоправданно больших затрат времени и сил. Последние же считают, что более рационально тратить их на освоение профессиональных дисциплин.

В подобной ситуации оптимален вариант, при котором на учащихся первых курсов, демонстрирующих уровень владения английским языком ниже В1, выделяется больше академических часов. Так они с большей вероятностью догонят одноклассников, а значит, подобно им, достигнут уровня В2 к моменту окончания вуза. В реальных же условиях Финансовому университету при Правительстве РФ приходится снижать планку, формируя группы так называемого «догоняющего» обучения. В 2020 г. в таких группах обучалось в общей сложности 412 первокурсников. В этой связи отметим, что программа, осваиваемая на «догоняющем» уровне, характеризуется насыщенностью. Её успешное освоение требует от обучающихся выполнения больших объемов самостоятельной работы [5, с. 12–13]. Подобного рода методические проблемы отягощаются наличием у студентов вышеописанного психологического барьера.

Если мы говорим о первокурсниках, владеющих английским языком на уровне А2, то при работе с ними сталкиваемся с во многом схожими проблемами. Подобно представителям предыдущей категории, такие учащиеся должны осваивать больше материала за то же количество часов, дабы ликвидировать отставание.

Чтобы подобное «догоняющее» обучение было успешным, необходимо всячески способствовать повышению мотивации студентов [7–10]. Таким образом, её развитие представляет собой одну из заслуживающих особого внимания проблем, решение которых представляется необходимым с точки зрения оптимизации процесса обучения английскому языку студентов неязыкового вуза.

Мотивация представляет собой процесс побуждения к активной деятельности для удовлетворения собственных потребностей, интересов в сочетании с достижением заранее определенных целей [7, с. 58]. Исходя из данного определения, можно сделать вывод о том, что мотивация напрямую влияет на продуктивность, результативность и производительность деятельности. Тем самым подтверждается актуальность влияния на данный параметр с целью оптимизации деятельности студентов.

По мнению ряда авторов, недостаточно высокий уровень мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению английского языка представляет собой одно из главных препятствий на пути успешного освоения соответствующих программ [1; 2; 3; 5; 7; 9].

Существует множество различных методов влияния на мотивацию студентов, сюда можно отнести различные формы стимулирования, методы психологического воздействия, ряд организационных и управленческих решений. Отличным примером нетривиального влияния на мотивацию является деятельность известного промышленника начала двадцатого века Г. Форда, который за счет материального стимулирования, улучшения условий труда и подчеркнуто демократичного стиля коммуникаций с работниками добился впечатляющих результатов. В рамках образования такой подход также применим за счет развития субъект-субъектного обучения. Если проанализировать сложность различных методов управления мотивацией в педагогическом процессе и просто воздействия на нее, то одним из самых действенных и при этом наиболее простых в использовании является стимулирование. Существует четыре ключевых формы стимулирования студентов: материальное/позитивное стимулирование; материальное/негативное стимулирование; нематериальное/позитивное стимулирование; нематериальное/негативное стимулирование [3, с. 124]. Каждый из данных видов стимулирования так или иначе применяется в рамках конкретной организации и коллектива, требуя соблюдения умеренности и разумности при применении, иначе эффективность управления мотивацией студентов не будет оптимальна (рис. 1).

Важно отметить, что нет универсального «рецепта» в контексте управления мотивацией студентов, необходим комплексный подход, основанный на понимании особенностей каждого отдельного студента. Таким образом, управление мотивацией к изучению английского языка студентами, осваивающими

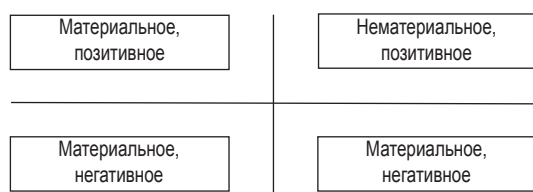


Рис. 1. Система координат форм стимулирования студентов

неязыковые специальности, представляет собой дифференцированный подход, базирующийся на стимулировании студентов различными способами, исходя из специфики момента.

При этом освоение программы соответствующей академической дисциплины с необходимостью должно осуществляться в комплексе с изучением истории, культуры и литературы страны изучаемого языка [10, с. 217].

В этой связи применим и метод учебных проектов. Различные приемы и методы, такие как мозговой штурм, дискуссия или беседа, используемые при подготовке учебных проектов по соответствующей дисциплине, способствуют повышению активности и самоорганизации студентов [5, с. 18].

Один из неочевидных моментов, обуславливающих значимость мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе, связан с тем, что это непрофильное, но крайне важное направление для обучения студентов, что в наибольшей степени проявляется в рамках самостоятельной работы.

Анализ учебного процесса и результатов самостоятельной работы в особенности показывает, что имеется целый ряд отрицательных факторов в стиле познавательной деятельности студентов, которые снижают эффективность их работы, что напрямую обусловлено недостаточностью мотивации.

Основным из этих факторов мы считаем низкий уровень определенности в постановке целей и задач. Данное положение касается, главным образом, не знаний, а умений и навыков. Заслуживает внимание мнение М.В. Мельничук о значении эффективности преподавания ИЯ в вузе. Учёный пишет о необходимости чёткого формирования «качественных критериев» эффективности обучения ИЯ в вузе, формулирования конкретных целей обучения [2, с. 2630]. Так, получив какое-либо задание, студент с совершенным стилем познавательной деятельности сам устанавливает способы и критерии самопроверки, которые, кстати, наиболее соответствуют его индивидуальным умственным свойствам. Студент со слабыми навыками работы зачастую не может выработать для себя критерии самооценки уровня становления умений и навыков. Следствием является недостаточность или избыточность упражнений [2, с. 2631].

Особенно показательной в этом отношении является отработка согласований существительных с прилагательными, местоимениями и числительными в английском языке. Овладев правилами этих согласований теоретически или на базе языковых упражнений, тем более письменных, студент считает, что он усвоил данное грамматическое действие. При неудовлетворительном осуществлении этих действий в речевой деятельности студент опять возвращается к упражнениям того же уровня, что опять не дает желаемого результата [2; 5; 6].

Следовательно, педагогу в процессе преподавания практической грамматики английского языка необходимо использовать такие контрольные задания, которые степень сложности упражнений и заданным темпом определяют требуемый уровень становления навыка. Такие задания содержат условно-речевые и переводные аудиоупражнения. В этом случае студент имеет конкретный эталон качества самостоятельной работы и тем самым повышается ее мотивация [2; 9].

При изучении глагольных форм английского языка учащиеся сознательно или бессознательно отождествляют форму Perfect с формой прошедшего времени русских глаголов совершенного вида. Имеется мнение, что такое отождествление методически неоправданно, так как концептуальное значение английских глагольных форм и русского вида глагола различно. Однако с точки зрения эффективности практического освоения системы глагольных времен английского языка целесообразным является именно такое отождествление с указанием пределов его распространения. Случаи же, выходящие за рамки указанной аналогии, как раз представляют собой познавательные несоответствия и являются мотивационным стимулом. Такой метод изучения временных форм глагола (Perfect) является более продуктивным, нежели последовательное изучение значений указанных времен. Еще более полезным является поиск примеров и установление на их основе границ аналогии самими учащимися. Особенно неожиданным и потому мотивационно значимым является случай употребления Perfect для обозначения длительного действия в прошлом, происходившего в определенный отрезок времени. Затрудняет мотивацию учебной деятельности и такое качество обучающихся, как чувство тревожности перед проверкой их знаний тем более умений и навыков, так как студент не умеет оценивать уровень становления навыков. Такие учащиеся имеют тенденцию к заучиванию всего материала, а так как заучивание предназначается «для преподавателя», то студент бессознательно делает самоустановку на временную память, после чего материал забывается [2; 5; 9].

Психолог Л. Свенсон выделяет два стиля познавательной деятельности: поэлементарный и целостный. При первом внимание концентрируется на отдельных элементах учебного материала (на отдельной грамматической структуре, отдельном правиле и т. п.). Учащиеся, у которых наблюдается постоянное чувство тревожности, подвержены обычно первому стилю. Причем следствие в этом случае может меняться местами с причиной: неверный стиль познавательной деятельности приводит к появлению постоянного чувства тревожности у школьников. Методисты отмечают, что такие учащиеся могут удовлетворительно заниматься на начальных этапах обучения и иметь хорошие и даже отличные отметки. Впоследствии, однако, неправильный стиль учебной работы обязательно проявит себя. Поэтому исправление его должно начинаться как можно ранее.

Тем самым, опираясь на приведенный анализ литературы по изучаемой теме, можно с определённой долей уверенности утверждать, что лишь поло-

жительная мотивация позволяет существенно улучшить результаты освоения английского языка студентами неязыкового вуза. В свою очередь, такая мотивация должна быть основана на положительных стимулах. Эти, последние, представляют собой, по существу, поощрительные реакции на выполнение того или

иного действия. С другой стороны, роль отрицательной мотивации, т. е. такой, при которой мотив образуется стремлением избежать неблагоприятного исхода, в ходе изучения иностранного языка студентами неязыковых вузов является незначительной.

#### Библиографический список

1. Фаримова А.А. Мотивация студентов к изучению английского языка. *Наука и образование сегодня*. 2019; № 10 (45): 49 – 51.
2. Мельничук М.В., Калугина О.А. Эффективность обучения иностранному языку в вузе: компоненты эмоционального и интеллектуального. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2021; № 8: 2627 – 2632.
3. Капцов А.В., Растебина И.М. Системный подход в изучении мотивации учебной деятельности. *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология*. 2010; № 2 (8): 120 – 133.
4. Бим И.Л., Биболетова М.З., Щепилова А.В., Копылова В.В. Иностранный язык в системе школьного филологического образования (концепция). *Иностранные языки в школе*. 2009; № 1: 4 – 8.
5. Касаткина Н.Н. *Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ярославль, 2003.
6. Денисова Е.В. *Развитие мотивации к изучению иностранного языка с опорой на национально-региональный материал в старших классах общеобразовательной школы*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2002.
7. Гордеева Т.О. *Психология мотивации достижения*. Москва: Смысл, 2015.
8. Гез Н.И., Ляховицкий М.В. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. Available at: <https://studfil.es.net/preview/6306110/page:3/>
9. Мохова И.Э. *Управление мотивацией изучения иностранных языков в вузе*. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Новосибирск, 1999.
10. Подласый И.П. *Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов*. Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.
11. 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; Т. 7, № 6: 452 – 463.

#### References

1. Farimova A.A. Motivatsiya studentov k izucheniyu anglijskogo yazyka. *Nauka i obrazovanie segodnya*. 2019; № 10 (45): 49 – 51.
2. Mel'nychuk M.V., Kalugina O.A. 'Effektivnost' obucheniya inostrannomu yazyku v vuze: komponenty 'emotsional'nogo i intellektual'nogo. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2021; № 8: 2627 – 2632.
3. Kapcov A.V., Rastebina I.M. Sistemnyy podhod v izuchenii motivatsii uchebnoy deyatel'nosti. *Vestnik Samarskoj humanitarnoy akademii*. Seriya: Psihologiya. 2010; № 2 (8): 120 – 133.
4. Bim I.L., Bibolotova M.Z., Schepilova A.V., Kopylova V.V. Inostranny yazyk v sisteme shkol'nogo filologicheskogo obrazovaniya (konceptiya). *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2009; № 1: 4 – 8.
5. Kasatkina N.N. *Formirovanie motivatsii izucheniya inostrannogo yazyka u studentov neyazykovykh special'nostey*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Yaroslavl', 2003.
6. Denisova E.V. *Razvitiye motivatsii k izucheniyu inostrannogo yazyka s oporoy na natsional'no-regional'nyy material v starshikh klassakh obsheobrazovatel'noy shkoly*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2002.
7. Gordeeva T.O. *Psihologiya motivatsii dostizheniya*. Moskva: Smysl, 2015.
8. Gez N.I., Lyahovitskiy M.V. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole*. Available at: <https://studfil.es.net/preview/6306110/page:3/>
9. Mohova I.E. *Upravleniye motivatsiy izucheniya inostrannykh yazykov v vuze*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata sociologicheskikh nauk. Novosibirsk, 1999.
10. Podlasy I.P. *Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov*. Moskva: VLADOS-PRESS, 2004.
11. Gruzina Yu.M., Mel'nychuk M.V. Analiz zarubezhnogo opyta po formirovaniyu i razvitiyu molodezhnoy politiki v sfere obrazovaniya, nauki i innovatsiy. *Rossiyskiy humanitarnyy zhurnal*. 2018; T. 7, № 6: 452 – 463.

Статья поступила в редакцию 18.07.22

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-125-128

**Shmakova L.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia),  
E-mail: lara.shmakova.2016@mail.ru

**Chenushkina S.V.**, senior teacher, Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia), E-mail: svch2003@yandex.ru

**Krayukhina O.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia),  
E-mail: o.e.krayukhina@gmail.com

**GENERATIVE APPROACHES AS A MEANS OF DEVELOPING CREATIVITY IN ART STUDENTS.** The article reveals a problem of developing creativity among students of creative specialties using a generative approach. The article introduces a new kind of art – generative art, in which a creative object is fully or partially created using a system, a computer. Images and objects are formed on the basis of software algorithms and mathematical formulas, the resulting images are unique and help students to look at the solution of a creative problem from a different angle. The “graphic kaleidoscope” method and its application in symbiosis with a neural network for image search and the development of skills in the use of methods and generative approaches by future specialists are described. The article provides a methodological example of training based on the formation of rapport from a graphic image using a neural network tool.

**Key words:** generative art, creativity, “graphic kaleidoscope”, neural network, development.

**Л.Е. Шмакова**, канд. пед. наук, доц., Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург,  
E-mail: lara.shmakova.2016@mail.ru

**С.В. Ченушкина**, ст. преп., Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург,  
E-mail: svch2003@yandex.ru

**О.Е. Краюхина**, канд. пед. наук, доц., Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург,  
E-mail: o.e.krayukhina@gmail.com

## ГЕНЕРАТИВНЫЕ ПОДХОДЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье раскрывается проблема развития креативности у студентов творческих специальностей с использованием генеративного подхода. Статья знакомит с новым видом искусства – генеративное искусство, в котором творческий объект полностью или частично создан с помощью системы, компьютера. Образы и объекты формируются на основе программных алгоритмов и математических формул, полученные изображения являются уникальными и помогают студентам взглянуть на решение творческой задачи с другого ракурса. Описывается метод «графического калейдоскопа» и его применение в симбиозе с нейронной сетью для поиска образов и развития умений по использованию методов и генеративных подходов будущими специалистами. В статье приводится методический пример обучения на основе формирования раппорта из графического изображения с использованием нейросетевого инструмента.

**Ключевые слова:** генеративное искусство, креативность, «графический калейдоскоп», нейронная сеть, развитие.



Развитие цифровой экономики и цифровых технологий России предполагает всестороннее развитие будущих специалистов в области графического дизайна. Умение использовать программное обеспечение является одним из ключевым с опорой на их инициативность и талант.

Появление новых видов графического дизайна, расширение круга задач под потребности работодателя, поиск индивидуального стиля повышает требования и заставляет искать новые методические методы и подходы к развитию творческого потенциала у студентов, что говорит об актуальности темы.

Цель исследования заключается в определении возможностей применения генеративных подходов в качестве средства развития креативности у студентов – будущих графических дизайнеров.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

- проанализировать историю развития и направления генеративного искусства;
- описать дидактические задачи и методы развития креативности на основе генеративных подходов;
- провести апробацию и экспериментальное исследование подходов у студентов творческих специальностей в профессионально-педагогическом вузе.

Научная новизна статьи заключается в освещении генеративного искусства и использовании новых приемов развития креативности в процессе преподавания графических дисциплин.

Теоретическая значимость работы заключается в знакомстве и продвижении генеративного искусства как симбиоза творчества «человека и компьютера», расширении источников вдохновения для развития творческих и креативных способностей.

Практическая значимость работы заключается в расширении базы методических приемов у преподавателя для организации процесса обучения студентов творческих направлений подготовки.

Результаты данного исследования могут быть использованы при оставлении методических материалов по дисциплинам компьютерно-графического цикла «Дизайн фирменного стиля», «Web-дизайн», «Компьютерная анимация», «Информационные технологии в дизайне», «Цифровая мода» и других, а также при выполнении курсовых или выпускных квалификационных работ.

При выполнении учебных заданий творческой направленности и генерации различных дизайнерских решений зачастую студенты прибегают к поиску готовых элементов и образов в среде Интернет, что, во-первых, приводит к однотипности полученных результатов с дублированием работ у разных студентов, во-вторых, усложняет работу педагога по выявлению плагиата, в-третьих, теряется одна из педагогических составляющих по развитию способностей обучаемого.

Общепринятым пониманием способностей является понятие Платона К.К. – это свойства личности, являющиеся условиями успешного осуществления определённого рода деятельности; их развитие осуществляется из задатков в процессе деятельности, учебной в том числе [1]. Под «творческими способностями» личности будем придерживаться определений Андреева В.И. и Платонова К.К. как синтеза свойств и индивидуально-психологических особенностей личности, которые являются субъективными условиями успешного осуществления определённого вида творческой деятельности [2].

Творческие способности подразумевают вдохновение и творческое преобразование окружающего мира через создание новых, оригинальных материальных или духовных ценностей, поэтому важно обучить различным приемам и технологиям развития таких способностей и навыкам креативного подхода.

Все исследования в области развития творческих способностей можно условно разделить на два направления [3]. Первое исследует развитие креативной личности как комплекса индивидуальных особенностей, таланта, формирования «портрета творческой личности», поиска черт, мотивов и факторов креативности (Ф. Баррон, Д. Богоявленская, А. Маслоу).

Второе из них направлено на развитие креативности, изучение творческого мышления и способности к генерации новых идей (Дж. Гилфорд, Э. Торренс, С. Медник, А. Пономарёв). В нашей работе мы также ориентируемся на второе направление за счет использования метода развития образного мышления «графический калейдоскоп», цель которого заключается в развитии творческого воображения как показателя качества и актуализации способности человека моде-

лировать без бумаги.

Метод «графического калейдоскопа» основан на синтезе в процессе поиска объединяющего образа в сочетании с реализуемыми в ассоциативно-синектической технологии приемами и комбинированием и перекомбинированием художественных техник и проективных методик: «рисование с закрытыми глазами», «чернильное пятно», «мокрая нить», «композиция линий», «отпечаток», «монотипия».

Представим перенесение данного метода из области мышления человека в область «мышления компьютера» или искусственного интеллекта. Мы увидим картины в стиле генеративного искусства, творцом которых является автономная система, где кисть – это набор языковых правил и программного кода, а краски и карандаши – база фотографий, графических элементов и геометрических форм, из которых машина создаёт произведение.

Ассоциативно-синектическая технология, введённая доктором пед. наук, проф. Новоселовым С.А. [4], эффективно используется для развития креативности в классических вариантах обучения дизайнеров на уровне формирования эскизов, макетов и образов, генеративных подходов отражения данной технологии в «зеркале монитора».

Ф. Галантер подчёркивает, что частным случаем генеративной графики можно рассматривать паттерны, циклические узоры и визуальную симметрию, повторения. Но и их формирование может быть как автоматизированным в компьютере, так и механическим – «случайное» разбрызгивание краски или бросание игральные костей могут выполнять эту функцию [5]. Снова вернемся к методу «графического калейдоскопа», прокладывая параллели в генеративное творчество ярким механическим примером, каковым является детский калейдоскоп.

В основе генеративных моделей заложены математические модели и программные алгоритмы, широко используются следующие методы: фракталы, «шум Перлина», нейросетевые модели, «искусственная жизнь», «математический хаос», системы Линденмайера (L-системы), клеточный автомат, рандомизация, и другие [6].

Фрактальная графика генерируется исключительно по формулам путем дублирования самоподобных фигур в различных вариациях. Создаются как отдельные изображения, так и целые произведения, например, мультфильм «Fractal» Джулиуса Хорстуиса [7] создан автоматически сгенерированными фрактальными паттернами, с помощью которых строились целые города и вымышленные миры (рис. 1).



Рис. 1. Вымышленный мир мультфильма «Fractal»

В каждом алгоритме имеются свои особенности поведения, в математическом алгоритме, например, это генерация линий, перемещений, уникальных пиксельных сцен и движения объектов. Реализация анимации листьев, волн,



Рис. 2. Примеры использования генеративных подходов в дизайне



Рис. 3. Пример сгенерированных логотипов

движения волос персонажа – это механический алгоритм, который подобен движению воздушных потоков. Биологический алгоритм – это поведение бактерий и движение микроразделов в химических веществах.

История генеративного компьютерного дизайна началась с середины двадцатого века, когда сотрудники Bell Labs начали решать разнообразные творческие задачи с использованием компьютера. В 2014 году Яном Гудфеллоу была изобретена генеративно-состязательная сеть для получения фотореалистичных изображений элементов одежды, аксессуаров, объектов интерьеров и промышленного дизайна, сцен и локаций компьютерных игр. Появляются фирмы и студии, занимающиеся изучением машинным обучением, генерация изображений нейронными сетями, распознаванием лиц и др.

С того же времени начинают проводиться прикладные исследования с применением генеративных подходов в цифровом дизайне. На сегодняшний день основным способом их использования являются интернет-сервисы, плагины и библиотеки для графических компьютерных программ в зависимости от вида дизайна (рис. 2). Рассмотрим некоторые из них.

Web-дизайн: подбор цветов страницы, шаблона сайтов, конструирование сайтов, оформление размещение контента и проверка требованиям к сайтам (The Grid и Wix, uKit AI, pix2code).

Мода и стиль – цветовая карта модных показов, подбор стиля по фотографиям, формирование паттернов на ткани, генерация моделей одежды и форм, подбор цветов.

Промышленный дизайн – генерация дизайна мебели, снижение веса, медицинские проекты и упаковка товара (Autodesk Dreamcatcher).

Графический дизайн – генерация шрифтов, рисование эскизов, генерация изображений и логотипов (Prototypo, AutoDraw, BachGAN, Logojoy).

Таким образом, в образовательном процессе формирование генеративных образов требует предварительного формирования умений по работе с сервисами по определенному алгоритму:

1. Формулирование результата – описание ожидаемого результата, например, при генерации логотипа необходимо определить сферу деятельности, название компании.

2. Установка параметров – с использованием маркеров и возможных сочетаний устанавливаются характеристики, которым должны соответствовать генерируемые образы, в случае логотипа – иконки, стилистические и цветовые решения.

3. Генерация – система по заданным параметрам и заложенным алгоритмам генерирует сочетания и визуализирует результат. Алгоритм должен «осмыслить» изображение генерируемого объекта и отвечать требованиям вида графики: логотип должен быть компактен, понятен и учитывать фирменные цвета и название (рис. 3).

4. Отбор объектов – выбор конкретного образа, подходящего под заданные оценки, зачастую оценка дизайна субъективна, на рис. представлен пример сгенерированного логотипа для вымышленного салона «ROBO Fashion».

В процессе обучения студентов творческих направлений подготовки выделяются дисциплины или задачи, при изучении которых необходимо применение креативных умений. Предлагаем следующий вариант использования генеративных подходов.

Одним из апробированных вариантов данной технологии является вариант с применением метода «графический калейдоскоп» с использованием нейросети, которая формирует образы на основе загруженного изображения. В качестве примера возьмем генерацию вариантов раппорта для текстиля (для фона сайта, дизайна упаковки и др.):

1. Перед обучающимися ставится учебная задача разработать раппорт на основе природных мотивов.

2. Далее демонстрируем возможности метода «графический калейдоскоп» с использованием нейросети gerreg.app, в которой главным является исходное изображение для использования его деталей как основы для составления модуля раппорта, демонстрируются возможности выбора угла поворота, размер и формы для формирования модуля, ранее подготовленные работы, выполненные под разные задачи.

Предлагаем учащимся из текущего изображения мысленное составление возможных модулей и нестандартные форм, можно с зарисовкой результата на бумаге, что позволяет «раскачать» воображение, преодолеть инерцию мышления (рис. 4).

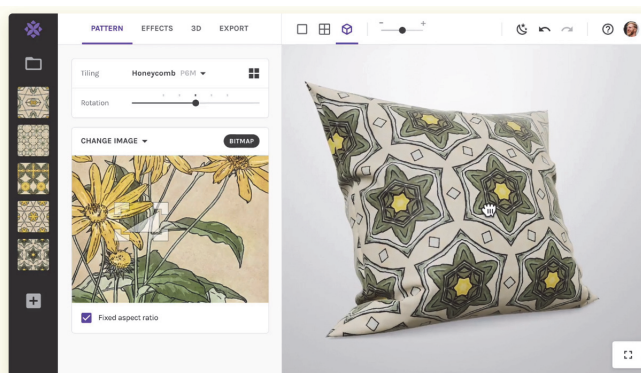


Рис. 4. Пример раппорта в нейросети

3. Далее студенты должны выбрать собственное изображение с природным рисунком и самостоятельно сгенерировать паттерны. С помощью параметров можно поворачивать, укрупнять или комбинировать модуль, генерировать несколько вариантов, по одному изображению можно получить разные варианты (рис. 5).

4. Для развития креативности предлагается создать коллажи изображений в качестве исходного, например совместить цветок и облака и на его основе создавать паттерн или раппорт. Стадия выхода на идею, как самая непредсказуемая, неизбежно требует большого количества образов-рисунков. Творческий замысел материализуется, получает наглядное выражение. Учащимся необходимо научиться мыслить образами, которые далее будут материализоваться в виде графических композиций и творческих проектов.



Рис. 5. Пример работ студентов, сгенерированных из исходного изображения

5. В завершении работы студент должен предложить комбинацию образов или готовый объект – например модель одежды, где юбка будет иметь один рапорт, а блузка другой – сочетающиеся между собой.

Генеративные подходы применительно к изучению веб-дизайна, если исключить формирование логотипа и фирменного стиля, – это выбор фонов для разделительных блоков контента или фона для каталога товаров в интернет-магазине, оформление баннеров, нейронные сети позволяют провести моментальный редизайн сайта, т. е. при выполнении заданий по редизайну студенты генерируют варианты дизайна, дорабатывая полученный результат.

Оценка сформированного уровня креативности у обучающихся осуществлялась с использованием теста Э.П. Торренса. Направление деятельности американского психолога-исследователя была посвящена исследованию креативного потенциала, который практически невозможно измерить количественно. В основе его диагностики лежит концепция дивергентного мышления Дж. Гилфорда. Диагностика состоит из нескольких проводимых последовательно частей: «Нарисуйте картинку», «Завершите рисунок» и «Повторяющиеся линии» [8]. Проводить их нужно по очереди. Нельзя исключать отдельные вопросы, картинки, иначе вы получите недостоверные результаты. Например, в субтесте «Завершите рисунок» испытуемый должен завершить фигуру, предложенную в тесте, в готовый образ с присвоением названия, всего 10 фигур (часто используют для быстрой оценки творческого мышления).

Методика Торренса на креативность выявляет образную и вербальную качественные характеристики мышления. При оценке результатов учитывается

нестандартность, проработанность рисунка, гибкость мышления, абстрактность названия, что позволяет избежать однотипности подходов.

В тестировании использовались два замера до начала серии практических работ по генерации паттернов и после него, где сумма баллов была выше на 15%, во-первых, студенты уже были заинтересованы в демонстрации уровня креативности, во-вторых, пытались использовать генеративный подход не в искусственном интеллекте, а в собственном мышлении.

Таким образом, генеративные подходы с использованием метода «графический калейдоскоп» в нейронной сети, найденные при его помощи образы дают возможность значительного повышения креативности и эффективности творческой работы студентов творческих профессий. В процессе видоизменения и доработки найденных образов, построение композиций – коллекций, фонов, логотипов, паттернов и др. – совершенствуется креативное мастерство будущего специалиста.

Предложенные технологии и подходы показали свою эффективность в процессе преподавания разных дисциплин с использованием компьютерных графики студентам творческих профилей подготовки в Российском государственном профессионально-педагогическом университете: «Фирменный стиль», «Компьютерная анимация», «Графический дизайн», «Web-дизайн», «Цифровая мода», «Информационные технологии в дизайне текстиля», «Исследования в имиджмейкинге».

Как показал экспериментальный опыт и апробация, предложенные подходы позволяют повысить уровни креативности, также способствуют формированию индивидуального стиля и предпочтений в образных решениях будущих творческих специалистов.

#### Библиографический список

1. Платонов К.К. *Проблемы способностей*. Москва: Наука, 1972.
2. Андреев В.И. *Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности*. Казань: Издательство Казанского университета, 1996.
3. Белянина И.В., Крекова М.М., Фомичева Л.М. *Теоретические основы психодиагностики*. Москва: Директ-медиа, 2019.
4. Новоселов С.А., Шмакова Л.Е. Технология комплексного развития художественно-творческих способностей будущих педагогов профессионального обучения в области дизайна. *Образование и наука*. 2008; № 9: 57 – 67.
5. Galanter Philip. *What is Generative Art? Complexity Theory as a Context for Art Theory*. Available at: [http://philipgalanter.com/downloads/ga2003\\_what\\_is\\_genart.pdf](http://philipgalanter.com/downloads/ga2003_what_is_genart.pdf)
6. Ильин Ю.А. Генеративный арт: когда художник убирает руки. *Компьютерра*. 2013; № 12: 165.
7. *Могут ли компьютеры самостоятельно генерировать мультфильмы*. Available at: <https://www.techinsider.ru/design/395102-pervyy-multfilm-kotoryy-polnostyu-sgeneriroval-kompyuter>
8. Сергеева С. *Тест Торренса: диагностика творческого мышления*. Available at: <https://www.hr-director.ru/article/67098-test-torrensa-otsenka-kreativnosti-18-m4>

#### References

1. Platonov K.K. *Problemy sposobnostej*. Moskva: Nauka, 1972.
2. Andreev V.I. *Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoy lichnosti*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 1996.
3. Belyanina I.V., Krekova M.M., Fomicheva L.M. *Teoreticheskie osnovy psixodiagnostiki*. Moskva: Direkt-media, 2019.
4. Novoselov S.A., Shmakova L.E. *Tehnologiya kompleksnogo razvitiya hudozhestvenno-tvorcheskikh sposobnostej buduschih pedagogov professional'nogo obucheniya v oblasti dizajna. Obrazovanie i nauka*. 2008; № 9: 57 – 67.
5. Galanter Philip. *What is Generative Art? Complexity Theory as a Context for Art Theory*. Available at: [http://philipgalanter.com/downloads/ga2003\\_what\\_is\\_genart.pdf](http://philipgalanter.com/downloads/ga2003_what_is_genart.pdf)
6. Il'in Yu.A. *Generativnyy art: kogda hudozhnik ubiraet ruki. Komp'yuterra*. 2013; № 12: 165.
7. *Mogut li komp'yutery samostoyatel'no generirovat' mul'tfil'my*. Available at: <https://www.techinsider.ru/design/395102-pervyy-multfilm-kotoryy-polnostyu-sgeneriroval-kompyuter>
8. Sergeeva S. *Test Torrensa: diagnostika tvorcheskogo myshleniya*. Available at: <https://www.hr-director.ru/article/67098-test-torrensa-otsenka-kreativnosti-18-m4>

Статья поступила в редакцию 23.07.22

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-128-130

**Dzhakaeva A.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: [a.dzhakaeva.a@mail.ru](mailto:a.dzhakaeva.a@mail.ru)

**LEXICAL APPROACH IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE: THEORY AND PRACTICE.** The article provides an overview of the theory and practical application of the lexical approach through a communicative approach, and also illustrates examples of its advantages in the learning situations in the classroom. The article emphasizes that the expansion of the communicative approach meets the real needs of language learners, since vocabulary carries more meaning in natural language than just in grammatical structures. This means that a focus on communication necessarily implies an increased emphasis on vocabulary and a reduced focus on grammatical structure. This article is intended to critically assess and clarify how the emphasis on the lexical features of language use and learning is changing the methodology of teaching English as a foreign language today. It is concluded that, despite some effectiveness, the communicative method is too limited to take into account the full range of naturally acquired "fragments," so they cannot, by themselves, provide an exhaustive description of language practice. Moreover, focus on lexis and learning lexical chunks may help to make students' speech more fluent and natural.

**Key words:** vocabulary, chunks, phrases, lexical approach, collocations, teaching methods, communicative approach.

**A.A. Джакаева**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, E-mail: [a.dzhakaeva.a@mail.ru](mailto:a.dzhakaeva.a@mail.ru)

## ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Данная статья дает обзор теории и практического применения лексического подхода через коммуникативный подход, а также иллюстрирует примеры его преимуществ в учебной ситуации на занятии. В статье подчеркивается, что расширение коммуникативного подхода отвечает реальным потребностям изучающих язык, поскольку лексика несет больше смысла в естественном языке, чем просто в грамматических структурах. Это означает, что сосредоточенность на общении обязательно подразумевает повышенный акцент на лексике и снижение внимания к грамматической структуре. Данная статья призвана критически оценить и уточнить, как акцент на лексических особенностях использования и изучения языка меняет методику обучения английскому как иностранному языку в наши дни. Был сделан вывод о том, что, несмотря на некоторую эффективность, коммуникативный метод слишком ограничен, чтобы учитывать весь спектр естественно приобретенных «фрагментов», поэтому сами по себе они не могут дать исчерпывающего описания языковой практики.

**Ключевые слова:** лексика, чанки, словосочетания, лексический подход, коллокации, методика обучения, коммуникативный подход.



Актуальность темы определяется недостаточной исследованностью лексического подхода и в то же время большим вниманием и интересом к нему, что подтверждается большими дискуссиями по поводу его эффективности и обоснованности.

Целью исследования является описание теории и практики лексического подхода, выявление его преимуществ при изучении иностранного языка, а также недостатков и возможных трудностей применения при обучении английскому как иностранному.

В соответствии с поставленной целью сформулированы следующие задачи исследования: 1) рассмотреть методические основы обучения лексико-грамматическим явлениям и лексическим единицам; 2) выявить наличие взаимосвязи между грамматическими и лексическими навыками при обучении английскому языку; 3) показать эффективность фокусировки на лексике, а не грамматике посредством изучения лексических чанков для более беглой и естественной речи учащихся.

Научная новизна исследования заключается в том, что были выявлены приемы, способствующие повышению эффективности применения лексического подхода в обучении английскому языку.

Теоретическая и практическая значимость исследования определяется систематизацией знаний по данному вопросу и возможными сдвигами в преподавании английскому как иностранному посредством выявления больших преимуществ использования лексического подхода, а также стимулирования появления большего количества УМК, построенных на его принципах.

За последние несколько десятилетий появилось множество педагогических теорий в области преподавания языков. Некоторые вызвали оживленные дебаты и подняли спорные вопросы, в то время как другие подверглись резкой критике в академических кругах.

Традиционно преподавание английского языка часто строилось на том, что учащиеся сосредотачивались на определенных правилах грамматики, которые преподавались в определенном порядке [1]. Они часто практиковали в предложениях структуры, вырванные из какого-либо релевантного контекста, до тех пор, пока учитель не чувствовал, что они освоили данную грамматику, а затем вводился следующий пункт. Учащимся предлагалось заводить словари, содержащие списки отдельных слов с их прямыми значениями. Часто ряд этих слов давался в качестве домашнего задания, и от учащегося требовалось запомнить список для будущего теста. Таким образом пополнялся словарный запас, но часто учащийся не мог эффективно использовать слова в какой-либо практической деятельности. Изучающие язык могли строить точные предложения на бумаге, но часто испытывали трудности с беглостью речи, так как устная практика, как правило, занимала второе место в языковом классе и учебники грамматики правила [2].

Лексису не уделяли должного внимания при обучении языку, поскольку грамматика традиционно считалась жемчужиной в короне языка. Более того, наличие эффективных коммуникативных навыков рассматривалось как вопрос овладения грамматической системой данного языка. Однако с публикациями новых взглядов Льюиса на использование языка последний определяется ключевым принципом лексического подхода как «состоящий из грамматизированной лексики, а не лексикализованной грамматики» [3; 4; 5].

С появлением коммуникативного, а затем лексического подхода сместился акцент с грамматики на значение и коммуникацию посредством использования реальных задач на занятии, инициирующих общение.

Лексический подход, введенный Майклом Льюисом в 1993 г., не противоречит коммуникативному, а расширяет его, отвечая реальным потребностям изучающих язык, поскольку лексика несет больше смысла в естественном языке, чем просто в грамматических структурах. Это означает, что сосредоточенность на общении обязательно подразумевает повышенный акцент на лексике и снижение внимания к структуре [3].

Несмотря на то, что отцом-основателем лексического подхода считается Майкл Льюис, до того, как он выдвинул свою предпосылку на передний план, значение лексики в изучении и преподавании языка утверждалось во многих публикациях, таких как «Лексическая программа» Уиллиса [6], «Корпусная лингвистика» Синклера [7] и «Лексические фразы в обучении языку» Натингера и Декаррико [8].

Лексический подход основывается на идее, что беглость речи базируется на приобретении набора фиксированных и полуфиксированных фраз, известных как фрагменты «chunks». Эти фрагменты, в основном словосочетания, имеют первостепенное значение, поскольку служат «сырыми данными», в которых закодированы структурные модели языка (грамматика) [3]. Таким образом, любое свободное использование языка по своей природе является успешным применением строительных блоков языка, в частности словосочетаний, которые являются основным элементом лексического подхода.

Скривенер отмечает, что лексический подход рекомендует широкое знакомство с языком и использование аутентичных материалов, а не рабское следование ортодоксальной методологии Present-Practice-Produce [9]. Парадигма «презентация – практика – воспроизведение» была отвергнута в пользу парадигмы, основанной на цикле «наблюдение – гипотеза – эксперимент».

В последние годы было признано, что у носителей языка есть огромный запас лексических фрагментов, которые жизненно важны для беглого воспроиз-

ведения. Беглость зависит не столько от наличия набора правил генеративной грамматики и отдельного запаса слов – «слота и наполнителя» или принципа открытого выбора, – сколько от наличия быстрого доступа к набору фрагментов: «Именно наша способность использовать лексические фразы помогает нам говорить бегло. Эта заранее подготовленная речь имеет как преимущества более эффективного поиска, так и позволяет говорящим (и учащимся) направлять свое внимание на более широкую структуру дискурса, а не сохранять его узким фокусом на отдельных словах по мере их создания» [3].

Таким образом, лексический подход основывается на изучении так называемых lexical chunks («лексических фрагментов») и collocations («коллокаций»), идентификация которых является вопросом интуиции либо решается корпусными словарями.

«Lexical chunk» – это общий термин, который включает в себя все остальные термины. Мы определяем лексический фрагмент как любую пару или группу слов, которые обычно встречаются вместе или в непосредственной близости друг от друга.

«Collocation» также включено в термин «lexical chunk», но мы время от времени обращаемся к нему отдельно, поэтому определяем его как пару слов лексического содержания, которые обычно встречаются вместе. Следуя этому определению, 'major' и 'problem' является коллокацией («сочетанием»), а, например 'find' и 'out' – нет, потому что оно сочетает в себе слово лексического содержания и слово грамматической функции.

Лексические чанки (не являющиеся коллокациями): now and then; by the way; If I were you; out of my mouth. Лексические чанки (являющиеся коллокациями): virtually impossible; extreme rainfall; high temperature

Коммуникация всегда зависит в большей степени от лексики, а не грамматики, даже при условии, что мы признаем модель изучения языка «грамматика + лексика». Например, возьмем предложение I've been wanting to visit Hermitage for ages. Высказывание want visit Hermitage с большей вероятностью достигнет намеченной коммуникативной цели в разговоре, чем использование только того, что можно рассматривать как грамматику и служебные слова: i've been -ing to-дополнение -for. Даже если поменять порядок слов (visit want Hermitage), можно понять смысл высказывания.

На самом деле разделение между грамматикой и лексикой достаточно размыто. Грамматика ограничена словами, которые мы используем, и наоборот. В повседневной жизни количество вариаций каждой структуры не бесконечно, так же как синонимы не всегда взаимозаменяемы. Например, мы можем сказать i've been wanting to visit Hermitage for ages, но не можем сказать i've been fancying to visit Hermitage for ages, также как мы можем сказать high/tall building, но не high person или tall temperature.

Таким образом, основной принцип лексического подхода таков: «Язык – это грамматизированная лексика, а не лексикализованная грамматика» [3]. Другими словами, лексика играет центральную роль в создании значения, а грамматика выполняет подчиненную управленческую функцию. Если вы принимаете этот принцип, то логическим следствием этого является тот факт, что мы должны тратить больше времени на то, чтобы помочь учащимся развить свой запас фраз, и меньше времени на грамматические структуры.

Приведем другой пример:

John: Eric tells me Ann fancies him.

Jane: It's just a figment of his imagination.

Согласно теории, которую мы только что изложили, это не тот случай, когда Джейн получила доступ к «вымыслу» и «воображению» из своего словарного запаса, а затем получила доступ к структуре it + to be + наречие + артикль + существительное + of + притяжательное прилагательное + существительное из арсенала грамматики. Более вероятно, что Джейн получила доступ ко всему фрагменту за один раз. Вероятно, чанк хранится примерно так:

it is/was + (just/only) + a figment of + possessive + imagination

Это/было + (просто/только) + плод + притяжательное местоимение + воображение.

По сути, доступ к 8 словам за один раз позволяет говорить бегло и сосредоточиться на других аспектах дискурса, например, большем количестве комментариев об Эрике. Мы можем сделать еще 2 замечания об этом примере:

– ряд людей попросили привести пример слова figment. Все они подобрали слово, которое соответствует нашему фрагменту выше. Когда попросили дать определение слову figment, вряд ли кто-то мог сделать это точно. Это пример того, как носители языка регулярно используют фрагменты, не анализируя составные части;

– в словарном определении слова figment нет ничего внутренне негативного, но, по нашему опыту, оно всегда используется пренебрежительно или насмешливо. Это пример того, как мы храним информацию о слове, выходящую за рамки его простого значения.

Второй принцип лексического подхода – это «коллокация в действии». Например, трудно объяснить значение глагола make вне контекста, изолированно. Так, существуют следующие значения и коллокации глагола: to make a mess – «устраивать беспорядок»; to make up one's mind – «принимать решение»; to make one's way – «пробираться»; to make up – «наносить макияж»; to make bold (with) – «позволять себе вольности (с)»; to make a career – «делать карьеру»; to make the bed – «заправлять постель»; to make breakfast – «готовить завтрак» и др.

Еще одним аргументом будет то, что многие коллокации слов не подчиняются логике и их нужно просто знать. Так, например, мы говорим "Happy New Year", "Happy Christmas", "Merry Christmas", "Happy Birthday"; но никогда "Merry Birthday" [3]. Поэтому полезными будут такие задания, где нужно найти неправильное словосочетание, например, excellent, first-class, poor, weak, compulsory, higher, pre-school, primary, secondary, university, health, public, private EDUCATION.

Теоретики лексического подхода Льюис и Уиллис утверждают, что без обучения словосочетаниям учащимся становится труднее и неувереннее общаться с носителями языка. Так, например, на вопрос *can i speak to Anna please?* многие ответят: "Anna is here", вместо *speaking*, характерное для носителей языка. Либо на вопрос *do you want a coffee?* ответ будет следующий: "No thanks, I've just had one" (not "I've just drunk one"). Хотя ответ "I've just drunk one" является грамматически и лексически правильным, носители языка так не говорят, и это будет явным свидетельством того, что для говорящего английский является не первым языком [3; 6].

Что еще более важно, Уиллис [6] указывает на то, что это сэкономит время и уменьшит сложность, если обучение условным предложениям будет ограничено тем, что учащиеся будут понимать значение слов *might* или *would*. Если эта практика не будет усвоена, у изучающих язык по-прежнему будут проблемы.

Таким образом, появление коммуникативного метода, а затем и лексического подхода, согласно которому носители языка несут в голове набор из сотен тысяч, а возможно, и миллионов лексических фрагментов, готовых использовать их для создания беглого, точного и осмысленного языка, создало драматический поворот в области преподавания языков. Были сделаны следующие выводы: 1) лексический подход не игнорирует грамматику, но представляет ее в виде реальных выражений, относящихся к реальным ситуациям; 2) лексический подход ускоряет процесс овладения языком, потому что учащиеся знакомятся с «кусками» языка, которые легко доступны для использования; 3) легче запомнить выражение целиком, чем списки отдельных слов; 4) так как язык произволен и в нем много слов, которые при прямом переводе будут неправильными или смешотворными, полезно учить выражения в контексте, а не шаблоны, которые могут быть, а могут и не быть верными в большинстве случаев.

Тем не менее можно сделать вывод, что, хотя коммуникативный метод в некоторой степени эффективен, он слишком ограничен, чтобы учитывать весь спектр естественно приобретенных «фрагментов» – *chunks* – и, таким образом, не может дать исчерпывающего описания языковой практики самостоятельно. Соответственно, лексический подход может занять некоторое время, чтобы установиться в сфере преподавания языка.

#### Библиографический список

1. Ковачевич, Брдаревич-Чельо и Бечирович Opportunities and Challenges Facing Bosnian High-School EFL Learners. *European Researcher*. 2018; № 9 (4).
2. Хармер Дж. *The Practice of English Language Teaching*. Malaysia: Longman, 2005.
3. Льюис М. *The Lexical Approach*. 1993.
4. Lewis M. *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove, England: Language Teaching Publications, 1997.
5. Lewis M. Language in the lexical approach. In Teaching Collocation: Further Developments. *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications, 2000: 126 – 154.
6. Willis D. *The Lexical Syllabus: a New Approach to Language Teaching*. London and Glasgow: Collins, 1990.
7. Sinclair J. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press, 1991.
8. Nattinger James R. and DeCarrico Jeanette S. *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
9. Scrivener T. *Learning Teaching: The Essential Guide to Language Teaching*. Oxford: Macmillan Edition, 2011.

#### References

1. Kovachevich, Brdarevich-Chel'io i Bechirovich Opportunities and Challenges Facing Bosnian High-School EFL Learners. *European Researcher*. 2018; № 9 (4).
2. Harmer Dzh. *The Practice of English Language Teaching*. Malaysia: Longman, 2005.
3. L'yuis M. *The Lexical Approach*. 1993.
4. Lewis M. *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove, England: Language Teaching Publications, 1997.
5. Lewis M. Language in the lexical approach. In Teaching Collocation: Further Developments. *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications, 2000: 126 – 154.
6. Willis D. *The Lexical Syllabus: a New Approach to Language Teaching*. London and Glasgow: Collins, 1990.
7. Sinclair J. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press, 1991.
8. Nattinger James R. and DeCarrico Jeanette S. *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
9. Scrivener T. *Learning Teaching: The Essential Guide to Language Teaching*. Oxford: Macmillan Edition, 2011.

Статья поступила в редакцию 27.07.22

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-130-132

Kalinina A.S., postgraduate, Lomonosov Moscow State University; teacher, The European High School (Moscow, Russia), E-mail: aleksamos@eurogym.ru

**THE SPECIFICS OF PERSIAN "POSITIONAL" ACCENT IN THE CONTEXT OF PRONUNCIATION OF RUSSIAN VOWELS.** The paper deals with results of a comparative analysis of positional rules of vowels in Russian and Persian in the context of elaboration of Russian phonetics courses for Persian students. This analysis reveals actual similarities and differences in positional rules of two "contacting" systems in the targeted area. The results of the analysis are experimentally proved. The research shows that the transfer of the positional rules of native system to Russian pronunciation causes significant and recurring deviations in the accent of non-Russian-speaking students. Currently, there are almost no stand-alone courses of Russian pronunciation for Persian-speaking students. The results of the research can be used for designing the courses of Russian practical phonetics for Persian native speakers.

**Key words:** foreign accent, phonetic interference, pronunciation, vowel system, positional rules, vowel reduction.

A.C. Калинина, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; преп., Европейская гимназия, г. Москва, E-mail: aleksamos@eurogym.ru

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРСИДСКОГО «ПОЗИЦИОННОГО» АКЦЕНТА В ОБЛАСТИ ПРОИЗНОШЕНИЯ РУССКИХ ГЛАСНЫХ

В предлагаемой статье представлены результаты сопоставительного анализа позиционных закономерностей русского и персидского вокализма в контексте создания курса русской практической фонетики для персов. Проведенный анализ позволил выявить существующие сходства и расхождения в закономерностях функционирования двух «контактирующих» систем. Полученные данные были верифицированы в ходе изучения записей интерферирующей русской речи носителей персидского языка. Исследование показало, что именно расхождения в позиционных закономерностях двух «контактирующих» систем обуславливают появление ярких и устойчивых акцентных черт. В настоящее время национально ориентированных курсов русской звучащей речи для носителей персидского языка нет. Результаты исследования могут быть использованы для создания и совершенствования курсов обучения русскому произношению для персоязычных учащихся.

**Ключевые слова:** иностранный акцент, фонетическая интерференция, произношение, вокалическая система, позиционные закономерности, редукция гласных.

Общеизвестно, что основой создания национально ориентированных курсов русской фонетики должны быть данные сопоставления родной и изучаемой фонетических систем – их сходства и расхождения. В ходе обучения русскому произношению важно учитывать, что различия «контактирующих» языковых систем часто приводят к появлению ошибок в иноязычной речи:

ведь, как писал Х. Вогт, «любое обогащение или обеднение системы неизбежно влечет за собой перестройку всех ее прежних различительных оппозиций. Допускать, что элемент просто добавляется к системе, принимающей его без каких-либо последствий для себя, разрушило бы само понятие системы» [1, с. 35].

В настоящей работе представлены результаты анализа персидского акцента, который обусловлен расхождением в функционировании русских гласных и гласных персидского языка. Под функционированием фонем понимается «их употребление и реализация в определённых позиционных условиях» [2] (подробнее о понятии функционирования фонем см. [3]).

Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью разработки лингвометодической модели изучения русского языка в аудитории студентов – носителей персидского языка.

Теоретическая значимость настоящего исследования заключается в том, что результаты проведенного в рамках работы анализа могут стать вкладом в исследование типологии фонетического акцента в русской речи инофонов.

В своих работах Е.Л. Бархударова выделяет две неправильные тенденции в области усвоения функционирования звуковых единиц изучаемого языка. Первая тенденция заключается в том, что «позиционные закономерности родного языка при наличии соответствующих условий обязательно переносятся на изучаемый» [4, с. 149]. Суть второй тенденции состоит в том, что «позиционные закономерности изучаемого языка не воспринимаются учащимися, если не совпадают с позиционными закономерностями родного» (там же).

В целях прогнозирования возможных ошибок в интерферированной русской речи персов было проведено описание позиционной фонетики русского вокализма на фоне персидского.

Цель настоящего исследования определяет его основные задачи:

- 1) определить расхождение в области позиционных закономерностей «контактирующих» систем вокализма русского и персидского языков;
- 2) сделать на этой основе прогноз возможных отклонений в интерферированной речи персов;
- 3) создать материалы для лингвистического эксперимента, имеющего целью проверить составленный прогноз трудностей, которые будут испытывать персы при освоении русского произношения.

Научная новизна исследования состоит в том, что проведенный анализ позволил впервые описать типологию персидского акцента в русской речи в области вокализма с учетом расхождений позиционных закономерностей двух «контактирующих» языков – русского и персидского.

В лингвистическом эксперименте приняли участие десять носителей тегеранского диалекта в возрасте от 18 до 30 лет с элементарным и базовым уровнями владения русским языком. В рамках лингвистического эксперимента участникам были предложены материалы для чтения, содержащие слова, словосочетания и предложения, которые позволили проверить, как произносятся персами русские гласные в ударной и безударных позициях, а также то, какие позиционные закономерности вокализма родного языка учащихся находят отражение в их интерферированной русской речи. Материалом для исследования послужили записи акцента носителей персидского языка на аудиоустройство.

Слова, словосочетания и предложения в материалах для чтения содержат трудности, с которыми сталкиваются персы при усвоении позиционных закономерностей русской фонетики на участке вокализма. Говоря о позиционных закономерностях на данном участке в контексте преподавания русской фонетики носителям персидского языка, следует выделить явление редукции гласных. Несоблюдение именно этой позиционной закономерности определяет, главным образом, отклонения в интерферированной русской речи персов.

В ходе лингвистического эксперимента удалось выяснить, что закономерности редукции гласных, их количественное и качественное изменение в безударном положении, как правило, не воспринимаются носителями персидского языка, что подтвердило предварительно сделанный прогноз трудности в области произношения русских гласных для указанного контингента учащихся.

Во-первых, редукция гласных в персидском языке в отличие от русского имеет факультативный характер. В персидском языке существуют такие позиционные закономерности, связанные с редукцией гласных, действие которых ограничивается наиболее часто употребляемой группой слов (подробнее об этом см. [5, с. 200]). За пределами этой группы редукция в персидском языке отсутствует. В силу сказанного можно было бы ожидать, что закономерности редукции гласных родного языка учащихся не будут находить отражение в интерферированной русской речи его носителей, однако это не так: действующие в ограниченной группе слов персидского языка закономерности редукции переносятся на русский язык. В связи с этим можно предположить, что, несмотря на лексические ограничения закономерности редукции гласных в персидском языке, как и в русском, имеют фонологический статус.

Во-вторых, результаты редукции в персидском языке иные, чем в русском. Реализация гласных в персидском языке осуществляется по другим правилам, и они не столь непреложны, как в фонетической системе русского языка, где каждая гласная фонема обычно реализуется в конкретной безударной позиции одним или максимум двумя вариантами. Гласные персидского языка часто нейтрализуются непредсказуемым образом: на месте [o] может быть произнесено [u] или [e], что совершенно невозможно в фонетической системе русского языка.

Одним из важных факторов, которые мешают персам успешно освоить нормы редукции русских гласных, является разный характер ударения в двух «контактирующих» языках. В то время как русскому языку присущи количественное разноместное ударение и наличие разнообразных ритмических структур, «в персидском языке ударение является тоническим фиксированным и падает на

последний слог во всех знаменательных словах, «кроме личных форм глаголов с приставками *mi-*, *be-*, где ударение падает на приставку» [6, с. 92].

Сказанное находит отражение в акценте. В интерферированной русской речи персов наблюдается последовательный перенос ударения на последний слог: вместо *гáлстук* носители персидского языка произносят *галстúк*, вместо *штáнга* – *штанга́*, вместо *грòхот* – *грохóт*. Искажение ритмической структуры русского слова, естественно, обуславливает неправильное произношение русских гласных.

Положение осложняется тем, что в персидском языке гласные могут быть долгими и краткими: их долгота изменяется не только в зависимости от ударности или безударности гласных, но и от их позиции в открытом или закрытом слоге. Исследователи персидского языка отмечают, что количество «слов, в которых появляются <...> долгие гласные, весьма велико» [5, с. 255].

В ходе наблюдения над акцентом персов было отмечено, что гласные [y], [a] и [i] произносятся с заметным увеличением длительности преимущественно в закрытых слогах русских слов: \**др[у:]зэ* (*друг*), \**вр[а:]зэ* (*враг*), \**стрáнн[и:]к* (*странник*).

Итак, если в русском языке «гласный ударного слога отличается от гласных безударных слогов 1) большей длительностью; 2) большей напряженностью артикуляционного аппарата и поэтому большей четкостью артикуляции, что обуславливает особые характеристики тембра» [7, с. 80], то в персидском языке такое качество гласных, как, к примеру, длительность, характеризует гласные независимо от того, являются они ударными или нет.

Указанные особенности фонетической системы персидского языка находят отражение в интерферированной русской речи персов: в речи учащихся либо вообще отсутствует как количественная, так и качественная редукция, либо безударные гласные реализуются иначе, нежели того требует система русского языка, что естественным образом приводит к ошибкам.

Как известно, в русском языке результаты редукции гласных зависят, во-первых, от наличия/отсутствия согласного перед гласным, во-вторых – от его качества: результаты редукции после твердых и после мягких согласных, а также в абсолютном начале слова различаются. Соответственно, представляется целесообразным рассматривать ошибки иностранных учащихся, в том числе персов, связанные с нарушением норм русской редукции, в трех позициях:

- 1) в безударных слогах после твердых согласных;
- 2) в безударных слогах после мягких согласных;
- 3) в безударных слогах в абсолютном начале слова.

Обратимся к ошибкам персов, обусловленным несоблюдением норм редукции гласных в безударных слогах после твердых согласных.

В акценте персов в первом предударном слоге при реализации фонемы <o> после твердых согласных на месте гласного [a] появляется гласный [o]: \**в[о]дý* вместо \**в[а]дý*, \**с[о]л[д]áт* вместо \**с[а]л[д]áт*. При реализации гласной <э> в первом предударном слоге после твердых согласных в персидском акценте также фиксируется последовательное ошибочное произношение: вместо гласного звука [ы] студенты произносят звук передне-среднего ряда [i] с полумягким согласным в препозиции: \**[i]ст[и]* вместо [шý]ст[и].

В остальных безударных слогах, где русские гласные <a>, <o> в позиции после твердых согласных реализуются кратким нейтральным гласным [ы], в интерферированной речи носителей персидского возможны два вида ошибок:

1. Наличие первой степени редукции вместо второй, когда учащиеся вместо [ы] произносят звук [а]: \**молóд[а]сть* вместо *молóд[ы]сть* (*молодость*), \**с[а]молéт* вместо *с[ы]молéт* (*самолёт*), \**п[а]чему* вместо *п[ы]чему* (*почему*).
2. Отсутствие редукции, когда в указанной позиции после твердых согласных на месте фонемы <o> произносится звук [о], а на месте фонемы <a> – звук [а], то есть учащиеся опираются на буквенные обозначения: \**молóд[о]сть* вместо \**молóд[ы]сть* (*молодость*).

Говоря о фонеме <э>, следует отметить, что во всех слогах, кроме первого предударного, вместо соответствующего нормам русского произношения [э] персы произносят звук среднего подъема [е], что говорит о полном отсутствии редукции в данной позиции в интерферированной речи персов.

Отдельно следует рассмотреть ошибки персов в области редукции русских гласных в позиции после мягких согласных в безударных слогах.

В безударных слогах согласно нормам русского литературного произношения гласные фонемы <a>, <o> и <э> в позиции после мягких согласных реализуются звуком [и]. Носители персидского языка обычно не соблюдают правила редукции гласных в данной позиции, т. е. ошибочно произносят такие слова, как, к примеру, \**[m'ia]сник* (*мясник*), \**[p'e]нáл* (*пенал*).

Говоря о редукции передних гласных в абсолютном начале слова, следует отметить, что в данной позиции ошибки в акценте персов фиксируются значительно реже, чем на других участках: 8 из 10 информантов правильно произносили такие слова, как [a]в[тó]бус (*автобус*), [a]стáнóвкa (*остановка*), [a]л[е]нь (*олень*), соблюдая правила редукции русских передних гласных.

В то же время надо отметить, что при произношении звуков, реализующих фонему <э>, в интерферированной речи носителей персидского языка встречались ошибки: \**[e]стафéта* вместо [и]стафéта (*эстафета*), \**[e]мáль* вместо [и]мáль (*эмаль*).

Наряду с ошибками, которые вызваны тем, что носители персидского языка, как правило, не воспринимают качественное изменение русских гласных в



безударном положении, персы нередко допускают ошибки, обусловленные позиционными навыками родного языка.

С этим прежде всего сопряжены «экзотические» ошибки персов в области безударных гласных: под влиянием позиционных навыков родного языка в акценте персов фиксируется ошибочное произношение [a] вместо [e] или [o] вместо [y] в безударных позициях, поскольку факультивно такая реализация в их родном языке возможна ([dass] (рука) → [desi] (ручной), [sokolat] (конфета) → [sukulat]).

Большинство исследователей объясняют наличие указанных случаев редукции в персидском языке законом речевой экономии: «вместо полного открытия рта до [a], рот открывается лишь наполовину – до [e]» (подробнее об этом см. [6]). Наблюдение показывает, что, несмотря на то, что подобные случаи редукции достаточно редки, они находят отражение в акценте. В интерферирующей русской речи носителей персидского языка встречается замена [ɛ] на [y]: \*императ[ɛ]р вместо императ[ɥ]р (император). Разнообразие оттенков качества неправильных вариантов произношения редуцированных гласных в акценте определяется, по-видимому, субъективными факторами, среди которых Пейси-ков Л.С. выделял в первую очередь темп речи носителей персидского языка, а также её небрежность (подробнее об этом см. [8]).

К другим позиционным закономерностям персидского языка, которые переносятся студентами на русский язык и приводят к искажению позиционных закономерностей изучаемого языка, следует отнести запрет на позиционное употребление некоторых звуковых единиц.

В персидском языке в финальном открытом слоге типа CV существует запрет на употребление гласной <a>. Персы переносят указанную позиционную закономерность на изучаемый язык и нередко «теряют» в русских словах в финальном открытом слоге гласный [a], в том числе и ударный, произнося \*[ɔp] вместо [anə] (она), \*[dam] вместо \*[damə] (дамá).

В случаях, когда гласному [a] в финальном открытом ударном слоге предшествует двухкомпонентное консонантное сочетание, реализация гласной <a> нулём звука сопровождается потерей последнего согласного предшествующего двухкомпонентного консонантного сочетания, что приводит к ошибкам типа \*dɔ[ʃ] (дочка). Дело в том, что «в персидском языке в отличие от русского существует запрет на двухкомпонентные и многокомпонентные консонантные сочетания в ряде позиций» [9, с. 163]. Соответственно, и упрощение консонантных сочетаний в интерферирующей русской речи носителей персидского языка следует считать явлением закономерным.

Подобно гласному [a] в финальном открытом ударном слоге может выпадать гласный [o]. Дело в том, что еще одним синтагматическим запретом персидского вокализма, перенос которого влечет за собой нарушение позиционных закономерностей изучаемого языка в интерферирующей русской речи персов, следует считать запрет на употребление гласной <o> в позиции абсолютного конца слова. Указанное ограничение находит отражение в персидском акценте, приводя к ошибкам типа \*[ɔn] вместо \*[anɔ] (оно).

Следует отметить, что выпадение гласного [o] в интерферирующей русской речи персов встречается значительно реже, чем выпадение [a]. К примеру, такие русские слова как *манто* и *метро* персы произносят правильно. Связано это с тем, что указанный запрет на употребление гласной <o> в позиции абсолютного конца слов персидского языка не распространяется на некоторые франкоязычные заимствования типа *'manto* (*манто*) и *'metro* (*метро*), которые имеют место и в системе русского языка.

Представляется важным отметить, что по аналогии с гласными [a] и [o] в интерферирующей русской речи персов может выпадать отсутствующий в фонетической системе персидского языка гласный [ɥ], когда он находится в позиции конечного открытого слога: персы произносят \*[sɔd] вместо [sɔdɥ] (сады), \*[vɔd] вместо [vɔdɥ] (воды), \*[sɔd] вместо [sɔdɥ] (суды).

Следует оговориться, что выпадение гласных в персидском акценте связано с целым рядом факторов, и фонетический – лишь один из них. Однако в курсе русской звучащей речи для носителей персидского языка преподавателю, несомненно, необходимо обращать внимание на недопустимость подобного выпадения и включать в программу обучения задания и упражнения, выполнение которых поможет избежать появления в интерферирующей русской речи носителей персидского языка ошибочного выпадения [a], [o] и [ɥ] в финальном открытом слоге русских слов.

Наряду с выпадением ряда гласных в позиции абсолютного конца слова в акценте персов фиксируется выпадение гласных и в других позициях: \*[vrastvɔ] вместо [vrastvɔ] (воровство). «Пропуск» гласного может также сопровождаться потерей одного из согласных слога: \*[dɔgɔgɔ] вместо [dʁagɔgɔ] (дорогого). Указанная акцентная черта обусловлена тем, что персидский язык относится к языкам с фиксированной слоговой структурой. В таких языках с «жесткой» структурой слога «наличие/отсутствие гласного в позиции после согласного оказывает нефункциональное: гласный либо есть, либо подразумевается в структуре фонологического слога» [10, с. 62]. По этой причине носители персидского языка обычно субъективно убеждены, что они произносят гласный звук в таких словах, как \*[vrastvɔ] (воровство) или \*[dɔgɔgɔ] (дорогого). Между тем беззвучное произношение гласных в указанных случаях воспринимается носителями языка как их пропуск.

Исследование показало, что отклонения в интерферирующей русской речи носителей персидского языка можно разделить на две группы. К первой группе отклонений следует отнести ошибки, обусловленные несоблюдением позиционных закономерностей русской фонетики на участке вокализма, по большей части – несоблюдением правил редукции гласных в русских словах. Ко второй группе следует отнести отклонения, которые связаны с отражением особенностей фонетической системы персидского языка в интерферирующей русской речи персов.

Результаты проведенного анализа позиционных закономерностей могут быть использованы для создания и совершенствования курсов обучения русско-му произношению.

#### Библиографический список

1. Vogt H. Dans quelles conditions et dans quelles limites peut s'exercer sur le systeme morphologique d'une langue l'action du systeme morphologique d'une autre langue? *International Congress of Linguists*, 6th (241): 31 – 45.
2. Бархударова Е.Л. Парадигматика и синтагматика звуковых единиц в контексте обучения русскому произношению. *Вестник Московского университета. Серия 9: Филология*. 2011; № 4: 39 – 50.
3. Горшкова К.В. О фонеме в языке и речи. *Slavia orientalis*. Warszawa. 1980; DXXIX, № 1-2: 79 – 83.
4. Бархударова Е.Л. Основы сопоставления фонетических систем изучаемого и родного языков в контексте обучения произношению. *Вестник Московского университета. Серия 9: Филология*. 2015; № 3: 139 – 154.
5. Иванов В.Б. *Очерк теории персидского языка*. Москва, 2019; Т. 1.
6. Ткач Т.Г. Персидская артикуляционная база в сопоставлении с русской: приемы коррекции артикуляции. *Знание. Понимание. Умение*. Москва, 2010: 162 – 166.
7. Аванесов Р.И. *Русская литературная и диалектная фонетика*. Москва, 1974.
8. Пейси-ков Л.С. Тегеранский диалект. *Институт международных отношений*. Москва, 1960: 33 – 35.
9. Калинина А.С. Позиционные закономерности персидского консонантизма в контексте обучения персов русской фонетике. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 1 (92): 162 – 164.
10. Бархударова Е.Л. Закономерности строения слога в родном языке как фактор появления иностранного акцента. *Вестник Московского университета. Серия 9: Филология*. 2014; № 4: 57 – 74.

#### References

1. Vogt H. Dans quelles conditions et dans quelles limites peut s'exercer sur le systeme morphologique d'une langue l'action du systeme morphologique d'une autre langue? *International Congress of Linguists*, 6th (241): 31 – 45.
2. Barhudarova E.L. Paradigmatika i sintagmatika zvukovyh edinic v kontekste obucheniya russkomu proiznosheniyu. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2011; № 4: 39 – 50.
3. Gorshkova K.V. O foneme v yazyke i rechi. *Slavia orientalis*. Warszawa. 1980; DXXIX, № 1-2: 79 – 83.
4. Barhudarova E.L. Osnovy sopostavleniya foneticheskikh sistem izuchaemogo i rodnoho yazykov v kontekste obucheniya proiznosheniyu. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2015; № 3: 139 – 154.
5. Ivanov V.B. *Ocherk teorii persidskogo yazyka*. Moskva, 2019; T. 1.
6. Tkach T.G. Persidskaya artikulacionnaya baza v sopostavlenii s russkoj: priemy korrekcii artikuljacji. *Znanie. Ponimanie. Umerie*. Moskva, 2010: 162 – 166.
7. Avanesov R.I. *Russkaya literaturnaya i dialektnaya fonetika*. Moskva, 1974.
8. Pejsikov L.S. Tegeranskij dialekt. *Institut mezhduнародnyh otnoshenij*. Moskva, 1960: 33 – 35.
9. Kalinina A.S. Pozicionnye zakonovernosti persidskogo konsonantizma v kontekste obucheniya persov russkoj fonetike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 162 – 164.
10. Barhudarova E.L. Zakonovernosti stroeniya sloga v rodnom yazyke kak faktor poyavleniya inostrannogo akcenta. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2014; № 4: 57 – 74.

Статья поступила в редакцию 31.07.22

*Mustafaeva S.A., postgraduate, Department of Preschool and Special Education, senior teacher, Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: s.m90@inbox.ru*

**FEATURES OF THE MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE FORMATION OF SELF-ESTEEM OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN.** In the article, the self-assessment of the personality of a child of primary school age in a multicultural educational environment is considered. On the basis of an analytical study of theoretical sources, pedagogical concepts are comprehended: "self-assessment of personality", "multicultural educational environment". In the article, the concept of "self-assessment of the personality of a junior high school student" is considered both in a broad sense and in a narrow sense. The pedagogical features in working with primary school students are analyzed. Some shortcomings have been identified for the successful organization of the process of multicultural educational environment. The results of the author's survey of parents of primary school students of MBOU "Secondary School No. 22" of the city of Abakan of the Republic of Khakassia are presented in detail. The main difficulties in children of primary school age included in the multicultural education of schoolchildren are revealed. New trends in working with children in a multicultural educational environment in the formation of self-esteem in children of primary school age are revealed.

**Key words:** self-esteem, personality of junior student, multicultural education.

*С.А. Мустафеева, аспирант, ХГУ имени Н.Ф. Катанова, ст. преп., г. Абакан, E-mail: s.m90@inbox.ru*

## ОСОБЕННОСТИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ФОРМИРОВАНИИ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В предлагаемой статье рассмотрена самооценка личности ребенка младшего школьного возраста в поликультурной образовательной среде. На основе аналитического изучения теоретических источников осмыслены педагогические понятия: «самооценка личности», «поликультурная образовательная среда». В статье понятие «самооценка личности младшего школьника» рассмотрено как в широком смысле, так и в узком. Проанализированы педагогические особенности в работе с учащимися начальных классов. Для успешной организации процесса поликультурной образовательной среды выявлены некоторые недочеты. Подробно представлены результаты проведенного автором анкетирования родителей учащихся начальной школы МБОУ «СОШ № 22» города Абакана Республики Хакасия. Выявлены основные трудности у детей младшего школьного возраста. Раскрыты новые тенденции в работе, направленной на формирование самооценки у детей младшего школьного возраста, в условиях поликультурной образовательной среды.

**Ключевые слова:** самооценка, личность младшего школьника, поликультурное образование.

Актуальность данного исследования заключается в том, что умения оценивать себя закладываются у ребенка в раннем детстве, а их развитие и совершенствование происходит в течение всей жизни человека. Младший школьный возраст – начальный период осознания ребенком самого своего существования и своего места в реальном мире, своих отличий от других особенностей, интересов и возможностей, мотивов и потребностей в сложном мире межличностных отношений.

Вместе с тем анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в педагогической теории и практике не представлен материал по формированию самооценки младших школьников средствами создания поликультурной образовательной среды, педагогические условия становления поликультурной компетентности обучающихся, тем более в ее связи с формированием этнокультурной идентичности и самооценки младших школьников.

Цель исследования: с помощью диагностической методики проверить сформированность самооценки младших школьников в условиях использования поликультурной образовательной среды.

Из вышесказанного мы выдвигаем следующие задачи:

1. На основе анализа научной, учебно-методической литературы и электронных публикаций методического содержания рассмотреть современное состояние проблемы формирования и развития самооценки обучающихся младшего школьного возраста.
2. Рассмотреть современные тенденции российского поликультурного образования и возможности развития самооценки младшего школьника в процессе освоения его содержания в начальных классах общеобразовательной школы.
3. Описать результаты диагностической методики по выявлению сформированности самооценки младшего школьника в условиях поликультурной образовательной среды.

Научная новизна работы состоит в том, что в исследовании выявлено влияние межличностных отношений современных школьников в условиях поликультурной образовательной среды на формирование у них адекватной самооценки.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации и актуализации материала по проблеме использования поликультурной образовательной среды в формировании самооценки младших школьников.

Практическая значимость предполагает использование результатов исследования при разработке специального курса по формированию самооценки младших школьников в поликультурной образовательной среде.

Важнейшим направлением развития современного отечественного общего образования является реализация нового Федерального государственного общеобразовательного стандарта (ФГОС), особо значимого для начальной ступени общего образования. Ставится цель достижения качественно новых образовательных результатов, влияющих на развитие гармоничной личности. Специальное место в структуре новых ФГОС занимает система оценивания результатов обучения и образования в целом. Школьники должны включаться в контрольно-оценочную деятельность и приобретать умения, а затем и навыки самооценки и взаимооценки, рассматриваемые ФГОС как метапредметные результаты [1]. Одной из приоритетных педагогических задач ФГОС начального образования определяет задачу развития способности младшего школьника соотносить свои

действия с принятыми в обществе этическими и моральными нормами, развитие способности оценивать свои действия и поведение, проявлять самостоятельность и инициативу в различных жизненных ситуациях.

В структуре личности человека самооценке принадлежит особо важное место, несмотря на то, что отношение человека к самому себе является наиболее поздним образованием в системе его мировосприятия. Многочисленными исследованиями, проведенными в разные периоды развития психологии и педагогики зарубежными и отечественными учеными, доказано, что неправильная самооценка ведет к большим личностным и коммуникационным проблемам.

Умения оценивать себя закладываются в раннем детстве, а их развитие и совершенствование происходит в течение всей жизни человека. Проблема изучения самооценки посвящены многие исследования в области как отечественной, так и зарубежной психологии и педагогики. Структура, функции самооценки, ее развитие в онтогенезе и возможности ее целенаправленного формирования исследовали, так или иначе, все выдающиеся отечественные психологи Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконин. В исследованиях И.С. Кона, Ч. Кули, Э. Эриксона были изучены роль и функции самооценки в целостной структуре личности, закономерности ее формирования как важнейшего и сложного динамического личностного образования в процессах социальной адаптации и социализации. Самооценка как важнейшее личностное образование всесторонне исследуется с 60-х годов прошлого столетия, классическими в изучении данной проблемы являются научные труды Р. Бернса, Л.В. Бороздиной, А.В. Захаровой, И.С. Кона, К. Левина, О.Н. Молчановой, В.Г. Щура. Исследование теоретических и прикладных аспектов формирования самооценки не утратило актуальности и в последние десятилетия, что нашло отражение в многочисленных научных статьях, методических работах. Особое внимание уделяется изучению самооценки в младшем школьном возрасте, потому что именно в этом возрасте идет ее активное формирование и развитие, которое должно сопровождаться педагогической поддержкой. Различные аспекты проблемы самооценки изучали в последнее десятилетие Е.В. Базюкина, Е.О. Бакушкина, Н.П. Баркова, М.С. Невзорова, В.И. Долгова, Л.А. Дубровина, Г.П. Иванова, О.В. Колесова, С.А. Зайцева, Н.В. Захарычева и другие авторы [2–5].

Жизнь современного общества проходит под влиянием особенностей эпохи изменений, в которой разные народы и культуры не могут жить и развиваться независимо друг от друга. Возникает и становится все более выраженной необходимостью в поликультурном образовании личности ребенка, которое должно начинаться с раннего детства. Становление личности в парадигме поликультурного образования приведет к качественному изменению социальных условий жизни, формированию новой культуры, обеспечивающей благополучие поликультурного общества. Поликультурное образование у человека формирует представление о разнообразии культур и их взаимосвязи, обеспечит воспитание уважительного отношения к различиям разных культур, освоение в органичном единстве национальных и общечеловеческих ценностей.

Проблема поликультурного воспитания и образования занимает важное место в научном наследии выдающихся зарубежных и отечественных ученых.

Сущность и перспективы развития поликультурного воспитания и особенности образовательной среды многонациональной школы всесторонне исследо-

ваны в трудах А.Н. Джуринского, Г.Д. Дмитриева, Л.В. Загрековой, Т.А. Красновой и других ученых. Вопросы поликультурного воспитания в многонациональной образовательной среде и этнической идентичности исследовали ученые и педагоги-практики: В.Ю. Арестова, Н.И. Башмакова, Т.Г. Стефаненко [4; 5].

Вместе с тем анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в педагогической теории и практике не представлены материалы по формированию самооценки младших школьников средствами создания поликультурной образовательной среды, педагогические условия становления поликультурной компетентности обучающихся, тем более в ее связи с формированием этнокультурной идентичности и самооценки младших школьников.

Большинство исследователей, психологов и педагогов, подчеркивают, что самооценка выполняет регуляторную и защитную функции, влияет на поведение, деятельность и развитие личности, во многом определяет взаимоотношения личности с другими людьми [6].

В отечественной педагогике проблема обучения и формирования поликультурной образовательной среды стала особенно актуальной в 90-е годы XX века, когда произошло введение в основной учебный план общеобразовательной школы национально-регионального компонента.

В «Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации» указано, что «специфическими целями поликультурного образования являются: 1) формирование всесторонне и гармонически развитой личности, способной к творческому саморазвитию и осуществляющей этнокультурное и гражданское самоопределение на основе национальной традиции, ценностей российской и мировой культуры; 2) воспроизводство и развитие национальных культур и родных языков народов России как необходимых инструментов социализации подрастающих поколений и важнейшей основы становления и функционирования российской гражданской нации на ее базовых уровнях – этнокультурном и национально-территориальном [7].

Новая образовательная ситуация возникла и в обучении учащихся начальных классов – была отмечена возрастающая роль родного языка в учебном процессе, обращение внимания на идеи традиционной народной педагогики, на осмысление значения религии в духовно-нравственном воспитании подрастающих поколений и другие социально значимые процессы.

Феномену поликультурной среды в целом и особенностям поликультурной образовательной среды посвящено достаточно большое число исследований. Первые основательные исследования проблемы поликультурного воспитания, в том числе с позиций средового подхода, проведены А.Н. Джуринским (поликультурное воспитание), Г.Д. Дмитриевым (многокультурное образование), С.В. Рыковым (поликультурное образование в школе) [8]. Вместе с тем, как отмечает Е.И. Суровцова, «к раскрытию сущности понятия «поликультурная образовательная среда» отечественная наука начала обращаться только в конце прошлого века. При этом часто не разводились понятия «поликультурная среда», «многонациональная среда», «поликультурное образование», «многокультурная среда», «поликультурный социум», «полиэтническая образовательная среда», «поликультурная образовательная среда» [8].

Анализ научной и методической литературы позволяет сформулировать вывод о том, что большинство исследователей убедительно обосновывают острую необходимость создания специальных педагогических условий для изучения школьниками своей и иных культур с учетом этнокультурных аспектов образовательного процесса. Л.Ю. Абдуллова и другие исследователи отмечают, что образовательный процесс в школе должен ориентироваться на «культурный плюрализм и межкугровую гармонию, что способствует развитию толерантности между участниками образовательного процесса» [9].

Опытно-экспериментальная работа (ОЭР) в рамках нашего исследования проведена на базе МБОУ «СОШ № 22» города Абакана Республики Хакасия. В исследовании приняли участие учащиеся начальной школы в количестве 557 чел.

На начальных этапах ОЭР нами было установлено, что все дети имеют примерно одинаковые характеристики по основным параметрам: учащиеся начальной школы находятся на примерно одинаковом уровне интеллектуального и личностного развития, демонстрируют примерно одинаковые показатели успеваемости и качества знаний учащихся по основным предметам. Работающие в классах учителя также не имеют значительных отличий в квалификации и уровнях педагогического мастерства. Ученики обоих классов успешно адаптировались в школьной среде, участвуют в различных мероприятиях в классе и в параллели начальной школы.

Для проведения ОЭР нами были отобрана следующая диагностическая методика:

1. Методика «Какой я?» (по О.С. Богдановой) [26]. Методика предназначена для определения самооценки ребенка 6–10 лет.

Процедура проведения: детям раздаются белые листы бумаги, на которых изображена таблица, состоящая из положительных и отрицательных качеств личности. Ребенку предъявляется список качеств личности, представленный в двух колонках, – слева положительные качества личности, справа – отрицательные. Ребенок должен оценить, развиты у него перечисленные качества или нет. Оценки, предоставляемые ребенком самому себе, выставляются в соответствующих колонках таблицы, затем экспериментатор собирает листы и переводит оценки в баллы, на основании полученных баллов устанавливается уровень самооценки младших школьников.

Обработка результатов: 1 балл – ответ «да», 0 баллов – ответ «нет», 0,5 балла – ответы «не знаю» и «иногда». Для того чтобы определить самооценку ребенка младшего школьного возраста, необходимо сложить общую сумму баллов, которая набрана ими по всем качествам личности.

Определение результатов об уровне самооценки ребенка:

- заниженная самооценка – 0–1 балл;
- низкая самооценка – 2–3 балла;
- адекватная самооценка – 4–7 баллов;
- высокая самооценка – 8–9 баллов;
- завышенная самооценка – 10 баллов.

Результаты диагностики по методике «Какой Я?» (по О.С. Богдановой) представлены в табл. 1 и на рис. 1. После обработки данных диагностики оценки переведены в баллы, на основании чего определен уровень самооценки.

Таблица 1

Количественные результаты исследования уровня сформированности самооценки по методике на констатирующем этапе «Какой Я?» (автор О.С. Богданова)

Группа Уровень	Экспериментальная группа (ЭГ)	
	Количество обучающихся	%
Завышенный	17	3
Высокий	102	18
Адекватный	170	30
Низкий	244	43
Заниженный	24	6

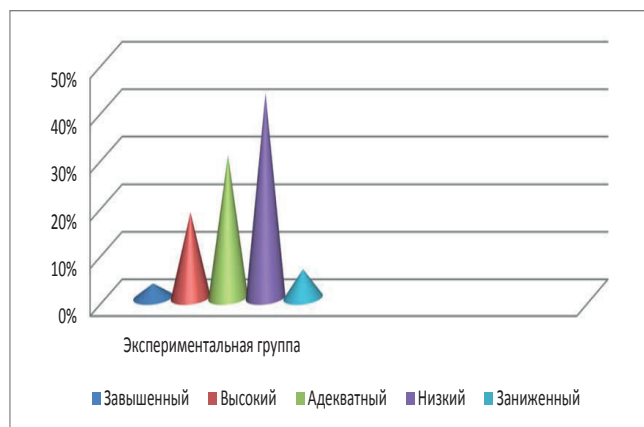


Рис. 1. Количественные результаты исследования уровня сформированности самооценки на констатирующем этапе по методике «Какой Я»

На основе проведенного исследования в экспериментальной группе выявлено следующее: самооценка является заниженной у 6% обучающихся, завышенной – у одного обучающегося – 3%. Самооценка является низкой у 43% обучающихся, у 30% обучающихся адекватной, у 18% обучающихся – высокой.

Данный этап работы позволил выявить в целом низкий уровень сформированности самооценки у учащихся начальных классов. Была подтверждена потребность в проведении целенаправленной работы учителя по организации специальных условий, направленных на формирование адекватной самооценки у обучающихся, самооценка которых занижена или завышена. Необходимо готовить компетентных учителей начальных классов в данном направлении работы.

В ходе исследовательской работы была выполнена ее цель – осуществление теоретического обоснования и опытно-экспериментальная проверка возможности формирования самооценки младших школьников в условиях поликультурной образовательной среды.

На основе анализа психолого-педагогической литературы выявлено, что в современной науке накоплен значительный теоретический и практический материал по изучению сущности самооценки и исследованию педагогических условий ее формирования в младшем школьном возрасте. Самооценка рассматривается как важнейшая часть личностного образования, которая формируется и развивается именно в младшем школьном возрасте. Она влияет на все проявления жизни человека, обуславливает его успешность во всех сферах деятельности. Самооценка является динамическим личностным образованием, ее можно успешно развивать и корректировать различными педагогическими средствами. Важным достижением научного знания является вывод о том, что самооценка, как и дру-



гие компоненты самосознания ребенка, формируется в условиях образовательной среды. Создание образовательной среды – важнейшая задача педагога, при этом она может быть наполнена разным содержанием и разными условиями в зависимости от конкретных педагогических задач.

Поликультурная образовательная среда может выступать фактором формирования самооценки младших школьников, так как способствует овладению обучающимися учебной деятельностью, а ее наполнение информацией этнокультурного содержания при использовании различных активных методов обучения и воспитания может формировать у младших школьников качества толерантного человека.

В ходе исследования была проведена опытно-экспериментальная работа, в результате которой проверено предположение о том, что самооценка младших школьников может успешно формироваться и корректироваться, если в работе с учащимися учитель будет учитывать все элементы созданной в школе поликультурной образовательной среды в их взаимосвязях и усиливать ее отдельные элементы, включая, например, реализацию тематического плана проведения разнообразных учебных и внеклассных занятий, в содержание которых будет включена информация о культурах разных народов, в среде которых проживают дети. При этом необходимо проведение специальных занятий, разъясняющих сущность понятия «толерантность» и характеризующих качества толерантного человека, с использованием приемов самооценивания детьми проявления ими признаков терпимости. Реализовать поставленные цели формирования и кор-

рекции самооценки учитель может, если будет организовывать и проводить разнообразные занятия с учениками с использованием активных методов усвоения учебной информации – классные часы, игры и конкурсы, выполнение творческих и исследовательских заданий, тренинги толерантности. Важным направлением работы учителя начальных классов является взаимодействие с родителями, которые также должны усваивать понятие толерантности и соответствующие навыки толерантного поведения.

Для достижения выполнения исследовательских задач в ходе выполнения данной работы были изучены особенности поликультурного образования, среднего подхода в образовании, теоретические основания и методические аспекты развития самооценки, в том числе самооценки младших школьников. На основании обнаруженных особенностей развития самооценки была выбрана диагностическая методика выявления разных уровней самооценки, которая использовалась при проведении опытно-экспериментальной работы – оценка уровней сформированности самооценки младших школьников на основе адаптированных методик Проба Де Греефе, «Какой я» (по методике О.С. Богдановой).

Практическое значение полученных результатов заключается в том, что они могут быть рекомендованы к использованию в работе учителя начальных классов, в профессиональной подготовке будущих педагогов, а также на их основе могут быть созданы рекомендации для родителей, заинтересованных в развитии адекватной самооценки своих детей.

#### Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Москва: Просвещение, 2018. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo>
2. Айгумова З.И. Этнокультурные особенности развития младшего школьника. *Начальная школа плюс до и после*. 2014; № 2: 44 – 47.
3. Алешина М.В. Исследовательская деятельность как одна из форм поликультурного образования школьников. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. 2014; № 1-2: 118 – 124. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skaya-deyatelnost-kak-odna-iz-form-polikulturnogo-obrazovaniya-shkolnikov>
4. Эльконин Д.Б. Детская психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2007.
5. *Концепция развития поликультурного образования*. Available at: <http://www.mon.gov.ru>
6. Бакушкина Е.О. Психолого-педагогическая коррекция самооценки младших школьников. *Наука и образование*. 2020; Т. 3, № 2: 339.
7. Башмакова Н.И., Рыжова Н.И. Поликультурная образовательная среда: генезис и определение понятия. *Современные проблемы науки и образования*: интернет-журнал. 2014. Available at: <http://www.science-education.ru/116-12635>
8. *Диагностика самооценки младших школьников*. Available at: <https://infourok.ru/diagnostika-samoocenki-mladshih-shkolnikov-5780192.html>
9. Дубовицкая С.В. Воспитывающая среда как фактор становления и развития личности. *Известия Пензенского государственного университета им. В.Г. Белинского*. 2011; № 24: 631 – 638.
10. Абдуллова Л.Ю. Актуальные вопросы воспитания этнокультурной толерантности у младших школьников в условиях полиэтнической образовательной среды. *Мир науки*: интернет-журнал. 2018; № 3. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/68PDMN318.pdf>

#### References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya*. Moskva: Prosveschenie, 2018. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo>
2. Aigumova Z.I. 'Etnokul'turnye osobennosti razvitiya mladshogo shkol'nika. *Nachal'naya shkola plus do i posle*. 2014; № 2: 44 – 47.
3. Aleshina M.V. Issledovatel'skaya deyatel'nost' kak odna iz form polikul'turnogo obrazovaniya shkol'nikov. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. 2014; № 1-2: 118 – 124. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skaya-deyatelnost-kak-odna-iz-form-polikulturnogo-obrazovaniya-shkolnikov>
4. 'El'konin D.B. Detskaya psikhologiya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnykh zavedenij. Moskva: Izdatel'skiy centr «Akademiya», 2007.
5. *Konceptiya razvitiya polikul'turnogo obrazovaniya*. Available at: <http://www.mon.gov.ru>
6. Bakushkina E.O. Psihologo-pedagogicheskaya korrrekciya samoocenki mladshih shkol'nikov. *Nauka i obrazovanie*. 2020; T. 3, № 2: 339.
7. Bashmakova N.I., Ryzhova N.I. Polikul'turnaya obrazovatel'naya sreda: genezis i opredelenie ponyatiya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*: internet-zhurnal. 2014. Available at: <http://www.science-education.ru/116-12635> <http://www.science-education.ru/116-%2012635>
8. *Diagnostika samoocenki mladshih shkol'nikov*. Available at: <https://infourok.ru/diagnostika-samoocenki-mladshih-shkolnikov-5780192.html>
9. Dubovickaya S.V. Vospityvayushchaya sreda kak faktor stanovleniya i razvitiya lichnosti. *Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo universiteta im. V.G. Belinskogo*. 2011; № 24: 631 – 638.
10. Abdulllova L.Yu. Aktual'nye voprosy vospitaniya 'etnokul'turnoj tolerantnosti u mladshih shkol'nikov v usloviyah poli'etnicheskoy obrazovatel'noj sredy. *Mir nauki*: internet-zhurnal. 2018; № 3. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/68PDMN318.pdf>

Статья поступила в редакцию 27.07.22

УДК 37

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-135-138

**Kartseva E.Yu.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities and Social Sciences, People's Friendship University of Russia (RUDN University) (Moscow, Russia), E-mail: [lenakartseva@inbox.ru](mailto:lenakartseva@inbox.ru)

**Babintseva E.A.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities and Social Sciences, People's Friendship University of Russia (RUDN University) (Moscow, Russia), E-mail: [lenakartseva@inbox.ru](mailto:lenakartseva@inbox.ru)

**FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH-LANGUAGE READING COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS.** To improve the level of language proficiency of students, it is necessary to develop a professionally oriented competence of reading in English. Requirements for the training of future specialists determine the development of professionally oriented competence of reading in English as one of the practical goals of teaching a foreign language in non-linguistic universities. To implement it, it is necessary to specify the content of reading instruction. In the article, through the analysis of methodological literature, it is determined that one of the practical goals of teaching English in non-linguistic universities is the development of professionally oriented competence of reading in English. The main structural components of the competence of future specialists to read in English, as well as objective and procedural aspects of the content of teaching future specialists to read in English are determined.

**Key words:** English-language reading, reading strategies, future specialists, English-language reading competence.

**Е.Ю. Карцева**, канд. ист. наук, доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: [lenakartseva@inbox.ru](mailto:lenakartseva@inbox.ru)

**Е.А. Бабинцева**, канд. ист. наук, доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: [lenakartseva@inbox.ru](mailto:lenakartseva@inbox.ru)

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Для повышения уровня владения языком студентами необходимо развивать профессионально ориентированную компетенцию чтения на английском языке. Требования к подготовке будущих специалистов определяют развитие профессионально ориентированной компетенции чтения на английском языке как одну из практических целей преподавания иностранного языка в неязыковых вузах. Для ее реализации необходимо конкретизировать содержание обучения чтению. В статье посредством анализа методической литературы определено, что одной из практических целей преподавания английского языка в неязыковых вузах является развитие профессионально ориентированной компетенции чтения на английском языке. Определены основные структурные компоненты компетенции чтения на английском языке будущих специалистов, а также объективные и процедурные аспекты содержания обучения чтению на английском языке будущих специалистов.

**Ключевые слова:** англоязычное чтение, стратегии чтения, будущие специалисты, англоязычная читательская компетентность.

Совершенствование уровня владения иностранным языком (ИЯ) будущими специалистами возможно, на наш взгляд, в условиях формирования профессионально ориентированной англоязычной читательской компетентности (ПОАЧК). Принимая во внимание требования к подготовке будущих специалистов, определяем формирование ПОАЧК как одну из практических целей обучения ИЯ в неязыковых вузах [1]. Реализация вышеупомянутой практической цели невозможна без уточнения содержания обучения чтению. Следует отметить, что при большом разнообразии вопросов относительно содержания обучения чтению в неязыковых вузах содержание обучения англоязычному чтению (ОАЧ) недостаточно исследовано.

Проблемы обучения иноязычному чтению, профессионально ориентированному в частности, и пути их решения отражены в работах [2; 3; 4]. На основании анализа методической литературы мы пришли к выводу, что не существует единого подхода к проблеме содержания обучения и его структуры. Ученые придерживаются различных подходов к структурированию содержания обучения [5; 6; 7]. В современной методике обучения ИЯ содержание обучения рассматривается в предметном и процессуальном аспектах [8]. Но, по нашему мнению, в указанных работах содержание обучения именно англоязычному чтению студентов в предметном и процессуальном аспектах не уточнено. Кроме того, ни одна из работ не раскрывает особенностей изучаемой нами проблемы, а именно – содержания дифференцированного обучения англоязычному чтению.

Цель исследования – определить компоненты профессионально ориентированной англоязычной читательской компетентности и уточнить содержание обучения чтению на английском языке будущих специалистов.

Задачи исследования: определить компоненты профессионально ориентированной англоязычной читательской компетентности; уточнить содержание обучения чтению на английском языке будущих специалистов.

Методы исследования: для решения указанной выше проблемы был проведен анализ методической литературы.

Теоретическая значимость исследования состоит в анализе компонентов профессионально ориентированной англоязычной читательской компетентности. Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы в процессе преподавания ИЯ в вузе. Научная новизна полученных результатов заключается в том, что предложены и теоретически обоснованы стратегии чтения для обучения англоязычному профессионально ориентированному чтению.

Профессиональная направленность является неотъемлемой составляющей читательской компетентности. Поэтому ПОАЧК мы определяем как способность и готовность читателя находить, изымать, осознавать, оценивать профессиональную информацию и практически ее использовать в процессе выполнения учебной профессионально ориентированной деятельности.

Охарактеризуем составляющие указанной компетентности, а именно – знания, умения и способности (ЗУНС). Прежде всего выделим профессиональные знания как составляющие читательской компетентности. С точки зрения когнитивной психологии знания распределяют на декларативные (знания различных фактов, подлежащих осознанию и сообщению) и процедурные (знания о путях и способах получения новых знаний). Учитывая это, к профессионально ориентированным знаниям ОАЧ, которые должны получить будущие специалисты, относим знания о специфике англоязычных функциональных типов текстов, особенностях жанров текстов и их принадлежности к функциональному стилю (социolingвистическая компетентность), а также языковые знания (лексические, грамматические). Процедурные знания – это социокультурные знания, необходимые для порождения и восприятия речи с позиции носителя языка (социокультурная компетентность); знание намерений партнеров и социальных ролей во время коммуникации (социальная компетентность).

Определяя речевые навыки еще одной составляющей читательской компетентности, мы исходили из того, что научные англоязычные тексты имеют определенные языковые особенности, а согласно Фоломкиной С.К. [2], понимание научной информации основывается в первую очередь на речевых навыках чтения, которые обеспечивают точность понимания. Поэтому систематизируем лексико-грамматические навыки профессионально ориентированного чтения с точки зрения обеспечения точности понимания информации: выбирать значения слова по их семантическим ключам (по контексту предложения, абзаца); соотно-

сить форму слова (термина) с его значением; догадываться о значении незнакомых слов, используя морфологические, контекстуальные ключи; прогнозировать употребление терминов в предложении, абзаце; распознавать грамматическую структуру предложения; прогнозировать употребление синтаксических конструкций в предложении, абзаце; соотносить грамматическую структуру со значением и содержанием предложения [9; 10].

Профессионально ориентированные речевые умения, которыми должны обладать будущие специалисты, систематизированы с точки зрения умений компетентности в чтении. Вслед за С.К. Фоломкиной [2] мы разделяем умения в англоязычном чтении на: 1) умения, обеспечивающие полноту понимания текста (понимание на уровне содержания, например, приобретать представления о характере научной информации, ее теме); 2) умения, обеспечивающие глубину понимания текста (обработка изъятых фактической информации, например, получать выводы на основании полученной информации; оценивать содержание прочитанного; интерпретировать информацию).

К общим умениям в чтении исследователи [3; 7] относят следующие: нахождение опорных слов, определение основной и дополнительной информации, установление пространственных временных отношений и причинно-следственных связей. Также считается общим и умение использования приемов языковой догадки, определение значения смыслового отрезка, умение воспринимать текст в целом, прогнозировать развитие мысли, преодолевать языковые трудности без словаря, умение определять смысловые связи на уровне предложения, абзаца, текста, пользоваться структурно-грамматическим анализом, работать со словарем. Считаем также необходимым развивать у студентов умение языковой догадки, которая реализуется на основе контекста, сходства слов с родным языком и лингвистических знаний (словообразования, структура предложения).

В отношении учебных, организационных и компенсационных умений мы относим их к составляющим учебно-стратегической компетентности. Будущие специалисты должны быть способны самостоятельно пользоваться рациональными приемами умственного труда, стратегиями овладения читательской, лингвосоциокультурной и лингвистической компетентностями. Недостаточный уровень сформированности ПОАЧК должен быть компенсирован за счет сформированности стратегической компетентности.

Охарактеризуем последнюю составляющую ПОАЧК, которая базируется на знаниях, навыках и умениях освещенных выше компетенций, а именно – способностях.

К коммуникативным способностям чтения относим адекватную реакцию читателя на прочитанное, умение применять полученные при чтении сведения в будущей деятельности, поиск специальной информации и совершенствование умений устной речи.

Следующей задачей является определение содержания ОАЧ. Поскольку в методике преподавания ИЯ содержание обучения рассматривается в предметном и процессуальном аспектах, то, охарактеризовав составляющие англоязычной профессионально ориентированной читательской компетентности, мы определяли процессуальный аспект содержания формирования англоязычной компетентности в чтении. Поэтому рассмотрим содержание ОАЧ в предметном аспекте.

Первый компонент предметного аспекта включает сферы коммуникации, соответствующие ситуации, роли, коммуникативные задачи, профессиональные темы, подтемы и профессионально ориентированные тексты, которые необходимы для формирования англоязычной читательской компетентности.

На отбор сфер общения и ситуаций оказывают влияние реальные учебные и профессиональные потребности студентов, подлежащие тщательному анализу. Согласно точке зрения Н.В. Баграмовой и др. [3], мы выделяем личную, публичную, образовательную и профессиональную сферы. Поскольку в нашем исследовании речь идет о профессионально ориентированном чтении, считаем релевантными для нас образовательную и профессиональную сферы коммуникативной деятельности.

К типичным коммуникативным ситуациям, в которых будущие специалисты используют информацию, приобретенную в процессе чтения, мы относим обучение в университете, будущую специальность, обсуждение профессиональных вопросов. Что касается тем общения, то нашим ориентиром являются темы, со-

ответствующие образовательно-квалификационной характеристике выпускника вуза, учебному плану дисциплин.

Коммуникативные задачи чтения выделяются с учетом особенностей этого способа коммуникации и предполагают не только понимание прочитанного, но и использование полученной информации в интеллектуальной (познавательной) сфере для организации своего поведения, выполнения определенных практических действий. Исходя из этого, для профессионально ориентированного чтения релевантными являются информационно-поисковые и информационно-поведенческие задачи.

Следующим компонентом содержания ОАЧ являются тексты. С опорой на выделенные типичные коммуникативные ситуации определяем преимущество чтения будущими специалистами научной литературы [8]. Тексты, с которыми работают будущие специалисты, принадлежат к научному стилю речи, в котором речь характеризуется большим количеством специальных терминов, являющихся элементами аппарата теорий и концепций. Логические связи текстов находят выражение в их грамматическом слоге. Синтаксические структуры научных текстов отличаются конструктивной сложностью. Таким образом, при осознании смысла читатель опирается на грамматические конструкции, выражающие логические межпредметные связи.

Второй компонент предметного содержания обучения коррелируется с необходимостью формирования у студентов лингвосоциокультурной компетентности и содержит в себе лингвосоциокультурный материал и социальные ситуации [4]. Социокультурная и социолингвистическая информация должна быть направлена на осознание и понимание аспектов иноязычной культуры: социально-экономически-исторические факты, связанные с будущей профессиональной деятельностью студентов, ознакомление с национально маркированными формами общения, нормами поведения, типичными для носителей английского языка.

Третий компонент предметного содержания включает речевой материал (в нашем случае – лексический, грамматический).

Четвертый компонент предметного содержания ОАЧ включает стратегии для овладения ПОАЧК. Проанализировав ряд работ [4–8], мы выделили прямые учебные и коммуникативные компенсаторные стратегии, которые, по нашему мнению, являются целесообразными для ОАЧ. Процессуальный компонент четвертого компонента предметного содержания составляют ЗУН использования учебных стратегий овладения языковыми и речевыми компетентностями и коммуникативными стратегиями использования иностранного языка в общении [10]. Преодолевать дефицит лингвистических, социолингвистических, социокультурных знаний студентов и недостаточный уровень сформированности рецептивных лексико-грамматических навыков помогают коммуникативные компенсаторные стратегии. В частности, к ним мы относим стратегию «Использование ресурсов» (Using Resources), которая предложена А. Шамо [5], предусматривающую использование словаря и грамматического справочника. Как свидетельствует опыт педагогической деятельности [8], не все студенты обладают соответствующей стратегией.

При ограниченном количестве часов, выделяемых в неязыковом вузе на изучение ИЯ, этот процесс становится невозможным в аудиторной работе. Поэтому считаем целесообразным обучать студентов стратегиям использования справочных источников в их внеаудиторной самостоятельной работе. К навыкам использования словаря и грамматического справочника мы относим следующие: определять незнакомое слово, термин, терминологическое сочетание как часть речи; трансформировать слово в его словарную форму; выбирать правильное контекстуальное значение термина в словаре; корректировать выбранное значение слова со смыслом предложения; распознавать сложные грамматические конструкции, используя справочник; определять грамматическое явление по формальным признакам, находить подтверждение в грамматическом справочнике; находить в тексте примеры грамматического явления, о котором идет речь в соответствующем разделе справочника.

Прямые учебные стратегии связаны с овладением языковыми и речевыми компетентностями. В нашем исследовании языковая компетентность коррелирует с лексико-грамматическими навыками чтения, а речевая компетентность в чтении – с тремя группами умений (которые обеспечивают полноту, глубину понимания текста и умения антиципации). Поэтому для формирования упомянутых выше навыков и развития умений мы выделили стратегии запоминания и когнитивные стратегии.

К когнитивным стратегиям обучения чтению в соответствии с выделенными нами группами речевых умений относятся: смысловое прогнозирование, вербальное сравнение, установление смысловых связей, смысловая переработка текста. Для осознанного варьирования приемами смыслового прогнозирования содержания сообщения считаем целесообразным выбрать стратегию «Построение гипотез» (Making Predictions) [9]. Проверка гипотез относительно основной темы сообщения происходит с опорой на ключевые слова (существительные, различные формы глагола, числительные). Как отмечает С.К. Фоломкина [2], особое значение приобретают ключевые грамматические явления, которые необходимы для понимания как часто применяемых грамматических явлений, так и незнакомых. Для определения значений незнакомых слов и средств образования временных форм для понимания новых грамматических явлений целесообразно использование стратегии «Словообразование» (Wordbuilding).

Для развития умений установления смысловых связей в тексте считаем целесообразным выбрать стратегию «Восстановление связи» (Making Inferences) с использованием приемов «сравните следующую информацию с предыдущей», «установите последовательность подзаголовков», которые помогут студенту установить последовательность событий в тексте. Определение основных смысловых частей текста возможно с помощью приемов использования различных схем оформления информации, осуществляемых с помощью паратекстуальных средств [10], которые являются составляющими стратегии «Визуальное представление» (Visualization). Умения смысловой переработки текста коррелируют с глубиной понимания контекста сообщения. Интерпретации текста с использованием таких приемов, как определение ключевых предложений каждого абзаца, подбор ключевых слов, положенные в основу перевода, реферирование текста. Вышеупомянутые приемы являются составляющими стратегии «Обобщение» (Making Summary).

К стратегиям запоминания относим стратегию «Группирование» (Grouping/classifying), эффективность использования которой была исследована в работе Chamot A. [5]. Применение этой стратегии направлено на оптимизацию запоминания новых слов и грамматических явлений, а именно – объединение слов, близких (синонимов) и противоположных (антонимов) по значению темой.

Стратегия «Поиск правила» (Pattern Search) [5] была предложена для формирования активного и пассивного грамматического минимума. Прием «определите правило» связан с варьированием различных грамматических явлений в речи с опорой на известное правило. Прием «сформулируйте собственное правило» отражает способность студента анализировать общие и отличительные элементы словоформ и на этом основании сформулировать собственное правило.

В ходе анализа научно-методической литературы в отношении содержания вышеупомянутых стратегий [2; 5; 8] нами выделены ментальные операции (анализ, синтез, обобщение, конкретизация, абстрагирование) (см. табл. 1).

Таблица 1

Стратегии чтения для обучения англоязычному чтению

Стратегии чтения	Ментальные операции
Построение гипотез	Анализ, синтез, обобщение, абстрагирование
Поиск правила	Анализ, сравнение, обобщение
Словообразование	Анализ
Группирование	Анализ, конкретизация, сравнение, обобщение, классификация, систематизация, синтез
Восстановление связей	Сравнение, конкретизация, систематизация
Визуальное представление	Анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация
Обобщение	Анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация

Итак, в ходе исследования нами определено, что одной из практических целей обучения иностранному языку в неязыковом вузе является формирование ПОАЧК, которая определяется как способность и готовность читателя находить, выделять, понимать и оценивать профессиональную информацию и использовать ее практически в своей профессиональной деятельности. Основными компонентами ПОАЧК являются знания, умения и навыки. Знание конкретных типов функциональных текстов на английском языке и лингвистические знания (лексические и грамматические), необходимые будущим специалистам для понимания профессиональной информации, относятся к декларативным знаниям. Процедурные знания – это социальные и культурные знания, которые студенты приобретают во время чтения аутентичных научных текстов. Они служат не только средством общения, но и средством духовного обогащения через знание изучаемой культуры. Навыки чтения на английском языке были классифицированы как навыки чтения, обеспечивающие полноту понимания, и навыки, обеспечивающие глубину понимания текста. Чтение по существу и интенсивное чтение рассматриваются как основные виды обучения чтению.

Описав компоненты ПОАЧК, мы определили процессуальный аспект содержания обучения чтению на английском языке будущих специалистов. Объективный аспект содержания обучения чтению на английском языке состоит из четырех компонентов. Первый компонент включает в себя области общения, соответствующие ситуации, роли, задачи общения, профессиональные темы. Основными являются образовательные и профессионально ориентированные темы. Вторая составляющая объективного аспекта содержания обучения чтению соотносится с необходимостью развития лингвистической и социокультурной компетентности будущих специалистов. Третий компонент включает в себя языковой материал (лексический и грамматический). Четвертый компонент содержит стратегии овладения ПОАЧК. Были выделены различные стратегии для обучения англоязычному чтению, которые помогают студентам овладеть ПОАЧК.

Перспективу дальнейших исследований видим в разработке подсистемы упражнений для ОАЧ на основе выделенных нами ЗУНС.



## Библиографический список

1. Лупиногина Ю.А., Зарочинцева И.В. Обучение чтению иноязычных текстов студентов неязыковых вузов. *Вестник ВГУ. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2015; № 4: 142 – 145.
2. Фоломкина С.К. *Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе*. Москва: Высшая школа, 2005.
3. Баграмова Н.В. и др. Обучение чтению на иностранном языке в современном университете: монография. Москва: Юрайт, 2020.
4. Dreyer C., Nel C. Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*. 2003; Vol. 31: 349 – 365.
5. Chamot A. Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2005; Vol. 25: 112 – 130.
6. Мильруд Р.П., Гончаров А.А. Теоретические и практические проблемы понимания коммуникативного смысла иноязычного текста. *Иностранный язык в школе*. 2003; № 1: 12 – 18.
7. Ahmadian M., Poulaki S., Farahani E. Reading strategies used by high scoring and low scoring IELTS candidates: a think-aloud study. *Theory and practice in language studies*. 2016; Vol. 6 (2): 408 – 416.
8. Михайлова Н.Г. *Формирование познавательных стратегий в процессе чтения иноязычных научно-учебных текстов*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Тамбов, 2008.
9. Hong Y. On teaching strategies in second language acquisition. *US-China Education Review*. 2008; Vol. 5 (1): 61 – 67.
10. Montaño-González J.X. Learning Strategies in Second Language Acquisition. *US-China Foreign Language*. 2017; Vol. 15 (8): 479 – 492.

## References

1. Lupinogina Yu.A., Zarochinceva I.V. Obuchenie chteniyu inoyazychnykh tekstov studentov neyazykovykh vuzov. *Vestnik VGU. Seriya: lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*. 2015; № 4: 142 – 145.
2. Folomkina S.K. *Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze*. Moskva: Vysshaya shkola, 2005.
3. Bagramova N.V. i dr. *Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v sovremennom universitete: monografiya*. Moskva: Yurajt, 2020.
4. Dreyer C., Nel C. Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*. 2003; Vol. 31: 349 – 365.
5. Chamot A. Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2005; Vol. 25: 112 – 130.
6. Mil'rud R.P., Goncharov A.A. Teoreticheskie i prakticheskie problemy ponimaniya kommunikativnogo smysla inoyazychnogo teksta. *Inostrannyi yazyk v shkole*. 2003; № 1: 12 – 18.
7. Ahmadian M., Poulaki S., Farahani E. Reading strategies used by high scoring and low scoring IELTS candidates: a think-aloud study. *Theory and practice in language studies*. 2016; Vol. 6 (2): 408 – 416.
8. Mihajlova N.G. *Formirovanie poznatel'nykh strategij v processe chteniya inoyazychnykh nauchno-uchebnykh tekstov*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tambov, 2008.
9. Hong Y. On teaching strategies in second language acquisition. *US-China Education Review*. 2008; Vol. 5 (1): 61 – 67.
10. Montaño-González J.X. Learning Strategies in Second Language Acquisition. *US-China Foreign Language*. 2017; Vol. 15 (8): 479 – 492.

Статья поступила в редакцию 28.07.22

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-138-140

**Mussaui-Ulianishcheva E.V.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia),  
E-mail: catalina37@yandex.ru  
**Ulianishcheva L.V.**, senior lecturer, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: ludvik31@yandex.ru

**GAME METHODS IN ENGLISH CLASSES AS A WAY TO INCREASE STUDENTS' MOTIVATION TO ENRICH A SPECIAL VOCABULARY.** The article analyzes ways to increase motivation of students of non-linguistic universities to study a new special English vocabulary of a professional direction through the use of game methods in classes of a foreign language. Motivation of students of non-linguistic universities in the study of a foreign language is considered as an important component of the learning process. Results of a survey on the problems of teaching a new vocabulary of a professional direction, determining the optimal form of organization of teaching terminology and means of teaching and memorizing a special vocabulary are presented. A comparative analysis of the results of students' training before and after the use of game forms in the classroom is presented. It is shown that the game form of organizing classes on the assimilation of special vocabulary greatly increases the ability of students to memorize professional terminology, increases motivation to study business.

**Key words:** motivation, game methods, terminology, vocabulary, foreign language of professional direction.

**Е.В. Муссауи-Ульянищева**, канд. ист. наук, доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: catalina37@yandex.ru  
**Л.В. Ульянищева**, доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: ludvik31@yandex.ru

## ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБОГАЩЕНИЮ СПЕЦИАЛЬНОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА

В статье осуществлен анализ возможностей повышения мотивации студентов неязыковых вузов к изучению новой специальной английской лексики профессионального направления посредством применения игровых методов на аудиторных занятиях иностранного языка (ИЯ). Рассмотрена мотивация студентов неязыковых вузов при изучении ИЯ как значимая составляющая процесса обучения. Представлены результаты опроса по проблемам обучения новой лексике профессионального направления, определению оптимальной формы организации обучения терминологии и средствам обучения и запоминания специального словарного запаса. Представлен сравнительный анализ результатов обучения студентов до и после применения игровых форм на занятиях по ИЯ. Показано, что игровая форма организации занятий по усвоению специальной лексики в большой степени повышает способность студентов к запоминанию профессиональной терминологии, мотивацию к изучению делового ИЯ.

**Ключевые слова:** мотивация, игровые методы, терминология, вокабулярий, иностранный язык профессионального направления.

Курс преподавания английского языка в вузе является продолжением школьного, поэтому обучение английскому языку в высших учебных заведениях должно обеспечить преемственность в языковой подготовке студентов и быть профессионально направленным. Цель обучения иностранному языку (ИЯ) по профессиональному направлению студентов неязыковых вузов заключается не в том, чтобы обеспечить их определенным набором лингвистических знаний, а в том, чтобы они умели пользоваться ими для ведения документации, деловых переговоров по профессиональной тематике. В контексте современных образовательных реформ значительное внимание уделяется не только профессиональной подготовке будущего специалиста, но и формированию личности, способной адаптироваться к современным условиям развития общества, которое начало осознавать доминирующую роль языкового образования. Специалист, владеющий ИЯ, имеет лучшие перспективы при трудоустройстве, участии в междуна-

родных проектах и конференциях, ознакомлении с зарубежным опытом по специальности. По мнению К.П. Чилингаряна [1], практическое овладение ИЯ также необходимо для реализации такого аспекта профессиональной деятельности, как налаживание международных контактов.

Указанные выше аспекты, конечно, обуславливают не только структуру, цели, содержание и особенности организации учебно-воспитательного процесса, но и мотивационные механизмы и необходимые педагогические условия для обеспечения качественной профессиональной подготовки будущего специалиста, обосновывают актуальность поиска эффективной мотивации студентов учреждений высшего образования к изучению ИЯ профессионального направления. Ведь, как полагает Е.И. Быч [2], эффективное использование мотивации позволяет выявить внутренние резервы личности для ее развития, обучения и воспитания, поскольку через мотивацию можно влиять как на продуктивность

деятельности, так и на развитие самой личности. Сегодня, по мнению ученых [3], качество высшего образования в значительной степени зависит от уровня владения выпускниками университетов ИЯ. В наше время все больше внимания уделяется аспектам обучения ИЯ как языку профессионального общения. Так, проблемы преподавания ИЯ профессионального направления освещены в публикациях Lasagabaster D., Sierra J., Казаковой О.П. [4; 5]. Однако уровень владения ИЯ у выпускников неязыковых вузов не всегда соответствует современным требованиям, что препятствует их успешному трудоустройству в будущем.

Проблемам повышения мотивации учебной деятельности студентов посвящены работы Быч Е.И., Кулиевой Ш.А. и Тавберидзе Д.В. [2; 6]. Вопрос использования игр на занятиях по ИЯ профессионального направления исследован в работах Закотновой П.В., Хамраходжаевой С., Нарбековой З. и Режаповой Н., Белкиной Е.П. [7; 8; 9]. Как известно, игра является одним из древнейших методов обучения из-за того, что человек с раннего детства начинает исследовать окружающий мир с ее помощью. Игра позволяет человеку актуализировать приобретенные знания, генерировать новые идеи, принимать на себя новые роли без риска для него, помогает подготовиться к реалиям профессиональной жизни. Именно поэтому игровые методы усвоения знаний являются одним из самых эффективных способов в изучении и усвоении новой информации. [10]. При этом ученые акцентируют внимание на значительном потенциале игровых методов в изучении ИЯ, в частности отмечают их эффективность для усвоения массивов терминологической лексики.

Цель статьи – исследование проблемы повышения мотивации студентов неязыковых вузов к изучению новой научной английской лексики путем использования игровых методов на занятиях по ИЯ.

Задачи исследования:

- на основании анализа научной литературы охарактеризовать влияние мотивации на изучение ИЯ;
- рассмотреть потенциал использования игровых методов при изучении специального словарного запаса студентами неязыковых вузов;
- проанализировать результаты использования игрового метода на занятиях по ИЯ при изучении специального вокабулярия.

Методы исследования: для решения поставленных задач были использованы общенаучные методы: а) теоретические: анализ научных источников по проблеме использования игровых методов на занятиях по ИЯ; б) эмпирические – опрос студентов, педагогический эксперимент.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении значения игрового метода как средства повышения мотивации студентов неязыковых вузов к изучению ИЯ профессионального направления.

Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы в процессе изучения специального вокабулярия в неязыковом вузе.

Научная новизна полученных результатов заключается в том, что предложены и теоретически обоснованы методические подходы к использованию игрового метода при усвоении специального словарного запаса в неязыковом вузе.

Современная педагогическая наука рассматривает мотивацию как один из ключевых факторов обучения. Мотивация является одним из важнейших элементов совершенствования профессионального обучения английскому языку, ведь студент должен понимать, для чего он изучает английский язык и как он может использовать полученные знания в будущем. То есть конечная цель обучения должна соответствовать очерченным представлениям студента о его будущей профессиональной деятельности, стимулировать потребность в изучении ИЯ как залога стать образованным, культурным, профессиональным, конкурентоспособным и успешным человеком.

Кулиева Ш.А., Тавберидзе Д.В. [6], анализируя важность мотивации и ее весомость, отмечают, что основным способом влияния преподавателей на мотивацию студентов является формирование благоприятной учебной среды, которая будет стимулировать и поощрять одновременно. С целью обеспечения развития творческой мотивации будущих специалистов при организации обучения ИЯ преподавателю нужно преодолеть психологический барьер в общении со студентами, предоставить им психологическую поддержку, превратить их в друзей, равноправных партнеров [6]. Другими словами, мотивированные студенты имеют лучшие шансы успешно освоить новый учебный материал, в частности вокабулярий.

Исследователи Хамраходжаева С., Нарбекова З., Режапова Н. [8] отмечают необходимость вариативного использования различных интерактивных методов обучения для повышения эффективности преподавания ИЯ в вузах: «аквариум», «мозговой штурм», «обучаясь – учусь», «дерево решений», «круг идей», «ротационные тройки», «шкала мнений», имитационные игры, ролевая игра, дискуссия, дебаты и т. п.

По мнению П.В. Закотновой [7], применение игрового метода в образовательном процессе вуза имеет целый ряд преимуществ, что: 1) мотивирует студентов; 2) привлекает их к активной деятельности; 3) заставляет больше концентрироваться; 4) вводит элемент соревнования; 5) поощряет прилагать больше усилий к учебе; 6) помогает сконцентрироваться в определенное время на этом

виде деятельности; 7) улучшает атмосферу на занятии. Таким образом, как видим, игровой метод выполняет важную функцию и улучшает результаты учебной деятельности студентов.

По нашему мнению, изучение новой лексики необычным игровым способом может способствовать усвоению значительного массива иноязычных (английских) терминов. При этом, как отмечено в исследовании Казаковой О.П. [5], все методы обучения следует подбирать с учетом личностно ориентированного и деятельностного подходов, то есть опираться на активное взаимодействие студентов и преподавателей, учитывая их личностные возможности. Попутно отметим, что, выбирая анализируемую форму обучения, преподавателю также нужно учитывать возраст и сферу интересов студентов.

Особое значение для становления личности будущего специалиста, согласно Белкиной Е.П. [9], приобретает применение имитационно-игрового подхода к организации учебной деятельности. В деловых играх заложен мощный потенциал для подготовки будущих специалистов к иноязычному общению, выработки у них профессионально значимых качеств в процессе поиска выхода из коммуникативно-игровых ситуаций. Во время игры каждый участник четко представляет свои функции и способы их выполнения. В деловой игре моделирование условий профессиональной деятельности является обязательным.

Ролевая игра на занятиях по ИЯ, имитирующая будущую профессиональную деятельность, способствует выработке у студентов профессиональных умений и навыков. Ролевая игра позволяет обучающимся не только почувствовать себя в определенной коммуникативной роли, но и проявить свои эмоции, интеллектуальные способности, творческое воображение и креативность. Тематика ролевых игр, имитаций в обучении студентов ИЯ профессионального направления могут быть те, что связаны с их будущей профессиональной и научной деятельностью. Так, например, ролевая игра, имитирующая судебное разбирательство, является особенно важным в обучении профессиональному ИЯ студентов юридического профиля, ведь студенты могут получить полезные знания о законе и различных видах права, освоить технику опроса участников судебного процесса, развить критическое мышление и навыки юридического красноречия, ознакомиться со спецификой проведения судебных разбирательств в странах изучаемого языка [10].

Технология обучения в ролевой игре предполагает следующие этапы: подготовка к игре (распределение ролей, инструктаж участников игры, подготовка ролей); проведение игры, включающее проигрывание ситуаций и ролей каждым участником; рефлексия (анализ проведенной участниками игры) [8].

Опрос, проведенный в группах студентов факультета менеджмента и права второго курса (всего было опрошено около 50 человек), позволил выяснить, во-первых, наличие/отсутствие проблемы освоения новой профессиональной лексики; во-вторых, наиболее оптимальную (более легкую, по мнению респондентов) форму организации обучения новой терминологии: чтение или аудирование; в-третьих, наиболее эффективные (по мнению респондентов) средства обучения и запоминания вокабулярия.

Первый вопрос анкеты был сформулирован следующим образом: «Трудно ли вам запоминать новую профессиональную лексику?»

Результаты опроса показали, что 46% респондентов выделили проблему трудности в усвоении нового лексического материала.

Результаты мониторинга оптимальной формы организации обучения новым терминологическим делового иностранного языка показали, что 62% опрошенных студентов назвали аудирование более сложной формой восприятия нового лексического материала по сравнению с чтением при ответе на следующий вопрос: «Какая форма восприятия новой лексики является для вас более сложной: чтение или аудирование?»

Основная форма обучения ИЯ профессионального направления в высшей школе – практическое занятие. В ходе нашего исследования мы пытались выяснить предпочтения студентов по приоритетности формирования иноязычных навыков на аудиторных занятиях по ИЯ.

Выяснено, что 36% респондентов выбрали занятие по усвоению новых профессиональных терминов; 24% студентов отдали приоритет занятию по формированию коммуникативных знаний, умений и навыков; вопросы совершенствования и повышения качества устной речи являются наиболее предпочтительными для 22% опрошенных; написания и оформления разных письменных высказываний является главным на занятии для 8% будущих специалистов, 10% посещают занятия с целью оценивания уровня владения всеми видами речевой деятельности.

Исходя из полученных результатов, становится ясным, что подавляющее большинство студентов стремятся на занятиях по ИЯ усвоить как можно больше новых терминов по выбранной специальности, что придает анализируемой проблеме еще большую весомость.

Анкетирование также позволило выявить основные стратегии успешного усвоения иноязычного вокабулярия, по мнению респондентов: использование в разнообразных коммуникативных ситуациях, приведение примеров, игровые формы, прослушивание новых терминов, карты, использование изображений (рисунков), выяснение лексического значения и/или перевода с помощью справочной литературы, в частности словарей.

Результаты анализа показали, что 20% опрошенных студентов предпочитают использование игровой формы при изучении новой профессиональной терминологии по дисциплине «Иностранный язык профессионального направления», поэтому считаем, что анализируемая стратегия может использоваться на практических занятиях, ведь фактически ее выбирает каждый пятый респондент.

На занятиях по ИЯ профессионального направления мы в течение двух месяцев (восемь занятий) использовали для обучения лексике три общеизвестные и общепринятые в мировой практике игровые формы: I Have Who Has (карточная игра в слова), Fly Swat Game (карточная игра для развития скорости и уверенности с определением слов, попавших в поле зрения) и головоломки.

Рассмотрим учебные показатели студентов до и после использования игровой формы. Следует отметить, что до их применения качество обучения студентов было 40%, а успеваемость – 90% (2 студента (4%) имели отличные оценки; 20 студентов (40%) получили оценку «хорошо»; 23 студента (46%) имели удовлетворительные оценки; 5 студентов (10%) получили неудовлетворительные оценки).

Данные исследования показали эффективность использования игровых методов при усвоении нового иноязычного лексического материала. Так, качество обучения студентов выросло на 16%, а успеваемость – на 8%, составляя соответственно 56% и 98%. Выяснено, что 3 студентов (6%) получили отличные оценки; 24 студента (48%) – оценку «хорошо»; 22 студента (44%) – удовлетворительные оценки; неудовлетворительную оценку имел лишь один студент.

Мы соглашаемся с мнением Е.П. Белкиной [8], что система оценивания – неотъемлемая составляющая игровой методики, ведь она имеет целью обеспечивать контроль качества усвоенных знаний, одновременно способствуя развертыванию игровой формы учебного процесса. Конечно, такая система выполняет функцию как контроля, так и самоконтроля. Содержание игровой формы определяется, бесспорно, ее учебными целями. Однако ее применение не только значительно увеличило словарный запас студентов, но и повлекло повышение уровня их мотивации к изучению ИЯ профессионального направления.

Мы считаем, что накопление и усвоение массива специального вокабулярия значительным образом зависит от рационального, осознанного восприятия реципиентами (студентами) терминологии и их значений. Заметим, что когнитивный подход призван решить непростую задачу, которая заключается не только в запоминании иностранных слов и выражений, но и в освоении понятий, явлений, процессов, механизмов, законов и других феноменов, которые они обо-

значают [3]. Поскольку чем больше осознанных решений студенты принимают в отношении слова, и чем выше уровень их когнитивного осознания, тем лучше это слово запоминается.

Таким образом, использование игровых методов повышает способность студентов запоминать новые слова, т.к. они активизируют их когнитивную деятельность.

Использование игровых технологий стало популярным во многих странах мира. Игровая деятельность помогает эффективно обучать письму, чтению, речи и мотивирует сотрудничество и взаимодействие между участниками учебного процесса, но следует помнить, что использование игровых технологий в вузе – это не развлечение и не замена преподавателя. Игровая деятельность – это один из методов обучения, который помогает активизировать познавательную деятельность студентов, повышает мотивацию к обучению, качество и эффективность учебного процесса. Использование игровых методов в образовательном процессе, по нашему мнению, в определенных случаях является более эффективным в обучении современных студентов по сравнению с традиционными методами и удачно дополняет их. Использование игровых форм для изучения специального вокабулярия на занятиях по ИЯ профессионального направления значительно улучшает способность студентов эффективно запоминать новые англоязычные профессиональные термины. Анализируемая стратегия повысила мотивацию студентов к изучению новой терминологической лексики английского языка, качество их знаний и успеваемость по дисциплине «Иностранный язык профессионального направления».

Исследование потенциала лексических игр как одного из интерактивных методов обучения и средства повышения мотивации студентов к изучению специального вокабулярия на занятиях ИЯ доказало, что студенты могут достаточно быстро и эффективно усваивать новый лексический материал с последующим его использованием в профессиональном общении. Овладение иноязычной профессиональной лексикой – ключевая составляющая в изучении ИЯ профессионального направления, которая позволяет повысить эффективность учебного процесса, способствует формированию компетентного специалиста, конкурентоспособного в современных условиях. Следовательно, использование игр для изучения профессиональной лексики повышает не только способность студентов запоминать новые термины, но и их мотивацию к учебной деятельности.

Эта публикация не исчерпывает многогранности исследуемой проблемы, поэтому дальнейшие научные исследования считаем перспективными, имея целью тщательно проанализировать когнитивный подход в обучении студентов профессиональной английской терминологии.

#### Библиографический список

1. Чилингарян К.П. Английский для специальных целей (АСЦ) в современном обществе. *Международный журнал экспериментального образования*. 2014; № 3: 145 – 150.
2. Быч Е.И. К вопросу о мотивации обучения английскому языку у студентов неязыковых вузов. *Современное педагогическое образование*. 2020; № 5: 83 – 88.
3. Фатхуллина Г.Г. Разработка технологического уровня когнитивного обучения иностранному языку магистрантов гуманитарного вуза. *Современные методы и технологии преподавания иностранных языков: сборник научных статей*. Чебоксары, 2019: 125.
4. Lasagabaster D., Sierra J. Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*. 2009; Vol. 1 (2): 4 – 17.
5. Казакова О.П. Языки для специальных целей в парадигме методики обучения иностранным языкам в педагогическом вузе. *Педагогическое образование в России*. 2015; № 2: 79 – 82.
6. Кулиева Ш.А., Тавберидзе Д.В. Методы мотивации студентов при обучении английскому языку в вузе. *Мир науки*. 2017; № 2, Т. 5. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/16PDMN217.pdf>
7. Закотнова П.В. Использование игр при обучении иностранному языку в вузе. *Современные методы и технологии преподавания иностранных языков: сборник научных статей*. Чебоксары: ЧГПУ, 2019: 88 – 93.
8. Хамраходжаева С., Нарбекова З., Режапова Н. Использование разнообразных игр при обучении иностранному языку в университете. *Общество и инновации*. 2021; № 2 (2/5): 543 – 548.
9. Белкина Е.П. Использование ролевых игр при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013; № 6-1 (24): 36 – 39.
10. Ковалева М.И. Ролевые игры как средство развития межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку в неязыковом ВУЗе. *ИНТЕРЭКСПО ГЕОСИБИРЬ*. 2014; Т. 6, № 2: 54 – 58.

#### References

1. Chilingaryan K.P. Anglijskij dlya special'nyh celej (ASC) v sovremennom obschestve. *Mezhdunarodnyj zhurnal 'eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2014; № 3: 145 – 150.
2. Bych E.I. K voprosu o motivacii obucheniya anglijskomu yazyku u studentov neyazykovykh vuzov. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020; № 5: 83 – 88.
3. Fathulina G.G. Razrabotka tehnologicheskogo urovnya kognitivnogo obucheniya inostrannomu yazyku magistrantov gumanitarnogo vuz. *Sovremennye metody i tehnologii prepodavaniya inostrannyh yazykov: sbornik nauchnyh statej*. Cheboksary, 2019: 125.
4. Lasagabaster D., Sierra J. Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*. 2009; Vol. 1 (2): 4 – 17.
5. Kazakova O.P. Yazyki dlya special'nyh celej v paradigme metodiki obucheniya inostrannym yazykam v pedagogicheskom vuz. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015; № 2: 79 – 82.
6. Kulieva Sh.A., Tavberidze D.V. Metody motivacii studentov pri obuchenii anglijskomu yazyku v vuz. *Mir nauki*. 2017; № 2, T. 5. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/16PDMN217.pdf>
7. Zakotnova P.V. Ispol'zovanie igr pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuz. *Sovremennye metody i tehnologii prepodavaniya inostrannyh yazykov: sbornik nauchnyh statej*. Cheboksary: ChGPU, 2019: 88 – 93.
8. Hamrahodzhaeva S., Narbekova Z., Rezhapova N. Ispol'zovanie raznoobraznyh igr pri obuchenii inostrannomu yazyku v universite. *Obschestvo i innovacii*. 2021; № 2 (2/5): 543 – 548.
9. Belkina E.P. Ispol'zovanie rolevykh igr pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh napravlenij podgotovki. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2013; № 6-1 (24): 36 – 39.
10. Kovaleva M.I. Rolevyje igry kak sredstvo razvitiya mezhkul'turnoj kommunikacii pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom VUZE. *INTER' EKSPLO GEOSIBIR'*. 2014; T. 6, № 2: 54 – 58.

Статья поступила в редакцию 28.07.22



**Danilushkin A.Yu.**, postgraduate, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: aleksey41996@yandex.ru  
**Kashitsin A.M.**, postgraduate, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: trowup@mail.ru  
**Sorokopud Yu.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: yunna\_sorokopud@mail.ru  
**Redkina L.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Humanitarian and Pedagogical Academy (branch), Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky" (Yalta, Russia), E-mail: redkina7@mail.ru

**THE FORMATION OF READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS – FUTURE TEACHERS.** The article deals with issues of forming readiness for professional activity of students – future teachers. Based on the theoretical views of various authors, the structure of objective and subjective readiness for professional pedagogical activity is developed. Necessary professionally significant qualities of a future teacher are considered and described in detail. The authors have shown that the work on the diagnosis and formation of professional readiness of future teachers can be carried out by teachers of psychological and pedagogical disciplines, curators, tutors, who, together with their efforts, will help the future teacher to build an individual trajectory of professional development. The article concludes that readiness for pedagogical activity acts both as a mental state and as a quality of personality. Readiness for pedagogical activity is formed not at once, but throughout the entire period of study at a university.

**Key words:** professional pedagogical readiness, teacher, professionally significant qualities of teacher, structure of professional readiness.

**А.Ю. Данилушкин**, аспирант, НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: aleksey41996@yandex.ru  
**А.М. Кашицин**, аспирант, НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: trowup@mail.ru  
**Ю.В. Сорокопуд**, д-р пед. наук, проф., НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва;  
 ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: yunna\_sorokopud@mail.ru  
**Л.И. Редкина**, д-р пед. наук, проф., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал), Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: redkina7@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье рассмотрены вопросы формирования готовности к профессиональной деятельности студентов – будущих педагогов. На основе теоретических воззрений различных авторов была разработана структура объективной и субъективной готовности к профессиональной педагогической деятельности. Подробно рассмотрены и подробно описаны необходимые профессионально значимые качества будущего педагога. Авторами показано, что работу по диагностике и формированию профессиональной готовности будущих педагогов могут проводить преподаватели психолого-педагогических дисциплин, кураторы, тьюторы, которые в совокупности своих усилий помогут будущему педагогу выстроить индивидуальную траекторию профессионального развития. В статье сделан вывод о том, что готовность к педагогической деятельности выступает одновременно и как психическое состояние, и как качество личности.

**Ключевые слова:** профессиональная педагогическая готовность, педагог, профессионально значимые качества педагога, структура профессиональной готовности.

Исследование общетеоретических проблем готовности к деятельности дает возможность выйти непосредственно на профессиональную готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности.

В настоящем исследовании профессиональная готовность к деятельности выступает как базовая готовность к осуществлению отдельных компонентов этой деятельности.

Цель данной статьи заключается в исследовании готовности педагогов к профессиональной деятельности.

Основными задачами статьи можно определить следующие:

- проанализировать структуру объективной готовности к профессиональной деятельности;
- проанализировать структуру субъективной готовности к профессиональной деятельности;
- рассмотреть структуру деятельностной и психологической готовности педагога;
- разработать практический инструментарий для определения уровня готовности будущих педагогов к профессиональной педагогической деятельности.

Научная новизна статьи состоит в анализе теоретических подходов к определению готовности и определении компонентов готовности к профессиональной педагогической деятельности, а также диагностического инструментария для определения уровня её сформированности.

Теоретическая значимость заключается в том, что были разработаны компоненты готовности к профессиональной педагогической деятельности.

Практическая значимость заключается в том, что был разработан диагностический инструментарий для определения уровня готовности будущих педагогов к профессиональной педагогической деятельности.

Понятие «готовность» в педагогике рассматривается с различных позиций:

- в трудах П.П. Блонского, А.С. Макаренко и других педагогов проблема готовности понимается как совокупность теоретических знаний, умений и навыков;
- в работах исследователей К.К. Платонова, И.К. Сергеева, В.В. Серикова и др. готовность трактуется как результат профессиональной подготовки, как система взаимосвязанных свойств и характеристик личности, как установка на будущую профессиональную деятельность;
- в психолого-педагогических исследованиях под термином «готовность» понимается состояние, возникающее перед началом какого-либо вида деятельности, определенное свойство и качество личности, проявление профессиональных навыков, устойчивая характеристика личности.

Под «профессиональной готовностью», в свою очередь, понимается динамическая характеристика личности, интегрирующая множество компонентов и проявляющаяся в способности самостоятельно решать задачи на профессиональном уровне.

На основе теоретического анализа большинство названных ученых рассматривают структуру готовности к профессиональной деятельности, находящуюся на объективном и субъективном уровнях. Исходя из этого, понятие готовности структурируется следующим образом (табл. 1, 2).

Таблица 1

Общая структура объективной готовности к профессиональной деятельности

Мотивационный компонент	Операциональный компонент	Психофизиологический компонент
– наличие устойчивых мотивов заниматься данным видом деятельности; – стремление к труду; – наличие чувства ответственности	– наличие представлений о будущей профессии; – наличие умений самостоятельно ставить перед собой ту или иную цель, соотносить ее с внешними условиями, требованиями окружающей среды; – наличие навыков по выполнению типовых операций	– наличие профессиональной памяти; – наличие творческого мышления и воображения, гибкость этих психологических процессов; – наличие профессиональной интуиции

Таблица 2

Общая структура субъективной готовности к профессиональной деятельности

Самооценивание	Саморегулирование
– наличие выраженной мотивации самооценивания, желание адекватно оценить уровень своей подготовленности; – наличие адекватных знаний о себе и своих возможностях в работе; – наличие адекватных переживаний себя в той или иной ситуации	– желание вносить коррективы в свою личность и заниматься самовоспитанием качеств, необходимых для выполнения профессиональной деятельности; – наличие знаний о формах и методах саморегулирования и самовоспитания; – стремление на этой основе самостоятельно расширять круг разрешаемых проблем в качестве условия повышения собственной толерантности в экстремальных условиях

С точки зрения содержания рассматриваемой готовности большинство ученых (В.Н. Абросимов, Е.П. Белозерцев, В. Жураковский, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, В.Н. Смирнов, Т.А. Стефановская, В.А. Сластенин, Н.М. Чегодаев и др.) выделяют следующие компоненты:

- сформированные мотивы педагогической деятельности;
- положительное отношение к педагогической профессии,
- имеющиеся и развитые педагогические способности;
- особенности восприятия, внимания, мышления, позволяющие успешно осуществлять профессиональную деятельность.

Кроме вышеизложенного, мы считаем важным выделить в структуре педагогической готовности двух подсистем:

- долговременной (устойчивой), которая трактуется как характеристика личности;
- ситуативной, которая рассматривается как характеристика педагогической деятельности.

Долговременная готовность, как показали исследования, формируется заранее, в результате специально организованных воздействий. Её основу составляют специальные психолого-педагогические, методические, предметные знания, умения, опыт педагогической деятельности, установки, сформированные мотивы педагогической деятельности.

Ситуативная готовность основана на наличии психологических возможностей для успешных профессиональных действий в конкретный момент. Устойчивая и ситуативная готовность находятся в единстве. Проанализировав различные научные подходы и опираясь на взгляды различных авторов [1–5 и др.] можно выделить в структуре готовности к профессиональной педагогической деятельности психологическую и деятельностную готовность.

В деятельностной готовности выделяем нижеследующие компоненты:

- 1) гностический,
- 2) конструктивный,
- 3) организационный,
- 4) коммуникативный (табл. 3).

деятельности. Он обладает определенным набором знаний, умений и навыков, которые стремится передать студентам.

Современный педагог, по утверждению И.Б. Жижиной [7], Э.Ф. Зеера [2], должен выступать в роли *фасилитатора* (фасилитатор – буквально означает «усилитель»), то есть создавать такую атмосферу, которая способствовала бы эффективному раскрытию потенциальных возможностей студентов.

Принятие педагогической профессии как ценности является тем компонентом мотивационно-ценностной системы, которая сложилась под воздействием общественно значимых гуманитарных целей.

Ведущими ценностями педагогической деятельности выступают:

- творческий характер педагогического труда,
- престиж его профессиональной деятельности,
- общественная значимость педагогической профессии,
- соответствие интересов и способностей личности характеру педагогической деятельности,
- профессиональный рост и др. [2].

**2. Эмоционально-чувственный компонент** готовности раскрывает степень развитости чувственной сферы личности педагога, его эмоциональную привлекательность.

В последнее время всё чаще среди исследователей возникает мнение о том, что большую роль в современных условиях играет эмоциональная привлекательность педагога. Это связано, прежде всего, с тем, что результативность воздействий педагога во многом зависит от того, принимают ли его обучаемые. Соответственно, у эмоционально привлекательного педагога большая эффективность воздействий.

**3. Организационно-личностный компонент** образован сформированными следующими ценностями значимыми качествами педагога:

- целеустремленностью,
- требовательностью,
- общительностью,

Таблица 3

Содержание основных компонентов деятельностной готовности педагога

Гностический	Конструктивный	Организационный	Коммуникативный
– умение анализировать, оценивать уровень развития воспитанности, обученности каждого учащегося или студента;	– умение отбирать, анализировать, структурировать учебно-воспитательный материал в соответствии с целями воспитания и обучения;	– организовывать «субъект-субъектное взаимодействие» с обучаемыми;	– организовывать педагогическое общение, которое стимулировало бы познавательную деятельность;
– выявлять уровень знаний, умений, навыков студентов, их соответствие программе;	– осуществлять дидактическую переработку научного материала в учебный;	– распределять обязанности при организации совместной деятельности;	– умение четко, лаконично объяснять задания, требования, правила;
– обоснованно подбирать учебный материал к занятиям в соответствии с педагогической задачей, уровнем обученности учащихся;	– умение вызывать у учащихся, студентов интерес к предстоящей деятельности;	– программировать и осуществлять эффективные способы педагогических взаимодействий на занятиях;	– организовывать микрогруппы для работы на занятиях с учетом взаимоотношений и индивидуальных особенностей обучаемых;
– прогнозировать профессиональное развитие личности студента;	– корректировать отношения между студентами в группе,	– организовывать деятельность студентов во время учебных занятий, при выполнении самостоятельной, научно-исследовательской работы;	– умение находить контакт и правильный тон с обучающимися;
– развивать профессионально значимые качества у студентов	– разбираться в конфликтах, конструктивно разрешать их	– практически реализовывать поставленные цели и задачи учебных занятий	– оценивать и формировать коммуникативные умения у учащихся, студентов

В психологической готовности мы выделяем следующие компоненты:

1. Мотивационно-ценностный.
2. Эмоционально-чувственный.
3. Организационно-личностный.
4. Социально-перцептивный.
5. Когнитивно-оценочный.

Рассмотрим компоненты психологической готовности применительно к педагогу.

**1. Мотивационно-ценностный компонент** – представляет собой сформированный интерес к людям, устойчивый личностный рост, сопровождающийся желанием и способностью помочь в личностном росте другим людям; чувство ответственности, способность оказывать эффективное воздействие на обучаемых, принятие педагогической профессии как ценности.

Сформированный интерес к людям является доминирующей силой, влияющей не только на отдельные поступки педагога, но и на всю его жизнь. Особенность профессиональной деятельности в условиях высшей школы заключается в том, чтобы найти к каждому обучаемому индивидуальный подход, видеть в каждом студенте целостную личность, принимать каждого студента со своим характером, складом ума и стремлениями, помочь в выборе личной образовательной траектории (в идеале). Чувство ответственности является необходимым звеном контроля за результатами своего труда. Педагог несет ответственность за свои действия и поступки не только перед студентами, перед коллегами и обществом, но и перед самим собой и своей совестью.

Стремление к эффективному воздействию на обучаемых является внутренним мотивом, побуждающим педагога к осуществлению профессиональной

- профессиональным интересом к личности обучающихся,
- личностным тактом,
- педагогической наблюдательностью,
- воображением,
- уравновешенностью,
- профессиональной работоспособностью и др.

Все перечисленные качества необходимы любому педагогу. Они, как правило, являются результатом целенаправленного длительного процесса воспитания и саморазвития личности будущего педагога.

**4. Социально-перцептивный компонент** готовности базируется на механизмах *рефлексии, педагогической фасилитации, эмпатии*.

*Эмпатия* – это эмоциональное прочувствование или сопереживание другому. Через эмоциональный отклик мы понимаем внутреннее состояние другого. Эмпатия основана на умении правильно представлять себе, что происходит внутри другого человека, что он переживает, как оценивает окружающий мир [3]. Ведущая функция педагогической эмпатии – оказание психологической и педагогической помощи, которая будет максимально способствовать развитию личности каждого учащегося.

*Рефлексия* – это механизм самопознания в процессе общения. В его основе лежит способность человека представлять то, как он воспринимается партнером по общению.

*Педагогическая рефлексия* включает в себя:

- умения педагога проанализировать и верно оценить своё общение с обучаемыми (учащимися, студентами);
- учитывать представление обучающихся о нём;

Таблица 4

– понимать обучаемых (учащихся, студентов), их мотивы и интересы, направленность;

– помогать им в личностном росте [1].

**Фасилитация** (от англ. Facility – благоприятные условия) – усиление доминантных реакций, действий в присутствии других людей – наблюдателей.

**Педагогическая фасилитация** – это усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов профессионально-педагогического процесса за счет их особого стиля общения и личности педагога.

**5. Когнитивно-оценочный компонент** включает в себя представления студентов о будущей профессии, оценку своих педагогических возможностей.

При этом магистранты педагогических направлений обучения, на наш взгляд, пребывают в более выгодном положении, так как, учась в вузе, они постоянно находятся в таких условиях деятельности, в которых они предполагают работать, т. е. ежедневно «получают представление о будущей профессии». При этом основная их задача, когда они приступят к профессиональной деятельности, оставаясь в той же среде, – перестроиться с позиции обучающегося на позицию обучаемого. Хотя следует отметить, что для некоторых молодых преподавателей адаптация, связанная с изменением статуса, проходит сложно, так как они не могут быстро перестроиться в соответствии с изменившейся социальной ролью и новой функцией, также бывает, что студенты не подчиняются требованиям преподавателей, которые недавно сами были студентами.

Существенную роль для будущего преподавателя играет *оценка своих педагогических возможностей*.

Следует отметить, что предметы психолого-педагогического цикла оказывают существенное влияние на формирование и развитие у студентов, магистрантов своих способностей. На семинарских и практических занятиях проводится педагогическая диагностика и самодиагностика, составляются личные профили.

В целом выделяются следующие методы и методики, которые можно использовать для диагностики сформированных компонентов готовности к профессиональной педагогической деятельности (табл. 4).

Эту работу могут проводить преподаватели психолого-педагогических дисциплин, кураторы, тьюторы (если они есть в вузе) – все специалисты, которые в совокупности своих усилий помогут будущему педагогу выстроить индивидуальную траекторию профессионального развития и сформировать готовность к педагогической деятельности [6–9].

#### Библиографический список

1. Абросимов В.Н. Профессиональные качества преподавателя. *Стандарты и мониторинг*. 2001; № 6: 4 – 13.
2. Жижина И.Б., Зеер Э.Ф. Психологические особенности педагогической фасилитации. *Образование и наука*. 1999; № 2.
3. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2004.
4. Занина Л.В., Меньшикова Н.П. *Основы педагогического мастерства*. Ростов-на-Дону, 2003.
5. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. *Философские основания современной педагогики*. Ростов-на-Дону, 1994.
6. Митина Л.М. *Учитель как личность и профессионал*. Москва, 1994.
7. Белоконь О.В., Едренкина М.В. Модели индивидуальных образовательных траекторий обучения конструированию в условиях цифровизации. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6 (91): 16 – 20.
8. Чекалева Е.А. Самоорганизация личности обучающихся в контексте синергетического подхода. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6 (91): 59 – 61.
9. Мальчукова Н.Н. Кураторская деятельность при формировании трудовых ценностей в мировоззрении будущего конкурентоспособного специалиста. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6 (91): 82 – 84.

#### References

1. Abrosimov V.N. Professional'nye kachestva prepodavatelya. *Standarty i monitoring*. 2001; № 6: 4 – 13.
2. Zhizhina I.B., Zeer E.F. Psihologicheskie osobennosti pedagogicheskoy fasilitatsii. *Obrazovanie i nauka*. 1999; № 2.
3. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2004.
4. Zanina L.V., Men'shikova N.P. *Osnovy pedagogicheskogo masterstva*. Rostov-na-Donu, 2003.
5. Kotova I.B., Shiyonov E.N. *Filosofskie osnovaniya sovremennoy pedagogiki*. Rostov-na-Donu, 1994.
6. Mitina L.M. *Uchitel' kak lichnost' i professional*. Moskva, 1994.
7. Belokon' O.V., Edrenkina M.V. Modeli individual'nyh obrazovatel'nykh traektorii obucheniya konstruirovaniyu v usloviyah cifrovizatsii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6 (91): 16 – 20.
8. Chekaleva E.A. Samoorganizatsiya lichnosti obuchayuschis'ya v kontekste sinergeticheskogo podhoda. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6 (91): 59 – 61.
9. Mal'chukova N.N. Kuratorskaya deyatel'nost' pri formirovaniі trudovykh cennostey v mirovozzrenii buduschego konkurentosposobnogo spetsialista. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6 (91): 82 – 84.

Статья поступила в редакцию 02.08.22

УДК 371

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-143-146

**Khilko A.A.**, Head of Department of OPPO and STV, Stavropol Engineering Secondary School (Stavropol, Russia), E-mail: annahilko11@yandex.ru

**PEDAGOGICAL SUPPORT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS WITH DISABILITIES AND DISABLED PEOPLE IN INSTITUTIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION.** The article discusses a concept of pedagogical support, its necessity and significance at all stages of the organization of educational activities for students with disabilities and disabled people (career guidance, educational process, postgraduate support); directions of pedagogical support (organizational, methodological, socio-psychological, information and technical) within the framework of the established center for inclusive and distance education. The author concludes that the system of comprehensive pedagogical support for students with disabilities and people with disabilities in conditions of secondary vocational education is a necessary condition for their integration, which is designed not only to help not only adapt to the educational space, to provide the opportunity to receive secondary vocational education in the amounts established by state educational and professional standards, to find themselves in modern society, professional activity.

**Key words:** support, pedagogical support, secondary vocational education, students with disabilities and disabilities, center for inclusive and distance education.



А.А. Хилько, нач. отдела ОППО и СТВ ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум», г. Ставрополь, E-mail: annahilko11@yandex.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ И ИНВАЛИДОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается понятие педагогического сопровождения, его необходимость и значимость на всех этапах организации образовательной деятельности для обучающихся с ОВЗ и инвалидов (профориентация, образовательный процесс, постдипломное сопровождение); направления педагогического сопровождения (организационно-методическое, социально-психологическое, информационно-техническое) в рамках деятельности созданного центра инклюзивного и дистанционного образования. Автор делает вывод о том, что система комплексного педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидов в условиях среднего профессионального образования является необходимым условием их интеграции, которая призвана помочь не только адаптироваться в образовательном пространстве, обеспечить возможность получения среднего профессионального образования в объемах, установленных государственными образовательными и профессиональными стандартами, но и найти себя в современном социуме, профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** сопровождение, педагогическое сопровождение, среднее профессиональное образование, обучающиеся с ОВЗ и инвалиды, центр инклюзивного и дистанционного образования.

Современное развитие экономики страны, введение новых образовательных и профессиональных стандартов постоянно ужесточают требования к уровню профессиональной подготовки будущих специалистов. Особенно сложно соответствовать этому уровню обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидам. Эффективное педагогическое сопровождение данной категории обучающихся будет способствовать созданию образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного профессионального образования, развития в современном социуме.

Цель данной статьи заключается в исследовании организации педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидов в учреждениях СПО.

Основные задачи статьи: определить, по каким направлениям и на каких этапах может быть организовано педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидов; рассмотреть практику педагогического сопровождения в рамках деятельности центра инклюзивного и дистанционного образования.

Научная новизна статьи определяется рассмотрением организации педагогического сопровождения на каждом этапе образовательной деятельности для обучающихся с ОВЗ и инвалидов (профориентация, образовательный процесс, постдипломное сопровождение).

Теоретическая значимость статьи состоит в расширении знаний о формах и направлениях педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидов.

Практическая значимость представлена через организацию педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидов, которое способствует не только их адаптации в образовательном пространстве, но и в современном социуме, профессиональной деятельности за пределами образовательной организации.

Термин «сопровождение» сегодня активно используется в различных направлениях педагогики и психологии. В словаре русского языка Ожегова С.И. понятие «сопровождение» рассматривается как определенное действие, происходящее одновременно с чем-нибудь, следование или нахождение с кем-нибудь рядом [2].

Рассмотрим более подробно данное понятие с точки зрения педагогики. Педагогика изучает педагогический процесс, его отдельные аспекты, следовательно, педагогическое сопровождение должно ориентироваться на элементы педагогического процесса. То есть педагог, выполняя свою профессиональную функцию, сопровождает не самого обучающегося, а процессы его становления, которые необходимо контролировать, координировать и поддерживать [4]. Таким образом, целесообразно говорить не о сопровождении непосредственно обучающегося, а о сопровождении процессов его адаптации, учебной, воспитательной деятельности, творческой самореализации и т. д.

По мнению Л.П. Качаловой, одной из главных задач педагогического сопровождения является не только стремление оказать своевременную помощь и поддержку личности, но и научить ее самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению, помочь личности стать полноценным субъектом своей профессиональной жизни. Результатом педагогического сопровождения должно стать профессиональное развитие и саморазвитие его профессионально-личностного потенциала [2].

Эффективно организованное педагогическое сопровождение имеет особенно важное значение в образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ и инвалидов в учреждениях СПО, поскольку способствует созданию универсальной образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования для обучающихся с ОВЗ и инвалидов с учетом особенностей их психического и физического развития, определяет взаимосвязь теории и практики профессионального образования и содействует становлению будущего специалиста.

Педагогическое сопровождение в ГБПОУ ССТ организуется с учетом специфики этапов профессиональной подготовки, форм получения образования, состояния здоровья и особых образовательных потребностей, обучающихся с ОВЗ и инвалидов.

Педагогическое сопровождение – это вид взаимодействия, целью которого является создание условий, при которых обучающийся с ОВЗ и инвалид сможет

принять оптимальное решение на всех этапах своего развития, в различных жизненных условиях.

Педагогическое сопровождение в ГБПОУ ССТ реализуется как на этапе организации профориентационных мероприятий для абитуриентов с ОВЗ и инвалидов, так и непосредственно в процессе получения образования и продолжается в рамках постдипломного сопровождения (рис. 1).

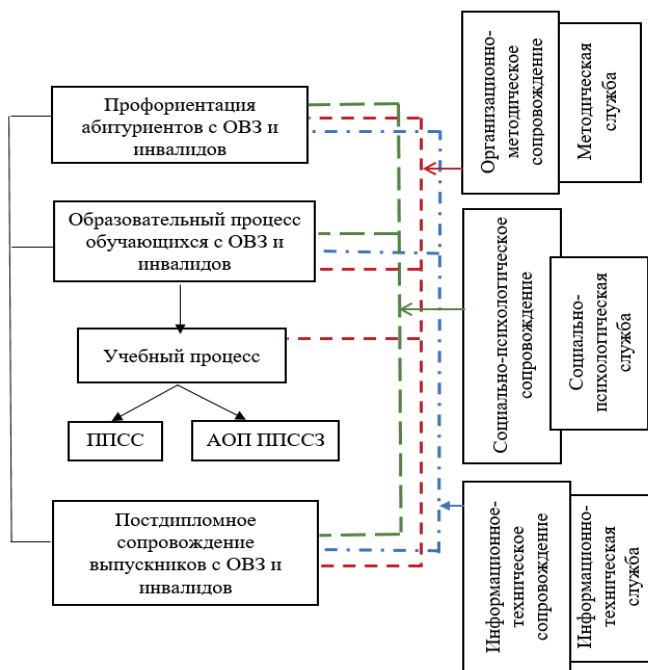


Рис. 1. Направления и этапы педагогического сопровождения

На основе проведенного анализа научных источников мы выделяем следующие направления педагогического сопровождения: организационно-методическое, социально-психологическое, информационно-техническое.

Все направления педагогического сопровождения на всех этапах образовательной деятельности (профориентация абитуриентов, образовательный процесс, постдипломное сопровождение) реализуются в рамках деятельности созданного в ГБПОУ ССТ Центра инклюзивного и дистанционного образования (рис. 2).

В его структуре организована деятельность следующих служб: социально-психологической службы по работе с обучающимися с ОВЗ и инвалидами, методической и педагогической поддержки обучающимся с ОВЗ и инвалидам, информационно-технической службы по обеспечению инклюзивного и дистанционного образования.

Рассмотрим задачи Центра инклюзивного и дистанционного образования в разрезе каждой службы и этапа реализации.

Профориентация обучающихся в настоящее время является одной из приоритетных государственных задач в области образования.

Правильный выбор траектории получения профессионального образования определяет дальнейшие жизненные приоритеты и перспективы будущего специалиста.

Поэтому целью проектирования форм профориентационных мероприятий должно являться формирование осознанности, самостоятельности и ответствен-



Рис. 2. Структура Центра инклюзивного и дистанционного образования

ности в выборе специальности; повышение качества выбора, его соотношение с существующими возможностями, способностями, ограничениями и построением траектории дальнейшего профессионального самоопределения [3].

Результатом профориентационных мероприятий должен стать выбор соответствующей специальности либо отказ от неё, помощь абитуриентам с ОВЗ и инвалидам в продвижении в процессе самоопределения с учетом их психофизических особенностей, ознакомлении с требованиями к выпускникам рассматриваемой специальности. Этап профориентации абитуриентов с ОВЗ и инвалидов реализуется в период подготовки к поступлению на базе техникума (табл. 2).

Таблица 2

## Профориентация абитуриентов с ОВЗ и инвалидов

Служба	Направления деятельности
Социально-психологическая служба по работе с обучающимися с ОВЗ и инвалидами	Социально-психологическое сопровождение, консультирование обучающихся с ОВЗ и инвалидов, их родителей (законных представителей) на этапе поступления в техникум, в процессе подачи документов, проведение профориентационных мероприятий (профессиональных проб, мастер-классов и т. д.)
Служба методической и педагогической поддержки обучающимся с ОВЗ и инвалидов	Организация учета и сбора необходимых сведений об абитуриентах с ОВЗ и инвалидах, консультирование в процессе осуществления выбора специальности с учетом их доступности для обучающегося, рекомендациями, его интересами, способностями
Информационно-техническая служба по обеспечению инклюзивного и дистанционного образования	Обеспечение информационной открытости техникума, размещение информации о профориентационных мероприятиях, условиях поступления на официальном сайте техникума

Следующим этапом организации образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ и инвалидов является непосредственно образовательный процесс (табл. 3). В профессиональной образовательной организации он представляет собой единое целое: обучение, воспитание, развитие квалифицированного специалиста.

Постдипломное сопровождение – это совокупность комплекса мероприятий, обеспечивающих успешный вход в специальность, адаптацию к профессиональной среде и преодоление кризисов и барьеров, возникающих в процессе реализации их профессиональной деятельности (табл. 4). Обозначенный этап реализуется по следующим направлениям: информирование, консультационно-разъяснительные мероприятия, проведение тренингов, поиск вакансий, составление резюме, подготовка к собеседованию, проведение собеседования, работа на испытательном сроке, моделирование карьеры и др. Данные мероприятия направлены на сокращение причин, сдерживающих трудоустройство выпускников с ОВЗ и инвалидов, таких как низкая степень социализации, отсут-

Таблица 3

## Образовательный процесс обучающихся с ОВЗ и инвалидов

Служба	Направления деятельности
Социально-психологическая служба по работе с обучающимися с ОВЗ и инвалидами	– диагностика особенностей интеллектуально-познавательной, эмоционально-личностной и мотивационной сфер обучающихся с ОВЗ и инвалидов, психофизиологических особенностей, адаптационных возможностей; – разработка методических рекомендаций для преподавателей по формам организации работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидами с учётом их индивидуальных психофизиологических особенностей развития; – оказание психологической помощи обучающимся с ОВЗ и инвалидами, их родителям (законным представителям), находящимся в состоянии актуального стресса, конфликта, сильного эмоционального переживания
Служба методической и педагогической поддержки обучающимся с ОВЗ и инвалидов	– изучение индивидуальных особенностей обучающихся с ОВЗ и инвалидов и их учет при организации учебной деятельности; – анализ качества обучения (результатов входного и рубежного контроля, текущей и промежуточной, итоговой аттестации); – мониторинг и анализ эффективности применения методических рекомендаций преподавателями в процессе работы со студентами с ОВЗ и инвалидами. – проведение индивидуальной работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидами с целью выработки у них навыков саморегуляции, социальной адаптации, развития адекватной мотивации к учебе
Информационно-техническая служба по обеспечению инклюзивного и дистанционного образования	– мониторинг знаний и умений обучающихся с ОВЗ и инвалидов в области владения информационными технологиями; – диагностика безопасного и бесперебойного функционирования системы, разработка технической документации; – техническая поддержка образовательного процесса, его программно-техническое сопровождение

ствии механизмов, обеспечивающих взаимосвязь между рынком труда и рынком образовательных услуг, отсутствие у большинства выпускников необходимых навыков самоопределения на рынке труда, развитие трудовой карьеры, ведение переговоров с работодателями по вопросам трудоустройства.

Таблица 4

## Постдипломное сопровождение выпускников с ОВЗ и инвалидов

Служба	Направления деятельности
Социально-психологическая служба по работе с обучающимися с ОВЗ и инвалидами	Оказание психологической помощи выпускникам с ОВЗ и инвалидам, их родителям (законным представителям). Групповая работа в микросоциуме по анализу инструментов поиска работы, эффективному трудоустройству, составлению резюме
Служба методической и педагогической поддержки обучающимся с ОВЗ и инвалидов	Информирование выпускников о состоянии и тенденциях рынка труда с целью обеспечения максимальной возможности их трудоустройства. Проведение мероприятий по трудоустройству выпускников из числа лиц с ОВЗ и инвалидов (ярмарки вакансий, дни карьеры, экскурсии в профильные организации)
Информационно-техническая служба по обеспечению инклюзивного и дистанционного образования	Размещение информации на официальном сайте техникума для выпускников об организации и проведении мероприятий, направленных на содействие в трудоустройстве выпускников техникума, нормативно-правовом регулировании процесса трудоустройства, актуальных вакансиях

Для организации комплексного педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидов были вовлечены все специалисты и педагоги ГБПОУ ССТ. Качество сопровождения определили его базовые принципы: комплексность; непрерывность; приоритет интересов обучающихся с ОВЗ и инвалидов; согласованная работа всех специалистов сопровождения: методистов, педагога-психолога, социального педагога, тьютора, медицинского работника, классных руководителей и педагогов техникума и других. Таким образом, можно сделать выводы, что система комплексного педаго-

гического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидов в условиях среднего профессионального образования является необходимым условием их интеграции, которая призвана помочь не только адаптироваться в образовательном пространстве, обеспечить возможность получения среднего профессионального образования в объемах, установленных государственными образовательными и профессиональными стандартами, но и найти себя в современном социуме, профессиональной деятельности за пределами образовательной организации.

#### Библиографический список

1. Качалова Л.П., Бабухин М.А. Содержательное наполнение структурно-функциональной модели педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности обучающихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81).
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Available at: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/228050>
3. Хилько А.А., Филиминюк Л.А. Проектирование современных форм профориентационной работы. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80).
4. Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность. *Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки*. 2012; № 4 (263). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-kak-pedagogicheskaya>

#### References

1. Kachalova L.P., Babuhin M.A. Soderzhatel'noe napolnenie strukturno-funktsional'noj modeli pedagogicheskogo soprovozhdeniya formirovaniya issledovatel'skoj samostoyatel'nosti obuchayuschih'sya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81).
2. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Available at: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/228050>
3. Hil'ko A.A., Filimin'yuk L.A. Proektirovanie sovremennykh form proforientatsionnoy raboty. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80).
4. Yakovleva N.O. Soprovozhdenie kak pedagogicheskaya deyatel'nost'. *Vestnik YuUrGU. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki*. 2012; № 4 (263). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-kak-pedagogicheskaya>

Статья поступила в редакцию 25.07.22

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-146-150

**Potapova M.V.**, senior teacher, Moscow State University of Food Production (Moscow, Russia), E-mail: [potapovamv@mgupp.ru](mailto:potapovamv@mgupp.ru)

**Kochergina N.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State University of Food Production (Moscow, Russia), E-mail: [kocherginanv@mgupp.ru](mailto:kocherginanv@mgupp.ru)

**Gerasimova E.O.**, Cand. of Sciences (Engineering), Senior Lecturer, Moscow State University of Food Production (Moscow, Russia),

E-mail: [GerasimovaEO@mgupp.ru](mailto:GerasimovaEO@mgupp.ru)

**THE MAIN APPROACHES TO CONDUCTING A LABORATORY WORKSHOP IN GENERAL PHYSICS AT A TECHNICAL UNIVERSITY.** The article discusses the main approaches to conducting a laboratory workshop on general physics at technical universities: traditional on the basis of university laboratories; remote as the activity of teachers to create a digital experiment based on LSM platforms; virtual using multimedia learning software and an augmented reality approach based on smartphone measurement programs. The advantages and disadvantages of each approach to conducting a laboratory workshop in general physics are analyzed according to the criteria: students' independence, the teacher's ability to control students' work, the formation of practical and intellectual experimental skills, as well as meta-subject competencies. The expediency of applying various approaches to conducting a physical workshop in conditions of distance, full-time and distance learning based on the criterion of maximum effectiveness of student learning is considered.

**Key words:** laboratory workshop, general physics, traditional approach, remote approach, virtual approach, augmented reality approach.

**М.В. Потапова**, ст. преп., Московский государственный университет пищевых производств, г. Москва, E-mail: [potapovamv@mgupp.ru](mailto:potapovamv@mgupp.ru)

**Н.В. Кочергина**, д-р пед. наук, проф., Московский государственный университет пищевых производств, г. Москва, E-mail: [kocherginanv@mgupp.ru](mailto:kocherginanv@mgupp.ru)

**Э.О. Герасимова**, канд. техн. наук, доц., Московский государственный университет пищевых производств, г. Москва,

E-mail: [GerasimovaEO@mgupp.ru](mailto:GerasimovaEO@mgupp.ru)

## ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОВЕДЕНИЮ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ПО ОБЩЕЙ ФИЗИКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются основные подходы к проведению лабораторного практикума по общей физике в университетах технического профиля: *традиционный* – на базе вузовских лабораторий; *дистанционный* – как деятельность преподавателей по созданию цифрового эксперимента на базе LSM-платформ; *виртуальный* – с применением программных средств мультимедийного обучения и подход с *дополненной* реальностью на базе измерительных программ смартфонов. Проводится разбор достоинств и недостатков каждого подхода к проведению лабораторного практикума по общей физике по критериям самостоятельности студентов, возможностей контроля преподавателя за работой студентов, формирования практических и интеллектуальных экспериментальных умений, а также метапредметных компетенций. Рассматривается целесообразность применения различных подходов к проведению физического практикума в условиях дистанционного, очного и заочного обучения на основе критерия максимальной эффективности обучения студентов.

**Ключевые слова:** лабораторный практикум, общая физика, традиционный подход, дистанционный подход, виртуальный подход, подход с дополненной реальностью.

Распространение коронавируса привело к кардинальным изменениям во всех общественных структурах и областях деятельности, в том числе и в высшем образовании. В течение последних двух лет несколько раз происходил переход на дистанционное обучение и обратно – на очную форму занятий. Невозможно считать, что все эти процессы происходили безболезненно, но они актуализировали новые подходы к образованию, образовательные технологии и методы обучения. В данной статье мы попытаемся осмыслить полученный опыт, выяснить, что следует развивать и применять в дальнейшем преподавании, взяв в свой «методический портфель», а от чего лучше отказаться или усовершенствовать.

Темой исследования являются основные подходы к проведению лабораторных работ физического практикума в техническом вузе.

Актуальность исследования определяется отсутствием комплексного анализа современных взглядов на методики осуществления лабораторных работ

физического практикума в техническом вузе в условиях дистанционного, очного и заочного обучения для достижения максимального качества образования.

Проблема исследования состоит в анализе и сравнении основных подходов к проведению лабораторного практикума по общей физике в техническом вузе.

Цель исследования состоит в том, чтобы раскрыть содержание и методику основных подходов к проведению лабораторного практикума по общей физике в техническом вузе и обосновать выбор оптимального в конкретных обстоятельствах подхода, приводящего к достижению наилучших результатов обучения.

Объект исследования – лабораторный практикум по общей физике в техническом вузе.

Предмет исследования – основные подходы к проведению лабораторного практикума по общей физике в техническом вузе.



Гипотеза исследования: если раскрыть содержание и методику основных подходов к проведению лабораторного практикума по общей физике в техническом вузе и обосновать выбор оптимального в конкретных обстоятельствах подхода, то это приведет к достижению наилучших, в том числе и метапредметных, результатов обучения.

Сформулируем задачи исследования, вытекающие из поставленной цели и выдвинутой проблемы:

1. Проанализировать современные подходы к проведению лабораторных работ физического практикума в техническом вузе, указать их достоинства и недостатки.

2. Охарактеризовать методику проведения выделенных подходов к проведению лабораторных работ физического практикума.

3. Оценить эффективность основных подходов к проведению лабораторного практикума по физике в контексте конкретных условий.

4. Сформулировать методические рекомендации по проведению лабораторных работ физического практикума для реализации каждого подхода.

Методы исследования, применявшиеся для решения указанных задач: поиск, изучение и анализ педагогической и методической литературы, сравнение и обобщение опыта проведения лабораторных работ по общей физике, педагогическое наблюдение, эмпирические методы внедрения различных технологий и прогнозирование.

Научная новизна исследования состоит в выделении основных подходов к проведению лабораторных работ физического практикума в техническом вузе, обосновании их достоинств и недостатков, оценке эффективности этих подходов к проведению лабораторного практикума по общей физике для очного, заочного и дистанционного обучения.

Практическая значимость исследования состоит в выяснении методики применения основных подходов к проведению лабораторных работ физического практикума и формулировке методических рекомендаций по проведению лабораторных работ физического практикума в рамках каждого подхода.

В своем исследовании мы придерживаемся классических дидактических взглядов на цели и функции лабораторных работ по общей физике в технических вузах. «Основной дидактической целью лабораторных работ является экспериментальное подтверждение и проверка существенных теоретических положений (проверка формул и расчетов), овладение техникой эксперимента, умением решать практические задачи путем постановки опыта» [1, с. 189]. Лабораторные практикумы в технических вузах способствуют улучшению понимания физических явлений, формированию у студентов умений проводить измерения, обработку и оценку результатов [1].

При анализе научных публикаций по данной теме отчетливо ощущается недовольство практиков положением дел в данной области. Что, естественно, влечет за собой поиски новых путей, разработку собственных приемов введения лабораторных работ в процесс преподавания физики. Причем эти разработки касаются как частичных изменений технологии, так и общего, глобального подхода к преподаванию курса общей физики.

В результате анализа публикаций можно выделить четыре подхода к проведению лабораторного практикума в вузах: традиционный, дистанционный, виртуальный и с применением дополненной реальности. Эти подходы находятся в динамическом единстве и частичном противоречии [2; 3; 4]. Объединяющим фактором для всех подходов является признание дидактической целесообразности и даже необходимости проведения лабораторных работ в курсе общей физики. При изучении физики невозможно проведение только теоретических занятий, что противоречило бы самой сущности физической науки, основанной на экспери-

менте. Поэтому обязателен и демонстрационный эксперимент, и лабораторные работы. Для чувственного восприятия на занятиях обязательна «работа руками». Лабораторные занятия по физике формируют представления о роли и месте эксперимента в познании, интеллектуальные и практические экспериментальные умения. К интеллектуальным умениям относятся следующие: определение цели эксперимента, подбор приборов, планирование эксперимента, вычисление погрешностей, анализ результатов, оформление отчета. К практическим умениям относятся: работа с экспериментальной установкой, наблюдение, измерение физических величин [5].

Первым из подходов к организации лабораторного практикума в вузе следует упомянуть *традиционный*, когда лабораторные работы в курсе общей физики выполняются на специальных лабораторных установках в лабораториях вузов по специальным методическим пособиям. В данном случае налицо все возможные достоинства этого подхода: самостоятельное овладение теоретическим материалом при подготовке к работе; контроль понимания материала, осуществляемый преподавателем в индивидуальном порядке при допуске к работе и при ее защите, самостоятельная работа студента «руками», обработка и защита результатов. Также следует отметить высокое научное и методическое качество этих работ, их продуманность, нацеленность на приобретение знаний по широкому кругу вопросов. Но в период дистанционной работы, а также с учетом скромного оснащения многих вузовских лабораторий и явного сокращения кадров становятся очевидны проблемы традиционного подхода к проведению лабораторных работ.

Второй подход к осуществлению лабораторных работ, который в массовом порядке был претворен в жизнь в период дистанционной работы, а до этого применялся в отдельных вузах и в основном для заочной формы обучения, можно назвать *дистанционным*. Авторы статьи применяли этот подход в периоды дистанционной работы. При его реализации на некоторой LSM-платформе, например, Moodle (e-learning), размещается вся необходимая информация для подготовки к лабораторной работе: теоретический материал, описание работы, протокол для заполнения и оформления результатов, сборник вопросов для подготовки к защите лабораторной работы, видеоматериалы по теме и процессу выполнения работы, а также экспериментальные данные, снятые преподавателем или студентами, обучавшимися ранее [2; 6].

Во время видеоконференции онлайн преподаватель приводил краткие пояснения по теории и практике выполнения работы, особенностях обработки результатов [7]. После того, как расчеты и графики были выполнены, студенты размещали свои протоколы на платформе Moodle (e-learning) [8]. Преподаватель осуществлял проверку, выставлял оценку: «зачтено/незачтено». На следующем видеозанятии в Zoom, Google Meet, Яндекс Телемост или других студенты защищали работу. Иногда защита проводилась с помощью тестирования с использованием базы вопросов, размещенных на LSM-платформе. Ниже приведен пример задания для лабораторной работы.

К достоинствам этого подхода можно отнести возможность продолжения обучения, несмотря на недоступность образования в очном формате, широкий охват студентов, использование интерактивных мультимедийных демонстраций для активизации учебно-познавательной деятельности студентов, возможность оперативного контроля качества усвоения, а также управляемость процесса во времени, так как можно задавать сроки выполнения и их последовательность, осуществляя принудительный тайм-менеджмент [9]. Конечно же, выстраивание системы передачи знаний и поддержание ее функциональности – задача преподавателей и вузов, но она неразрешима без активного желания студентов.

При такой организации учебного процесса осуществляется комплексный подход к преподаванию дисциплины, создается многокомпонентный «кейс»,

целью реализации которого является усвоение базового знания и получение разнообразных компетенций, т. е. достижение баланса между фундаментальными знаниями и прагматическими умениями, что следует отнести к положительным качествам подхода.

К недостаткам такого подхода относятся следующие моменты: не всегда высокое качество Интернета, не всем студентам доступны технические средства – качественные компьютеры, позволяющие отображать учебный материал (многие используют для этого смартфоны). Получается изучение физики на смартфоне! А как выполнять задания? Можно и иногда нужно выполнить задание на листе бумаги, отсканировать (качество фотокопии ниже качества скан-копии), разместить в файле с расширением .doc, .docx, .pdf, так как отсылка преподавателю на проверку просто нескольких фото не соответствует общепринятым нормам оформления работ. А выполнить эти манипуляции на смартфоне весьма непросто, так как необходима регистрация на сайте Microsoft. И это только «вершина айсберга», а в глубине скрываются психологические, мотивационные, коммуникативные и другие проблемы.

Также присутствуют проблемы учета индивидуальных особенностей студентов, невозможность или затрудненность контроля самостоятельности выполнения работ, большие трудозатраты преподавателей для создания кон-

## Задание к Лабораторной работе №5 "Изучение законов вращательного движения на маятнике Обербека" для групп 21-МР-1 и 21-АТП-1

Открыто: Понедельник, 7 Февраль 2022, 00:00  
Срок сдачи: Понедельник, 21 Февраль 2022, 22:00

Задание к Лабораторной работе №5 "Изучение законов вращательного движения на маятнике Обербека"

для групп 21-МР-1 и 21-АТП-1





-  Видео к Л.Р. №5 Изучение вращательного движения на маятнике Обербека.docx
-  Вопросы и задачи к Л.Р. № 5. Изучение законов вращательного движения на маятнике Обербека.doc
-  Лабораторный практикум к Л.Р. №5. Изучение законов вращательного движения на маятнике Обербека.doc
-  Презентация. Л.Р. №5. Изучение законов вращательного движения на маятнике Обербека.pptx
-  Протокол к Л.Р. №5. Изучение законов вращательного движения на маятнике Обербека.docx
-  Экспериментальные данные по Л.Р. № 5. Изучение законов вращательного движения на маятнике Обербека.docx

Рис. 1. Пример задания к лабораторной работе

тента на платформах LSM и проверки исполнения заданий. И самое главное – выпадает очень важное звено лабораторной работы, а именно – обретение навыка работы с оборудованием и тактильная память, приводящая к запоминанию [10].

Третий подход к проведению лабораторных работ – *виртуальный*, который предполагает использование в курсе общей физики различных виртуальных лабораторных работ, собранных в целые практикумы [11; 12]. Виртуальные лаборатории – лицензионный программный продукт, обычно приобретаемый учебным заведением для использования на определенных условиях. Пользовательские соглашения содержат ограничения на число инсталляций этого продукта, поэтому данный вид работ может проводиться или в компьютерном классе вуза, или симуляционно во время онлайн-конференций. Внедрение таких практикумов целесообразно, если они имеют преимущество или эффективно дополняют существующие традиционные технологии обучения.

Для вуза такие практикумы привлекательны в материальном отношении. Весь цикл лабораторных работ по всему курсу физики проводится в одном компьютерном классе. Затраты на обслуживание и модернизацию лабораторного оборудования сводятся к поддержанию работоспособности компьютерной техники.

Виртуальные лабораторные работы дают возможность проведения фронтального практикума, когда все студенты выполняют одну и ту же работу, но каждый самостоятельно получает исходные данные. Преподаватель может сделать общую прелембу, дать пояснение для всей группы. И студенты могут приступать к работе после прослушивания лекции и первоначального освоения материала. При традиционном подходе это невозможно из-за отсутствия большого числа комплектов оборудования, студенты выполняют лабораторные работы из разных частей курса, готовясь самостоятельно.

И ещё один важный плюс виртуальных работ – осуществление практикума по квантовой, атомной и ядерной физике. В традиционной форме это могут организовать лишь незначительное количество учебных заведений. Также надо указать на очень интересный положительный мировоззренческий аспект – компьютеризированный лабораторный эксперимент максимально близок к современным научным экспериментальным исследованиям в плане технической организации [13; 14].

Хорошим примером такового является «Виртуальные лаборатории и технические симуляторы» SUNSPIRE [15]. Это – «программные средства мультимедийного обучения на основе современных технологий компьютерной графики и имитационно-численного моделирования». Основное назначение – имитационное выполнение лабораторных работ, моделирование физических процессов, наглядная демонстрация принципов работы устройств, отработка навыков управления различным оборудованием [15]. Это полноценный электронный образовательный ресурс на основе компьютерной трехмерной симуляции физических процессов и явлений, представляющий комплекс мультимедийных лабораторных работ для вузов, так называемый цифровой двойник.

Использование средств компьютерного моделирования и внедрение информационных технологий в сферу образования является в настоящее время трансдисциплинарным направлением. Полезность применения таких виртуальных работ подтверждается психологическими доводами и педагогической практикой. В соответствии с конусом обучения Э. Дейла при наблюдении за демонстрацией и конкретным действием люди запоминают 50% информации и могут продемонстрировать, применить и выполнить действия. При имитации и выполнении реального действия они запоминают 90% информации и в итоге сами способны разрабатывать, создавать и оценивать действия (рис. 2).

Виртуальные лаборатории и технические симуляторы SUNSPIRE имеют реалистичный визуальный ряд, хорошую степень интерактивности, достаточное

информационно-методическое сопровождение. Явно просматривается серьезный комплексный дидактический подход к разработке продукта. Имеющийся набор работ полностью закрывает потребность курса общей физики. Подробно рассматривается методика оценки погрешностей измерения, построение графиков зависимостей и их аппроксимации.

Однако данный программный продукт имеет и недостатки. Большинство представленных работ с точки зрения физики весьма просты, например, лабораторная работа № 1 «Определение ускорения свободного падения». По содержанию она соответствует школьному курсу физики. Очевидно, что ее основная задача – рассмотреть методику оценки погрешностей измерения. В этой работе делается 25 замеров числа колебаний математического маятника. Обсчитывать такой объем данных вручную довольно долго, но можно это сделать с применением Excel.

В описаниях лабораторных работ не представлены протоколы для отчета по выполнению, поэтому их должен составить преподаватель, создавая таблицу Excel для расчетов или требуя от студентов сделать это самостоятельно. Последнее требование позволяет сформировать у них умения применять информационные технологии. К описанию лабораторной работы приложен небольшой список контрольных вопросов, ответы на которые легко найти в Интернете, поэтому вопросы для активизации мыслительной деятельности студентов должен сформулировать преподаватель.

В рассматриваемом программном продукте имеются проблемы с интерфейсом. Так, невозможно развернуть рабочее поле на весь экран, что иногда сильно затрудняет измерения, например, сложно считать показания микрометра. Поле эксперимента много меньше размера экрана. Это связано с техническими возможностями контента. Для снятия показаний микрометра в данном случае приходится использовать экранную лупу или лупу и камеру смартфона. Впрочем, и этот момент можно направить на развитие информационных компетенций студентов и показать им, что их смартфоны – инструменты, которые можно и полезно использовать для наблюдений и измерений.

Из сказанного выше можно констатировать целесообразность применения данного информационного продукта в силу его дидактической полноты и цельности, относительной дешевизны и широкого распространения. Но для эффективного использования потребуется на LSM-платформе разместить дополнительные методические материалы – протокол выполнения лабораторной работы, вопросы для подготовки к ее защите и тестовые задания.

Надо отметить, что критерием целесообразности применения того или иного виртуального лабораторного практикума является достижение максимальной эффективности обучения. Информационные технологии поддерживают и облегчают воплощение дидактических принципов систематичности, последовательности, доступности, активности, наглядности. Таким образом реализуется возможность индивидуализации обучения, позволяющая перекидывать смысловые мостики между элементами знания, добываемого в эксперименте. Можно утверждать, что расширение применения информационных технологий в лабораторном практикуме по физике способствует усвоению знаний и развитию практических и творческих способностей студентов.

Из виртуальных лабораторных практикумов по физике выделяется практикум издательства цифрового контента «Физикон», сервис которого содержит цифровые ресурсы по всем предметам школьной программы [16; 17]. Этот виртуальный практикум включает внушительное количество работ, вполне удовлетворяющих вузовскому курсу общей физики. Лабораторные работы эти не очень сложные, но их набор весьма интересен, и они допускают вариативность использования. Например, в лабораторных работах «Движение заряженной частицы в электрическом поле» и «Дифракция электронов» преподаватели применили свои методики их проведения [18; 19].



Рис. 2. «Конус обучения» Эдгара Дейла

Безусловно, данное исследование не может охватить всех многочисленных вариаций осуществления виртуальных практикумов по физике, в особенности тех, что были разработаны преподавателями вузов с опорой на имеющееся у них оборудование и их собственный программный продукт [20]. К ним можно отнести разработанную в Санкт-Петербургском государственном университете среду BARSIC. Как правило, подобные разработки не находятся в свободном доступе, поэтому судить об этом продукте можно лишь на основании публикаций [21; 22]. Рассмотрение такого контента остается за рамками нашей статьи.

Еще один подход к проведению лабораторных работ предполагает применение *дополненной реальности*. Дополненная реальность возникает при дополнении реального мира любыми виртуальными элементами, тогда как виртуальная реальность – при создании полностью виртуального мира. Дополненная реальность – результат введения в поле восприятия любых сенсорных данных с целью дополнения сведений об окружении и улучшении восприятия информации.

В нашем исследовании применение дополненной реальности – это выполнение лабораторных работ с применением смартфонов. Практика проведения лабораторных работ с применением смартфонов достаточно широко распространена во всем мире, но преподаватели ещё только ищут свои подходы для постановки таких работ [23]. Современные смартфоны – девайсы, обладающие большим числом датчиков, применимых для физических измерений. Важно отметить, что для физических измерений разработаны специальные приложения для смартфонов, позволяющие не только проводить измерения, но и анализировать результаты. Эти приложения находятся в свободном доступе, легко скачиваются из APP-Store и Google Play. Лучшие из них Physics Toolbox Sensor Suite (Набор инструментов для применения сенсоров смартфонов в физике) и Phyphox – physical phone experiments (физические эксперименты при помощи телефона) [24; 25]. Оба этих приложения созданы как инструменты для учебных экспериментов. Идея создания приложения Physics Toolbox Sensor Suite принадлежит К. Вьера и Р. Вьера – физику и программисту. Приложение Phyphox разработано в RWTH Aachen University (Рейн-Вестфальский технический университет Ахена). На рис. 3 показаны некоторые датчики для физических измерений указанных выше приложений.

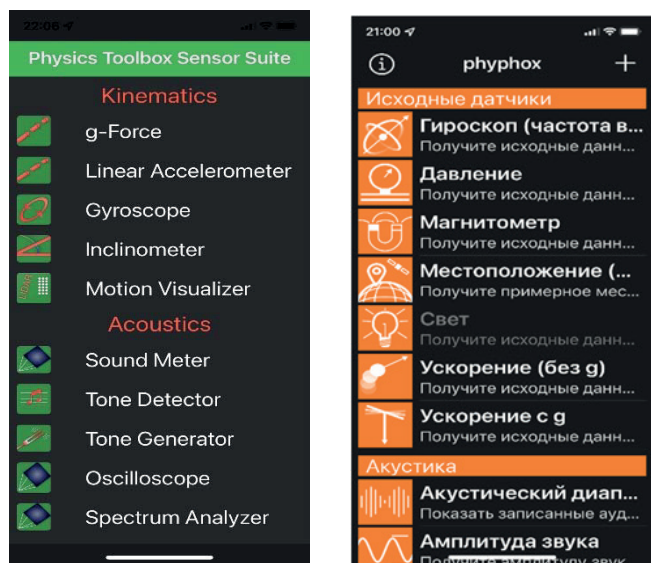


Рис. 3. Датчики физических измерений  
Physics Toolbox Sensor Suite и Phyphox

Собранные датчиками данные приложение Physics Toolbox сохраняет в файле формата csv. Этот csv-файл можно переслать на почту и обработать в Excel, построить графики и проанализировать, создав отчет по эксперименту.

Приложение Phyphox сопровождается специальным компьютерным сервисом, с помощью которого можно проводить обработку результатов измерений через веб-интерфейс с помощью любого компьютера в той же сети, что и телефон. Phyphox позволяет создавать собственные эксперименты с помощью визуального редактора экспериментов. Для этого достаточно выбрать датчики и способ анализа и отображения.

Оба приложения имеют целый ряд готовых лабораторных экспериментов для выполнения. Эксперименты сопровождаются подробными описаниями на сайтах приложений. Пользователи могут задавать вопросы на форуме, публиковать свои эксперименты. Все эти материалы, в том числе и видео, представлены на английском языке. Но в настоящее время этот факт не является препятствием к пониманию, так как перевод с помощью искусственного интеллекта, предостав-

ляемый в Интернете, вполне релевантен. В частности, Яндекс Браузер позволяет осуществлять синхронный перевод видео.

При первом рассмотрении предлагаемые работы кажутся весьма несложными, соответствующими школьному курсу физики. Но их постановка, осуществление и интерпретация требуют хорошей подготовки и глубокого знания физических явлений. Можно судить о наличии определенных трудностей при проведении, например, лабораторной работы по проверке закона Малюса с помощью смартфона и поляризационной пленки. Эту работу проделали студенты второго курса МГУПП. Выяснилось, что невозможно поставить эксперимент без четкого понимания закона, понять необходимость отбора данных, так как датчик наклона фиксирует измерения угла по трем координатам, а в законе интерес представляет только угол, меняющийся в одной плоскости. Осуществление данной работы один из авторов рассматривал в своей работе о методике проведения творческих лабораторных работ [14]. А дальнейшая работа с анализом данных и построением графиков в Excel требует навыков, хоть и не физических, но владения приемами работы в Microsoft Office.

Студенты с энтузиазмом выполняют такие работы, проводят эксперименты с измерениями, цифровую и графическую обработку результатов и даже делают видеорефераты. Защита работы превращается в живое обсуждение и физической проблемы, и способа проведения эксперимента, студенты задают множество вопросов и делают существенные предложения по улучшению опыта. Вместе с тем следует отметить, что лабораторные работы с помощью смартфона не могут заменить полноценный лабораторный практикум хотя бы потому, что оценка погрешностей измерения в этом случае затруднительна, а она очень важна для физических измерений.

И еще один существенный момент: при выполнении лабораторных работ с помощью смартфона студенты получают практику полезного использования смартфона, тем более что каждый день увеличивается число приложений для смартфонов, позволяющих использовать Интернет вещей, контролировать показатели здоровья, ориентироваться в жизни, использовать в работе.

В каком же направлении будет развиваться методика проведения лабораторных работ? В настоящее время как бы ни проводились лабораторные практикумы, это все равно передача знаний от преподавателя – студенту. В условиях ускоренного развития искусственного интеллекта можно предположить, что мы стоим на пороге того, что каждому студенту будет предложена индивидуальная траектория образования с отбором именно того контента, который будет необходим в его трудовой деятельности и соответствовать его уровню развития. Следовательно, и отбор лабораторных работ будет производиться из соображений индивидуальных особенностей студентов с помощью искусственного интеллекта.

Таким образом, нами выделены и проанализированы основные подходы к проведению лабораторного практикума по общей физике. Достоинствами традиционного подхода являются самостоятельность студентов и возможность их контроля преподавателем на разных этапах лабораторного практикума, эффективное формирование у студентов практических умений, а недостатком – невозможность при реализации дистанционного обучения. Достоинствами дистанционного подхода являются создание и применение многокомпонентного цифрового кейса, направленного на усвоение студентами базового знания и получение разнообразных компетенций, возможность применения при дистанционном и заочном обучении, а недостатками – несформированность у студентов практических умений и плохая возможность контроля самостоятельности студентов.

Виртуальный подход позволяет сформировать у студентов знания по физике и интеллектуальные умения, в плане технической организации он максимально близок к современным научным экспериментальным исследованиям, позволяет осуществлять физический эксперимент по квантовой, атомной и ядерной физике – все это достоинства подхода. К недостаткам относятся плохая сформированность у студентов умений работы с физическим оборудованием, что объективно возникает в отсутствии реального физического эксперимента.

Применение дополненной реальности в виде измерительных датчиков смартфонов при проведении лабораторного практикума по общей физике позволяет сформировать у студентов умения измерять физические величины и осуществлять их цифровую и графическую обработку, делать видеорефераты по лабораторной работе. Приобретая опыт использования смартфона, студенты начинают применять его в жизни для всевозможных измерений и интерпретаций величин, вывода уже других – нефизических – измерений. В отсутствии реального физического эксперимента выявляются те же недостатки, что и в виртуальном подходе. К достоинствам виртуального подхода и подхода к дополненной реальности относится высокая эффективность в дистанционном и заочном обучении.

Все основные подходы к проведению лабораторного практикума являются дополнительными, не могут полностью заменить друг друга. В работе приведены методические рекомендации по использованию всех названных подходов, полученные из многолетнего опыта проведения лабораторного практикума по общей физике в техническом вузе.



## Библиографический список

1. Ширшова Т.А., Полякова Т.А. Лабораторные работы как средство мотивации и активизации учебной деятельности учащихся. *Омский научный вестник*. 2015; № 4 (141): 188 – 190.
2. Шурыгин В.Ю., Дерягин А.В., Сахабиев И.А. Реализация лабораторного практикума по физике и смежным дисциплинам в вузе в условиях развития пандемии COVID-19. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2021; Т. 10, № 3 (36): 217 – 220.
3. Белая О.Н., Ковалева Н.И. Опорные конспекты по физике с дополненной реальностью как эффективный образовательный инструмент. *Актуальные проблемы довузовской подготовки: сборник трудов конференции*. Минск, 2019: 23 – 27. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39164736>
4. Баяндин Д.В. Дидактические аспекты применения интерактивных компьютерных технологий в лабораторном практикуме. *Образовательные технологии и общество*. 2015; Т. 18, № 3: 511 – 533.
5. Каменецкий С.Е., Пурешева Н.С., Важевская Н.Е. и др. *Теории и методика обучения физике в школе: Общие вопросы*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2000.
6. Постникова Е.И. *Демонстрационный физический эксперимент с применением цифровых технологий как средство повышения эффективности обучения физике студентов технического университета: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2009.
7. Шкиль Т.В., Беликова Т.С. Организация лабораторного практикума по физике в дистанционной форме с использованием информационно-цифровых технологий. *Инновационные технологии в науке и образовании (конференция «ИТНО 2020»): сборник научных трудов VIII Международной научно-практической конференции с применением дистанционных технологий*. Ростов-на-Дону: Общество с ограниченной ответственностью «ДГТУ-ПРИНТ», 2020: 152 – 154.
8. Губский Е.Г. Концептуальный подход к организации виртуальных лабораторных работ по физике в системе дистанционного обучения «MOODLE». *Энергобезопасность в документах и фактах*. 2008; № 5: 51 – 53.
9. Доценко Е.И., Деликатная И.О. Из опыта применения инновационных образовательных технологий на занятиях по физике в вузе. *Современные технологии в физико-математическом образовании: сборник трудов II научно-практической конференции*. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015: 27 – 32.
10. Портнов Ю.А., Мальшакова И.Л. Организация лабораторных работ в условиях дистанционного обучения. *Проблемы современного образования*. 2021; № 3: 218 – 226.
11. Богатырева Ю.И., Шахаева Д.В. О применении виртуального лабораторного эксперимента по физике в основной школе. *Научные ведомости Белгородского государственного университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2016; № 7 (228): 191 – 197.
12. Кочергина Н.В., Ломкина Е.В., Машиньян А.А. Технология проведения цифровых лабораторных работ по общей физике. *Развитие науки и практики в глобально меняющемся мире в условиях рисков: сборник материалов XI Международной научно-практической конференции*. Москва, 2022: 16 – 21.
13. Борисов А.В., Журавлева О.Б., Колмогорова Е.В., Крук Б.И. Об организации лабораторного практикума при дистанционном обучении. *Открытое и дистанционное образование*. 2004; № 1 (13): 24 – 29.
14. Потапова М.В. Методика проведения лабораторных и творческих работ с применением мобильных гаджетов. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2021; № 7: 13 – 30.
15. *Виртуальные лаборатории*. Available at: <https://www.sunspire.ru/>
16. *Физикон*. Available at: <https://physicon.ru/>
17. Сабирзянов А.А. Использование виртуальных лабораторных работ в дистанционном преподавании физики в период пандемии COVID-19. *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета*. Серия № 1: Психологические и педагогические науки. 2021; № 2: 166 – 171.
18. Кучеренко Л.В. Опыт использования информационных технологий при обучении физике в техническом вузе. *Наука и образование сегодня*. 2018; № 2 (25): 45 – 47.
19. Фомичева Е.Е. Виртуальные лабораторные работы в дистанционном обучении физике. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 1 (92): 64 – 69.
20. Портнов Ю.А., Мальшакова И.Л. Организация лабораторных работ в условиях дистанционного обучения. *Проблемы современного образования*. 2021; № 3: 218 – 226.
21. Веселова С.В., Штейн Б.М. Дистанционное обучение: лабораторный практикум по физике. Дома и на природе. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 1 (62): 187 – 190.
22. Кузьмин А.А., Симонова М.А., Пермяков А.А. Программно-аппаратное обеспечение дистанционного лабораторного эксперимента. *Научно-аналитический журнал Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России*. 2020; № 4: 193 – 200.
23. Делябр У. *Смартфоника: научные эксперименты со смартфоном*. Перевод с французского П.Ю. Сергеевой. Москва: ДМК-Пресс, 2021.
24. *Physics Toolbox Sensor Suite*. Available at: <https://www.vieyrasoftware.net/>
25. *Phyphox – physical phone experiments*. Available at: <https://phyphox.org/>

## References

1. Shirshova T.A., Polyakova T.A. Laboratornye raboty kak sredstvo motivatsii i aktivizatsii uchebnoy deyatel'nosti uchashchihsya. *Omskiy nauchnyy vestnik*. 2015; № 4 (141): 188 – 190.
2. Shurygin V.Yu., Deryagin A.V., Sahabiev I.A. Realizatsiya laboratornogo praktikuma po fizike i smezhnym disciplinam v vuze v usloviyah razvitiya pandemii COVID-19. *Baltiyskiy gumanitarny zhurnal*. 2021; T. 10, № 3 (36): 217 – 220.
3. Belaya O.N., Kovaleva N.I. Opornye konspyky po fizike s dopolnennoy real'nost'yu kak `effektivnyy obrazovatel'nyy instrument. *Aktual'nye problemy dovuzovskoy podgotovki: sbornik trudov konferentsii*. Minsk, 2019: 23 – 27. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39164736>
4. Bayandin D.V. Didakticheskie aspekty primeneniya interaktivnykh komp'yuternykh tehnologiy v laboratornom praktikume. *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo*. 2015; T. 18, № 3: 511 – 533.
5. Kamenetskiy S.E., Puryshcheva N.S., Vazheevskaya N.E. i dr. *Teorii i metodika obucheniya fizike v shkole: Obschie voprosy: uchebnoe posobie*. Moskva: Izdatel'skiy centr «Akademiya», 2000.
6. Postnikova E.I. *Demonstratsionnyy fizicheskiy `eksperiment s primeneniem cifrovyykh tehnologiy kak sredstvo povysheniya `effektivnosti obucheniya fizike studentov tehnikeskogo universiteta: spetsial'nost' 13.00.02 «Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya (po oblastyam i urovnym obrazovaniya)»*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2009.
7. Shkil' T.V., Belikova T.S. Organizatsiya laboratornogo praktikuma po fizike v distantsionnoy forme s ispol'zovaniem informatsionno-cifrovyykh tehnologiy. *Innovatsionnye tehnologii v nauke i obrazovanii (konferentsiya «ITNO 2020»): sbornik nauchnykh trudov VIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s primeneniem distantsionnykh tehnologiy*. Rostov-na-Donu: Obschestvo s ogranichennoy otvetstvennost'yu «DGTU-PRINT», 2020: 152 – 154.
8. Gubskiy E.G. Konceptual'nyy podhod k organizatsii virtual'nykh laboratornykh rabot po fizike v sisteme distantsionnogo obucheniya «MOODLE». *«Energobezopasnost' v dokumentakh i faktah*. 2008; № 5: 51 – 53.
9. Docenko E.I., Delikatnaya I.O. Iz opyta primeneniya innovatsionnykh obrazovatel'nykh tehnologiy na zanyatiyah po fizike v vuze. *Sovremennyye tehnologii v fiziko-matematicheskomo obrazovanii: sbornik trudov II nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Chelyabinsk: Izdatel'skiy centr YuUrGU, 2015: 27 – 32.
10. Portnov Yu.A., Mal'shakova I.L. Organizatsiya laboratornykh rabot v usloviyah distantsionnogo obucheniya. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2021; № 3: 218 – 226.
11. Bogatyreva Yu.I., Shahaeva D.V. O primenenii virtual'nogo laboratornogo `eksperimenta po fizike v osnovnoy shkole. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2016; № 7 (228): 191 – 197.
12. Kochergina N.V., Lomakina E.V., Mashin'yan A.A. Tehnologiya provedeniya cifrovyykh laboratornykh rabot po obschey fizike. *Razvitie nauki i praktiki v global'no menyayushchemysya mire v usloviyah riskov: sbornik materialov XI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Moskva, 2022: 16 – 21.
13. Borisov A.V., Zhuravleva O.B., Kolmogorova E.V., Kruk B.I. Ob organizatsii laboratornogo praktikuma pri distantsionnom obuchenii. *Otkrytoe i distantsionnoe obrazovanie*. 2004; № 1 (13): 24 – 29.
14. Potapova M.V. Metodika provedeniya laboratornykh i tvorcheskikh rabot s primeneniem mobil'nykh gadzhetov. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyy zhurnal. 2021; № 7: 13 – 30.
15. *Virtual'nye laboratorii*. Available at: <https://www.sunspire.ru/>
16. *Fizikon*. Available at: <https://physicon.ru/>
17. Sabirzyanov A.A. Ispol'zovanie virtual'nykh laboratornykh rabot v distantsionnom prepodavanii fiziki v period pandemii COVID-19. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. Seriya № 1: Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki. 2021; № 2: 166 – 171.
18. Kucherenko L.V. Opyt ispol'zovaniya informatsionnykh tehnologiy pri obuchenii fizike v tehnikeskomo vuze. *Nauka i obrazovanie segodnya*. 2018; № 2 (25): 45 – 47.
19. Fomicheva E.E. Virtual'nye laboratornye raboty v distantsionnom obuchenii fizike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 64 – 69.
20. Portnov Yu.A., Mal'shakova I.L. Organizatsiya laboratornykh rabot v usloviyah distantsionnogo obucheniya. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2021; № 3: 218 – 226.
21. Veselova S.V., Shteyn B.M. Distantsionnoe obuchenie: laboratornyy praktikum po fizike. Doma i na prirode. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 1 (62): 187 – 190.
22. Kuz'min A.A., Simonova M.A., Permyakov A.A. Programmo-apparatnoe obespechenie distantsionnogo laboratornogo `eksperimenta. *Nauchno-analiticheskij zhurnal Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta Gosudarstvennoy protivopozharnoy sluzhby MChS Rossii*. 2020; № 4: 193 – 200.
23. Delyabr U. *Smartfonika: nauchnyye `eksperimenty so smartfonom*. Perevod s francuzskogo P.Yu. Sergeevoy. Moskva: DMK-Press, 2021.
24. *Physics Toolbox Sensor Suite*. Available at: <https://www.vieyrasoftware.net/>
25. *Phyphox – physical phone experiments*. Available at: <https://phyphox.org/>

Статья поступила в редакцию 01.08.22

**Andrievskikh N.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), MA (Physics and Mathematics Education), teacher of the highest category, MAOU "Secondary school with in-depth study of individual subjects No. 104 of Chelyabinsk" (Chelyabinsk, Russia), E-mail: anata72@list.ru

**Selezneva E.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher of College, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: selezneva@cspsu.ru

**IMPLEMENTATION OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN THE COURSE OF THE MAIN SCHOOL BY MEANS OF STEM EDUCATION.** The article highlights an actual problem today – improving the quality of education at school. The authors express the idea of changing the approach to building a program of school subjects of the natural science cycle (physics, chemistry, biology, mathematics, computer science) in classroom and extracurricular activities. It is proposed to provide for the implementation of interdisciplinary connections in the content, which can have a positive impact on the conscious and deeper development of knowledge. In turn, this is a prerequisite for the development of new skills among students, which in the future will contribute to a motivated choice of profession and the opportunity to be in demand on the labor market. STEM education can become such an alternative. Particular attention is paid to the practical component of this system: the experience of implementing the program of extracurricular activities of an interdisciplinary course with elements of robotics, focused on the development of engineering creativity among schoolchildren, is described. The authors also give recommendations on the implementation of STEM in the system of higher education.

**Key words:** STEM education, interdisciplinary communications, engineering thinking, technical creativity, robotics.

**Н.В. Андриевских**, канд. пед. наук, магистр, учитель высшей категории MAOU «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 104 г. Челябинска», г. Челябинск, E-mail: anata72@list.ru

**Е.А. Селезнева**, канд. пед. наук, преп. колледжа ЮУрГПУ, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, E-mail: selezneva@cspsu.ru

## ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В КУРСЕ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ STEM-ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме – повышение качества обучения в школе. Авторами высказывается идея об изменении подхода к построению программы школьных предметов естественно-научного цикла (физика, химия, биология, математика, информатика) в урочной и внеурочной деятельности. Предлагается в содержании предусмотреть реализацию межпредметных связей, что может оказать положительное влияние на осознанное и более глубокое освоение знаний. В свою очередь, это является предпосылкой для развития у обучающихся новых умений, которые в будущем будут способствовать мотивированному выбору профессии и возможности быть востребованным на рынке труда. Такой альтернативой может стать STEM-образование. Особое внимание в статье уделено практической составляющей данной системы: описан опыт реализации программы внеурочной деятельности межпредметного курса с элементами робототехники, ориентированного на развитие инженерного творчества у школьников. Также авторами даны рекомендации по реализации STEM в системе высшего образования.

**Ключевые слова:** STEM-образование, межпредметные связи, инженерное мышление, техническое творчество, робототехника.

Учебная деятельность современного школьника является многогранной, при этом она направлена на достижение конечного результата – подготовку разносторонне развитой личности, умеющей самостоятельно работать с огромным потоком информации. Этот процесс зависит от многих факторов, как внутренних, так и внешних. Выпускник школы должен осознавать важность выбора будущей профессии. Ведь в современном быстро меняющемся информационном обществе все чаще возникает потребность в кадрах, которые умеют легко подстраиваться под новые требования. Для этого необходимы более глубокие познания в смежных областях знания, что довольно часто не согласуется с действительностью – выпускник вуза обладает лишь конкретным перечнем профессиональных компетенций в определенном направлении согласно профилю образования.

Актуальность выбранной темы обусловлена тенденциями к цифровизации и роботизации общества, которые наблюдаются в настоящее время. Эксперты прогнозируют, что в ближайшем будущем появятся новые профессии [1]. Для этого уже сегодня необходимо задумываться о подготовке специалистов, которые будут соответствовать требованиям, уникальным по совокупности решаемых задач. Новые перспективные направления (медицина, экология, ИТ-сектор, биотехнологии, робототехника) подтверждают мысли о том, что у выпускника необходимо формировать надпрофессиональные навыки для профессии будущего [2]. В связи с этим становится понятно, что сам процесс подготовки такого работника требует осмысления нововведений, поиска новых путей, инновационных взглядов на ситуацию. Для страны важно, чтобы подрастающее поколение могло стать конкурентоспособным на рынке труда, ведь это залог сохранения лидирующего положения среди других стран.

Цель исследования связана с поиском альтернативных способов повышения познавательного интереса школьников к изучению предметов естественно-научного цикла. Мы поставили следующие задачи: проанализировать состояние проблемы реализации практико-ориентированного подхода в обучении школьников; выявить суть системы STEM-образования; уточнить связь STEM-образования с проектной деятельностью в школе; разработать программу внеурочной деятельности, в основе которой будет лежать принцип связи теории с практикой.

Научная новизна исследования состоит в описании нового подхода к построению курса обучения школьников, ориентированного на повышение мотивации и перспективу осознанного выбора будущей профессии инженерной направленности.

Практическая значимость исследования заключается в следующем: авторские разработки программы внеурочной деятельности могут быть полезны учителям-предметникам естественно-научного цикла при подготовке к занятиям,

педагогам дополнительного образования при планировании практической работы в центрах.

Для подготовки будущих специалистов в технической сфере с глубокими знаниями, широким кругозором, латеральным типом мышления, а также совокупностью необходимых гибких навыков требуется изменить подход к образованию школьников и студентов. Как одно из направлений в работе, из опыта зарубежных стран рекомендуется внедрить образовательную систему STEM. Этот термин представляет собой аббревиатуру от английских слов: Science, Technology, Engineering, Mathematics, что в переводе на русский язык означает наука, технология, инженерия и математика. Основная идея STEM заключается в практико-ориентированном подходе к построению содержания образования и организации учебного процесса [3]. Кратко рассмотрим термин «STEM-образование», его сущность, а также процесс его становления в системе образования.

В педагогике это понятие появилось и стало активно использоваться в США в конце XX века. Понимание идей новой технологии приводит к тому, что основные взгляды на практико-ориентированный подход к обучению с осуществлением межпредметных связей высказывались учеными и ранее. Так, Рене Декарт в своих трудах по методологии науки указывал на то, что «все науки связаны между собой», а также рекомендовал изучать их совместно, как единое целое [4].

Чешский педагог Ян Амос Коменский отмечал следующее: чтобы получить глубокие знания в конкретной области, необходимо изучать схожие дисциплины в совокупности, в таком случае возможен переход на более высокий уровень – умение объяснять, сопоставлять факты [4].

В эпоху Просвещения среди педагогов (Ж.Ж. Руссо) утвердилось мнение, что все науки являются продолжением одной общей идеи, между ними существуют связи, которые необходимо увидеть и поддерживать для достижения гармонии в окружающем мире [4].

Отметим, что именно такой подход в обучении того времени – формирование целостной естественнонаучной картины мира – способствовал ряду великих открытий, сделанных на стыке наук (М.В. Ломоносов, Леонардо да Винчи, И. Ньютон, И. Кеплер, Б. Паскаль, Э. Торричелли и другие).

Все направления, выделенные в системе STEM-образования, способствуют развитию интеллектуальных способностей и вовлечению обучающихся в научно-техническое творчество. Обучающиеся должны получать образование в занимательной форме, чтобы понимать, как применимы знания, полученные при обучении на практике, как они способствуют получению высокооплачиваемой работы и самореализации. STEM-технология позволяет ученику понять, что наука окружает нас в повседневной жизни. Инженерия используется в проектировании дорог и мостов, в вопросах глобальных климатических изменений, улучшении окружающей среды и во многом другом. Математика присутствует в каждой про-

фессии в той или иной степени, в любой деятельности, совершаемой нами в повседневной жизни (действия с числами, выполнение сравнения и т. п.).

В ходе внедрения STEM-подхода необходимо придерживаться ряда принципов: в основе образовательного процесса лежит проектная деятельность; решаемые учебные задачи должны иметь практический характер; особое внимание следует уделять предметам естественно-научного цикла (физика, химия, биология) и рассматривать их в совокупности [1].

Большинство современных школьников не понимают, как естественные науки могут помочь им в жизни, при этом считают их сложными, непонятными, отстраненными от окружающей действительности. Теоретические знания, не подкрепленные в смежных областях, еще больше поддерживают данную неуверенность. Для систематизации и закрепления полученных знаний на практике в нашей стране активно применяется метод проектов. В его задачи входит развитие творческий потенциал у школьников, научить мыслить критически, планировать свою деятельность на каждом этапе.

Работа над проектами разного типа в современной школе является обязательной в соответствии с действующим государственными образовательными стандартами (ФГОС ООО) [5]. Обучающиеся уже в начальных классах приобщаются к новому виду деятельности, постепенно систематизируя свои знания и приобретая полезный опыт. Проекты выполняются разными как по направлению (области знания), так и по организационным критериям (тип, длительность, количество участников). Главное, что объединяет все проекты, – это результат и получение конечного продукта своей деятельности.

В начальной школе проекты тематические, часто работа над ним организуется как итоговое занятие по разделу, подведение итогов изученного. В старших классах, начиная с седьмого, работа над проектом более длительная и основательная: каждый ученик выбирает интересующую его область знания, определяется с темой проекта; за ним закрепляется руководитель из числа школьных учителей. Результат работы выносится на обсуждение: в конце учебного года школьники проходят процедуру публичной защиты своих проектов, над которыми они работали в течение года. Оснащение школ ИКТ, доступам к сети Интернет и цифровыми образовательными ресурсами позволяет школьникам расширить свою проектную деятельность, а сам проект, продукт сделать более реалистичным и содержательным.

В школе юным исследователям могут быть предложены темы на выбор из примерного перечня по каждому предмету. Приведем в качестве примера список тем, предлагаемых обучающимся основной школы [6].

**Экология** (осознанная сортировка мусора, городской транспорт будущего, причины изменения климата, проблема озоновых дыр, проблемы загрязнения водоемов, продукты, которые мы едим, проблемы восстановления лесов).

**Биология** (биоритмы жизни, грибы – растения или животные? Вода – источник жизни на Земле, способы помощи бездомным животным, как выжить на необитаемом острове?).

**Информатика** (криптовалюта: от осознания к использованию, киберпреступность, создание анимационного видеоролика, разработка сайта моделирование в трехмерном пространстве, создание турнирных таблиц (обработка и хранение баз данных), роботы-помощники).

**Математика** (числа и цифры, вероятность наступления событий, теория игр: как всегда выигрывать, золотое сечение, геометрическая иллюзия в работах художников, симметрия в природе, устаревшие меры длины, математика – царица наук).

**Естествознание** (загадки звездного неба, астероидная опасность, аномальные свойства воды, физика удивительных природных явлений, выращивание кристаллов в домашних условиях, вечный двигатель, географические открытия XXI века, история изобретения летательных аппаратов, теория относительности).

Как видно из предложенного перечня, многие темы проектов посвящены решению частной проблемы и исследуются в рамках одного школьного предмета, что, в свою очередь, ограничивает возможность школьников формирования целостной картины мира.

В настоящее время многие проекты связаны с образовательной робототехникой [7], потому что со своей уникальной разработкой можно принять участие в соревнованиях и олимпиадах по робототехнике разного уровня (Роботфест, Роботфизки, ИКАР, WRO). STEM-технологии при работе над проектами требуют от школьника способностей мыслить критически, работать как в команде, так и самостоятельно. Чтобы STEM-образование вошло в школьную образовательную среду, необходимо поддерживать талантливых обучающихся, развивать творческую среду и предоставлять возможность обучения в заочных, очно-заочных и дистанционных школах, независимо от места проживания осваивать программы профильной подготовки. Необходимо внедрить систему моральных и материальных стимулов поддержки отечественного учителя, привлекать к учительской профессии молодых талантливых людей. Учитель, благодаря которому школьник добился высоких результатов, должен получать стимулирующие выплаты [3].

Для того чтобы охватить большее количество школьников, заинтересовать, замотивировать их на дальнейшую работу, необходимо комплексное решение. Так, например, на уроках учитель может активизировать познавательный интерес к обучению, проводя параллели между явлениями и процессами (например,

живая и неживая природа, биологические и физические процессы в организме человека и т. д.). Во внеурочной деятельности разработать междисциплинарный курс, в котором будет возможность совершенствовать свои умения в той области знания, которой школьник отдает предпочтение (физика-математика, химия, биология, химия – физика, математика – информатика и т. д.).

Кроме того, существуют инновационные площадки в системе дополнительного образования. Ярким примером служит детское техническое творчество. Дети погружаются в процесс с использованием реального оборудования, понимают весь процесс – от формулирования идеи до реализации задуманного на станке. В рамках национального проекта «Образование» [8] были подготовлены несколько таких площадок: «Сириус», «Кванториум», технопарки, которые функционируют во всех регионах России, и с каждым годом интерес к ним только повышается.

Таким образом, STEM-образование по праву можно назвать инновационным средством, способным повысить уровень подготовки специалистов технических профессий, сделать их конкурентоспособными, готовыми самосовершенствоваться в выбранной отрасли. STEM-образование позволяет подготовить школьников и студентов к технологически развитому и быстро изменяющемуся миру, потому что специалистам будущего требуются более глубокая и разносторонняя подготовка из разных образовательных областей естественных наук [1; 3].

В текущем учебном году для обучающихся основной школы нами была разработана программа внеурочной деятельности, построенной на принципах STEM-образования. Особенностью данной программы служит то, что в ней предусмотрены различные виды деятельности обучающихся: познавательная, исследовательская, трудовая, творческая, в том числе техническое творчество. В структуре программы выделены три модуля, каждый из них направлен на реализацию межпредметных связей между двумя-тремя областями знания: физика – математика, математика – информатика, физика – математика – информатика (робототехника). Содержание программы соответствует основной программе для обучающихся 7–8 классов. Ведущими принципами являются наглядность, активность, связь теории с практикой. Программа рассчитана на один учебный год по 2 часа в неделю (табл. 1).

Таблица 1

Учебный план программы внеурочной деятельности  
«Технологии освоения предметной области «Физика, Математика, Информатика»»

№	Наименование разделов	Всего, час.	В том числе	
			Лекции	Практич. и лаборат. занятия
1	Физика – Математика	24	8	16
2	Математика – Информатика	24	8	16
3	Физика – Математика – Информатика	24	8	16
	Итого:	72	24	48
Итоговая аттестация		зачет, защита проектов		

В результате освоения программы обучающиеся должны приобрести следующие знания и умения:

- умение работать с информацией (анализировать, систематизировать, выделять главную мысль из прочитанного), извлекать информацию из таблиц и графиков, использовать справочную литературу; знания о математических терминах для дальнейшего решения геометрических и практических задач;
- умение распознавать механические явления и объяснять на основе имеющихся знаний;
- умение объяснять механические явления, причины происходящих изменений с телом;
- умение устанавливать взаимосвязь между словесной и математической записью закона;
- умение предлагать способы решения задач, правильно анализировать условие, оценивать правильность полученного ответа;
- умение работать с формулами, грамотно выражать искомую величину через известные;
- углубление представления о современной естественно-научной картине мира;
- умение решать задач различной сложности из нескольких предметных областей и выбирать оптимальный способ решения, а также представление варианта решения;
- знания об основных деталях и способах их соединения;
- умение создавать модель из конструктора по заранее заданным параметрам;
- умение решать логические задачи несколькими способами;
- умение на основе известных алгоритмических конструкций запрограммировать любое движение в зависимости от условия, готовность вносить корректировки при отладке программы.



В качестве примера продемонстрируем содержание тематического планирования по одному модулю (табл. 2). Представленный фрагмент наглядно подтверждает высказанные выше идеи.

Таблица 2

## Перечень лабораторных работ (фрагмент)

Номер темы	Наименование лабораторной работы
1.3	Изучение движения тела (робота)
1.4	Соревнование роботов «Бег на время». Измерение основных физических характеристик
1.5	«Сумо». Движение под действием силы тяжести
1.6	«Перетягивание каната». Зависимость силы трения от поверхности
1.7	Проверка условия равновесия рычага
1.8	Разработка и изготовление модели морских судов: поверхностных и глубоководных
1.9	Разработка, изготовление, пробные запуски модели воздушного шара

Для выполнения лабораторных работ по каждому модулю обучающимся предоставляется оборудование (физическое или виртуальное). В зависимости от поставленных перед исследователем задач разработка проекта может быть реализована с использованием элементов робототехники [9].

В заключение отметим, что опыт использования программ близкой направленности подтверждает наше предположение о роли ранней профориентации школьников, заинтересованности в своей специализации. Для школьников, которые еще не определились с выбором будущей профессии, важно заложить прочный «фундамент» знаний и практических умений, которые помогут ему в дальнейшем выборе. Хороший результат показывают те выпускники, для которых на протяжении всего школьного обучения проводились пропедевтические занятия, мастер-классы, организовывались экскурсии на предприятия и т. п. Поэтому считаем, что необходимо продолжать подобную деятельность и на сле-

дующих этапах профессионального становления. Для реализации STEM-образования в высших учебных заведениях будет приемлемым проведение занятий для будущих абитуриентов с использованием нового оборудования, выезд на производство. В учебную программу студентов, основанную на STEM-образовании, рекомендуется включать кейсы из реальной жизни: запуск космической ракеты, строительство моста, очистка нефти, сборка робота, соответственно получаемой им профессии. Разбор этих кейсов помогают глубже понять жизненное применение теоретических знаний. Следует приглашать специалистов-практиков для преподавания на технических факультетах, что позволит будущим специалистам учиться не только у специалистов, обладающих современными знаниями, но и у практиков.

В образовательный процесс высшего образования можно включать смешанный формат обучения – с применением онлайн-сервисов. Это позволит университетам привлекать преподавателей из разных университетов, а также организовывать вебинары с опытными практиками [1]. Такая деятельность поможет повысить эффективность всей системы образования. Современному миру нужны инженеры, которые для решения поставленных перед ними задач готовы предлагать новые, альтернативные способы выхода из сложившейся ситуации. Подготовка таких работников помогает STEM-система, в основе которой лежит практико-ориентированный подход и развитие надпрофессиональных умений. Альтернативой при обучении может стать то, что STEM-образование позволяет студентам выполнять научно-исследовательские работы в проектной форме. При наличии технических и материальных условий существует возможность совместить работу над дипломным проектом со стажировкой на производстве. В такой ситуации выполнение работы, требующей от исполнителя нестандартного подхода, критического взгляда в команде единомышленников будет более эффективным и результативным. Обосновано можно заключить, что STEM-образование помогает готовить уникальные кадры, готовые использовать свой потенциал в проблемных ситуациях, оперативно принимать правильное и безопасное решение для окружающих и производства [1; 7].

Перспектива дальнейшего исследования предполагает апробацию разработанной программы внеурочной деятельности для 7–8 классов в других аудиториях, увеличение численности обучающихся, включение тематического блока для 9 класса.

## Библиографический список

1. Грязнов С.А. STEAM-образование: подход к обучению в 21 веке. *Экономика образования*. 2020; № 6 (121): 57 – 65.
2. Атлас новых профессий 3.0. Москва: Интеллектуальная Литература, 2020.
3. Мусина Л.М. Внедрение STEM-образования: зарубежные практики. *Вестник ГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки*. 2020; Т. 16, № 3 (21): 64 – 71.
4. Пискунов А.И. *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.* Москва: ТЦ «Сфера», 2001.
5. ФГОС ООО (Основной закон) Российской Федерации. Москва, 2022.
6. Гаврилова Т.Ю. STEM-образование в современной школе в рамках проектной деятельности по естественно-научным дисциплинам. *Электронные библиотеки*. 2019; Т. 22, № 6: 547 – 555.
7. Вознесенская Н.В. Реализация STEAM подход в обучении робототехнике на базе центра молодежного инновационного творчества. *Учебный эксперимент в образовании*. 2017; № 3 (83): 21 – 25.
8. Селезнева Е.А. Включение цифрового образовательного ресурса с элементами робототехники в образовательный процесс обучения физике в основной школе. *Материалы V Международной научно-практической интернет-конференции, посвященной памяти Д.Ш. Матроса*. Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021: 134 – 141.
9. Национальный проект «Образование» в Российской Федерации. Available at: <https://edu.gov.ru/national-project/about/>

## References

1. Gryaznov S.A. STEAM-obrazovanie: podhod k obucheniyu v 21 veke. *Ekonomika obrazovaniya*. 2020; № 6 (121): 57 – 65.
2. *Atlas novykh professij 3.0*. Moskva: Intellektual'naya Literatura, 2020.
3. Musina L.M. Vnedrenie STEM-obrazovaniya: zarubezhnye praktiki. *Vestnik GNТУ. Gumanitarnye i social'no-ekonomicheskie nauki*. 2020; T. 16, № 3 (21): 64 – 71.
4. Piskunov A.I. *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya. Ot zarozhdeniya vospitaniya v pervobytnom obshchestve do konca XX v.* Moskva: TC «Sfera», 2001.
5. FGOS ООО (Osnovnoy zakon) Rossijskoj Federacii. Moskva, 2022.
6. Gavrilova T.Yu. STEM-obrazovanie v sovremennoj shkole v ramkah proektnoj deyatel'nosti po estestvenno-nauchnym disciplinam. *Elektronnye biblioteki*. 2019; T. 22, № 6: 547 – 555.
7. Voznesenskaya N.V. Realizatsiya STEAM podhod v obuchenii robototekhnike na baze centra molodezhnogo innovatsionnogo tvorchestva. *Uchebnyj eksperiment v obrazovanii*. 2017; № 3 (83): 21 – 25.
8. Selezneva E.A. Vkluchenie cifrovogo obrazovatel'nogo resursa s elementami robototekhniki v obrazovatel'nyj process obucheniya fizike v osnovnoj shkole. *Materialy V Mezhduнародной nauchno-prakticheskoy internet-konferencii, posvyaschennoj pamyati D.Sh. Matrosa*. Chelyabinsk: ZAO «Biblioteka A. Millera», 2021: 134 – 141.
9. *Natsional'nyj proekt «Obrazovanie» v Rossijskoj Federacii*. Available at: <https://edu.gov.ru/national-project/about/>

Статья поступила в редакцию 01.08.22

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-153-155

Tantsura T.A., senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: [ttancyra@yandex.ru](mailto:ttancyra@yandex.ru)

**ASPECTS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE DURING POSTGRADUATE STUDIES.** The article reveals features of teaching a foreign language during a postgraduate course. Postgraduate studies are aimed at developing research competencies. Teaching a foreign language contributes to the search, analysis and use of materials from scientific sources in a foreign language in the dissertation work. The postgraduate study is aimed at developing the ability to self-activity in gaining new knowledge, promoting self-knowledge process throughout the future life. Teaching a foreign language is carried out through the development of oral and written communication skills on the basis of foreign language interaction. The practice of creating secondary texts contributes to the development of academic writing skills and, as a result, develops the foreign language communicative competence of postgraduates. The author considers methods of teaching the creation of secondary texts in the process of teaching a foreign language during postgraduate studies.

**Key words:** postgraduate training program, oral and written communication, self-learning activity, secondary scientific text.

T.A. Танцурa, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: [ttancyra@yandex.ru](mailto:ttancyra@yandex.ru)

## АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В АСПИРАНТУРЕ

В статье раскрываются особенности обучения иностранному языку в аспирантуре. Обучение в аспирантуре направлено на развитие научно-исследовательских компетенций. Обучение иностранному языку способствует поиску, анализу и использованию в диссертационной работе материалов научных источников на иностранном языке. Процесс обучения в аспирантуре направлен на развитие способности к самостоятельной деятельности в овладении новыми знаниями, самопознанию на протяжении всей будущей жизни. Обучение иностранному языку осуществляется посредством развития умений и навыков устной и письменной коммуникации в рамках иноязычного взаимодействия. Практика создания вторичных текстов способствует развитию навыков академического письма и, как следствие, развивает иноязычную коммуникативную компетенцию аспирантов. Автором рассматриваются методы обучения созданию вторичных текстов в процессе обучения иностранному языку в аспирантуре.

**Ключевые слова:** программа подготовки аспирантов, устная и письменная коммуникация, самостоятельная деятельность, вторичный научный текст.

Реформирование системы образования в значительной степени затрагивает институт аспирантуры. Программа подготовки аспирантов направлена на развитие профессиональных и научно-исследовательских компетенций. В связи с этим вопросы организации учебного процесса в аспирантуре, использование эффективных методов обучения приобретают особую актуальность. Программа обучения аспирантов состоит из двух направлений деятельности: образовательной и исследовательской. С учетом этого целью исследования является определение основных методов обучения, способствующих развитию иноязычной коммуникативной компетенции аспирантов на уровне свободного владения иностранным языком для осуществления научного взаимодействия и сотрудничества в научной среде на международном уровне. Выделяются следующие ключевые задачи: 1) определение влияния соотношения аудиторной и самостоятельной работы на организацию учебной деятельности аспирантов; 2) определение основных форм письменной и устной коммуникации, способствующих развитию иноязычной коммуникативной компетенции у аспирантов.

Отличительной чертой обучения в аспирантуре является создание нового знания посредством осуществления научного исследования. Обучение иностранному языку, согласно Федеральным государственным образовательным стандартам, нацелено на формирование универсальных компетенций, характеристик которых является готовность к участию в работе научных исследовательских коллективах, в том числе и рамках международного сотрудничества, а также готовность осуществления коммуникативного взаимодействия по проблемам научного исследования на иностранном языке [1, с. 79]. Соответственно, научная новизна заключается в определении методических способов организации обучения иностранному языку в аспирантуре с целью развития коммуникативной и исследовательской компетенций.

Обучение иностранному языку в аспирантуре направлено на развитие способности продуктивного осуществления устной и письменной коммуникации с учетом научно профессиональной деятельности аспиранта. Особое внимание уделяется формированию навыка самостоятельной работы с научной литературой, интернет-ресурсами, представляющими оригинальные источники научной информации на иностранном языке. Результатом анализа статей, монографий, диссертаций на иностранном языке является составление самостоятельных преобразованных текстов, структурно оформленных в соответствии с научным жанром представляемого высказывания на иностранном языке. Чтобы повысить мотивацию аспирантов к изучению иностранного языка, преподаватель должен тщательно контролировать отбор статей и монографий с учетом темы диссертационного исследования аспиранта. Анализ научной литературы на иностранном языке должен стать реальным источником научного знания и использоваться аспирантом в качестве составляющей части теоретического обзора научной литературы диссертационного исследования. Внесение переводных материалов в качестве информационной составляющей в текст диссертационного исследования может стать эффективным мотивирующим средством для аспирантов. Это становится актуальным, принимая во внимание, что в настоящее время является обязательным требование внесения иностранных источников в список литературы диссертационного исследования.

Несмотря на то, что обучение в аспирантуре является третьим уровнем системы высшего образования, курс подготовки к сдаче кандидатского экзамена продолжает развивать лексические и грамматические знания и навыки с учетом стилистических норм языка для корректной реализации устной и письменной коммуникации на иностранном языке. Важным направлением обучения иностранному языку в аспирантуре является требование практического владения им, его свободное использование в деловом, профессиональном, научном иноязычном взаимодействии. Владение иностранным языком рассматривается как способ продвижения научного знания.

Сокращение аудиторных занятий в аспирантуре и увеличение часов на самостоятельную работу ведет к изменению методики обучения иностранному языку в аспирантуре. Приоритетной задачей является развитие способности у аспирантов к самостоятельной деятельности, к процессу самостоятельного овладения новым знанием. Формирование образовательной траектории обучающихся обуславливает наличие когнитивной самостоятельности и инициативности [2, с. 124]. Задачей преподавателя является организация самостоятельной работы аспирантов. Поэтому на первом занятии преподаватель представляет

план работы аспирантов с определением дат отчетных этапов по наиболее трудоемким видам деятельности. Самостоятельный поиск соответствующих теме источников научной литературы на иностранном языке, их изучение, анализ и представление изъятых информации в преобразованном сжатом, с измененными грамматическими структурами виде способствует совершенствованию навыка самостоятельной деятельности в отношении научно-исследовательской работы. Отмечается усиление направления к самостоятельному обучению [3, с. 59].

Время аудиторных занятий должно быть организовано преподавателем для активной учебно-познавательной деятельности обучаемых. Все основные виды деятельности по изучению иностранного языка – чтение и анализ статей на иностранном языке; составление глоссария с использованием терминов, употребляющихся в тексте изучаемых статей; аннотирование и реферирование текстов статей; подготовка презентации по теме научного исследования – основаны на осуществлении самостоятельной работы аспирантами. Поэтому учебная деятельность на аудиторных занятиях включает индивидуально-групповую работу на основе изучаемого материала, индивидуальную (анализ, систематизация материала и представление его преподавателю в виде отчетной работы). Система заданий и упражнений направлена на развитие сферы знаний каждого аспиранта. Наполнение учебно-методического комплекса обуславливает формирование умений и навыков, которые помогают выполнению самостоятельного научного исследования аспирантом и формулированию его результатов. Задачами преподавателя являются поощрение аспирантов к выполнению индивидуальной самостоятельной работы с научными источниками информации на иностранном языке, обучение планированию учебных задач и организации самостоятельной деятельности по освоению заданного материала и осуществлению самоконтроля.

Алгоритм учебной деятельности, представленный аспирантам на первом занятии, позволяет им определить индивидуальный темп деятельности в отношении отчетов по формам письменной и устной коммуникации на иностранном языке. Знания принципов академического письма и презентация научного доклада являются важными способами представления научного знания не только в период изучения иностранного языка в аспирантуре – эти знания остаются актуальными на протяжении всей профессиональной деятельности. В период подготовки к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку аспиранты овладевают знаниями и навыками, которые необходимы для выполнения его научного исследования, расширяются научные знания, осуществляемые на основе иноязычных источников, что открывает новые горизонты для научно-исследовательской деятельности. Обучение направлено на развитие всего набора коммуникативных умений и навыков [4, с. 49].

Задания, предлагаемые аспирантам на занятиях, направлены на формирование навыков структурного построения текста, перефразирование и сокращение информационного содержания текста, логическое представление аргументации. Работа с иноязычными научными текстами требует знания жанрового различия между текстами резюме, аннотации и реферата. Все эти виды текстов представляют вторичный научный текст, который создается на основе оригинального научного источника. Поэтому при создании данных видов текстов аспиранты должны четко проводить разграничение между ними, учитывая ключевые характеристики каждого.

Резюме как вид жанра научного текста представляет собой краткое изложение основной текстовой информации в виде выводов. Как и в русском языке, для представления итогов содержания используются вводные слова и фразы, которые помогают логически связно передавать обобщенное содержание научной статьи. Резюме отличается от других жанров научного текста тем, что не должно содержать новой информации. Поэтому аспирантам для обработки данного навыка предлагаются упражнения на перефраз, сокращение предложения.

Реферирование и аннотирование – это основные виды жанров научного текста, обучение которым ведется в аспирантуре, так как информационная компетентность является составляющей профессиональной компетентности. Навыки поиска информации, ее анализа, обработки и использования рассматриваются в качестве базовых в любой сфере деятельности. Обучение реферированию и аннотированию позволяет развить эти навыки. Аспирантам важно научиться оценивать информацию, делать обобщения, осуществлять критическую оценку результатов, и в этой связи важно освоить стратегию работы с научными источни-

ками информации. Реферирование представляет собой изложение первичного текста, которое характеризуется строгой структурой (общая характеристика текста, представление основного содержания и выводы). Отличительной особенностью текста данного научного жанра являются личностные оценочные суждения автора.

Работа по смысловому обобщению содержания начинается с первичного прочтения текста, которое является просмотрным, т.е. позволяет сформировать общее представление о научном тексте. Второе прочтение направлено на выделение основных частей, содержащих ключевую информацию. На этом этапе осуществляется смысловой анализ содержания научного текста с определением логических частей. Так, в рамках основной темы аспирантам предлагается определить несколько подтем и записать их, это именно тот каркас, который будет использоваться для создания реферата. Затем аспирантам предлагается выделить основное предложение каждой части. Для развития навыка представления смысловой информации в сжатом виде аспирантам предлагается задание на составление одного предложения на основе информации двух-трех предложений. Данный вид учебной деятельности позволяет развить навыки преобразования смысловой информации в соответствии с требованиями реферирования текста. Составление глоссария к тексту научной статьи позволяет определить лексический минимум, который способствует передаче фактологического содержания статьи без потери смысловой ценности ее информации [5, с. 120].

Обучение аннотированию является важным, поскольку аннотация является обязательной составляющей научной статьи. Аннотация представляет собой самостоятельный текст, представляющий краткую характеристику текста научной статьи. В вводной части аннотации раскрывается основная проблема научной статьи, далее излагаются существенные рассматриваемые положения. Для написания аннотации также используются характерные для данного жанра научного текста речевые образцы, наиболее распространено использование безличных конструкций. Аспиранты нацеливаются на то, что сущностью аннотирования является презентация информации о содержательном наполнении предлагаемого научного текста.

Основной целью преподавателя относительно создания вторичных текстов на иностранном языке, содержащих проблемную научную информацию, является обучение способам сжатия информации, представление краткого содержания с использованием лексических и грамматических трансформаций без потери смысла, поскольку третьим вопросом кандидатского экзамена является беседа по теме научного исследования. Это сочетание подготовленной и неподготовленной речи. Аспирант начинает представление в виде монологического высказы-

вания, и далее экзаменаторы задают вопросы по теме сообщения, и на данном этапе аспирант демонстрирует коммуникативные компетенции диалогического взаимодействия средствами иностранного языка. Монологическое высказывание оценивается с учетом требований логичности, связанности представленного содержания. Основной задачей преподавателя является развитие коммуникативной компетенции, которая проявляется в готовности осуществлять научное взаимодействие на иностранном языке в межкультурном пространстве [6, с. 75]. Научный доклад, презентация по теме научного исследования – это виды монологического высказывания, которое имеет четкую структуру, характеризуется использованием соответствующих виду высказывания вводных слов и речевых фраз. Представление презентации на аудиторных занятиях дает возможность преподавателю отработать навыки неподготовленного высказывания, задавая вопросы аспиранту, и осуществить корректировку возможных нарушений грамматического и лексического планов.

В рамках исследования определено, что направление обучения иностранному языку в аспирантуре ориентировано на формирование исследовательской компетенции посредством изучения иностранного языка, чему способствует организация учебной деятельности аспирантов по работе с источниками научной литературы, которые используются в исследовательской работе в качестве нового научного знания. Теоретическая значимость исследования заключается в определении основных форм и видов учебной деятельности, направленных на развитие исследовательской компетенции в рамках курса иностранного языка в аспирантуре. Практическая значимость работы состоит в представлении алгоритма учебной деятельности аспирантов в процессе освоения курса иностранного языка, направленного на развитие навыков письменной и устной коммуникации. Результаты исследования могут быть использованы для организации учебной деятельности обучающихся в аспирантуре.

Поводя итог вышеизложенному, важно отметить следующие выводы:

- 1) сочетание образовательной и исследовательской видов деятельности определяет специфику обучения иностранному языку на третьем уровне подготовки в высшей школе;
- 2) развитие коммуникативной иноязычной компетенции с учетом научно-исследовательской деятельности аспирантов способствует формированию способности к самостоятельной исследовательской деятельности и личностному саморазвитию;
- 3) практическое использование научного материала на иностранном языке в диссертационных работах способствует росту мотивации аспирантов к изучению иностранного языка.

#### Библиографический список

1. Мельничук М.В. Когнитивные карты компетенций развития человеческого капитала в высокотехнологичных и наукоемких отраслях экономики. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Экономика и право. 2021; № 8: 78 – 84.
2. Белогаш М.А., Мельничук М.В. Когнитивные аспекты развития информационно-образовательной среды в высшей школе в эпоху цифровизации. *Российский гуманитарный журнал*. 2020; № 9 (2): 123 – 132.
3. Дробышева Н.Н. Иноязычная подготовка в эпоху цифрового образования высшей школы и роль преподавателя. *Мир науки, культуры, образования*. 2021, № 2 (87): 58 – 60.
4. Мирзоева Ф.Р. Формирование умений в системе универсальных компетенций в процессе изучения иностранного языка в аспирантуре. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 49 – 51.
5. Широких А.Ю. Составление онлайн глоссариев как метод самостоятельной работы студентов и способ развития «мягких» навыков. *Человек и образование*. 2021, № 1 (66): 119 – 124.
6. Томилова В.М. Обучение аспирантов иностранному языку: цели, задачи, перспективы. *Медицинское образование и вузовская наука*. 2017; № 1 (9): 73 – 77.

#### References

1. Mel'nichuk M.V. Kognitivnye karty kompetency razvitiya chelovecheskogo kapitala v vysokotekhnologichnykh i naukoemkikh otraslyah `ekonomiki. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: `Ekonomika i pravo. 2021; № 8: 78 – 84.
2. Belogash M.A., Mel'nichuk M.V. Kognitivnye aspekty razvitiya informacionno-obrazovatel'noy sredy v vysshej shkole v `epohu cifrovizacii. *Rossiiskij humanitarnyj zhurnal*. 2020; № 9 (2): 123 – 132.
3. Drobysheva N.N. Inoyazychnaya podgotovka v `epohu cifrovogo obrazovaniya vysshej shkoly i rol' prepodavatelya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021, № 2 (87): 58 – 60.
4. Mirzoeva F.R. Formirovaniye umeniy v sisteme universal'nykh kompetency v processe izucheniya inostrannogo yazyka v aspiranture. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 49 – 51.
5. Shirokih A.Yu. Sostavleniye onlajn glossariyev kak metod samostoyatel'noy raboty studentov i sposob razvitiya `myagkikh` navykov. *Chelovek i obrazovanie*. 2021, № 1 (66): 119 – 124.
6. Tomilova V.M. Obuchenie aspirantov inostrannomu yazyku: celi, zadachi, perspektivy. *Meditsinskoye obrazovanie i vuzovskaya nauka*. 2017; № 1 (9): 73 – 77.

Статья поступила в редакцию 31.07.22

УДК 13.00.02

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-155-157

**Tarasov A.N.**, teacher, Novosibirsk Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: traxer@mail.ru

**MILITARY AND PROFESSIONAL COMPETENCE IN PRACTICAL DRIVING OF COMBAT VEHICLES WITH THE USE OF MODERN TECHNICAL TOOLS FOR TRAINING CADETS: CONTENT AND SIGNIFICANCE FOR THE RUSSIAN MILITARY EDUCATION SYSTEM.** The process of reforming the Russian Armed Forces and modernizing the material and technical base of their functioning has been a top priority over the past three decades, which indicates the need to strengthen and maintain Russia's national security, strengthen its status in international politics and increase the country's defense capability at the present stage of its development. Large-scale technical re-equipment of the Russian military requires special training for cadets of military universities and the formation of a number of the most important key competencies of a future specialist and commander. The increased set of requirements for graduates of military universities creates the need to modernize the pedagogical conditions for training cadets, the use of innovative means, methods and technologies for teaching higher school cadets. Modern technical means of teaching cadets make it possible to acquire the necessary knowledge and skills in handling military combat equipment and other competencies in the educational process.

**Key words:** driving, combat vehicle, military professional competence, modern technical training aids.



*А.Н. Тарасов, преп., Новосибирский военный институт войск национальной гвардии РФ, г. Новосибирск, E-mail: trxaker@mail.ru*

## **ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ ВОЖДЕНИЮ БОЕВЫХ МАШИН С ПРИМЕНЕНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ: СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ И ЗНАЧИМОСТЬ ДЛЯ СИСТЕМЫ РОССИЙСКОГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Процесс реформирования российских вооруженных сил и модернизация материально-технической базы их функционирования выступают первоочередной задачей на протяжении последних трех десятилетий, что говорит о необходимости укрепления и поддержания национальной безопасности России, повышения статуса в международной политике и обороноспособности страны на современном этапе ее развития. Масштабное техническое перевооружение российских военных требует особой подготовки курсантов военных вузов и формирование ряда важнейших ключевых компетенций будущего специалиста и командира. Возросший комплекс требований к выпускникам военных вузов формирует необходимость модернизации педагогических условий обучения курсантов, применения инновационных средств, методов и технологий обучения курсантов высшей школы. Современные технические средства обучения курсантов позволяют овладеть в воспитательно-образовательном процессе необходимыми знаниями и навыками обращения с военной боевой техникой и другими компетенциями.

**Ключевые слова:** вождение, боевая машина, военно-профессиональная компетентность, современные технические средства обучения.

Понятие «практическое вождение боевых машин с применением современных технических средств обучения курсантов» выступает одним из ключевых умений курсантов военного вуза и важнейшей военно-профессиональной компетентностью развития высшей школы в России. Основой существующего образовательного подхода к формированию практических навыков вождения боевых машин у курсантов выступает использование современных технических средств обучения. Так, военно-профессиональная компетентность состоит из двух важных компонентов, которые необходимо определить, рассмотреть их содержание, сущность и подходы к формированию. Актуальность формирования и развития практических навыков вождения боевых машин у курсантов в условиях военного вуза очевидна в сложившихся политических условиях с учетом международной обстановки, определяющей необходимость для России заботы о национальной безопасности и отстаивания государственных интересов путем подготовки квалифицированных офицеров, военных инженеров, командиров и других специалистов [1]. Военная операция на Украине, другие военно-политические действия и позиции российской политики нуждаются в качественном обеспечении и функционировании Вооруженных Сил России. Компетентность командного состава, военных специалистов в области владения военной техникой, современных видов вооружения, быстрота и четкость использования средств ведения военных действий определяют успешность военных операций в целом. Приведенные аргументы позволяют говорить о чрезвычайной важности качественного формирования и развития практических навыков вождения боевых машин у курсантов в условиях военного вуза, что определяет цель и задачи исследования. Целью исследования выступает определение содержательной стороны понятия «практическое вождение боевых машин с применением современных технических средств обучения курсантов». Задачами исследования выступают следующие моменты: рассмотрение компонентов выбранной компетенции; проведение теоретического анализа работ по данной теме; описание программы формирования компетенции в условиях военного вуза.

Образовательный процесс, педагогические условия и технологии обучения курсантов военных вузов различных направлений и специальностей раскрыты в многочисленных работах ученых-теоретиков и практиков военного образования. Решение вопросов роста качества обучения будущих офицеров отражено в работах общетеоретического плана по подготовке к эксплуатации автомобилей и их использованию в сложных ситуациях и обстановке содержится в трудах Цыганкова Э.С., повышение качества обучения профессиональных водителей боевых машин освещено в работах Пугачевой Г.Г. Оценка и анализ разнообразных средств обучения при формировании навыков вождения представлены в исследованиях Пронько С.В., а способы и пути профессионального обучения водителей описаны в работах Филоновой О.Н.

Большое значение в педагогической теории военной высшей школы имеют труды Баранова А.Н., посвященные анализу методов ускоренного освоения боевой техники при подготовке водителей. Малий В.И. описывает другой аспект процесса обучения – психологическую готовность будущих офицеров к профессиональной службе в сфере управления автомобильной и боевой техникой. Подпорин И.В. исследовал педагогические условия развития готовности у военнослужащих к осуществлению самостоятельной образовательной деятельности в процессе обучения в военном вузе. Бугаев В.А. разработал правила обучения и педагогические условия, подлежащие выполнению при вождении боевых машин с целью обеспечения безопасного вождения и эксплуатации. В данном направлении с уклоном специализации на вождение бронетранспортера, описанием основ профессиональной подготовки водителей для внутренних войск МВД России опубликованы работы Левченко Д.В. Психологические аспекты готовности курсантов изложены в трудах Ананьева Б.Г., Санжаева Р.Д., Рубинштейна С.Л.

Теоретическая и практическая значимость исследования определена возможностью дальнейшего утверждения и использования понятия в качестве об-

щенаучного, а также применения программы формирования компетенции в условиях любого военного образовательного учреждения. Содержание и сущность военно-профессиональной подготовки, связанной с обучением курсантов практическому вождению боевых машин, основано на таких военно-профессиональных компетенциях, которые содержат информацию о повседневной жизни военно-образовательных подразделений, безопасной организации процесса прохождения военной службы, технической эксплуатации специального и бронетанкового вооружения, техники [2].

Содержание рассматриваемой компетентности включает такие знания, умения и навыки, как знание курсантами теоретических основ эксплуатации военной техники и специального вооружения, знание правил безопасности обращения с данными средствами ведения военных действий; владение умением качественного и безопасного выполнения боевой и служебной задачи, приказа, поручения с использованием военной техники и специального вооружения; знание теоретических основ использования бронетанкового оборудования и вооружения; практические навыки осуществления качественного анализа технического состояния всех видов специализированного вооружения, включая автомобили; умение проводить подготовку [3]. Знание основы военно-профессиональной компетентности курсантов по практическому вождению боевых машин способен сформировать базовый комплекс учебных дисциплин, направленный на изучение основ действующего законодательства; изучение психологических и физиологических особенностей деятельности военного водителя; правил и технических особенностей управления всеми видами транспортных военных средств; освоение навыков оказания первой помощи в различных ДТП или военно-профессиональных ситуациях. В специальный комплекс дисциплин вошли предметы, которые направлены на овладение умениями и навыками в области технического обслуживания и изучения устройства военной техники, управления автомобилями отдельных видов и категорий [4].

В профессиональный комплекс вошли дисциплины, направленные на изучение организации и осуществления грузовых перевозок автомобильным транспортом, специальная перевозка отдельных видов грузов и другое. Критерием формирования компетенций в процессе обучения курсантов выступает уровень освоения дисциплины, а также оценка сформированности компетенций в процессе реализации практических занятий по эксплуатации автомобилей, бронетанковой техники и вооружения. Действующая система формирования военно-профессиональной компетентности по курсантам по практическому вождению боевых машин с применением технических средств была доработана в рамках авторского исследования, результатом которого стала образовательная программа и педагогическая технология формирования навыков практического вождения боевыми машинами с применением современных ТСО [5]. Авторская образовательная программа содержит деление учебных дисциплин по уровням, сформированным исходя из важности при формировании компетентности. Педагогическая технология основана на двух базовых классических педагогических подходах. Базовым элементом образовательной программы выступает педагогическая технология формирования навыков развития выбранной компетентности, спроектированная на основе деятельностного подхода А.Н. Леонтьева с применением личностно ориентированной концепции И.С. Якиманской. Именно такая технология позволила нам достаточно широко применять личностно-деятельностное обучение, выражающееся в мотивированной направленности образовательной активности курсантов [4]. Содержательно-технологический компонент педагогической программы обеспечивается интеграцией всех циклов общеобразовательных и военно-профессиональных учебных дисциплин [2]. С этой целью реализован процесс обогащения реализуемых на базе ВООВО дисциплин темами, направленными на формирование компетентности вождения боевых машин. Так, были переработаны тематические планы учебных дисциплин «Автомо-

бильная подготовка», «Военная педагогика и психология», «Методика и организация боевой подготовки».

Представим само содержание военно-профессиональной подготовки, связанное с обучением курсантов практическому вождению боевых машин с использованием ТСО. Начнём с самих технических средств, которые позволили нам повысить качество обучения:

- интерактивный тренажёр использовался для сдачи курсантами экзамена в ГИБДД. Система обратной связи и диагностика ошибок позволяла курсантам продолжить самостоятельную работу по совершенствованию навыков вождения;
- интерактивная мультимедийная система обучения «Внешние световые приборы». Данное средство представляло в наглядном и удобном для вариативного использования виде осваивать световые приборы;
- интерактивная мультимедийная система обучения «Виртуальная автошкола». Программа позволяла самостоятельно отрабатывать навыки вождения и справляться с затруднениями в индивидуальном порядке каждому курсанту;
- интерактивная мультимедийная система обучения «Дорожная разметка». Допускала быстро и прочно освоить правила и содержание дорожной разметки;
- интерактивная мультимедийная система обучения «Дорожные знаки». Запоминание дорожных знаков осуществлялось через использование алгоритмов запоминания и мнемонических правил;
- интерактивная мультимедийная система обучения «Дорожные символы». Отрабатывалась реакция на всевозможные дорожные символы;
- интерактивная мультимедийная система обучения «Управление ТС и безопасность движения». Позволяла отрабатывать навыки безопасного вождения боевой машины;
- интерактивная мультимедийная система обучения «Светофоры дорожные». Особенности, разновидности и последовательность световых сигналов светофора отрабатывались во всех возможных комбинациях.

Авторская программа формирования компетентности курсантов осуществляется на базе военного института Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации и основана на принципе активного вовлечения курсантов в исследовательскую деятельность, реализации проектов по овладению навыками практического вождения боевых машин с использованием ТСО. Формированию готовности курсантов сопутствуют процессы становления собственной траектории развития и накопления опыта вождения техники, а также

эмоционально-ценностных отношений. С помощью создания зон ближайшего развития курсантов в процессе опытной работы удалось определить влияние на образовательный процесс формирования компетентности различных сопутствующих факторов. Реализация программы развития компетентности по практическому вождению боевых машин с использованием ТСО показала на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, что значительная часть курсантов обладает средним уровнем развития указанной компетентности по вождению боевых машин с применением ТСО. Около одной четверти респондентов продемонстрировали низкий уровень владения компетентностью, что повышает актуальность внедрения программы развития навыков управления боевой техникой. Применение современных технических средств позволяет повысить качество подготовки курсантов с учетом возможности моделирования различных военно-профессиональных ситуаций, сократить срок и комфортность прохождения обучения при овладении данной компетентностью.

Таким образом, содержание и сущность понятия «практическое вождение боевых машин с использованием ТСО» определяется как интегрированная дефиниция, включающая два аспекта, каждый из которых был тщательно проработан и подлежал оценке в процессе опытно-экспериментальной работы на базе военных институтов Федеральной службы войск национальной гвардии РФ. В исследовании принимали участие 194 курсанта. Обучающий этап содержал коллективно-групповые упражнения, разнообразные тренинги, занятия на тренажерах, практические учебные полевые занятия, в которых подлежало реализации формирование умений в организации действий подразделения при подготовке и эксплуатации боевыми машинами. Итоговые результаты исследования позволяют говорить об эффективности программы формирования выбранной компетентности. Так, 77% курсантов показали средний и высокий результат владения практическими навыками вождения военной техники в контрольной группе после реализации авторской программы с применением средств ТСО, тогда как в группе с традиционной организацией образовательного процесса результат составил 59%. Программа развития выбранной компетентности разработана с учетом формирования теоретических знаний в области управления военной техникой и вооружением, умений обращения, пользования, обслуживания и ремонта различных видов вооружения и формирования практических навыков управления и использования вооружения и техники. Сопутствующими результатами внедрения программы выступают целенаправленный отбор преподавательского и командного состава, развитие мотивационного, ценностного и нравственного компонентов личности курсантов военной высшей школы.

#### Библиографический список

1. Корсаков А.С., Токарев В.А., Тарасов А.Н. Практическая деятельность курсантов в образовательном процессе военного вуза как фактор повышения профессиональной мобильности. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 156 – 158.
2. Тарасов А.Н. Педагогическое обеспечение применения современных технических средств обучения практическому вождению боевых машин курсантов военных институтов. *Направления и перспективы развития образования в военных институтах ВНГ РФ: сборник научных статей XII Межвузовской научно-практической конференции с международным участием*. Новосибирск, 2020; Ч. 3.
3. Тухватуллин Б.Т., Фахрудинов Р.Р., Тарасов А.Н. Методическая система обучения будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации. *Современные исследования социальных проблем*. 2017; Т. 8 № 8-2.
4. Тухватуллин Б.Т., Тарасов А.Н., Борисов С.В. Принципы обучения курсантов вузов ВНГ РФ. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 17 – 19.
5. Логвиненко Д.В., Маврин С.А. Моделирование производственной практики как организационно-педагогическое условие повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза. *Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review*. 2019; № 1 (23): 84 – 89.

#### References

1. Korsakov A.S., Tokarev V.A., Tarasov A.N. Prakticheskaya deyatel'nost' kursantov v obrazovatel'nom processe voennogo vuza kak faktor povysheniya professional'noy mobil'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 156 – 158.
2. Tarasov A.N. Pedagogicheskoe obespechenie primeneniya sovremennykh tekhnicheskikh sredstv obucheniya prakticheskomu vozhdenu boevykh mashin kursantov voennykh institutov. *Napravleniya i perspektivy razvitiya obrazovaniya v voennykh institutakh VNG RF: sbornik nauchnykh statei XII Mezhvuzovskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*. Novosibirsk, 2020; Ch. 3.
3. Tuhvatullin B.T., Fakhudinov R.R., Tarasov A.N. Metodicheskaya sistema obucheniya buduschih oficerov voysk nacional'noy gvardii Rossijskoj Federatsii. *Sovremennye issledovaniya social'nykh problem*. 2017; T. 8 № 8-2.
4. Tuhvatullin B.T., Tarasov A.N., Borisov S.V. Printsipy obucheniya kursantov vuzov VNG RF. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 17 – 19.
5. Logvinenko D.V., Mavrin S.A. Modelirovaniye proizvodstvennoy praktiki kak organizatsionno-pedagogicheskoye usloviye povysheniya kachestva professional'noy pedagogicheskoy podgotovki kursantov voennogo vuza. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye. Pedagogical Review*. 2019; № 1 (23): 84 – 89.

Статья поступила в редакцию 29.07.22

УДК 378.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-157-159

**Yudina A.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Vladimir State University n.a. Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: anna-yudina@mail.ru

**FORMATION OF PATRIOTISM AMONG STUDENTS OF A MODERN UNIVERSITY IN THE DIGITAL WORLD.** The article considers ways to form patriotism among students of a modern university in a digital world characterized by an increase in crisis tension caused by a hybrid war. The researcher analyzes the patriotic attitudes of modern students in the context of the digitalization of Russian society. Features of integration of the cyber-information and socio-cultural environment in the educational continuum of modern higher education are studied. Application of a complex of pedagogical approaches is argued: simulacreative, problematic and hermeneutical for working with self-belonging and non-self-belonging civilizational codes. The influence of information and communication culture on the patriotic attitudes of students of a modern university in the context of digital and hybrid confrontation, emotional manipulation and existential crisis conditions is analyzed.

**Key words:** patriotism, higher education, students, simulacreative approach, problematic approach, hermeneutical approach, hybrid war, digitalization.

**A.M. Юдина**, канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», г. Владимир, E-mail: anna-yudina@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА В ЦИФРОВОМ МИРЕ

В статье рассмотрены возможности формирования патриотизма студентов современного вуза в цифровом мире, характеризующимся ростом кризисно-го напряжения, обусловленного гибридной войной. Нами предпринята попытка проанализировать патриотические установки у современной студенческой молодежи в условиях цифровизации российского общества. Изучены особенности интеграции киберинформационной и социокультурной среды в образовательном континууме современной высшей школы. Аргументировано применение комплекса педагогических подходов: симулякрального, проблемного и герменевтического для работы с самопринадлежащими и несамопринадлежащими цивилизационными кодами. Проанализировано влияние информационно-коммуникативной культуры на патриотические установки студентов современного вуза в условиях цифрового и гибридного противостояния, эмоциональных манипуляций и экзистенциальных кризисных состояниях.

**Ключевые слова:** патриотизм, высшая школа, студенты, симулякральный подход, проблемный подход, герменевтический подход, гибридная война, цифровизация.

Трансформация ценностей в современной российской действительности инициирует поиск новых воспитательных траекторий современной молодежи, обусловленных девальвацией духовно-нравственной парадигмы, снижением уровня социальной зрелости и нарастанием виктимности от деструктивных страт. Новая цивилизационная реальность детерминирована digital-революцией, социальным неравенством и девальвацией традиционного содержания аксиологического дискурса, где наиболее опасным является отсутствие патриотических установок у студентов современного вуза.

Мир современного человека становится все более многомерным, абстрактным, смоделированным пространством. В условиях педагогической действительности это проявляется в потребности исследования пространств дифференцированных образов гиперреальности для обретения молодым человеком гармоничной гражданской идентичности.

Таким образом, наиболее злободневным является формирование патриотических установок современного вуза в условиях социокультурной и киберинформационной сред.

Целью исследования выступает поиск педагогического инструментария для формирования патриотизма студентов современного вуза через развитие интолерантности к проявлениям гибридной войны. Задачи исследования:

1. Раскрыть методологию формирования патриотизма современной студенческой молодежи в условиях цифрового общества с целью предотвращения рисков гибридной войны.

2. Рассмотреть современное состояние молодого поколения российского общества с целью определения его отношения к патриотическим установкам.

Проблема исследования состоит в том, чтобы ответить на вопрос: какие условия необходимы для развития патриотизма современной молодежи в цифровом пространстве?

Методами исследования выступили анализ, синтез, обобщение, сравнение, конкретизация, дескриптивный метод, метод словарных дефиниций.

Научная новизна нашего исследования состоит в том, что при раскрытии исследуемого феномена впервые привлечен симулякральный подход, заключающийся в актуализации у молодого поколения основополагающих ценностных ориентаций, таких как патриотизм, гражданственность, ответственность, формируемых в цифровом киберинформационном пространстве с помощью дифференциации самопринадлежащих и несамопринадлежащих цивилизационных кодов.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в категориальной аппарат профессиональной педагогики введены уточняющие дефиниции, такие как «патриотические установки», «киберинформационная среда», «гибридная война», а также обоснованы инновационные методологические подходы – проблемный, герменевтический, симулякральный.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его материалы окажут существенную помощь в формировании патриотических установок современного студенчества, повысят компетентность профессорско-преподавательского состава и родителей в этом вопросе, а также обогатят поведенческую стратегию обучающихся высшей школы.

Перспективы исследования проблемы мы видим в актуализации у современной обучающейся молодежи патриотизма, гражданственности, ответственности в условиях цифрового киберинформационного пространства Российского общества.

Рассматривая формирование патриотизма современной студенческой молодежи, считаем необходимым обратиться к актуализации патриотических ценностей, представляющих особую группу смысловых ориентаций человека. Опираясь на социокультурную и киберинформационную детерминацию, понимание цивилизационного и культурного семиотического кода, можно говорить о том, что патриотические ценности ориентируют нравственные чувства молодого человека на конструктивную жизненную миссию.

В условиях глобального кризиса социально-культурной системы усиливается влияние неопределенности на важные витальные процессы, связанные с явлениями гражданской самоидентификации. Для поиска конструктивных механизмов формирования патриотических ценностей у молодежи и преодоления гипостазированных смыслов в условиях рисков гибридных социально-политических противостояний необходимо трансформировать процессы обучения и воспитания.

Нам представляется, что для формирования патриотических установок современного студенчества необходимо инициировать работу со смысловыми ориентациями. Большую помощь в этом оказала реализация комплекса педагогических подходов (герменевтического, проблемного, симулякрального). Выбор герменевтического подхода обусловлен тем, что, опираясь на него, можно реализовать формирование патриотических установок у современной молодежи через обучение их работе с медийными, культурными, цивилизационными феноменами, смыслами и кодами. В рамках герменевтического подхода, помимо формирования патриотических установок, важным аспектом педагогической деятельности выступает воспитание информационной культуры студентов через научение интерпретативным методикам анализа противоречивых ситуативного информационного поля на его ценностно-смысловом, социально-цивилизационном, субъектно-личностном уровнях [1; 2].

Привлечение проблемного подхода обусловлено тем, что, опираясь на него для формирования патриотических установок, у студентов современного вуза развивается навык критического анализа полисмысловой информации.

При включении проблемного подхода в образовательную деятельность высшей школы у студентов вырабатывается способность к созданию нестандартных исследовательских решений при анализе проблемных кейсов, связанных с историей, феноменологией, аксиологией патриотизма в современном мире [3; 4].

«Переход от знаков, которые не скрывают в себе ничего», к знакам, которые трансформируют, наполняют смыслами существующие цивилизационные культурные коды, нам видится возможными средствами симулякрального подхода.

Симулякральный подход опирается на социокультурную толерантность к неопределенности, включающую возможность диалога в любой из знаковых систем при создании педагогических условий переориентации неореальной, гиперреальной цифровых сред и траекторий в фундаментальное реальное пространство, стремящихся к пониманию истинности. Данный подход выступает новым предложением по коррекции, воспитанию, развитию, формированию особенностей молодого поколения в условиях цифровизации.

Симулякральный подход позволяет работать преподавателю с самопринадлежащими культурными кодами, представлениями молодежи, при этом вводя их к осознанию наличия несамопринадлежащих цивилизационных кодов, которые никак не сводятся к самопринадлежащим, и нуждаются в аксиомарном понимании без приписывания им дополнительных значений.

Таким образом, при симулякральном подходе необходимо принимать во внимание важность осознанности культурных кодов, потребности в интенсивном, конструктивном, кейсовом (ситуативном), индивидуальном обучении с применением blended learning, которые не достигаются при тех высоких скоростях развития информации, только средствами киберутологического и системного подхода.

Информация выступает самым неупорядоченным ресурсом, поэтому необходимо стремиться к снижению количества симулякров, а это значит – переориентировать индетерминированность смысловой детерминированностью.

Подобная ситуация в ее психолого-педагогическом осмыслении видится нам возможной к изменению методами утирированной наглядности, в некоторой степени усиленной герменевтической составляющей семиотических систем. Мы сегодня апеллируем к категории повышения уровня восприятия, понимания, анализа и синтеза в информационных системах, которую невозможно осуществить без умения освоения работы с информацией, отсутствия навыка коммуникативной культуры и социокультурной толерантности.

Отдельно хотели бы подчеркнуть, что при такой работе педагога самопринадлежащие коды не девальвируются, но обогащаются в контексте понимания наличия подлинного множества дифференцированных идей.

Включение данной группы педагогических подходов предполагает организацию целенаправленной деятельности, направленной на формирование патриотических установок у студентов высшей школы в условиях цифровой образовательной среды через специально-организованную работу со смыслами. Фасилитировать данный процесс помогает наставник, развивающий поливариативные концепты [5; 6].

Специфика формирования патриотических установок у студентов состоит в высокой степени неопределенности социально значимых категорий. Интерпретация таких дефиниций, как «патриотизм», «добро», «справедливость»,



«истина», не равнозначных в их семантическом и семиотическом понимании на индивидуальном и социальном уровнях, должна осуществляться с учетом ценностно-смысловых, социально цивилизационных субъектно-личностных составляющих [7; 8; 9]. В таком ракурсе сформированные патриотические установки выступают важным условием превенции информационных рисков, возникающих при росте кризисного напряжения, детерминированного гибридной войнами [9; 10].

В результате данного исследования было выявлено, что формирование патриотизма у студентов современного вуза в условиях цифровой среды успешно происходит при реализации следующего педагогического условия – в процессе диффузии в образовательный континуум современного вуза симбиоза педагогических подходов – проблемного, герменевтического, симулятивного. Задачи

нашего исследования были решены, в результате исследования найден педагогический инструментарий, а цель реализована полностью.

Таким образом, резюмируя изложенное, мы постулируем, что современная образовательная практика высшей школы при формировании патриотических установок у студентов должна ориентироваться на развитие социокультурно-ориентированного подхода, точечных методик по эгоцентрической самоактуализации. Сформированные патриотические установки обеспечивают применение студентами мировоззренческого плюрализма и, как следствие, создают возможность их приобщения к цивилизационной системе информационных кодов в их онтологическом и фундаментальном понимании, вне гипостазирования, создаваемого гибридными конфликтами в России и мире.

#### Библиографический список

1. Фортва Л.К., Юдина А.М. Инновационные технологии применения концепции информационно-коммуникативной культуры в высшей школе. *Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы*: материалы XII Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Москва: РУДН, 2019: 374 – 377.
2. Юдина А.М. Информационно-коммуникативная культура как инструмент формирования образовательной среды вуза. *Перспективы науки*. 2019; № 5 (116): 250 – 252.
3. Юдина А.М. *Педагогические условия воспитания социокультурной толерантности у старшеклассников в учебной и внеучебной работе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Владимир, 2017.
4. Юдина А.М., Пронина А.А. Психолого-педагогический подход к исследованию социальной активности молодежи. *Перспективы науки*. 2020; № 4 (127): 216 – 220.
5. Nevolina V.V. Managing students' social activity in the context of digital transformations: sociocultural determinants and constructive basis. *Journal of Positive School Psychology*. 2022; Vol. 6, № 2: 5718 – 5725.
6. Petrenko E.G. State and municipal unitary enterprises as object of public. *LAPLAGE EM REVISTA*. 2021; T. 7, № 2: 287 – 292.
7. Petrenko E.G. Executive bodies of local self-government as an object of public control in the russian federation. *LAPLAGE EM REVISTA*. 2021; T. 7, № 2: 293 – 299.
8. Fortova L.K. Needs of Information and Communicative Culture Formation in Higher Education: Risks and Prospects. *Advances in social science, education and humanities research: Proceedings of the International Conference "Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences"* TPHD 2018, Dushanbe: Atlantis Press, 2019: 26 – 530.
9. Fortova L.K. Formation of Information and Communicative Culture of Students of a Humanitarian Profile. *Advances in social science, education and humanities research: Proceedings of the International Conference "Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences"* TPHD 2018. Dushanbe: Atlantis Press, 2019: 531 – 534.
10. Shulga T.I. Tecnologias de educação linguística para adaptação social de migrantes: processo, desafios e potencial. *Revista Entre Linguas, Araraquara*, 2021; Vol. 7, № 8. Available at: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/16376>

#### References

1. Fortova L.K., Yudin A.M. Innovacionnye tehnologii primeneniya koncepcii informacionno-kommunikativnoj kul'tury v vysshej shkole. *Vysschaya shkola: opyt, problemy, perspektivy*: materialy XII Mezhduнародной nauchno-prakticheskoy konferencii: v 2 ch. Moskva: RUDN, 2019: 374 – 377.
2. Yudin A.M. Informacionno-kommunikativnaya kul'tura kak instrument formirovaniya obrazovatel'noj sredy vuza. *Perspektivy nauki*. 2019; № 5 (116): 250 – 252.
3. Yudin A.M. *Pedagogicheskie usloviya vospitaniya sociokul'turnoj tolerantnosti u starsheklassnikov v uchebnoj i vneuchebnoj rabote*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Vladimir, 2017.
4. Yudin A.M., Pronina A.A. Psihologo-pedagogicheskij podhod k issledovaniyu social'noj aktivnosti molodezhi. *Perspektivy nauki*. 2020; № 4 (127): 216 – 220.
5. Nevolina V.V. Managing students' social activity in the context of digital transformations: sociocultural determinants and constructive basis. *Journal of Positive School Psychology*. 2022; Vol. 6, № 2: 5718 – 5725.
6. Petrenko E.G. State and municipal unitary enterprises as object of public. *LAPLAGE EM REVISTA*. 2021; T. 7, № 2: 287 – 292.
7. Petrenko E.G. Executive bodies of local self-government as an object of public control in the russian federation. *LAPLAGE EM REVISTA*. 2021; T. 7, № 2: 293 – 299.
8. Fortova L.K. Needs of Information and Communicative Culture Formation in Higher Education: Risks and Prospects. *Advances in social science, education and humanities research: Proceedings of the International Conference "Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences"* TPHD 2018, Dushanbe: Atlantis Press, 2019: 26 – 530.
9. Fortova L.K. Formation of Information and Communicative Culture of Students of a Humanitarian Profile. *Advances in social science, education and humanities research: Proceedings of the International Conference "Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences"* TPHD 2018. Dushanbe: Atlantis Press, 2019: 531 – 534.
10. Shulga T.I. Tecnologias de educação linguística para adaptação social de migrantes: processo, desafios e potencial. *Revista Entre Linguas, Araraquara*, 2021; Vol. 7, № 8. Available at: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/16376>

Статья поступила в редакцию 01.08.22

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-159-161

**Aliyeva A.R.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Federal University of Karachay-Cherkess n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia),  
E-mail: [aliealina@mail.ru](mailto:aliealina@mail.ru)

**THEORETICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF "SOFT SKILLS" IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE BACHELORS AND MASTERS OF CREATIVE PROFESSIONS.** The article reveals the main opportunities that exist for the formation of soft skills, existing in the process of professional training of future bachelors and masters of creative professions. The main idea and purpose of today's professional educational concept is to find the relationship of soft skills with the parameters of a specific activity. This becomes possible through a psychological analysis of the activity, which allows you to identify key competencies for a specific professional direction. The article concludes that in modern universities, universities need to form soft skills as a general system of skills and abilities necessary for modern specialists, with an emphasis on the identified basic, key competencies. So, for creative specialists, flexible communication skills in the general structure of soft skills are determinant in the formation of a professional's personality and in its effective implementation.

**Key words:** soft skills, professional training, creative areas of professional training, design, fine arts, student, teacher.

**А.Р. Алиева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск,  
E-mail: [aliealina@mail.ru](mailto:aliealina@mail.ru)

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ «ГИБКИХ НАВЫКОВ» («SOFT SKILLS») В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ ТВОРЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

В настоящей статье раскрываются основные возможности формирования «гибких навыков» (англ. *soft skills*), существующие в процессе профессиональной подготовки будущих бакалавров и магистров творческих профессий. Основная идея и цель сегодняшнего профессионального образовательного концепта заключается в поиске взаимосвязи *soft skills* с параметрами конкретной деятельности. Это становится возможным путем психологического анализа

деятельности, что позволяет выявлять ключевые компетенции для конкретного профессионального направления. В статье делается вывод о том, что в современных вузах необходимо формировать soft skills как общую систему необходимых для современных специалистов умений и навыков с акцентом на выявленные базовые, ключевые компетенции. Так, для специалистов творческих направлений гибкие навыки коммуникации в общей структуре soft skills являются предопределяющими в формировании личности профессионала и в его эффективной реализации.

**Ключевые слова:** soft skills, профессиональная подготовка, творческие направления профессиональной подготовки, дизайн, изобразительное искусство, студент, преподаватель.

Актуальность исследования определяется тем, что стремительные трансформации современного общества, цифровизация, неопределенность и пандемия диктуют абсолютно новые стратегии поведения для успешной личностной и профессиональной реализации. Это предопределяет необходимость формирования у будущих специалистов «надпредметных» универсальных навыков, в западной литературе более известных как «гибкие навыки» (англ. *soft skills*) [1–6].

Анализ отечественных и зарубежных источников свидетельствует о том, что многие ученые настаивают на активном использовании педагогических технологий для формирования soft skills у специалистов разных сфер деятельности [2; 3; 7; 8; 9]. Однако в теории профессионального образования ещё не выработаны общие подходы к формированию «гибких навыков», в том числе у будущих бакалавров и магистров творческих специальностей.

В этой связи цель статьи – изучение основных возможностей, существующих для формирования soft skills в процессе профессиональной подготовки будущих бакалавров и магистров творческих профессий.

С целью связаны следующие задачи:

- исследовать роль и место soft skills в структуре профессиональной компетентности специалистов творческих профессий;
- выделить soft skills, наиболее важные для будущих бакалавров и магистров творческих профессий;
- изучить основные возможности, существующие для формирования soft skills на современном этапе развития отечественной системы ВО.

Научная новизна статьи определяется выявлением основных возможностей, существующих для формирования soft skills в процессе профессиональной подготовки будущих бакалавров и магистров творческих профессий.

Теоретическая значимость статьи состоит в расширении знаний об основных подходах формирования soft skills в процессе профессиональной подготовки будущих бакалавров и магистров творческих профессий.

Практическая значимость заключается в том, что определены основные направления дальнейшего развития soft skills в процессе профессиональной подготовки будущих бакалавров и магистров творческих профессий.

В отечественных и зарубежных исследованиях не существует единого подхода к трактовке термина «soft skills» [1; 7; 8; 10]. Резюмируя все определения, существующие на сегодняшний день, с учётом цели и задач настоящей статьи интересующую нас категорию можно с определённой долей уверенности трактовать как совокупность непрофессиональных навыков, качеств и атрибутов личности, которые являются востребованными на современном рынке труда и способствуют максимально эффективной реализации компетенций профессионала, конкурентоспособного в условиях современного социума [1; 3; 5; 8–11].

Система soft skills включает следующий ряд базовых характеристик личности современного бакалавра и магистра, в том числе творческих профессий (табл. 1).

Таблица 1

Базовые компоненты лингвострановедческой компетенции

Категория	Навыки
Навыки, связанные с постановкой и реализацией целей и задач профессиональной и иных видов деятельности	Целеполагания
	Тайм-менеджмента
	Планирования
	Самостоятельного поиска и реализации эффективных решений, в т.ч. в нестандартных ситуациях [3, с. 31–32]
Навыки адаптации	Навык эффективной реализации профессиональной деятельности в динамично меняющихся условиях современного социума
	Стрессоустойчивость
Коммуникативные навыки	Навыки, связанные с нахождением общего языка с коллективом
	Навык логичного, обоснованного, внятного изложения собственных мыслей
Социальные навыки	Навык убеждения
	Лидерские качества
	Навык осознания мотивации, своей и окружающих
	Осознанное стремление к личностному и профессиональному росту [2, с. 40]

Сказанное представляется особенно актуальным применительно к будущим бакалаврам и магистрам, осваивающим творческие специальности [5; 8].

В данном случае следует отметить, что творческая деятельность представляет собой такую деятельность, в ходе которой решаются поисково-творческие задачи. Соответственно, в ходе профессиональной подготовки студентов, осваивающих такие специальности, необходимо развивать у них умения и навыки, связанные с эффективным поиском действенных, в том числе нестандартных, решений в различных ситуациях учебной, а в дальнейшем – и профессиональной деятельности [12, с. 274].

Подобное развитие способностей будущих бакалавров и магистров должно реализовывать определённые цель и задачи (табл. 2).

Таблица 2

Цель и задачи развития у будущих бакалавров и магистров, осваивающих творческие специальности, комплекса умений и навыков, связанных с эффективным поиском оптимальных решений в различных ситуациях

Цель	Задачи
Формирование подлинной творческой личности	Формировать у студентов способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания
	Развивать у лиц, обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры, осознанное стремление к познавательной, исследовательской и творческой деятельности [1; 4; 7; 11; 12]

Комплекс умений и навыков людей творческих профессий, связанных с самостоятельным поиском оптимальных решений в различных ситуациях, составляет основу креативности. Этим термином обычно обозначают умение индивида видеть нестандартное в обычном и генерировать новые идеи [6; 9; 10]. Достаточный уровень развития этого качества у выпускников, успешно завершивших обучение по соответствующим направлениям, подразумевает наличие у них следующих умений и навыков:

- навыки активного поиска новых подходов к решению различных проблем, возникающих в ходе осуществления учебной, а в дальнейшем – и профессиональной деятельности;
- умение генерировать свежие идеи;
- умение сохранять мотивацию к осуществлению эффективной учебной и профессиональной деятельности;
- умение приносить творческую составляющую в деятельность любого рода [11, с. 28–29].

Ещё одним «мягким навыком», который необходимо развивать у будущих бакалавров и магистров творческих специальностей, является эмоциональный интеллект. Данное понятие является следствием развития концепции социального интеллекта. На сегодняшний день с большой долей уверенности можно утверждать, что более успешным в условиях постиндустриального общества будущего будет профессионал, который умеет подстраиваться под ситуацию, находить общие темы для разговора и сочувствовать окружающим людям [2; 3; 6].

В связи с темой настоящей статьи отметим, что важной частью будущего бакалавра и магистра творческой специальности является умение принимать решения. Достаточная степень его развития подразумевает наличие у выпускников следующих умений и навыков:

- умение быстро просчитывать разные варианты развития событий;
- навык скорейшего достижения поставленных целей и задач в своей учебной и профессиональной деятельности;
- навыки, связанные с преодолением затруднений, могущих возникнуть в ходе осуществления различных форм деятельности;
- умение брать ответственность за результаты собственной деятельности [8; 9; 12].

Отдельную категорию навыков, характеризующих современного специалиста как перспективного профессионала, составляют навыки управления проектами. С целью их эффективного развития во многих российских вузах в обязательную образовательную программу введен курс «Проектная деятельность» [1; 5; 6; 9].

Немаловажную компетенцию современного профессионала, в том числе осуществляющего деятельность в творческой сфере, составляют экспертные навыки [2; 3]. Достаточный уровень их развития позволит рационально использовать следующие категории ресурсов:

- материальные;

- человеческие;
- стимульные;
- информационные [3, с. 33].

Развитие этих навыков может быть достигнуто путём использования различных образовательных методов. К таковым относятся:

- мозговой штурм;
- тренинг креативности;
- проблемный метод [2, с. 46–47].

Результаты проведенного исследования показали, что категория soft skills объединяет множество вариантов поведения современного профессионала, которые помогают бакалаврам и магистрам творческих профессий добиваться успеха в профессиональной и других видах деятельности.

#### Библиографический список

1. Беркович М.И., Кованова 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.
2. Ганпанцурова О.Б., Помагаева А.Н. Коммуникативная компетентность как основа профессиональных «soft skills» педагога-психолога. *Смалта*. 2021; № 1: 38 – 49.
3. Ганпанцурова О.Б. Профессионально-важные качества и индивидуализация как результат формирования компетенций soft-skills у студентов разных профессиональных направлений. *Смалта*. 2019; № 1: 31 – 35.
4. 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.
5. Алиева А.Р. Возможности формирования soft skills в процессе профессиональной подготовки будущих магистров направления педагогическое образование. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6 (91): 273 – 275.
6. Хижная А.В., Быстрова Н.В., Шарыгина Е.Н. Развитие soft skills («гибких навыков») для успешной карьеры выпускников вуза. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; № 65-2: 261 – 264.
7. Сорокопуд Ю.В., Амчиславская Е.Ю., Ярославцева А.В. Soft skills («мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 194 – 196.
8. Сорокопуд Ю.В., Козьяков Р.В., Матюгин Н.Е., Амчиславская Е.Ю. Гибкость мышления как востребованный «мягкий навык» (soft skills) современных специалистов. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 400 – 402.
9. Бацинов С.Н., Дереча И.И., Кунгурова И.М., Слизкова Е.В. Современные детерминанты развития soft skills. *Концепт*. 2018; № 4: 198 – 207.
10. Ветошкина Т.А., Полянок О.В. Роль «жестких» (hard skills) и «мягких» (soft skills) компетенций в профессиональной деятельности. *Агропродовольственная политика России*. 2017; № 12 (72): 58 – 62.
11. Колесник Н.Б. Развитие образного мышления студентов как основа профессиональной подготовки в средовом дизайне. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6 (91): 27 – 30.
12. Сайдамаев Ф.Р. Развитие творческих способностей студентов в процессе профессиональной подготовки. *Молодой ученый*. 2012; № 8 (43): 374 – 375.

#### References

1. 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.
2. Ganpancurova O.B., Pomagaeva A.N. Kommunikativnaya kompetentnost' kak osnova professional'nyh "soft skills" pedagoga-psihologa. *Smal'ta*. 2021; № 1: 38 – 49.
3. Ganpancurova O.B. Professional'no-vazhnye kachestva i individualizatsiya kak rezul'tat formirovaniya kompetencij soft-skills u studentov raznyh professional'nyh napravlenij. *Smal'ta*. 2019; № 1: 31 – 35.
4. Raickaya L.K., Tihonova E.V. Soft skills v predstavlenii преподаvatelej i studentov rossijskih universitetov v kontekste mirovogo opyta. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2018; T. 15, № 3: 350 – 363.
5. Alieva A.R. Vozmozhnosti formirovaniya soft skills v processe professional'noj podgotovki buduschih magistrav napravleniya pedagogicheskoe obrazovanie. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6 (91): 273 – 275.
6. Hizhnaya A.V., Bystrova N.V., Shar'ygina E.N. Razvitie soft skills («gibkikh navykov») dlya uspeshnoj kar'ery vypusnikov vuzov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 65-2: 261 – 264.
7. Sorokopud Yu.V., Amchislavskaya E.Yu., Yaroslavceva A.V. Soft skills ("myagkie navyki") i ih rol' v podgotovke sovremennykh specialistov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 194 – 196.
8. Sorokopud Yu.V., Koz'yakov R.V., Matyugin N.E., Amchislavskaya E.Yu. Gibkost' myshleniya kak vostrebovannyj «myagkij navyk» (soft skills) sovremennykh specialistov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 400 – 402.
9. Bacunov S.N., Derecha I.I., Kungurova I.M., Slizkova E.V. Sovremennye determinanty razvitiya soft skills. *Koncept*. 2018; № 4: 198 – 207.
10. Vetoshkina T.A., Polyankov O.V. Rol' «zhestkih» (hard skills) i «myagkih» (soft skills) kompetencij v professional'noj deyatel'nosti. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii*. 2017; № 12 (72): 58 – 62.
11. Kolesnik N.B. Razvitie obraznogo myshleniya studentov kak osnova professional'noj podgotovki v sredovom dizajne. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6 (91): 27 – 30.
12. Sajdamatov F.R. Razvitie tvorcheskikh sposobnostej studentov v processe professional'noj podgotovki. *Molodoy uchenyj*. 2012; № 8 (43): 374 – 375.

Статья поступила в редакцию 05.08.22

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-161-163

**Dudaev G.S.H.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Management, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia),  
E-mail: ataginec88@mail.ru

**SPECIFICS OF TEACHING PROFESSIONAL DISCIPLINES TO FUTURE BACHELORS OF STATE AND MUNICIPAL MANAGEMENT.** The article outlines methodological issues of teaching the discipline "Personnel Management" at a university to students undergoing training in "State and Municipal Management." This discipline is the leading one in the process of professional training of students in this area of education, therefore it requires a thorough study of its teaching methodology. The article concludes that in order to increase the effectiveness of training under the program of the discipline "Personnel Management" it seems expedient: to involve practitioners from customers in the classes; use the experience of practical activities of part-time students; more often use thematic presentations and videos in the classroom. It is also necessary to develop and periodically update electronic educational resources of the academic discipline on the university's website, consisting of lectures, presentations, automated tests and web links to useful Internet resources.

**Key words:** higher education (bachelor's degree level), professional training of state and municipal managers, bachelor's degree student.

**Г.С.-Х. Дудаев**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный,  
E-mail: ataginec88@mail.ru



## СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

В статье изложены методические вопросы преподавания в вузе дисциплины «Управление персоналом» студентам, проходящим обучение по направлению «Государственное и муниципальное управление». Данная дисциплина является ведущей в процессе профессиональной подготовки студентов данного направления обучения, поэтому требует тщательной проработки методики её преподавания. В статье делается вывод о том, что в целях повышения эффективности обучения по программе дисциплины «Управление персоналом» представляется целесообразным привлекать к занятиям практиков со стороны заказчиков; применять опыт практической деятельности студентов-заочников; чаще использовать на занятиях тематические презентации и видеоролики. Необходимо также разработать и периодически актуализировать электронные образовательные ресурсы учебной дисциплины на сайте вуза, состоящие из лекций, презентаций, автоматизированных тестов и веб-ссылок на полезные интернет-ресурсы.

**Ключевые слова:** высшее образование (уровень бакалавриата), профессиональная подготовка государственных и муниципальных управленцев, студент бакалавриата.

Дисциплина «Управление персоналом» является ключевой в процессе подготовки будущих бакалавров государственного и муниципального управления [1]. Для повышения её эффективности необходимо скорректировать методику ее преподавания в соответствии с современными реалиями.

Как показала практика, проблема повышения эффективности преподавания профессиональных дисциплин является крайне актуальной, так как не всегда работодатели удовлетворены качеством профессиональной подготовки, в том числе кадров управленцев [2–6].

В связи с вышесказанным целью исследования является рассмотрение методических основ повышения эффективности преподавания учебного курса «Управление персоналом».

Задачи исследования:

- на основании анализа результатов изучения нормативной литературы и эмпирических исследований охарактеризовать проблемы преподавания дисциплины «Управление персоналом»;
- предложить формы, методы, приёмы и средства преподавания, способствующие повышению эффективности обучения в процессе преподавания дисциплины «Управление персоналом».

Научная новизна заключается в том, что на основе личного опыта и опыта преподавания других авторов рассмотрена специфика преподавания профессиональных дисциплин у будущих бакалавров государственного и муниципального управления.

Теоретическая значимость заключается в освещении общих теоретических подходов повышения эффективности преподавания дисциплины «Управление персоналом».

Практическая значимость исследования: исходя из опыта преподавания, проведённых опросов показаны подходы эффективной организации обучения студентов различных форм обучения в процессе изучения дисциплины «Управление персоналом».

На изучение дисциплины «Управление персоналом» учебными планами отводится 108 часов [7]. В этой связи важно сформировать в первую очередь базовое представление о следующих вопросах:

- управление персоналом как важнейший фактор в системе эффективного управления предприятия;
- основные задачи кадровой политики предприятия;
- особенности найма, отбора и приема персонала. Источники поиска кандидатов;
- основные требования к организации системы обучения персонала;
- схема управления деловой карьерой персонала;
- мотивационный менеджмент: место и роль в менеджменте;
- необходимость делегирования: объекты делегирования, виды;
- понятие конфликта, виды и уровни конфликтов персонала. Вертикальные и горизонтальные конфликты, их особенности и др. вопросы.

Цель курса «Управление персоналом» – сформировать знания, умения и навыки эффективного воздействия на коллектив работников с целью повышения эффективности хозяйственной деятельности компаний.

Задачи курса «Управление персоналом» состоят в следующем:

- бакалавр должен иметь представление об управленческом труде руководителей;
- бакалавр должен уметь рационально организовать труд сотрудников;
- бакалавр должен приобрести навыки организации деловых переговоров, телефонных разговоров и т. д. [7].

Обучение будущих бакалавров государственного и муниципального управления осуществляется по очной, заочной и дистанционной формам, в рамках которых реализуются программы бакалавриата.

Несомненно, что студенты-заочники уже имеют социальный и профессиональный опыт практической деятельности, в то время как бакалавры-очники, большинство из которых вчерашние школьники, таким опытом не обладают.

Однако студенты очной формы обучения располагают достаточным временным потенциалом для освоения дисциплины и в большей степени рассчитывают на педагогическое мастерство преподавателя, в то время как для сту-

дентов-заочников основной метод формирования необходимых знаний, умений, навыков и компетенций – это самостоятельная работа.

Как показал анализ опроса студентов – будущих бакалавров государственного и муниципального управления, повышению результативности обучения способствует:

- практико-ориентированное содержание лекционных и практических занятий (93,7% и 72,7%);
- обучение студентов самостоятельному поиску необходимой информации в Интернете, а также разработка и внедрение системы заданий, связанных с поиском студентами информации (77,3%);
- наличие необходимых электронных образовательных ресурсов учебной дисциплины на сайте вуза (53,6%).

В целях повышения эффективности педагогического процесса при изучении предмета наиболее оптимальным представляется усовершенствовать уже сложившуюся методику обучения предмету. Владея методикой, практически любой преподаватель, имеющий базовое образование либо опыт практической деятельности в сфере управления персоналом, способен будет сформировать у обучающихся необходимый первоначальный уровень знаний, умений, навыков, который позволит им после выпуска делать первые уверенные шаги в деятельности по управлению персоналом в государственном (муниципальном) секторе и других организациях.

Проблемы методического характера могут быть связаны и с личностью преподавателя. Он может быть профессиональным педагогом, имеющим учёную степень, учёное звание и педагогический стаж, но при этом не иметь практического опыта в сфере государственного и муниципального управления персоналом. При подготовке к проведению занятий преподаватель может испытывать определённые затруднения в поиске практических примеров реализации правовых институтов и механизмов контрактной системы при достаточно хорошей осведомлённости с теорией вопроса.

Выход из данной проблемной ситуации – это консультации со специалистами, имеющими опыт работы в сфере управления персоналом, ознакомление с материалами, представляемыми справочно-правовыми системами, в частности системой Гарант.

Преподаватель может быть и практиком, работающим в вузе по совместительству, но при этом не владеющим в необходимом объёме методикой проведения занятий – формами, методами и средствами обучения, приёмами повышения познавательной активности на занятиях и т. д., что не позволяет создать условия для наиболее эффективной реализации учебной программы.

При этом преподаватель-практик, как правило, имеет опыт работы либо со стороны заказчика, либо со стороны его контрагента (поставщика, подрядчика, исполнителя), либо со стороны органа контроля (Федеральная антимонопольная служба – *прим. автора*).

В идеале на кафедре необходимо иметь в штате как преподавателей, в большей степени занятых научной работой, так и преподавателей-практиков, которые могли бы дополнять друг друга в процессе профессиональной подготовки будущих управленцев.

Как показал анализ практики, наиболее востребованными методами обучения представляются:

- по очной форме – методы устного изложения учебного материала, в том числе организация открытых лекций с привлечением практикующих специалистов, методы иллюстрации, демонстрации, практической работы;
- по очно-заочной форме, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий, – методы видеолекции (электронного образовательного курса, включающего видеолекции по темам и контрольные тесты к ним), самостоятельной работы и консультации специалистов, использование дополнительных учебных материалов, таблицы.

При проведении занятий со студентами, проходящими обучение по очно-заочной форме, следует также определить наличие в учебной группе лиц, имеющих практический опыт в сфере управления персоналом.

В дальнейшем при подготовке и проведении практических занятий и семинаров данной категории студентов целесообразно давать персональные задания

Таблица 1

## Основные принципы тестирования

№	Принципы	Их реализация
1.	<b>связь с целями обучения</b>	цели тестирования должны отвечать критериям социальной полезности и значимости, научной корректности и общественной поддержки
2.	<b>гуманность и этичность</b>	тестовые задания и процедура тестирования должны исключать нанесение какого-либо вреда обучающимся, не допускать ущемления их по национальному, этническому, материальному, расовому, территориальному, культурному и другим признакам
3.	<b>объективность</b>	использование в педагогических измерениях этого принципа призвано не допустить субъективизма и предвзятости в процессе этих измерений
4.	<b>справедливость и гласность</b>	одинаково доброжелательное отношение ко всем обучающимся, открытость всех этапов процесса измерений, своевременность ознакомления обучающихся с результатами измерений
5.	<b>систематичность</b>	систематичность тестирований и самопроверок каждого учебного модуля, раздела и каждой темы; важным аспектом данного принципа является требование репрезентативного представления содержания учебного курса в содержании теста

## Библиографический список

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.04 Государственное и муниципальное управление (уровень бакалавриата): Приказ Министерства образования и науки РФ от 10 декабря 2014 г. № 1567. Available at: <https://base.garant.ru/70863450/>
2. Генкин Б.М., Никитина И.А. *Управление человеческими ресурсами*: учебник. Москва: Норма: ИНФРА-М, 2013. Available at: <http://znanium.com/catalog.php?bookinfo=405393>
3. Дейнека А.В., Беспалько В.А. *Управление человеческими ресурсами*: учебник для магистров. Москва: Дашков и К, 2013. Available at: <http://znanium.com/catalog.php?bookinfo=415041>
4. Самарская А.В., Дудаев Г.С.-Х. Роль неформального образования в повышении уровня методической компетентности педагогов в рамках республиканского проекта «Региональная система учительского роста». *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 109 – 111.
5. Шумакова А.В., Яшуткин В.А., Дудаев Г.С.-Х. Методологические основы осуществления брендинга в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 322 – 324.
6. Цибиков В.А. Повышение эффективности обучения студентов вуза основам контрактного законодательства. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 76: 212 – 214.
7. *RP\_Upravlenie\_personalom.pdf*. Available at: [https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1659532777&tid=ru&lang=ru&name=RP\\_Upravlenie\\_personalom.pdf](https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1659532777&tid=ru&lang=ru&name=RP_Upravlenie_personalom.pdf)

## References

1. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 38.03.04 Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie (uroven' bakalavriata): Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 10 dekabrya 2014 g. № 1567. Available at: <https://base.garant.ru/70863450/>
2. Genkin B.M., Nikitina I.A. *Upravlenie chelovecheskimi resursami*: uchebnik. Moskva: Norma: INFRA-M, 2013. Available at: <http://znanium.com/catalog.php?bookinfo=405393>
3. Dejneka A.V., Bepalko V.A. *Upravlenie chelovecheskimi resursami*: uchebnik dlya magistrrov. Moskva: Dashkov i K, 2013. Available at: <http://znanium.com/catalog.php?bookinfo=415041>
4. Samarskaya A.V., Dudaev G.S.-H. Rol' informal'nogo obrazovaniya v povyshenii urovnya metodicheskoy kompetentnosti pedagogov v ramkah respublikanskogo proekta "Regional'naya sistema uchitel'skogo rosta". *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 109 – 111.
5. Shumakova A.V., Yashutkin V.A., Dudaev G.S.-H. Metodologicheskie osnovy osuschestvleniya brendinga v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 322 – 324.
6. Cibikov V.A. Povyshenie effektivnosti obucheniya studentov vuza osnovam kontrakt'nogo zakonodatel'stva. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 76: 212 – 214.
7. *RP\_Upravlenie\_personalom.pdf*. Available at: [https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1659532777&tid=ru&lang=ru&name=RP\\_Upravlenie\\_personalom.pdf](https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1659532777&tid=ru&lang=ru&name=RP_Upravlenie_personalom.pdf)

Статья поступила в редакцию 03.08.22

УДК 371

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-163-165

**Zembatova L.T.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: 21lala@mail.ru  
**Kirichenko K.N.**, postgraduate, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: kirichenkokn95@gmail.com

**WAYS TO INCREASE THE MOTIVATION OF SCHOOLCHILDREN TO STUDY MATHEMATICS.** The article discusses issues related to the formation of motivation of students' learning activities, which is one of the central and intractable problems of anthropological sciences. Despite the great importance of the results achieved in this area, a significant part of them was not sufficiently demanded by the general pedagogical community until recently due to a number of objective and subjective factors. In the mass practice of teaching mathematics, the orientation towards full accounting and purposeful formation of motivation for teaching mathematics has not taken any stable character. The spontaneous nature of the formation of subject motivation, as evidenced by the results of the conducted ascertaining experiment, has a negative impact on the attitude of a significant part of schoolchildren to mathematics, which is expressed in the predominance of external motivational factors over internal motivations caused by the presence of a deep interest in the studied content. Having studied the scientific and methodological sources on the presented topic, the authors express their own point of view on the existing problem, offering a number of activities.

**Key words:** educational activity, motive, motivation, motivational sphere, external motivational factors, internal motivations, interest.

**Л.Т. Зембатова**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ,  
E-mail: 21lala@mail.ru

**К.Н. Кириченко**, аспирант, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ,  
E-mail: kirichenkokn95@gmail.com

## ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ

В статье обсуждаются вопросы, связанные с формированием мотивации учебной деятельности обучающихся, которая является одной из центральных и трудноразрешимых проблем антропологических наук. Невзирая на значительные результаты, которых удалось достичь в данной сфере, до недавних пор практически все они оставались невостребованными со стороны широкого круга педагогов. Это произошло по причинам как объективного, так и субъективного характера. Если рассматривать массовую практику обучения математике, то здесь направленность на то, чтобы в полной мере учитывать и целенаправленно развивать мотивацию к изучению данного предмета, не стала достаточно устойчивой. Проведенный нами констатирующий эксперимент показывает, что несистематизированное формирование такой мотивации отрицательно сказывается на отношении большинства учащихся к предмету. В частности, внешние мотивационные факторы у них доминируют над внутренними мотивами, связанными с большой заинтересованностью к изучаемой дисциплине. Рассмотрев научно-методические источники по представленной теме, авторы высказывают собственную точку зрения на имеющуюся проблему, предлагая ряд мероприятий.

**Ключевые слова:** учебная деятельность, мотив, мотивация, мотивационная сфера, внешние мотивационные факторы, внутренние побуждения, интерес.

Одним из основных направлений обновления школьного образования, как считают многие ученые, является разработка такой педагогической системы, которая будет обеспечивать личности ученика возможность самоопределения, самораскрытия и самосовершенствования. Характерным признаком такой системы является, прежде всего, мотивационная сфера человека, проявляющаяся в ходе деятельности. Вопросы, связанные с повышением мотивации к обучению, являются важными и трудноразрешимыми проблемами антропологических наук. До сих пор, как утверждают многие исследователи (В.А. Иванников, Е.П. Ильин, В.И. Ковалев, Н.И. Мешков, Х. Хекхаузен, Л. Хьюел, Д. Зигле), отсутствует единый подход к природе термина «мотив», к возможности его осознания и направленного развития [1–6]. Так, по мнению когнитивных психологов, мотивацию следует рассматривать как итог взаимодействия между целевыми ориентирами человека и условиями окружающей среды. По мнению гуманистической психологии, в мотивации проявляется сугубо внутренняя характеристика личности; при этом мотивация ассоциируется со сферой идеалов, интересов и ценностей человека. В бихевиористской концепции в принципе отсутствует такое понятие, как мотив. Бихевиористы полагают, что мотив представляет собой акт стимуляции, производимой извне [1].

На основании деятельностного подхода может быть сформулировано наиболее верное толкование двойственного характера в определении мотивации (наличие ситуативного побуждения, с одной стороны, и неизменное личностное формирование, с другой) как результата действия закона, устанавливающего единство личности и деятельности, реализуемой ею. Различные российские и зарубежные исследования в сфере педагогики и психологии, изучающие данный вопрос, выработали свое толкование термина «учебная мотивация». В частности, этот вид мотивации рассматривается как многогранное и многоаспектное формирование, для развития которого не просто должно измениться отношение к обучению: должна развиться и усложниться система мотивационной сферы. Для этого необходимо развивать и совершенствовать имеющиеся связи между ее составляющими и выработать новые связи. Данный подход позволяет конкретизировать ряд вопросов, связанных с анализируемым термином. В частности, это вопросы касательно классификации, роли и содержания мотивов, вопросы двойного характера мотива и пр. [2–6].

Если рассматривать школьный курс математики, то причины эти заключаются в следующем. Понятийный аппарат математики является в большой степени абстрактным; дефиниции и конструкция теорем обладают достаточно сложной логической структурой. Кроме того, в математике имеет место диалектическое единство логических умозаключений и кажущихся правдоподобными размышлений. Основное значение отводится задачам, в процессе решения которых, как правило, необходимо пользоваться разнородными элементами поисковой деятельности, в частности бывает нужным преобразовывать формальные математические конструкции, выстраивать геометрические конфигурации, приводить доказательные рассуждения и пр. Указанные свойства способствуют появлению специфического «мотивационного фона», который, взаимодействуя с остальными составляющими мотивации, значительно воздействует на активность учащихся в образовательном процессе, позволяя выработать глубокую внутреннюю заинтересованность в изучаемом предмете.

Цель статьи – исследование проблемы повышения мотивации школьников к изучению математики путем использования различных методов и методических приемов.

**Задачи исследования:**

- на основании анализа научно-методической литературы доказать актуальность обсуждаемого вопроса, а также показать влияние мотивации на качество изучения любой дисциплины, в частности математики;
- рассмотреть потенциал использования различных методов и методических приемов на повышение мотивации школьников к изучению математики.

Методы исследования: в ходе исследования были использованы общенаучные методы: а) теоретические: анализ научно-методической информации по проблеме развития мотивационной сферы школьников к учебной деятельности и использование различных методов и методических приемов на уроках математики; б) эмпирические – опрос школьников.

Теоретическая значимость исследования состоит в обобщении различных трактовок таких понятий, как «мотив», «мотивация».

Практическая значимость исследования определяется тем, что предложенные методы и методические приемы для использования на уроках математики могут быть полезны учителям.

Научная новизна исследования заключается в том, что предложены и теоретически обоснованы методы и методические приемы, положительно влияющие на мотивационную сферу школьников к изучению математики.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что в широкой практике обучения математике процесс развития мотивации к постижению этого предмета не стал постоянным и систематичным. На это указывают, в том числе, итоги опроса педагогов. В большинстве своем они высказывают точку зрения, что школьник, начиная осуществлять математическую деятельность, уже имеет достаточно мотивации, а значит, может эффективно трудиться на протяжении всего занятия. Есть педагоги, которые говорят о важности определенного стимулирующего влияния на школьника, но используют его лишь на первых стадиях преподавания предмета.

Многолетние наблюдения за работой учителей математики и изучение опыта продуктивных педагогов в этом направлении позволяют нам констатировать, что деятельность в сфере развития мотивации к изучению предмета – это в основном непостоянное и разрозненное применение наиболее распространенных педагогических способов и приемов, позволяющих стимулировать учебно-познавательную активность (проблемный подход, элемент занимательности, задания найти ошибку в заведомо ложных утверждениях, исторические справки и пр.). Тот факт, что этот процесс не является регулярным, отрицательно сказывается на восприятии математики как предмета основной массой учащихся. Так, внешние факторы мотивации доминируют у школьников над внутренними, связанными с глубокой заинтересованностью в изучаемой дисциплине. Выработка мотивации к обучению – это на сегодняшний день одна из главных проблем, с которыми столкнулась школа. Ключевой фигурой в указанном процессе становится учитель, эффективность его труда зависит от его профессионализма, методической подготовки.

Задача учителя – показать ученику значимость математики в его жизни, убедить его в том, что знания по математике, даже если они минимальны, способны поднять его на ступень выше в глазах всего общества.

Педагогическая деятельность должна быть направлена на то, чтобы анализировать и грамотно использовать все имеющиеся мотивы, создавать соответствующие условия для того, чтобы развивать самостоятельность школьников.

Педагогическая теория и практика с давних пор занималась исследованием вопросов мотивации в образовании. В свое время Я. Коменский отмечал, что необходимо использовать все доступные средства для разжигания в ребенке стремления к получению новых знаний и учению [4].

**Мотивация** представляет собой комплекс всех способов деятельности. Таким образом, мотивацию можно рассматривать как структуру мотивов. При этом мотивация по природе своей является более широким понятием по сравнению с мотивом. В отличие от мотивации под мотивом принято понимать все, чем обладает сам субъект поведения, при этом мотив представляет собой основную характеристику этого субъекта.

**Мотив** является побуждением к достижению поставленной цели. Если не знать мотив человека, невозможно объяснить, что заставляет его достигать именно эту, а не какую-либо иную цель, а значит – невозможно понять, в чем заключается смысл тех или иных действий.



Мотив в обучении представлен всеми факторами, которые обуславливают возникновение познавательной активности. Эти факторы включают в себя различные сферы: чувство долга; сферу установок; сферу целей; потребностную сферу; сферу интересов и пр.

**Мотивация реализует определенные функции:** придание поведению значимости и личностного смысла; функцию ориентирования и организации поведения; функцию побуждения поведения личности.

**Школа должна решить важную задачу:** обучить школьника, дать ему возможность получить знания, способствовать развитию его природных талантов, духовному и эмоциональному воспитанию ребенка.

На этом основании **основная задача состоит в том, чтобы выработать и развить учебно-познавательную мотивацию к изучению такой дисциплины, как математика.**

Активизация мышления у школьника происходит, когда у него появляется желание размышлять, получать новые знания, когда у него зарождается интерес к образовательной деятельности. В этот момент он выступает в роли соучастника образовательного процесса. Школьник начинает учиться и получать от этого удовольствие, если уроки проходят интересно и нравятся ему.

В связи с этим выработать интерес к изучению предмета и не позволить школьнику утратить его – важная задача, стоящая перед педагогом, которую он должен решать на каждом занятии. Для этого необходимо пользоваться разными методами и способами выстраивания рабочего процесса. Это позволит подготовить школьника к изучению материала. Также важно, чтобы каждый школьник был заинтересован в том, чтобы осуществлять самостоятельную деятельность и работать в классе. Педагог должен обучать школьников различным способам решения задач и сделать так, чтобы они не боялись ошибиться или дать неправильный ответ [5].

Исходя из сказанного, следует подчеркнуть, что школьник должен быть подготовлен к тому, чтобы вести активную познавательную деятельность, быть заинтересованным в ней, осознавать, что и почему он делает. Если не будут реализованы указанные мотивы учения и будет отсутствовать мотивация к образовательной деятельности, цель учебного процесса достигнута не будет.

Развивать мотивацию к изучению учебной дисциплины возможно различными способами, например, с помощью беседы, создания проблемной ситуации, использования творческих заданий и т. д. Рассмотрим на примерах.

#### **Формирование мотивации к образовательному процессу через беседу**

В самом начале беседы следует указать на вопросы, которые будут рассмотрены в ходе урока, задействовать знания, которые уже имеются у школьников. Следует приводить интересные примеры, указывающие на взаимосвязь новой темы с ранее пройденной. Педагог должен сказать, в том числе, о практической важности нового материала. К примеру, когда изучается тема «Окружность, описанная около треугольника» (7 класс), школьникам приходится столкнуться с понятием окружности. Педагог задает ряд вопросов:

1. В чем разница между окружностью и кругом?
2. Как определяется длина окружности?
3. Что такое радиус окружности?

Когда учащиеся ответят, учитель начинает объяснять новую тему.

#### **Выработка мотивации к образовательной деятельности через формирование проблемных ситуаций**

Как говорил американский философ, психолог и педагог Джон Дьюи (1859–1952), индивид способен начать мыслить при встрече со сложностями, которые ему очень важно преодолеть. Позже сложности, которые человек преодолевает, пытаются найти решение, стали называть проблемой [2].

Рассмотрим проблемное обучение на занятиях по математике как важную технологию развивающего обучения. О проблемном обучении речь идет в случае, когда учитель не предоставляет готовых сведений, а выстраивает деятельность таким образом, чтобы школьники самостоятельно могли получить новые знания. Педагог должен лишь грамотно пользоваться ресурсами, скрытыми в дисциплине.

#### **Главные способы формирования проблемной ситуации:**

##### **Библиографический список**

1. Божович Л.И., Благоняжнина Л.В. *Проблема развития мотивационной сферы ребенка. Изучение мотивации поведения детей и подростков*. Москва: Педагогика, 2015.
2. Дьюи Дж. *Психология и педагогика мышления*. Берлин, 1922.
3. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер, 2006.
4. Коменский Я.А. *Избранные педагогические сочинения*: в 2 т. Москва, 1982.
5. Маслоу А.Г. *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Евразия, 1999.
6. Патрахина Т.Н. Сущность и содержание понятия «мотивация» в системе управления. *Молодой ученый*. 2015; № 7 (87): 461 – 464.

##### **References**

1. Bozhovich L.I., Blagonazhina L.V. *Problema razvitiya motivatsionnoy sfery rebenka. Izucheniye motivatsii povedeniya detey i podrostkov*. Moskva: Pedagogika, 2015.
2. D'ui Dzh. *Psikhologiya i pedagogika myshleniya*. Berlin, 1922.
3. Il'in E.P. *Motivatsiya i motivy*. Sankt-Peterburg: Piter, 2006.
4. Komenskij Ya.A. *Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya*: v 2 t. Moskva, 1982.
5. Maslou A.G. *Motivatsiya i lichnost'*. Sankt-Peterburg: Evraziya, 1999.
6. Patrahina T.N. Suschnost' i soderzhanie ponyatiya «motivatsiya» v sisteme upravleniya. *Molodoy uchenyy*. 2015; № 7 (87): 461 – 464.

- педагог приводит школьникам некое противоречие, предлагая им разрешить его самостоятельно;
- педагог приводит несколько мнений по одной и той же проблеме;
- заставляет школьников обобщать и сопоставлять, делать умозаключения, сравнивать факты;
- задает конкретные вопросы, при ответе на которые необходимо мыслить логически, конкретизировать, обобщать, обосновывать;
- предлагает проблемные задачи, в которых присутствуют избыточные либо недостающие исходные данные, противоречащие друг другу данные, заведомо сделанные ошибки и пр.;
- предлагает школьникам самим придумать задачу.

Изучим данные приёмы, приведя в качестве примера конкретные задания.

1. Пример (8 кл.). Тема: «Квадратный корень» (Я. Перельман)

Докажем, что  $2 \times 2 = 5$ .

К обеим частям тождества  $16 - 36 = 25 - 25$  добавим равные числа:

$$16 - 36 + 20,25 = 25 - 45 + 20,25,$$

$$\text{Откуда } (4 - 2,25)^2 = (5 - 2,25)^2$$

Извлекая корень из обеих частей равенства, получим  $4 - 2,25 = 5 - 2,25$ ,

Откуда  $4 = 5$ , или  $2 \times 2 = 5$ . Где ошибка?

#### **Выработка мотивации к образовательной деятельности посредством заданий творческого характера**

Если школьник сталкивается с чем-то, что впечатляет и удивляет его, в нем пробуждается стремление к творческому поискам, формируется понимание того, как решать творческие задачи. Для того чтобы выработать эту способность, ребенок должен каждый день активно работать. Разработка проектов дает возможность для наиболее полного проявления своих творческих задатков. Эта деятельность способствует формированию устойчивого интереса, желания заниматься творческим поиском. Отметим, что за рамками деятельности потребности и интересы появиться не могут.

Анализ литературы и нормативных документов по теме исследования позволяет нам сделать вывод о важности и необходимости повышения мотивации к изучению математики. На практике мы убедились, что перечисленные приёмы и методы обучения эффективны, положительно влияют на мотивационную сферу ученика.

Образовательная деятельность может стать для школьника увлекательной и приносящей радость и удовольствие лишь в том случае, если он может самостоятельно обучаться проектированию, исследованию, открытию нового – познанию окружающей действительности. Для этого познания ребенку потребуются напрягать все силы, как умственные, так и духовные и физические. Это станет возможным только тогда, когда он начнет сам осуществлять познавательную деятельность, а педагог, в свою очередь, будет использовать инновационные педагогические технологии. Какие бы знания у нас ни были, какие методики мы бы ни использовали, всегда должна быть в первую очередь позитивная мотивация, ситуация успеха на занятиях. В противном случае урок не будет эффективным, школьники не запомнят и не усвоят новый материал [6].

Наиболее значимой следует назвать такую проблему, как взаимодействие между внешней и внутренней мотивацией. Очевидно, что разным школьникам требуется разный подход к формированию у них мотивации. Кто-то может привлекаться к образовательному процессу как бы «за компанию», кому-то очень важны похвалы педагога, кому-то требуется свобода в деятельности. Однако бесспорным является тот факт, что, формируя мотивацию школьников, важно говорить на одном языке с каждым из них. Нельзя делить детей на успевающих и неуспевающих, нужно хвалить каждого за его, пусть и пока незначительные, достижения. Чувство страха и тревога у ребенка не позволяют выработать должную мотивацию. Мотивация является залогом эффективной образовательной деятельности. Если уменьшается позитивная мотивация, уменьшается и успеваемость ребенка. Поэтому педагогу следует использовать в процессе обучения приемы и методики инновационных педагогических технологий, чтобы у школьника была сформирована позитивная мотивация. Кроме того, это позволяет выработать ключевые умственные способности, коммуникативную компетенцию, сформировать активную, творческую, мыслящую личность.

*Petrusevich A.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: petrark47@mail.ru*

# THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THE SOCIAL CAPITAL OF ADOLESCENTS.

The article analyzes a concept of social capital and its features of manifestation in human activity. The main attention is paid to the study of the possibilities of the digital educational environment as a factor influencing the development of the social capital of adolescents. The pedagogical analysis of the activity of teachers in a modern school indicates the presence of a number of problems faced by teachers engaged in educational work. The general characteristics of these problems give grounds to make effective decisions that contribute to solving the problems of education.

*Key words: social capital, digital educational environment, information and communication technologies, forms of education.*

*A.A. Петрушевич, д-р пед. наук, Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: petrark47@mail.ru*

## ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА ПОДРОСТКОВ

В статье анализируется понятие «социальный капитал» и особенности его проявления в человеческой деятельности. Основное внимание в работе уделяется изучению возможностей цифровой образовательной среды как фактора, оказывающего влияние на развитие социального капитала подростков. Педагогический анализ деятельности педагогов в современной школе указывает на наличие ряда проблем, с которыми столкнулись педагоги, осуществляющие воспитательную работу. Общая характеристика этих проблем дает основание принимать эффективные решения, способствующие решению задач воспитания.

*Ключевые слова: социальный капитал, цифровая образовательная среда, информационно-коммуникативные технологии, формы воспитания.*

Социальные процессы, происходящие в обществе (социальная поляризация, стирание границ между уровнями образования, появление новых социальных групп в обществе, усложнение социальной структуры общества и др.), требуют по-новому оценить вопросы социального самоопределения молодежи и перспективы ее участия в общественном производстве. Цифровизация, затрагивающая все сферы жизни общества, вносит значительные изменения в процессы социализации молодежи, в построение жизненных ориентиров, развитие мобилизационного ресурса общества.

Целью настоящей статьи является изучение педагогического потенциала цифровой образовательной среды школы как фактора развития социального капитала подростков. В процессе реализации цели решались следующие задачи: теоретический анализ понятия социальный капитал; характеристика особенностей проявления социального капитала подростков в цифровой образовательной среде; педагогические условия развития социального капитала подростков в цифровой образовательной среде.

Научная новизна исследования состоит в рассмотрении цифровой образовательной среды как ресурса развития социального капитала подростков.

Теоретическая значимость исследования состоит в обосновании педагогических возможностей и условий цифровой образовательной среды как средства развития социального капитала подростков.

Научный поиск механизмов и способов социализации подростков в современном пространстве побуждает исследователей изучать такие аспекты социализации, как формирование социального капитала подрастающего поколения. Особую актуальность и значимость проблема развития социального капитала подрастающего поколения приобретает в связи с тем, что «процесс участия молодежи в социальном воспроизводстве трансформируется в социально активную деятельность и совпадает с процессом социализации в целом. Поиск своей личностной уникальности, её содержания и структуры непосредственно связан с рефлексией жизненных планов, целей и путей самоопределения» [1, с. 59].

Необходимость исследования процесса развития социального капитала подростков, представляющих особую категорию молодежи, можно объяснить ещё и тем, что осознание ресурсов и возможностей для личностного развития подростков влияет на необходимость и способность адекватно планировать и проектировать своё будущее.

Понятие социального капитала первоначально рассматривалось в социальной философии, политологии, социологии. Далее появились достаточно спорные экономические концепции социального капитала, в последнее десятилетие идея социального капитала позволяет рассматривать область образования как сферу совершенствования социального капитала личности и получает своё развитие в педагогических исследованиях.

Обращение к определению социального капитала мы находим у известных американских социологов и политологов. Так, например, в работах известного социолога П. Бурдьё «социальный капитал рассматривается как дифференцирующий и конструирующий фактор социального поведения и взаимодействия людей» [2, с. 63]. Американский социолог Дж. Коулман акцентирует внимание на том, что социальный капитал, в отличие от человеческого, растёт за счет активности индивидуумов и развивается в условиях «...формирования обязанностей и ожиданий, доверия и норм посредством создания добровольных ассоциаций» [3, с. 160]. Р. Патнем уточняет понимание социального капитала, характеризуя его как ресурс, содержащийся в связях между людьми. Социальный капитал – это «характеристики социальной жизни – сети, нормы и доверие, – которые побуждают участников к более эффективному совместному действию по достижению общих целей» [4, с. 63]. Интерес представляет точка зрения футуролога Ф. Фуку-

ямы, который социальный капитал определяет через формирование доверия в обществе. Точнее сказать, он утверждает, что социальный капитал возникает как результат доверия в обществе [5, с. 12].

Как показывает проведённый теоретический анализ, понятие «социальный капитал» является многогранным, сложным, и как объект исследования оно относится к междисциплинарным, многоаспектным понятиям. Определение социального капитала как «совокупности актуальных человеческих ресурсов, которые связаны крепкими сетями связей, более или менее институционализированных отношений взаимного знакомства и признания» [6, с. 173], способствует раскрытию тех возможностей, которые содержит образовательная среда современной школы.

На формирование социального капитала подростка существенно влияет образование, которое является основным фактором и результатом деятельности системы образования. Взаимодействие с одноклассниками, учителями, администрацией в течение многих лет, другими субъектами образовательного процесса, возникающие контакты являются ресурсами личностного развития подростка, которые воздействуют как на становление индивидуального социального капитала личности, так и становятся возможными благодаря накопленному социальному капиталу.

Необходимость формирования социального капитала подростка приобретает особое значение в условиях интенсивно развивающейся цифровой среды, которая, в свою очередь, способствует расширению социальности информационного виртуального пространства. Являясь средой современной коммуникации, виртуальное пространство практически влияет на все сферы человеческой жизни [7]. Если изменяется коммуникативная среда подрастающего поколения, то меняются и механизмы социализации подростка, лежащие в основе формирования и развития его социального капитала, отодвигая на второй план семью, школу как традиционных носителей поведенческих норм и правил.

Появление нового вида социальной реальности – виртуальной, которая становится частью повседневности, позволяет нам говорить о социальной виртуальности, способствующей возникновению новых форм и типов взаимодействия подростка с окружающими его людьми, что существенно влияет на основу приобретаемого им социального капитала [8]. Изменение организации образовательного процесса в школах прежде всего связано с тем, что учащийся взаимодействует с виртуальной средой как социальной и при этом является субъектом социальных норм и отношений. А учитывая, что эта среда становится все более значимой в жизни подростка, можно делать акцент именно на её сетевой социальности, на социализирующих потенциалах этой среды.

При таком подходе к анализу цифровой сферы как среды, способствующей формированию социального капитала подростков, она и её составляющие связываются с понятием деятельности и рассматриваются как замысел, процесс и продукт (результат) такой деятельности – прежде всего, деятельности духовно-практической» [9, с. 109–110]. Известно, что цифровая среда школы способствует появлению новых видов социальных, досуговых практик. Новые досуговые практики настолько распространены, что можно говорить о том, что социальные сетевые коммуникации занимают большую часть свободного времени подростков, вытесняя их занятия спортом, чтение литературы. Современные подростки своё свободное время в основном проводят в социальных сетях в сфере виртуальных взаимодействий. Однако «...такое погружение в цифровую среду может выполнять и десоциализирующую функцию, так как она воздействует непосредственно на сознание человека, расширяя его когнитивные и коммуникативные способности и изменяя систему ценностей, динамика изменения которой остаётся неизученным вопросом» [10, с. 47].

Длительность пребывания современного подростка в виртуальной среде актуализирует изучение проблемы её влияния на личность и, естественно, на накопление социального капитала. В современной педагогике сделаны первые попытки изучения воспитательных возможностей цифровой среды, влияющих на позитивную социализацию школьников, принятие социальных норм и отношений. Но изучение возможностей цифровой среды школы и её ресурсов в совершенствовании социального капитала подростка остаётся актуальной задачей для педагогической науки и практики.

Мы предполагаем, что обогащённая средствами информационных коммуникационных технологий образовательная среда школы становится ресурсом совместной деятельности субъектов образовательного процесса, который обеспечивает включённость подростка в различные формы социального взаимодействия, требующие от него овладения соответствующим набором социальных действий, которые расширяют его социальные контакты, меняются и механизмы социализации. В этом контексте необходимо исследовать те обстоятельства, при которых погружение в цифровую образовательную среду современной школы, осознание её возможностей учителем и подростком будут восприниматься как присвоение социального капитала личности, который существенно повлияет на её социальную успешность.

Рассматривая педагогический потенциал цифровой образовательной среды общеобразовательной школы, мы обратили внимание на действующие сегодня виртуальные образовательные сообщества. Исходя из концепции доверия, разработанной Р. Швайером, виртуальное образовательное сообщество имеет возможность выстраивать целую систему различных контактов, в которых его участники в процессе интенсивного взаимодействия устанавливают различные правила, нормы, ограничения. Интенсивность таких контактов формирует взаимное доверие между участниками социальных интеракций. А это означает, что виртуальные сообщества выступают как носители социального капитала, величина которого зависит не только от интенсивности, но и от наличия взаимных интересов, целей, потребностей в контактах [11, с. 10].

Исследуя особенности развития социального капитала подростков в цифровой образовательной среде школы, мы обратили внимание на то, что его динамика во многом зависит от тех отношений, которые сложились между детьми в процессе различного взаимодействия. Если эти отношения носят характер дружбы, сотрудничества, взаимоподдержки и помощи, то обмен знаниями, информацией, опытом усиливает социальный капитал, несмотря на то, что все интеракции осуществляются в цифровой среде. Отсюда следует, что в цифровой среде формируется так называемый совокупный социальный капитал, который служит обменом опытом, знаниями, информацией, чувствами и отношениями участников взаимодействия при решении различных образовательных или жизненных проблем и задач подростками.

Изучение различных аспектов проблемы социализации подростков в цифровой образовательной среде школы позволило выявить различные стороны цифровой среды, оказывающей влияние на развитие социального капитала подростков. К наиболее значимым (сильным) сторонам цифровой образовательной среды, в которую объективно вовлечены подростки (школа), следует отнести наличие новых направлений и содержания образовательной деятельности. Привычность нахождения современных подростков в виртуальном пространстве Интернета позволяет акцентировать внимание на формировании их коммуникативных умений и навыков посредством использования разнообразных форм сетевой коммуникации.

Опросы, форумы, голосование, персональные сообщения, видеосвязь и др. включают подростков в интерактивное общение, в рамках которого раз-

виваются новые виды взаимодействия педагогов с подростками, подростков друг с другом. Участие подростков и педагогов в обсуждениях, форумах тематических онлайн-конкурсов, в размещении тематических блогов и др. позитивно влияет на формирование их коммуникативного опыта как одного из оснований социального капитала. Цифровая образовательная среда современной школы является важным педагогическим условием проектирования индивидуального образовательного маршрута в приобретении современных знаний подростками.

В то же время, анализируя школьную цифровую образовательную среду, следует отметить слабые стороны. Здесь необходимо увидеть, что сетевой формат ограничивает межличностное общение, его эмоциональность, проявление эмпатии, рефлексии. Поэтому формирование позитивного социального и коммуникативного опыта подростков в цифровой образовательной среде осложняется, требует новых подходов.

Наши исследования показывают, что педагоги, работающие в современной школе, испытывают определённые трудности, связанные с идентификацией реакции подростков, их чувств, эмоций, настроений. Педагог, равно как и подросток, должен проникать в происходящее, понимать отношение подростков к нему. Но в реальной педагогической практике мы часто наблюдаем неготовность педагогов к полноценной работе с информационными коммуникативными технологиями, педагогически нецелесообразным использованием виртуального пространства в развитии социального капитала подростков.

Вышеназванные стороны цифровой образовательной среды школы расширяют возможности педагогического сопровождения процесса присвоения подростком социального капитала как в реальном, так и виртуальном мире. Открытый комплекс ресурсов, информационно-коммуникативных технологий (смешанное обучение, дистанционное обучение, сетевая коммуникация, сетевые проекты, веб-квесты, онлайн-игры обучающего характера и т. д.) можно рассматривать как социальный капитал, которым овладевает подросток для создания платформы своей успешности в обучении и в будущей профессии.

Наличие таких возможностей для развития личности подростка требует от педагогов постоянного обновления педагогических технологий, средств и форм обучения и воспитания, овладения новыми компетенциями и профессиональными обязанностями, так как виртуализация жизни изменяет интеллект, тип мышления, личностные, психосоциальные характеристики подростков. От готовности педагога к интерактивному обучению и взаимодействию в условиях цифровой образовательной среды зависит осознанное и мотивированное отношение подростков к освоению тех возможностей, которые в ней содержатся. Только благодаря широкому спектру инструментов интерактивного обучения, взаимодействия, разнообразию информационных ресурсов, используемых в образовательных и воспитательных целях, появляется возможность вовлечения подростков в процесс развития собственного социального капитала.

В заключение следует отметить, что цифровая образовательная среда школы оказывает существенное влияние на процесс формирования и развития социального капитала подростков. Она изменяет механизмы социализации современных подростков, формируя их знания и умения о взаимодействии в социальных сетях. Успешность приобретения социального капитала подростками как одного из значимых средств построения их образовательных целей и планирования жизни, как способа интеграции в социальное пространство общества и активного участия в его жизни во многом зависит от педагогически целесообразного использования современных методов воспитания и учета всех сторон цифровой среды.

#### Библиографический список

1. Makeeva T.V. Интерпретация концепции «социальный капитал» в современной литературе. *International Scientific Review*. 2016; № 1: 63.
2. Бурдье П. Формы капитала. *Экономическая социология*. 2005; № 3, 1991. XVI.
3. Putnam R.D. Soziales Kapital in der Bundesrepublik Deutschland und in den USA. *Bürgerlichen Engagement und Zivilgesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 2002: 257 – 272.
4. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек. Перевод с английского М.Б. Левина. Москва: АСТ; Москва, 2015.
5. Бодак Е.Ф. Уровень школьного социального капитала подростков-воспитанников сиротских учреждений. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2017; № 2: 172 – 180.
6. Устюжанина Е.В., Евсюков С.Г. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы. *Вестник РЭУ им. Г.В. Плеханова*. 2018; № 1 (97): 3 – 9.
7. Теркулова И.Н. *Цифровая среда как педагогическое условие позитивной социализации обучающихся во Франкоговорящих странах (Франция, Канада)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Новосибирск, 2019.
8. Беляев Г.Ю. Социально-цифровая среда как источник новых возможностей и новых рисков для современного образования. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2020; № 4: 109 – 121.
9. Воронцов М.В. Виртуальные и смешанные реальности и воспитание. *Педагогика*. 2011; № 5: 45 – 51.
10. Плешаков В.А. О социальном воспитании в контексте киберсоциализации человека. *Вопросы воспитания*. 2010; № 4 (5): 89 – 98.
11. Schwier R.A. *Bayesian belief network approach for analysis of intercultural collaboration in virtual communities using social capital theory*. 2007. Available at: <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1769929>

#### References

1. Makeeva T.V. Interpretaciya koncepcii «social'nyj kapital» v sovremennoj literature. *International Scientific Review*. 2016; № 1: 63.
2. Burd'e P. Formy kapitala. *Ekonomicheskaya sociologiya*. 2005; № 3, 1991. XVI.
3. Putnam R.D. Soziales Kapital in der Bundesrepublik Deutschland und in den USA. *Bürgerlichen Engagement und Zivilgesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 2002: 257 – 272.
4. Fukuyama F. Konec istorii i poslednij chelovek. Perevod s anglijskogo M.B. Levina. Moskva: AST; Moskva, 2015.
5. Bodak E.F. Uroven' shkol'nogo social'nogo kapitala podrostkov-vospitannikov sirotskih uchrezhdenij. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2017; № 2: 172 – 180.
6. Ustyuzhanina E.V., Evsyukov S.G. Cifrovizaciya obrazovatel'noj sredy: vozmozhnosti i ugrozy. *Vestnik R'EU im. G.V. Plehanova*. 2018; № 1 (97): 3 – 9.



7. Terkulova I.N. *Cifrovaya sreda kak pedagogicheskoe uslovie pozitivnoj socializacii obuchayuschihsya vo Frankogovoryaschih stranah (Franciya, Kanada)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Novosibirsk, 2019.
8. Belyaev G.Yu. *Social'no-cifrovaya sreda kak istochnik novykh vozmozhnostej i novykh riskov dlya sovremennogo obrazovaniya. Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2020; № 4: 109 – 121.
9. Voropaev M.V. *Virtual'nye i smeshannye real'nosti i vospitanie*. *Pedagogika*. 2011; № 5: 45 – 51.
10. Pleshakov V.A. *O social'nom vospitanii v kontekste kibernatsionalizacii cheloveka. Voprosy vospitaniya*. 2010; № 4 (5): 89 – 98.
11. Schrier R.A. *Bayesian belief network approach for analysis of intercultural collaboration in virtual communities using social capital theory*. 2007. Available at: <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1769929>

Статья поступила в редакцию 15.06.22

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-168-170

**Krasnova M.Yu.**, teacher, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: [iamkrasnova@mail.ru](mailto:iamkrasnova@mail.ru)

**THEORETICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE BACHELORS OF THE PROFILE "SPORTS MANAGEMENT" TO ORGANIZE ACTIVITIES OF SPORTS VOLUNTEERS.** The given article discusses the most significant theoretical aspects of professional training of future sports management bachelors to organize sports activities by volunteers. In order to fully disclose its topic, the meanings of the terms "volunteer" and "sports volunteering" are first clarified. Experience of training future sports managers to organize the activities of sports volunteers is analyzed by the faculty of the Department of Sports Management of the Moscow Financial and Industrial University "Synergy" in the "Sports volunteering" course. Specific training tasks are studied. On this basis, the author makes some conclusions about the role and place of skills in future sports managers to organize sports activities in their professional training structure.

**Key words:** higher education, sports volunteering, professional training of sports managers, student, teacher.

**М.Ю. Краснова**, преп., НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: [iamkrasnova@mail.ru](mailto:iamkrasnova@mail.ru)

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПРОФИЛЯ «СПОРТИВНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ» К ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПОРТИВНЫХ ВОЛОНТЁРОВ

В данной статье рассмотрены наиболее существенные теоретические аспекты профессиональной подготовки будущих бакалавров профиля «Спортивный менеджмент» к организации деятельности спортивных волонтеров. С целью наиболее полного раскрытия её темы сначала уточняются значения терминов «волонтер» и «спортивное волонтерство». Затем анализируется опыт подготовки будущих спортивных менеджеров к организации деятельности спортивных волонтеров силами профессорско-преподавательского состава кафедры Спортивного менеджмента НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия» в рамках курса «Спортивное волонтерство». Изучаются конкретные примеры используемых при этом учебных заданий. На этом основании делается вывод о роли и месте формирования у будущих спортивных менеджеров навыков организации деятельности спортивных волонтеров в структуре их профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** высшее образование, спортивное волонтерство, профессиональная подготовка спортивных менеджеров, студент, преподаватель.

Актуальность темы настоящей статьи обусловлена тем, что на сегодняшний день физическая культура и спорт являются важными составляющими сбалансированного развития государства [1–2]. По этой причине соответствующие аспекты человеческой деятельности упоминаются в нескольких национальных программах, определяющих процесс поступательного развития нашей страны на период до 2030 г.:

- «Демография»;
- «Жильё и городская среда»;
- «Здравоохранение»;
- «Образование».

Вышеописанная тенденция, в свою очередь, объясняет тот факт, что программа подготовки 38.03.02 Менеджмент со специализацией Спортивный менеджмент [3] в последние годы не теряет своей актуальности и популярности среди абитуриентов.

В последнее время фиксируется определённое возрастание актуальности подготовки будущих спортивных менеджеров к организации деятельности спортивных волонтеров. Действительно, роль спортивного волонтерства в социальном развитии признана на международном уровне. Участие тысяч волонтеров в проведении Олимпийских игр – сложившаяся за десятилетия международная практика. Волонтеры стали традиционной и полноправной частью команды, организующей игры, принимающей лучших мировых спортсменов и представляющей страну [2, с. 11–12].

Соответственно, возрастает важность различных вопросов, связанных с профессиональной подготовкой будущих бакалавров профиля «Спортивный менеджмент» к организации деятельности спортивных волонтеров. Их рассмотрению посвящена настоящая статья.

Исходя из вышеизложенного, её цель – изучение наиболее существенных теоретических аспектов профессиональной подготовки будущих бакалавров профиля «Спортивный менеджмент» к организации деятельности спортивных волонтеров.

Поставленной цели соответствуют задачи:

- уточнить значения терминов «волонтер» и «спортивное волонтерство»;
- проанализировать опыт подготовки будущих спортивных менеджеров к организации деятельности спортивных волонтеров силами профессорско-преподавательского состава кафедры Спортивного менеджмента НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия» в рамках курса «Спортивное волонтерство»;

– продемонстрировать роль и место обучения будущих спортивных менеджеров основам организации деятельности спортивных волонтеров в структуре их профессиональной подготовки.

Методы исследования, использовавшиеся при написании настоящей статьи, включают анализ специальной литературы и педагогического опыта её автора.

Научная новизна статьи заключается во всестороннем рассмотрении основных теоретических аспектов профессиональной подготовки будущих бакалавров профиля «спортивный менеджмент» к организации деятельности спортивных волонтеров.

Её теоретическая значимость состоит в обобщении и систематизации опыта подготовки будущих спортивных менеджеров к организации деятельности спортивных волонтеров силами профессорско-преподавательского состава кафедры Спортивного менеджмента НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия» в рамках курса «Спортивное волонтерство».

Практическая значимость – в определении места обучения будущих спортивных менеджеров основам организации деятельности спортивных волонтеров в структуре их профессиональной подготовки, а значит – и перспектив дальнейшего развития соответствующего сегмента отечественной системы ВО.

С латинского термин «волонтер» переводится как «доброволец». То есть такого рода активист, который, исходя из самой этимологии этого слова, готов помогать по собственной воле, не ожидая материального вознаграждения за свой труд и помощь.

Сказанное подводит нас к вопросу об определении термина «спортивное волонтерство». Обычно его трактуют как добровольческую деятельность, которая связана с участием в организации и (или) проведении на территории РФ физкультурных и спортивных мероприятий на различных уровнях [1; 2; 3].

К настоящему моменту различными организациями накоплен большой опыт использования передовых методик и педагогических технологий в процессе подготовки спортивных волонтеров к проведению спортивных событий. В числе таких структур:

- Ассоциация волонтерских центров России;
- Национальный фонд подготовки кадров;
- АНО «Дирекция спортивных и социальных проектов»;
- Ресурсный центр «Мосволонтер» [2, с. 65–66].

С учётом этого опыта осуществляется подготовка будущих спортивных менеджеров к организации деятельности спортивных волонтеров в образова-

тельном пространстве Московского финансово-промышленного университета «Синергия». На кафедре спортивного менеджмента разработана и реализуется дисциплина «Спортивное волонтерство». Она относится к вариативной части и преподаётся как дисциплина по выбору [3].

Изучение данной академической дисциплины ориентировано на вооружение будущих спортивных менеджеров системой знаний, умений и навыков, имеющих отношение к спортивному волонтерству как уникальному для индустрии спорта общественному явлению. Цель освоения дисциплины «Спортивное волонтерство» – формирование представлений о спортивном волонтерстве как уникальном явлении в индустрии спорта. В этой связи основными задачами её изучения являются:

- постижение студентами сущности и закономерностей спортивного волонтерства как общественного явления;
- определение функций спортивных волонтеров при проведении спортивных событий;
- роль спортивного волонтерства при проведении крупных международных спортивных соревнований;
- формирование у будущих спортивных менеджеров умения анализировать проблемы и находить решения при организации работы спортивных волонтеров на спортивных соревнованиях;
- формирование навыков организации работы спортивных волонтеров во время проведения спортивных событий [3].

Дисциплина рассчитана на 72 часа и предусматривает изучение пяти тем (табл. 1).

Таблица 1

Темы, изучаемые в рамках курса «Спортивное волонтерство»

Тема 1.	Спортивное волонтерство: основные понятия и характеристика
Тема 2.	Эволюция развития спортивного волонтерства
Тема 3.	Обязанности и функционал спортивных волонтеров
Тема 4.	Система отбора, обучения и подготовки спортивных волонтеров
Тема 5.	Организация работы со спортивными волонтерами на спортивных соревнованиях [3]

В рамках изучения данных тем предусматривается проведение лекционных и семинарских занятий, а равно и самостоятельной работы. При этом для каждого семинарского занятия существует система тем исследовательских проектов студентов. Темы объявляются в начале изучения дисциплины, и студенты заранее распределяют их между собой, готовят их в виде проектов, которые в дальнейшем представляются в форме мультимедийных презентаций.

При этом каждое семинарское занятие начинается с теоретического обсуждения вопросов, связанных с его темой (табл. 2).

Таблица 2

Вопросы для обсуждения на семинарских занятиях  
в ходе изучения дисциплины «Спортивное волонтерство»

№ темы	Вопросы для обсуждения
1.	Что такое спортивное волонтерство?
	Чем отличается спортивное волонтерство от событийного волонтерства?
	Какова нормативно-правовая база для развития в России спортивного волонтерства?
	Что в себя включает деятельность объединений и ассоциаций, объединяющих спортивных волонтеров?
	Каковы основные требования к волонтерской деятельности в спорте?
2.	Как развивается спортивное волонтерство в мире?
	Как развивается спортивное волонтерство в России?
	Что из представляет собой период развития спортивного волонтерства до игр в Сочи?
	Как осуществлялась разработка волонтерской программы «Сочи 2014»?
	Каковы этапы реализации волонтерской программы «Сочи 2014»?
3.	В чем заключается помощь спортивных волонтеров при организации спортивных соревнований?
	Каковы категории спортивных волонтеров? Приведите примеры.
	Какие функции выполняют спортивные волонтеры – специалисты?
	Какие функции выполняют спортивные волонтеры общего профиля?
	Какие функции выполняют спортивные волонтеры, работающие со зрителями?
	Какие функции выполняют спортивные волонтеры общефункционального назначения [3]?

4.	Какова система отбора спортивных волонтеров?
	Какова система обучения спортивных волонтеров?
	Какова система подготовки спортивных волонтеров?
	Какова роль спортивного волонтерства для дальнейшего профессионального и карьерного развития?
	Что собой представляет спортивное волонтерство среди студентов?
5.	Какова мотивация спортивных волонтеров? Приведите примеры.
	Как осуществляется взаимодействие спортивных волонтеров с организаторами спортивных соревнований?
	Какова система управления спортивными волонтерами?
	Каков набор требований к спортивным волонтерам на соревнованиях различного уровня (массовые, официальные, международные) [3]?

После устного обсуждения вопросов проходит демонстрация проектов, которые студенты подготовили заранее.

При подготовке к проектам студенты самостоятельно добывают информацию по тематике, проводят серьёзную исследовательскую работу.

С учётом того, что дисциплина изучается на 4 курсе в 7 семестре, многие студенты к этому времени уже, как правило, привлекались к деятельности в качестве волонтера на различных спортивных мероприятиях различного уровня, которые в большом количестве проводятся на спортивных площадках города Москвы. Особенно ценным в выступлениях студентов на семинарах является тот момент, когда они в мультимедийных презентациях своих проектов демонстрируют личный опыт.

Данные факторы учитывались нами в ходе разработки тем выступлений (табл. 3).

Таблица 3

Темы проектов по дисциплине  
«Спортивное волонтерство»

№ темы	Темы проектов
1.	Спортивное волонтерство: понятие и характеристика
	Спортивное волонтерство как часть событийного волонтерства
	Нормативно-правовая база для развития в России спортивного волонтерства
	Деятельность объединений и ассоциаций, объединяющих спортивных волонтеров
	Основные требования к волонтерской деятельности в спорте
2.	Развитие спортивного волонтерства в мире
	Развитие спортивного волонтерства в России
	Период развития спортивного волонтерства до Игр в Сочи
	Разработка волонтерская программа «Сочи 2014»
	Этапы реализации волонтерской программы «Сочи 2014»
3.	Помощь спортивных волонтеров при организации спортивных соревнований [3]
	Категории спортивных волонтеров
	Спортивные волонтеры – специалисты
	Спортивные волонтеры общего профиля
	Спортивные волонтеры, работающие со зрителями
4.	Спортивные волонтеры общефункционального назначения
	Система отбора спортивных волонтеров
	Система обучения спортивных волонтеров
	Система подготовки спортивных волонтеров
	Роль спортивного волонтерства для дальнейшего профессионального и карьерного развития
5.	Мотивация спортивных волонтеров
	Взаимодействие спортивных волонтеров с организаторами спортивных соревнований
	Система управления спортивными волонтерами
	Набор требований к спортивным волонтерам на соревнованиях различного уровня (массовые, официальные, международные) [3]

В целом можно отметить, что для изучения академической дисциплины «Спортивное волонтерство» требуются знания и навыки обучающихся по таким дисциплинам, как «Менеджмент спортивных соревнований», «Введение в спортивный менеджмент», «Спорт и общество».

Знания и навыки по дисциплине «Спортивное волонтерство» могут использоваться при прохождении производственных практик и написании выпускной квалификационной работы по соответствующей тематике.

Как показал наш опыт преподавания на факультете индустрии и спорта Московском финансово-промышленном университете «Синергия», привлечение студентов к волонтерской деятельности и дальнейшая их подготовка к организации спортивных волонтеров для крупных соревнований является эффективным

средством повышения результативности профессиональной подготовки будущих спортивных менеджеров.

Полученный ими опыт и система теоретических знаний помогает лучше ориентироваться в функционировании индустрии спорта как таковой, что позволяет рассматривать подготовку спортивных менеджеров к организации деятельности спортивных волонтеров как важную часть профессионального образования данного направления.

#### Библиографический список

1. Леднев В.А. Волонтер – настоящее лицо Игр в Сочи. *Качество образования*. 2014; № 3: 52 – 55.
2. Горлова Н.И. *Мир спортивного волонтерства*. Москва: ГБУ города Москвы «Мосволонтер», 2018.
3. 38.03.02 МЕНЕДЖМЕНТ. *Спортивный менеджмент*. Available at: [https://ifur.ranepa.ru/abitur/bakalavriat/sportivnyy-menedzhment?utm\\_source=yandex.ru&utm\\_medium=organic&utm\\_campaign=yandex.ru&utm\\_referrer=yandex.ru](https://ifur.ranepa.ru/abitur/bakalavriat/sportivnyy-menedzhment?utm_source=yandex.ru&utm_medium=organic&utm_campaign=yandex.ru&utm_referrer=yandex.ru)

#### References

1. Lednev V.A. Volonter – nastoyashee lico Igr v Sochi. *Kachestvo obrazovaniya*. 2014; № 3: 52 – 55.
2. Gorlova N.I. *Mir sportivnogo volonterstva*. Moskva: GBU goroda Moskvy «Mosvolonter», 2018.
3. 38.03.02 MENEDZHMENT. *Sportivnyy menedzhment*. Available at: [https://ifur.ranepa.ru/abitur/bakalavriat/sportivnyy-menedzhment?utm\\_source=yandex.ru&utm\\_medium=organic&utm\\_campaign=yandex.ru&utm\\_referrer=yandex.ru](https://ifur.ranepa.ru/abitur/bakalavriat/sportivnyy-menedzhment?utm_source=yandex.ru&utm_medium=organic&utm_campaign=yandex.ru&utm_referrer=yandex.ru)

Статья поступила в редакцию 03.08.22

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-170-172

**Rostovtseva P.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia),  
E-mail: Rostovtseva\_75@mail.ru

**FEATURES OF CLASSROOM AND EXTRACURRICULAR WORK AT A UNIVERSITY.** The paper reveals the most significant features of modern Russian university students' classroom and extracurricular work. In order to fully disclose its subject matter, the definition of the term "classroom work" is first given, its specifics are studied in a modern university during the foreign language study. The main forms of classroom work practiced in the modern university educational space are considered. The work investigates the specifics of extracurricular work of modern university students. It is proved that in the modern higher education educational organization space its role is steadily increasing. It is said about the main advantages of various extracurricular work forms on the example of students majoring in a foreign language. The research presents the main features of some independent work forms for modern university students.

**Key words:** modern university, classroom work, extracurricular work, student, teacher.

**П.П. Ростовцева**, канд. пед. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва E-mail: Rostovtseva\_75@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ АУДИТОРНОЙ И ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

В настоящей статье рассматриваются наиболее значимые особенности аудиторной и внеаудиторной работы студентов современного российского вуза. В целях наиболее полного раскрытия её тематики сначала даётся определение термина «аудиторная работа», изучается её специфика в современном вузе в ходе изучения студентами иностранного языка. Затем рассматриваются основные формы аудиторной работы, практикуемой в образовательном пространстве современного вуза. Далее исследуется специфика внеаудиторной работы студентов современного вуза. Доказывается, что в образовательном пространстве современной организации ВО её роль неуклонно возрастает. Говорится об основных преимуществах различных форм внеаудиторной работы на примере освоения студентами учебной программы по дисциплине «Иностранный язык». Производится раскрытие основных особенностей некоторых форм самостоятельной работы студентов современного вуза.

**Ключевые слова:** современный вуз, аудиторная работа, внеаудиторная работа, студент, преподаватель.

**Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счёт бюджетных средств по государственному заданию Финансового университета при Правительстве Российской Федерации**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, состоит в том, что в современном вузе учебный процесс включает в основном две части: аудиторную (практические занятия, лекции) и внеаудиторную (различные организационные формы самостоятельной работы студентов: подготовка к аудиторным занятиям, заполнение рабочей тетради, самостоятельное изучение тем курса, написание рефератов и др.) [1–6]. Деление на эти составляющие в последнее время становится все более ощутимым. Сегодня данная картина выглядит следующим образом:

- 40% – аудиторные занятия;
- 60% – внеаудиторная работа.

Скорее всего, подобный разрыв в пользу второй части будет со временем увеличиваться.

Вышеописанная тенденция способствует возникновению объективной необходимости интенсификации учебного процесса. В свою очередь, перспективным направлением этой, последней, является разработка новых форм организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы будущих профессионалов [5–12].

Подобная интенсификация требует детального изучения особенностей организации аудиторной и внеаудиторной работы студентов современного вуза. Их анализу посвящена настоящая статья.

В связи с вышеизложенным её цель – изучение основных особенностей аудиторной и внеаудиторной работы в современном вузе.

С поставленной целью коррелируются следующие задачи:

- изучение специфики аудиторной работы в современном вузе;
- рассмотрение основных форм аудиторной работы, практикуемой в образовательном пространстве современного вуза;
- исследование специфики внеаудиторной работы студентов современного вуза;
- раскрытие основных особенностей некоторых форм самостоятельной работы студентов современного вуза.

При подготовке статьи использовались такие методы исследования, как анализ специальной литературы и педагогического опыта автора.

Её научная новизна состоит в том, что были определены ключевые особенности аудиторной и внеаудиторной работы студентов современного вуза в целях дальнейшего совершенствования соответствующих форм работы.

Теоретическая значимость – в исследовании наиболее значимых особенностей аудиторной и внеаудиторной работы в российском вузе на настоящем этапе его развития. Это, в свою очередь, позволит в дальнейшем исследовать пути их интенсификации.

Практическая значимость состоит в том, что исследование особенностей аудиторной и внеаудиторной работы в современном вузе позволит в дальнейшем произвести эффективную интенсификацию соответствующих аспектов образовательной деятельности.



Таблица 1

Организационные формы обучения, используемые в ходе практических занятий по иностранному языку

Наименование	Характеристика	Сфера применения
Индивидуальная	Задание выполняется студентом независимо от остальной группы. Использование такой формы работы способствует выработке высокого уровня самостоятельности будущего профессионала. Это, в свою очередь, позволит ему в дальнейшем в полной мере реализовать собственный индивидуальный потенциал [7, с. 170]	Выполнение заданий с разного рода раздаточным материалом
		Подготовка индивидуальных проектов и презентаций
Фронтальная	Направлена на активизацию совместной деятельности всей группы	Объяснение нового материала
		Проверка навыков чтения, перевода текстов, правильности выполнения упражнений
Групповая	Студенты активно включаются в совместную учебную деятельность, направленную на организацию их иноязычной коммуникативной деятельности. Работая в составе групп, студенты, используя знания профильных дисциплин, обсуждают учебные проблемы, решают различные ситуационные задачи, представляющие для них большой профессиональный интерес	При изучении студентами языка их будущей специальности, когда необходимо составить глоссарий своего направления подготовки [9, с. 173]

Таблица 2

Формы внеаудиторной работы по иностранному языку студентов современного вуза

Наименование	Описание
Самостоятельная работа согласно рабочей программы дисциплины «Иностранный язык»	Способствует развитию иноязычных умений и навыков обучающихся, закреплению материала, изученного в рамках аудиторной работы. Задания для самостоятельной работы включают языковые упражнения на проверку лексико-грамматических явлений, а также трансформационные упражнения, рассчитанные на развитие монологических навыков студентов. Также включает работу над домашним чтением, переводом текстов, выполнением проектов и презентаций [2; 9]
Научно-исследовательская работа студентов	Осуществляется студентами в ходе подготовки научных работ к студенческим научным семинарам, конференциям, «круглым столам» различного уровня. Реализуется на стыке будущей профессиональной деятельности студентов и изучаемого иностранного языка [6, с. 10–11]
Участие студентов в творческих мероприятиях	Творческие мероприятия охватывают все студенческие группы, изучающие иностранный язык. В ходе подготовки к ним обучающиеся готовят стенгазеты, сообщения, мини-представления, реализуя при этом знания, умения и навыки, имеющие отношение как к области их будущей профессиональной деятельности, так и к сфере изучаемого языка [4; 5; 10]

Как известно, термином «аудиторная работа» обозначают такую форму учебной деятельности студентов, которая осуществляется в учебной аудитории под руководством профессорско-преподавательского состава [2; 4].

Если мы говорим об академической дисциплине «Иностранный язык», то основной вид аудиторных занятий – практическое занятие. Данную дефиницию обычно определяют как занятие под руководством преподавателя, во время которого сформированность системы знаний, умений и навыков студентов современного вуза проверяется на практике [1; 7]. При объяснении новой темы практические занятия по иностранному языку зачастую включают элементы лекции.

В этой связи будет нелишним дать определение термину «лекция». Большинство современных педагогов-исследователей и практиков склонны трактовать его как последовательное, логически стройное изложение преподавателем учебного материала в сопровождении демонстрации наглядных пособий. В современном вузе лекции зачастую проводятся с широким использованием ИКТ [3; 4; 8].

В ходе практических занятий по иностранному языку используются индивидуальная, фронтальная и групповая организационные формы обучения (табл. 1).

Как уже говорилось ранее, в последнее время в процессе формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов фиксируется устойчивое возрастание роли внеаудиторной работы [1; 2; 3; 8]. Внеаудиторная работа представляет собой такую организацию свободного времени обучающихся, при которой ими усваиваются новые знания, умения и навыки, связанные со спецификой будущей профессиональной деятельности, развиваются способности и личностные качества будущих специалистов [5; 10].

В отличие от аудиторного образования, внеаудиторное отличается большей свободой. Оно не скованно жесткими требованиями, предметно-классно-урочной системой и ролевой регламентацией участников учебно-воспитательного процесса. В процессе осуществления внеаудиторных форм работы студенты лучше осмысливают факты. У них появляется больше возможностей для размышлений над реальным опытом в контексте разных мнений, сопоставления точек зрения и их истолкования [1; 9; 10].

Внеаудиторная работа студентов по иностранному языку может осуществляться в трёх формах (табл. 2).

На основе вышеизложенного мы можем сделать следующие выводы.

Аудиторной работой называют такую форму учебной деятельности студентов, которая осуществляется в учебной аудитории под руководством преподавателя.

Основным видом аудиторных занятий по академической дисциплине «Иностранный язык» являются практические занятия.

Во время этих занятий сформированность системы знаний, умений и навыков студентов современного вуза проверяется на практике. При объяснении новой темы практические занятия по иностранному языку зачастую включают элементы лекции.

На практических занятиях по иностранному языку используются индивидуальная, фронтальная и групповая организационные формы обучения.

## Библиографический список

1. Чиж Р.Н. Формирование иноязычной компетенции будущих художников в области традиционного прикладного искусства в процессе выставочной деятельности. *Ростовский научный вестник*. 2021; № 2: 73 – 75.
2. Чиж Р.Н. Специфика профессионально-ориентированного иноязычного обучения в профильном высшем учебном заведении. *Преподавание иностранного языка в профессиональном контексте: традиции, инновации, перспективы*: материалы Международной научно-практической конференции памяти проф. Р.П. Мильруда. Тамбов: Издательство ШГПУ, 2021: 41 – 47.
3. Хижняк И.М. Обучение в сотрудничестве как эффективный способ овладения иностранным языком. *Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации*: материалы докладов X Международной конференции. Саратов: Издательство СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 2018: 276 – 279.

4. Тедорадзе Т.Г. Диагностика взаимосвязи аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2021; № 4 (194): 434 – 439.
5. Васичкина О.Н. Воспитание патриотизма в процессе внеаудиторной и аудиторной работы с молодежью. *Гуманитарные и социальные науки*. 2020; № 4: 254 – 261.
6. Арефьева О.С., Арефьева О.В. Научно-исследовательская работа студентов педагогического вуза. *Вестник марийского государственного университета*. 2018; Т. 12; № 4: 9 – 13.
7. Некрасова С.А. Организация самостоятельной внеаудиторной и аудиторной работы студентов по ФГОС Специальности СПО 53.02.05 сольное и хоровое народное пение (по виду хоровое народное пение) МДК 01.01 «Хоровое и ансамблевое пение» (по разделу «хоровое пение»). *Новые импульсы развития: вопросы научных исследований*. 2021; № 4: 162 – 171.
8. Зайцева И.В. Формирование элементов информационной культуры бакалавров в процессе аудиторной и внеаудиторной работы по немецкому языку. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 2020; Vol. 2-2 (41): 6 – 9.
9. Соколова Г.Е. Особенности интерактивного обучения русскому языку как иностранному на занятиях по развитию устной и письменной речи. *Преподаватель XXI век*. 2021; № 1, Ч. 1: 168 – 175.
10. 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; Т. 7, № 6: 452 – 463.
11. Мельничук М.В., Алисевиц М.В. Проблемы формирования интеллектуальной культуры современного студента. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2015; № 5-6: 48 – 51.
12. Мельничук М.В., Осипова В.М. Совершенствование навыков мышления высшего порядка в процессе обучения иностранному языку в нелингвистическом вузе. *Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы: сборник научных работ*. Москва, 2016: 157 – 162.

## References

1. Chizh R.N. Formirovanie inoyazychnoy kompetencii buduschih hudozhnikov v oblasti tradicionnogo prikladnogo iskusstva v processe vystavochnoj deyatel'nosti. *Rostovskij nauchnyj vestnik*. 2021; № 2: 73 – 75.
2. Chizh R.N. Specifika professional'no-orientirovannogo inoyazychnogo obucheniya v profil'nom vysshem uchebnom zavedenii. *Prepodavanie inostrannogo yazyka v professional'nom kontekste: tradicii, innovacii, perspektivy: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii pamyati prof. R.P. Mil'ruda*. Tambov: Izdatel'stvo ShGPU, 2021: 41 – 47.
3. Hizhnyak I.M. Obuchenie v sotrudnichestve kak `effektivnyj sposob ovladeniya inostrannym yazykom. *Inostrannyye yazyki v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii: materialy dokladov X Mezhdunarodnoj konferencii*. Saratov: Izdatel'stvo SGU im. N.G. Chernyshevskogo, 2018: 276 – 279.
4. Tedoradze T.G. Diagnostika vzaimosvyazi auditornoj i vneauditornoj samostoyatel'noj raboty studentov. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2021; № 4 (194): 434 – 439.
5. Vasichkina O.N. Vospitanie patriotizma v processe vneauditornoj i auditornoj raboty s molodezh'yu. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2020; № 4: 254 – 261.
6. Aref'eva O.S., Aref'eva O.V. Nauchno-issledovatel'skaya rabota studentov pedagogicheskogo vuza. *Vestnik marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018; Т. 12; № 4: 9 – 13.
7. Nekrasova S.A. Organizaciya samostoyatel'noj vneauditornoj i auditornoj raboty studentov po FGOS Special'nosti SPO 53.02.05 sol'noe i horovoe narodnoe penie (po vidu horovoe narodnoe penie) MDK 01.01 «Horovoe i ansamblevoe penie» (po razdelu «horovoe penie»). *Novye impul'sy razvitiya: voprosy nauchnyh issledovanij*. 2021; № 4: 162 – 171.
8. Zajceva I.V. Formirovanie `elementov informacionnoj kul'tury bakalavrov v processe auditornoj i vneauditornoj raboty po nemecckomu yazyku. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 2020; Vol. 2-2 (41): 6 – 9.
9. Sokolova G.E. Osobennosti interaktivnogo obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na zanyatiyah po razvitiyu ustnoj i pis'mennoj rechi. *Prepodavatel' XXI vek*. 2021; № 1, Ch. 1: 168 – 175.
10. Gruzina Yu.M., Mel'nichuk M.V. Analiz zarubeznogo opyta po formirovaniyu i razvitiyu molodezhnoj politiki v sfere obrazovaniya, nauki i innovacij. *Rossijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2018; Т. 7, № 6: 452 – 463.
11. 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.
12. Mel'nichuk M.V., Osipova V.M. Sovershenstvovanie navykov myshleniya vysshego poryadka v processe obucheniya inostrannomu yazyku v nelingvisticheskom vuze. *Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze: tradicii, innovacii, perspektivy: sbornik nauchnyh rabot*. Moskva, 2016: 157 – 162.

Статья поступила в редакцию 03.08.22

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-172-174

**Melnichuk M.V.**, Doctor of Sciences (Economics), Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: mvmelnichuk@fa.ru  
**Rostovtseva P.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: Rostovtseva\_75@mail.ru

**PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT A UNIVERSITY.** The article discusses the main features of the process of patriotic education of modern Russian universities students in the framework of academic classes in the discipline "Foreign Language". To do this, the researchers consider the content of the concept of patriotism and its interpretation in modern Russian society. The work investigates the role of the discipline "Foreign Language" in the professional who is competitive in conditions of a post-industrial society. The researchers prove that it has certain resources not only in the sense of forming future specialists' system of knowledge, skills and abilities they need, but also in the sense of the students' spiritual and moral development. In particular, this concerns forming of patriotism in future professionals. The paper describes the main ways that exist to develop patriotic feelings among students in foreign language classes and pedagogical conditions that contribute to achieving positive results in the relevant field.

**Key words:** foreign language at university, patriotic education of students, spiritual and moral development of students, student, teacher.

**М.В. Мельничук**, д-р экон. наук, канд. пед. наук, проф., рук. Департамента английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: mvmelnichuk@fa.ru

**П.П. Ростовцева**, канд. пед. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: Rostovtseva\_75@mail.ru

## ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В настоящей статье рассматриваются основные особенности процесса патриотического воспитания студентов современных российских вузов в рамках учебных занятий по академической дисциплине «Иностранный язык». Для этого прежде всего рассматривается содержательная сторона понятия «патриотизм» и его трактовка в современном российском обществе. Затем исследуется роль дисциплины «Иностранный язык» в процессе подготовки профессионала, конкурентоспособного в условиях постиндустриального общества будущего. Доказывается, что она имеет определённые ресурсы не только в смысле вооружения будущих специалистов системой необходимых им знаний, умений и навыков, но и в смысле духовно-нравственного развития обучающихся. В частности, это касается формирования патриотизма у будущих профессионалов. Далее изучаются основные возможности, существующие для формирования у студентов патриотических чувств на занятиях по иностранному языку. Описываются педагогические условия, способствующие достижению положительных результатов в соответствующей сфере.

**Ключевые слова:** иностранный язык в вузе, патриотическое воспитание студентов, духовно-нравственное развитие студентов, студент, преподаватель.

**Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счёт бюджетных средств по государственному заданию Финансового университета при Правительстве Российской Федерации**

Актуальность темы статьи обусловлена существенными преобразованиями, фиксируемыми во всех сферах жизни нашей страны на протяжении трёх последних десятилетий. В частности, в образовательной сфере мы наблюдаем изменение отношения к патриотическому воспитанию учащихся [1–5]. В условиях смены ценностных ориентиров российское общество нуждается во внедрении образовательных моделей, позволяющих эффективно формировать патриотизм учащихся [6–16].

Трансформации в понимании того, какие общечеловеческие ценности нужно формировать у современных представителей учащейся молодёжи, связаны, прежде всего, с отказом от идеологических установок, характерных для предыдущего периода исторического развития нашей страны. Главной проблемой при этом является отсутствие общенациональной идеи.

Большинство современных студентов, будучи свидетелями существенных трудностей на пути формирования общенациональной идеи как базиса, определяющего вектор развития страны, утрачивают ориентиры в определении собственной целевой функции получения ВО. В результате происходит снижение их мотивации к успешному освоению соответствующих образовательных программ [6; 9; 10; 11].

Таким образом, патриотизм, выступая фактором, объединяющим граждан одной страны, независимо от их возраста, национальности и вероисповедания, играет в системе воспитания будущих профессионалов одну из ключевых ролей. Некоторым вопросам его формирования в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык» будет посвящена настоящая статья.

Её цель – выявить основные черты процесса патриотического воспитания студентов современного вуза на занятиях по иностранному языку.

Цели соответствуют задаче:

- рассмотреть содержание понятия «патриотизм» и его трактовку в современном российском обществе;
- исследовать роль дисциплины «Иностранный язык» в процессе подготовки профессионала, конкурентоспособного в условиях постиндустриального общества будущего;
- изучить основные возможности, существующие для формирования у студентов патриотических чувств на занятиях по иностранному языку.

Методы исследования, использовавшиеся при подготовке данной статьи: анализ специальной литературы и педагогического опыта авторов.

Научная новизна статьи состоит в том, что была исследована специфика процесса патриотического воспитания студентов современных российских вузов на занятиях по дисциплине «Иностранный язык».

Теоретическая значимость статьи заключается в определении наиболее характерных черт процесса патриотического воспитания студентов современных российских вузов на занятиях по дисциплине «Иностранный язык».

Практическая значимость заключается в исследовании дальнейших перспектив развития преподавания иностранного языка как действенного средства воспитания патриотизма у представителей студенческой молодёжи.

Обычно понятие «патриотизм» трактуют как чувство любви к Родине, гордость за её историю и великие свершения, а также стремление внести собственный вклад в дело её развития и процветания [1; 3; 5; 6]. В реалиях современного российского социума понятие «патриотизм» может быть истолковано по-разному. Основная причина – сложность содержания и определённый плюрализм форм выражения. А.Г. Санина, например, склонна определять патриотизм как любовь к стране и преданность государству. Последние, по мнению данного автора, выражаются в знании исторических и современных достижений страны, свободной поддержке духовных и нравственных ценностей, а также проявлении гражданской ответственности на основе активного участия в гражданском обществе [12, с. 45–46]. А.Г. Горельцев полагает, что не только решение проблемы патриотического воспитания современной учащейся молодёжи, но и выведение точного определения данного термина отличаются сложностью в силу особенностей современной экономической, социально-политической и культурной обстановки [13, с. 14].

Так или иначе, но патриотическое воспитание современной учащейся молодёжи является одной из основных задач российских вузов [1; 2; 13]. Студенческий возраст представляет собой самую ответственную пору с точки зрения развития общественно значимых ценностей, гражданской ответственности и патриотизма. Кроме того, актуальность воспитания патриотизма среди студентов обусловлена высоким уровнем интеллектуального потенциала, характерным для большинства лиц, относимых к соответствующей социальной категории, а равно их повышенной социальной активностью. Таким образом, студенческая молодёжь представляет собой тот социальный слой общества, который, прежде всего, должен стать объектом патриотического воспитания [7; 8; 10].

В целях раскрытия темы настоящей статьи следует отметить, что экономические, политические и социальные условия, характерные для современного этапа истории России, способствуют существенным изменениям статуса иностранного языка как академической дисциплины. Сегодня он необходим не только переводчикам, но и в не меньшей степени представителям большинства профессий, конкурентоспособным в условиях современного общества. Важными частями портрета такого профессионала являются:

- способность самостоятельно разбираться в документации на иностранных языках;

- осведомлённость о передовых научно-технических достижениях соседних стран [1; 2; 9].

Таким образом, успешное освоение программы дисциплины «Иностранный язык» представляет собой важную часть успешной подготовки современного высококвалифицированного специалиста практически любого профиля.

Кроме того, для академической дисциплины «Иностранный язык» характерно то, что в процессе её изучения у студентов формируется не только система знаний из соответствующей области, но и умения и навыки пользоваться ими в целях общения и получения информации, важной с точки зрения их будущей профессиональной деятельности. Эта черта, в свою очередь, предоставляет преподавателю широкие возможности для воспитания у студентов патриотизма [6; 8].

В ряду педагогических условий, способствующих эффективному патриотическому воспитанию студентов на занятиях по иностранному языку, стоит содержание учебного материала [10, с. 386]. Это, последнее, должно быть подобрано так, чтобы обеспечить решение не только учебных, но и воспитательных задач в ходе аудиторной и внеаудиторной работы по соответствующей дисциплине. Материал для использования в целях воспитания у студентов патриотизма может быть представлен в виде учебных и аутентичных текстов, а также разнообразных упражнений [11, с. 231–232].

Другим педагогическим условием успешного воспитания патриотизма на занятиях по иностранному языку является широкое использование различных средств, методов и форм организации учебно-воспитательной работы (табл. 1).

Таблица 1

Средства, методы и формы организации учебно-воспитательной работы на занятиях по иностранному языку

Средства	Учебные пособия
	Учебники
	Учебные и аутентичные тексты
Методы	Рассказ
	Беседа
	Дискуссия
	Упражнение
	Одобрение
	Убеждение
Формы	Наставление
	Практические занятия
	Рольевые игры
	Учебные экскурсии
	Студенческие научные конференции, семинары, вебинары, «круглые столы» [14, с. 18]

В частности, значительное количество времени на занятиях по академической дисциплине «Иностранный язык» должно уделяться работе с учебными и аутентичными текстами [15, с. 92]. Это могут быть тексты, содержащие информацию, затрагивающую различные проблемы общественной и культурной жизни своей страны и стран изучаемого языка, о жизни и деятельности известных ученых, внесших большой вклад в развитие мировой науки. Такие тексты можно рассматривать в качестве основного материала для воспитания патриотизма у студентов современных российских вузов.

Тексты о достижениях российской науки и техники способны вызывать у обучающихся чувство гордости за страну. Изучаемые в курсе иностранного языка факты из жизни и деятельности выдающихся отечественных деятелей науки, искусства, политиков и военных свидетельствуют о том, какими большими патриотами они были, какое достоинство и смелость проявляли в непростых отношениях с властью [12; 14; 15].

Кроме того, при изучении дисциплины «Иностранный язык» представляется возможным знакомство студентов со взглядами известных отечественных и зарубежных авторов на проблемы отечественной и зарубежной науки, на разные стороны общественной жизни [9; 13; 14; 15]. Это также может с большой вероятностью повлиять на формирование у студентов осознанного чувства патриотизма, любви к своей малой и большой Родине.

На основе вышеизложенного мы с определённой долей уверенности можем утверждать, что под термином «патриотизм», как правило, понимается чувство любви к Родине, гордость за её историю и великие свершения, а также стремление внести собственный вклад в дело её развития и процветания.

Данное понятие в реалиях современного российского социума может быть истолковано по-разному. Основная причина – сложность содержания и определённый плюрализм форм его выражения.

При этом, однако, большинство педагогов-исследователей и практиков сходятся на том, что патриотическое воспитание современной учащейся молодёжи является одной из приоритетных задач российских вузов.



Отметим также, что характерные для современного этапа истории нашей страны экономические, политические и социальные условия способствуют существенным изменениям статуса иностранного языка как академической дисциплины. Сегодня он необходим представителям большинства профессий, конкурентоспособным в условиях современного общества.

Успешное освоение программы соответствующей академической дисциплины представляет собой важную часть успешной подготовки современного высококвалифицированного специалиста практически любого профиля.

В процессе её изучения у студентов формируется не только система знаний из соответствующей области, но и умения и навыки пользоваться им в целях общения и получения информации, важной с точки зрения их будущей профессиональной деятельности.

Вышеуказанная черта, в свою очередь, предоставляет преподавателю широкие возможности для воспитания у студентов патриотизма.

В ряду педагогических условий, могущих способствовать эффективному патриотическому воспитанию студентов на занятиях по иностранному языку, стоит содержание учебного материала. Оно должно быть подобрано так, чтобы обеспечить решение не только учебных, но и воспитательных задач в ходе аудиторной и внеаудиторной работы по соответствующей дисциплине.

Ещё одним педагогическим условием успешного воспитания патриотизма на занятиях по иностранному языку является широкое использование различных средств, методов и форм организации учебно-воспитательной работы.

#### Библиографический список

- Идрисов И.К. Проблемы патриотического воспитания молодежи и пути её решения. *Право: ретроспектива и перспектива*. 2020; № 2: 10 – 14.
- Агафонова Г.З. О сущности духовной компетентности. *Социологические и педагогические аспекты образования*: материалы Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Среда, 2019: 198 – 201.
- Трофимова И.Г., Агафонова Г.З., Никитина И.Г. О патриотическом воспитании студентов технических специальностей в процессе изучения иностранного языка. *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева*. 2020; № 2 (107): 210 – 218.
- Крайник В.П., Прищепа М.А. К вопросу о патриотическом воспитании студентов в современном вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 208 – 210.
- Минаев А.И., Исаева О.Н., Завертьева Ю.А. Организация деятельности вуза по гражданско-патриотическому воспитанию студентов: из опыта РГУ имени С.А. Есенина. *Концепт*. 2020; № 11: 87 – 98.
- Гольцова Т.А. Патриотическое воспитание курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России на занятиях по иностранному языку. *Реализация инновационной системы языковой подготовки в неязыковых вузах: проблемы и перспективы*: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Воронеж: Издательство Воронежского института МВД РФ, 2017: 22 – 25.
- Стрелова А.Р. Развитие патриотических чувств учащихся на занятиях иностранного языка посредством использования регионального компонента. *Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе*: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Хабаровск: Издательство ТОГУ, 2017: 166 – 171.
- Морозова А.Л. Актуальные вопросы реализации гражданско-патриотического воспитания. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2018; № 3 (79): 187 – 190.
- Andreev V.V., Gorbunov V.I., Evdokimova O.K., Rimondi G. Transdisciplinary approach to improving study motivation among university students of engineering specialties. *Education and Self Development*. 2020; Vol. 15; № 1: 21 – 37.
- Суханова А.С. Роль дисциплины «иностранный язык» в формировании патриотических ценностей. *Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе*: материалы V Международной научно-методической конференции. Омск: Издательство ОАБИИ, 2019: 385 – 387.
- Мещерякова Е.И., Ларина Т.В., Еремин А.В. Суханова А.С. Особенности формирования патриотических ценностей будущих офицеров с использованием воспитательного потенциала дисциплины «Иностранный язык». *Воздушно-космические силы. Теория и практика*. 2021; № 17: 230 – 240.
- Санина А.Г. Патриотизм россиян и патриотическое воспитание в современной России. *Социологические исследования*. 2016; № 5: 44 – 53.
- Горельцев А.Г. *Гражданско-патриотическое воспитание студентов в государственном техническом вузе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2007.
- Воронина Д.К., Шамов А.Н. Культурологические подходы к организации учебно-образовательного процесса по иностранному языку студентов ИТ-специальностей. *Gaudeamus*. 2021; Т. 20, № 4 (50): 15 – 21.
- Белоцерковская Н.В., Корякина М.И., Охлопкова Я.В., Захарова Л.О., Шестакова И.В. Вопросы обучения и воспитания на уроках и занятиях иностранного языка в школе, учреждениях среднего и высшего профессионального образования. *Управление образованием: теория и практика*. 2020; № 4 (40): 89 – 97.
- 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; Т. 7, № 6: 452 – 463.

#### References

- Idrisov I.K. Problemy patrioticheskogo vospitaniya molodezhi i puti ee resheniya. *Pravo: retrospektiva i perspektiva*. 2020; № 2: 10 – 14.
- Agafonova G.Z. O sushnosti duhovnoy kompetentnosti. *Sociologicheskie i pedagogicheskie aspekty obrazovaniya*: materialy Mezhnunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. Cheboksary: Sreda, 2019: 198 – 201.
- Trofimova I.G., Agafonova G.Z., Nikitina I.G. O patrioticheskome vospitanii studentov tehnikeskikh special'nostej v processe izucheniya inostrannogo yazyka. *Vestnik ChGPU im. I.Ya. Yakovleva*. 2020; № 2 (107): 210 – 218.
- Krajnik V.L., Prischepa M.A. K voprosu o patrioticheskome vospitanii studentov v sovremennom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 208 – 210.
- Minaev A.I., Isaeva O.N., Zaver'tyeva Yu.A. Organizatsiya deyatel'nosti vuza po grazhdansko-patrioticheskomu vospitaniiyu studentov: iz opyta RGU imeni S.A. Esenina. *Koncept*. 2020; № 11: 87 – 98.
- Gol'tsova T.A. Patrioticheskoe vospitanie kursantov i slushatelej obrazovatel'nykh organizacij MVD Rossii na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Realizatsiya innovatsionnoy sistemy yazykovoy podgotovki v neyazykovykh vuzakh: problemy i perspektivy*: sbornik materialov Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo instituta MVD RF, 2017: 22 – 25.
- Strel'ova A.R. Razvitiye patrioticheskikh chuvstv uchashihsya na zanyatiyah inostrannogo yazyka posredstvom ispol'zovaniya regional'nogo komponenta. *Yazyk i kul'tura: voprosy sovremennoy filologii i metodiki obucheniya yazykam v vuze*: materialy IV Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhnunarodnym uchastiem. Habarovsk: Izdatel'stvo TOGU, 2017: 166 – 171.
- Morozova A.L. Aktual'nye voprosy realizatsii grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2018; № 3 (79): 187 – 190.
- Andreev V.V., Gorbunov V.I., Evdokimova O.K., Rimondi G. Transdisciplinary approach to improving study motivation among university students of engineering specialties. *Education and Self Development*. 2020; Vol. 15; № 1: 21 – 37.
- Suhanova A.S. Rol' discipliny «inostrannyj yazyk» v formirovanii patrioticheskikh cennostej. *Problemy modernizatsii sovremennogo vysshego obrazovaniya: lingvisticheskie aspekty. Lingvomethodicheskie problemy i tendencii prepodavaniya inostrannykh yazykov v neyazykovom vuze*: materialy V Mezhnunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferencii. Omsk: Izdatel'stvo OABII, 2019: 385 – 387.
- Mescher'yakova E.I., Larina T.V., Eremin A.V. Suhanova A.S. Osobennosti formirovaniya patrioticheskikh cennostej buduschih oficerov s ispol'zovaniem vospitatel'nogo potentsiala discipliny «inostrannyj yazyk». *Vozdushno-kosmicheskie sily. Teoriya i praktika*. 2021; № 17: 230 – 240.
- Sanina A.G. Patriotizm rossiyan i patrioticheskoe vospitanie v sovremennoj Rossii. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2016; № 5: 44 – 53.
- Gorel'cev A.G. *Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie studentov v gosudarstvennom tehničeskome vuze*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2007.
- Voronina D.K., Shamov A.N. Kul'turologicheskie podhody k organizatsii uchebno-obrazovatel'nogo processa po inostrannomu yazyku studentov IT-special'nostej. *Gaudeamus*. 2021; Т. 20, № 4 (50): 15 – 21.
- Belocerkovskaya N.V., Koryakina M.I., Oхлоpkova Ya.V., Zaharova L.O., Shestakova I.V. Voprosy obucheniya i vospitaniya na urokah i zanyatiyah inostrannogo yazyka v shkole, uchrezhdeniyah srednego i vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2020; № 4 (40): 89 – 97.
- Gruzina Yu.M., Mel'nichuk M.V. Analiz zarubezhnogo opyta po formirovaniyu i razvitiyu molodezhnoy politiki v sfere obrazovaniya, nauki i innovatsij. *Rossiyskij gumanitarnyj zhurnal*. 2018; Т. 7, № 6: 452 – 463.

Статья поступила в редакцию 03.08.22

**Melnichuk M.V.**, Doctor of Sciences (Economics), Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: mvmelnichuk@fa.ru

**MULTICULTURAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION AND FACTORS FORMING IT.** The multicultural environment of the university has been an object of research of both Russian and foreign scientists for several decades. In this article, the multicultural environment is considered as an element of the educational environment of the university, through the prism of which the civic position of the student is formed, which implies the presence of an active life position and readiness to work for the benefit of his society and state, as well as the presence of a tolerant attitude towards representatives of other cultures and nationalities. The author draws attention to the fact that the multicultural environment of a university is always a combination of internal and external environment, and proves that a multicultural internal environment implies training, education, development as the embodiment of the main components of the educational process, for the normal functioning of which it is necessary to use external additional components – information, institutional and social factors.

**Key words:** polycultural environment, civic identity, educational environment, student, teacher.

**М.В. Мельничук**, д-р экон. наук, канд. пед. наук, проф., рук. Департамента английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: mvmelnichuk@fa.ru

## ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ВУЗА И ФОРМИРУЮЩИЕ ЕЕ ФАКТОРЫ

Поликультурная среда вуза на протяжении целого ряда лет является объектом исследований как отечественных, так и зарубежных ученых. В настоящей статье поликультурная среда рассматривается как элемент образовательной среды вуза, через призму которой формируется гражданская позиция обучающегося, что подразумевает наличие активной жизненной позиции и готовности трудиться на благо своего общества и государства, а также толерантного отношения к представителям других культур и национальностей. Автор обращает внимание на то, что поликультурная среда вуза всегда представляет собой сочетание внутренней и внешней среды, и доказывает, что поликультурная внутренняя среда подразумевает обучение, воспитание, развитие как воплощение основных компонентов образовательного процесса, для нормального функционирования которой необходимо задействовать внешние дополнительные компоненты – информационные, институциональные и социальные.

**Ключевые слова:** поликультурная среда, гражданская идентичность, образовательная среда, студент, преподаватель.

*Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счёт бюджетных средств по государственному заданию Финансового университета при Правительстве Российской Федерации*

Глобализация экономики и усиление миграционных процессов неизбежно приводят к объединению людей разных культурных традиций, национальностей, религий, социальных слоев. Данные процессы формируют особый статус образующегося общества как многоязычного и поликультурного. Аналогичные процессы наблюдаются в образовательном пространстве, усиливающиеся требованиями национальных и международных рейтингов, которые включают количество иностранных студентов и преподавателей в вузе в качестве одного из ключевых показателей.

Осознанный подход к формированию гражданской идентичности языковой личности диктует необходимость постановки цели настоящей работы, которая заключается в изучении опыта зарубежных стран по формированию эффективного поликультурного образовательного пространства вуза в качестве важного ресурса в патриотическом воспитании молодежи.

Методологической основой исследования является комплекс общенаучных (анализ, синтез, дедукция, индукция) и частных методов познания, что позволило провести анализ и синтез теоретического и практического материала.

Научная новизна статьи заключается в исследовании зарубежного опыта по формированию эффективного поликультурного образовательного пространства вуза в качестве важного ресурса в патриотическом воспитании молодежи.

Теоретическая значимость статьи заключается в определении ряда преимуществ сформированной поликультурной среды вуза, способствующей повышению качества образования студентов и удовлетворяющей как процессам глобализации, так и сохранению этнической идентичности.

Практическая значимость заключается в определении траектории повышения эффективности образовательных программ, направленных на развитие международной академической мобильности и международных контактов в целом.

Поликультурная среда вуза – это мобильная модель для практического овладения навыками профессионального общения, которые неизбежно должны приводить к объединению людей разных культурных традиций, национальностей, религий, социальных слоев, поскольку система аудиторной и внеаудиторной работы со студентами должна соответствовать общепринятым мировым стандартам. Такая среда постоянно изменяется в пространстве и времени в зависимости от того, какие компетенции формируются у студентов, какие профессионально заданные цели достигает обучающийся и какие для этого используются методы психолого-педагогического воздействия на студентов [1–9]. На фоне решения профессиональных задач студенты овладевают умениями культурно децентрироваться, познавать многомерность и полифоничность мировой реальности, учатся использовать различные точки зрения, логики рассуждения, языки самовыражения, отличные от их собственной (или референтной для них группы), вести межкультурный диалог и обмен мнениями.

Таким образом, современный выпускник российского вуза должен обладать следующими компетенциями:

- понимать современную этническую картину мира;

- определять этнопсихологические особенности представителей различных народов;
- дифференцировать подходы и концепции поликультурного образования;

- использовать и апробировать специальные подходы в обучении;
- учитывать принципы поликультурного образования;
- создавать позитивный психологический климат и условия для доброжелательных отношений между студентами, в том числе принадлежащим к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям.

Россия относится к тем странам, в которых существует политика многокультурного воспитания с историческими глубокими национальными корнями. Однако справедливости ради стоит сказать, что на протяжении последних десятилетий мы воспринимали это как нечто само собой разумеющееся и подчас не уделяли пристального внимания формированию осознанной гражданской ответственности у студентов вузов.

Интересен опыт вузов стран Северной Америки, поскольку термин «поликультуризм» берет свое начало из философско-педагогических концепций мультикультурного образования представителей данного географического региона. В 1987 г. исследователи Стэнфордского университета сформулировали нейтральное определение «поликультурной среды», которое предлагало ценности традиционных цивилизаций сочетать с ценностями малых субкультур.

Анализ научных работ [3–6] показывает, что вузы США практически во всех штатах осуществляют обучение с лингвистической поддержкой: основное преподавание ведется на языке большинства, но и языки малых групп не забываются. В вузах Канады и США очень сильно развита социальная и коммуникативная поддержка, смягчаются требования к преподаванию целого ряда дисциплин. Так, социальные науки, история, естествознание преподаются с учетом необязательных требований к знанию терминологии на доминирующем языке. Билингвальное обучение начинает применяться все больше при переходе от использования родного языка к доминантному. Такое обучение считается необходимым путем формирования личности многоэтнического государства.

Создание Европейского Союза в конце XX века было призвано ликвидировать кризис в межэтнических отношениях и изменить содержание и методы образования для отражения доминирующей и иммигрантской культур в обществе. Однако часть западноевропейских стран до настоящего момента сохраняют свою монокультурность и не включают в образовательные программы компоненты поликультурного воспитания. Вузы Великобритании не воспринимают серьезно проблемы поликультурной среды и этнических меньшинств. Данные опроса подтверждают нерализованные возможности опрашиваемых в профессиональных сферах. Причинами этого являются неодинаковые условия образования и адаптации к доминирующей культуре. Так, вхождению в доминирующую культуру препятствуют многочисленные барьеры, которые ущемляют права на воспитание и образование этнических меньшинств. Собственно, с конца прошлого века, когда образование в Великобритании было лимитировано для иммигрантов, а пробле-

ма расовой дискриминации существовала вплоть до конца 70-х годов, не произошло существенных изменений. Можно констатировать, что также провалились попытки организовать билингвальное обучение в 80-х годах 20 века. Единственными реформами в сфере образования стали следующие: сокращение часов, отводимых на религиозное обучение, признание роли ценностей и культурной идентичности различных этносов как факультативных дисциплин и увеличение численности учителей и преподавателей – выходцев из разных стран [3; 7].

В июле 2008 года французское правительство заявило, что в стране не существует проблем этнических субкультур. Несомненно, данное заявление было весьма не корректным, поскольку проблема поликультурной среды в обычной жизни и образовании является актуальной и по сей день. Большой приток иммигрантов из стран Восточной Европы, северной Африки и Турции привносит свои ценности в обычную жизнь Франции, что, в свою очередь, вызывает нежелание коренного населения становиться открытым национальным меньшинствам и способствует сопротивлению развитию поликультурного воспитания. В вузах педагогические проекты по продвижению многокультурного образования не реализуются масштабно. Усилия, направленные на сохранение и поддержание национальных меньшинств, не поддерживаются на государственном уровне. Правительство ограничивается малозначимыми декларациями для практического внедрения поликультурной среды.

Глобализация затронула не только многонациональные страны, но и традиционные монокультурные государства. На данный момент Китай и Южная Корея находятся на пике своего экономического и демократического роста, что позволяет этим странам превратиться в поликультурное общество. Ежегодный приток иностранных жителей в этих странах составляет значимую цифру, которая обуславливается многонациональными браками, развитой сферой образования и наличием рабочих мест [7; 8].

Образовательная система в Южной Корее опирается на постулаты конфуцианства, которые развивают гуманизм, равенство и милосердие. Также большое внимание уделяется самосовершенствованию личности и приобщению к духовной культуре через образование и воспитание. Существенный сдвиг в образовательной системе Южной Кореи произошел к концу прошлого века: было провозглашено равенство всех абитуриентов, оказавшихся в новом социуме, независимо от их страны проживания и финансового положения. Был принят закон об образовании, который делает акцент на совершенствовании индивидуальных характеристик отдельно взятого человека для построения демократического об-

щества. Таким образом, поликультурная среда южнокорейского вуза не унифицирует культурное многообразие насильственно, а наоборот – через образование пытается приобщиться к разнообразию наследия других стран.

Традиционно основной целью китайской системы обучения была подготовка к выпускному квалификационному экзамену. Чтобы подготовиться к нему, студенту требовалось выучить очень большое количество материала в определенной области. Вследствие этого принципы обучения, характерные для европейских образовательных учреждений, вызывают затруднения у китайских студентов, обучающихся за рубежом. Несомненно, политические и экономические процессы, происходящие сейчас в мире, оказали влияние на развитие и становление поликультурной среды китайского вуза, но все же своеобразие национальных образовательных традиций проявляется в достаточно значительной степени.

Более того, значительное влияние на поликультурную образовательную среду, например в Китае, оказывает специфика проживания в стране (климат, часовой пояс, преобладание традиционной кухни, сильный языковой барьер, различия в системе обучения, адаптация к другим требованиям и формам контроля).

Проведенный теоретический анализ отечественных и зарубежных источников позволяет определить основные факторы, способствующие формированию поликультурной среды высшего учебного заведения: возможность билингвального обучения на основе факультативной составляющей; систематическая tutorская поддержка студентов – представителей этнических меньшинств; применение административных мер со стороны руководства вузов, направленных на снижение или искоренение этноцентризма; разработка специальных образовательных траекторий для многочисленных этнических групп студентов.

Поликультурная среда вуза обладает целым рядом преимуществ, среди которых следующие: разнообразие культурных точек зрения, вдохновляющих на творчество и стимулирующих инновации студентов и преподавателей; знание и понимание традиций, способствующих повышению конкурентоспособности вузов и выпускников; повышение эффективности образовательных программ и развитие сети международных контактов; предложение более широкого спектра образовательных услуг, направленных на удовлетворение потребностей студентов разных культур и традиций; формирование поликультурных команд студентов, обладающих профессиональными компетенциями и способных к более продуктивной работе.

#### Библиографический список

1. Исаев Е.А., Синева А.А., Сорокопуд Ю.В. Системный взгляд на поликультурную самоорганизацию обучающегося. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 66-2: 150 – 154.
2. Сорокопуд Ю.В., Марайкова Д.Е., Соловьева С.Н., Дубовицкий И.Н. Организация воспитательной работы в процессе досуговой деятельности детей и молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 263 – 265.
3. Германович А.А., Яковлева Н.Р. История образования в период постревизионизма: проблемное поле и методологические основания исследований в Европе и США. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2018; № 6: 19 – 27.
4. Баранова Е.Б. Поликультурное воспитание и образование в США и Канаде. *Интеграция образования*. 2011; № 4: 73 – 79.
5. Butchart R.E. What's Foucault got to do with it? History, theory, and becoming subjected. *History of Education Quarterly*. 2011; Vol. 51, № 2: 239 – 246.
6. Eick C. Oral Histories of Education and the Relevance of Theory: Claiming New Spaces in a Post Revisionist Era. *History of Education Quarterly*. 2011; No. 51: 150 – 183.
7. Газзова А.А. Поликультурное образование в рамках реализации идеи национального единства в Китае. *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусства*. 2022; № 2: 135 – 139.
8. Протанская Е.С. Поликультурное образование в системе ценностей современного мира. *Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры*. 2022; № 2 (51): 136 – 145.
9. 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; Т. 7, № 6: 452 – 463.

#### References

1. Isaev E.A., Sineva A.A., Sorokopud Yu.V. Sistemnyy vzglyad na polikul'turnuyu samoorganizatsiyu obuchayushegosya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 66-2: 150 – 154.
2. Sorokopud Yu.V., Marajkova D.E., Solov'eva S.N., Dubovickiy I.N. Organizatsiya vospitatel'noy raboty v processe dosugovoy deyatel'nosti detey i molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 263 – 265.
3. Germanovich A.A., Yakovleva N.R. Istoriya obrazovaniya v period postrevizionizma: problemnoe pole i metodologicheskie osnovaniya issledovaniy v Evrope i SShA. *Innovatsionnye projekty i programmy v obrazovanii*. 2018; № 6: 19 – 27.
4. Baranova E.B. Polikul'turnoe vospitanie i obrazovanie v SShA i Kanade. *Integratsiya obrazovaniya*. 2011; № 4: 73 – 79.
5. Butchart R.E. What's Foucault got to do with it? History, theory, and becoming subjected. *History of Education Quarterly*. 2011; Vol. 51, № 2: 239 – 246.
6. Eick C. Oral Histories of Education and the Relevance of Theory: Claiming New Spaces in a Post Revisionist Era. *History of Education Quarterly*. 2011; No. 51: 150 – 183.
7. Gayazova A.A. Polikul'turnoe obrazovanie v ramkah realizatsii idei nacional'nogo edinstva v Kitae. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2022; № 2: 135 – 139.
8. Protanskaya E.S. Polikul'turnoe obrazovanie v sisteme cennostey sovremennogo mira. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury*. 2022; № 2 (51): 136 – 145.
9. Gruzina Yu.M., Mel'nichuk M.V. Analiz zarubezhnogo opyta po formirovaniyu i razvitiyu molodezhnoy politiki v sfere obrazovaniya, nauki i innovatsiy. *Rossiyskiy gumanitarny zhurnal*. 2018; T. 7, № 6: 452 – 463.

Статья поступила в редакцию 31.07.22



**В начале было Слово...**  
**/ Библия /**

# **ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ**



# ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:

*Литературоведение*

АЛЕКСЕЕВ ПАВЕЛ ВИКТОРОВИЧ – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск)

*Языкознание*

КУКУЕВА ГАЛИНА ВАСИЛЬЕВНА – доктор филологических наук, профессор кафедры филологического образования и журналистики, БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут)

УДК 81'322.4

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-178-181

**Abrosimova N.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University (St. Petersburg, Russia),

E-mail: naabrosimova@gmail.com

**Shchelokova E.A.**, BA student, Herzen State Pedagogical University (St. Petersburg, Russia), E-mail: evgenia.shchelokova@gmail.com

**PRE- AND POST-EDITING OF MACHINE TRANSLATION OF MEDICAL TEXTS.** The article deals with the current problem of the pre- and post-editing of machine translation of medical texts. The article reveals the contents of notions of pre- and post-editing, as well as of a medical text. The focus of the work is made on lexical and grammatical peculiarities of medical texts that should be taken into account in pre- and post-editing of machine translation. The object of the article is to study the pre-editing algorithm and post-editing strategies of machine translation of medical texts. The article analyses the particularities of medical texts in the process of pre-editing of machine translation and analyses the transfer of the particularities of medical texts in post-editing of machine translation based on the following machine translation systems: DeepL Translate, Google Translate and Yandex Translate.

**Key words:** machine translation, pre-editing, light post-editing, full post-editing, medical text.

**Н.А. Абросимова**, канд. филол. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,

E-mail: naabrosimova@gmail.com

**Е.А. Щелокова**, бакалавр, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,

E-mail: evgenia.shchelokova@gmail.com

## ПРЕД- И ПОСТРЕДАКТИРОВАНИЕ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТОВ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме пред- и постредактирования машинного перевода медицинских текстов. Статья раскрывает содержание понятий пред- и постредактирования, а также медицинского текста. Основное внимание в работе акцентируется на лексико-грамматических особенностях медицинских текстов, которые необходимо учитывать при пред- и постредактировании машинного перевода. Целью статьи является изучение алгоритма действий применяемого в процессе предредактирования и стратегий постредактирования машинного перевода медицинских текстов. В статье проанализированы особенности медицинских текстов в процессе предредактирования машинного перевода и проведен анализ передачи особенностей медицинских текстов в процессе постредактирования машинного перевода на примере следующих систем машинного перевода: DeepL Переводчик, Google Переводчик и Яндекс.Переводчик.

**Ключевые слова:** машинный перевод, предредактирование, легкое постредактирование, полное постредактирование, медицинский текст.

В наше время перевод медицинских текстов является наиболее востребованным и трудоемким. Особую сложность при переводе данных текстов представляет передача их лексико-грамматических особенностей. Кроме того, объемы медицинского перевода постоянно увеличиваются, поэтому у переводчиков все чаще возникает необходимость обращаться к машинному переводу. Однако по качеству машинный перевод не всегда соответствует переводу, выполненному человеком. В связи с этим возникает необходимость тщательного изучения передачи особенностей медицинских текстов и определения алгоритма действий в процессе предредактирования и стратегий постредактирования, которые могут быть применены для повышения качества машинного перевода.

Пред- и постредактирование являются одними из наиболее популярных направлений для изучения. Это продиктовано значительным развитием систем машинного перевода. Однако даже самые современные лингвистические технологии пока что не достигли такого уровня развития, чтобы качественно выполнять перевод без вмешательства человека [1]. Усиление международных научных и производственных контактов в сфере медицины и медицинских технологий повышает потребность в специальном медицинском переводе. В то время как специфика и высокие требования, предъявляемые к качеству данного перевода, могут быть достигнуты только при совместной работе систем машинного перевода и человека, который осуществляет пред- и постредактирование – все это обуславливает актуальность настоящего исследования.

Цель работы состоит в выявлении алгоритма действий в процессе предредактирования и стратегий постредактирования машинного перевода медицинских текстов. Задачи исследования включают рассмотрение таких понятий, как

машинный перевод, предредактирование, постредактирование, определение алгоритма действий в процессе предредактирования и стратегий постредактирования, а также анализ особенностей медицинских текстов в процессе пред- и постредактирования машинного перевода.

Новизна работы обусловлена материалом исследования и заключается в том, что впервые предпринимается попытка анализа результатов пред- и постредактирования машинного перевода медицинских текстов.

Возможность использования результатов данной статьи в дальнейших исследованиях пред- и постредактирования МП медицинских текстов и в профессиональной деятельности переводчика – практическая значимость настоящего исследования.

Машинный перевод – это перевод текста с одного языка на другой, осуществляемый с помощью машины [2]. Существуют разные подходы к построению алгоритмов МП: машинный перевод, основанный на правилах, статистический МП, или основанный на статистике, нейронный машинный перевод, появившийся относительно недавно, и гибридные системы машинного перевода, сочетающие преимущества двух систем [3]. Многообразие подходов свидетельствует о непрекращающейся работе над улучшением систем машинного перевода для повышения качества перевода. В настоящее время наиболее распространены нейронные (DeepL Переводчик, GNMT) и гибридные (Яндекс.Переводчик – сочетает в себе статистический и нейронный машинный перевод) системы машинного перевода.

На этапе предредактирования человек приспособливает текст к обработке машиной. Технология контролируемого языка предусматривает упрощение

исходного текста на лексическом и грамматическом уровнях. Контролируемый язык – это определенные правила, применяемые при написании контролируемых текстов. Правила помогают избежать лексической двусмысленности и сложных грамматических структур. Это облегчает пользователю чтение и понимание текста и, следовательно, упрощает использование технологий памяти переводов (ПП) или машинного перевода. Контролируемый язык сосредоточен в основном на лексике и грамматике и предназначен для очень узких областей [1]. Для сокращения объема нагрузки путем адаптации исходного документа при предредактировании машинного перевода применяется следующий алгоритм действий:

- 1) введение в текст артиклей там, где это необходимо или грамматически оправданно;
- 2) введение союзов при использовании бессоюзной связи между предложениями;
- 3) повторение элементов при сочинительной связи словосочетаний в предложении;
- 4) устранение конструкций в скобках в середине именной группы или в середине предложения;
- 5) приведение к единому виду конструкций, которые могут иметь разное написание;
- 6) замену окказиональных аббревиатур на полные наименования либо введение специальных символов, предотвращающее их перевод как обычных слов [4].

На лексическом уровне преобразования осуществляются в том случае, если это необходимо для «облегчения» структуры предложения [1]. Для того чтобы избежать грамматических ошибок, необходимо использовать простые конструкции и простые предложения, прямой порядок слов, активный залог. Данные правила позволяют сделать текст «прозрачным» для систем МП, что положительно отражается на качестве готового перевода. Улучшение исходных результатов машинного перевода, а также повышение производительности являются целью предредактирования [1].

Постредактирование является процессом обработки машинного перевода для достижения необходимого уровня качества. Выделяются два вида постредактирования – легкое и полное. При легком постредактировании допустимо наличие стилистических ошибок, терминология предлагается компьютерной программой. Единственный критерий к качеству – возможность понять текст без обращения к оригиналу. В результате полного постредактирования должен получиться стилистически соответствующий исходному понятный текст, точное и законченное сообщение, не отличающееся от сделанного человеком [5].

К стратегиям, применяемым в постредактировании машинного перевода, относятся:

- 1) полное редактирование с проверкой каждого компонента текста по исходному фрагменту;
- 2) чтение МП и исправление вызывающих сомнения мест с обращением к исходному тексту;
- 3) использование МП исключительно в качестве подсказки по терминологии;
- 4) использование МП в качестве грамматического подстрочника с подбором синонимичных выражений;
- 5) чтение МП и исправление очевидных погрешностей без обращения к исходному тексту [6].

Критерии выбора стратегий постредактирования основываются на различных факторах, например, знание предметной области, степень владения языками, степень доверия и опыт работы с данной системой МП, сроки и предполагаемый объем постредактирования.

Материалом исследования послужили англоязычные медицинские тексты, которые были отобраны путем сплошной выборки из научной периодической литературы по медицине.

Медицинский текст – это специализированная медицинская публикация или текст частного характера, содержание которого связано с вопросами здоровья человека [7]. Медицинский текст служит для передачи когнитивной информации. Преобладание когнитивной информации в медицинском тексте диктует логический, а не ассоциативно-образный путь его построения. Обилие средств обеспечения логичности изложения представлены с запасом – это одна из доминирующих черт медицинского текста [8]. Специфика научных медицинских текстов заключается в их предназначении для узкого круга специалистов в области медицины. Цель медицинских текстов – обмен опытом и обнародование данных исследований [7]. Медицинский текст обладает следующими особенностями: строгим, однообразным, практически лишенным какой-либо экспрессивности стилем научного изложения с использованием терминологии и сокращений, обилием средств логичности изложения и разнообразными синтаксическими структурами, для передачи которых переводчик прибегает к использованию различных приемов и стратегий, чтобы избежать технических ошибок [8]. Из-за различий в структуре текстов, касающихся синтаксического и лексического уровня как исходного, так и целевого языка возникают лингвистические проблемы [9]. Они могут возникнуть из-за отсутствия грамматических и/или лингвистических знаний о нормах языка источника и целевого языка перевода или быть вызваны терминологической спецификой текста [9]. В медицинском тексте для передачи терминов используются однозначные, независимые от контекста соответствия,

эквиваленты. Большая часть эквивалентов содержится в специальных двуязычных словарях. Недопустима замена терминов близкими по значению словами. Большинство терминологических сокращений дано соответствие в словарях, именно его и нужно применять в переводе и ни в коем случае не изобретать собственное сокращение [8]. Если же в специальном словаре отсутствует необходимое сокращение, следует его расшифровать и дать в переводе как в полном, так и в сокращенном вариантах [8].

Доминантами перевода при переводе медицинских текстов, обеспечивающими инвариантность текста, будут средства, которые гарантируют объективность, логичность и компактность изложения. Распространенный вид соответствий – однозначный эквивалент; на втором месте – вариантное соответствие с равноправной вариативностью [8].

Рассмотрим пример предредактирования. Так, во вторую часть предложения оригинала был добавлен акроним *HAS-BLED*. *HAS-BLED* – это шкала для оценки риска кровотечения. На ПЯ используется искомым англоязычный акроним, поэтому, чтобы системы машинного перевода не переводили данную единицу, нужно поставить кавычки. После этого предложение было разделено на две части, поскольку так системам машинного перевода проще ориентироваться при переводе. Далее мы поменяли местами два предложения, поскольку так системам будет легче выстроить связь между ними при переводе на русский язык, а также выше вероятность, что они выполнят перевод максимально приближено к переводу, выполненному человеком. Так выглядит преобразованное предложение в контролируемом тексте.

Оригинал	Предредактирование (контролируемый текст)
As the <i>HAS-BLED</i> score does not account for such asymptomatic MRI lesions, the score may underestimate bleeding risk in this population [10]	The “ <i>HAS-BLED</i> ” score may underestimate bleeding risk in this population. As the “ <i>HAS-BLED</i> ” score does not account for such asymptomatic MRI lesions

После создания контролируемого текста он пропусклся через три системы машинного перевода: DeepL Переводчик, GNMT и Яндекс.Переводчик. В следующей табл. представлен анализ того, как системы справились с переводом контролируемого текста.

DeepL Переводчик	GNMT	Яндекс.Переводчик
Показатель <i>HAS-BLED</i> может недооценивать риск кровотечения в этой популяции. Поскольку показатель <i>HAS-BLED</i> не учитывает такие бессимптомные поражения при <i>MPT</i>	Оценка <i>HAS-BLED</i> может недооценивать риск кровотечения в этой популяции. Поскольку оценка <i>HAS-BLED</i> не учитывает такие бессимптомные поражения на <i>MPT</i>	Показатель <i>HAS-BLED</i> может недооценивать риск кровотечения в этой популяции. Поскольку оценка <i>HAS-BLED</i> не учитывает такие бессимптомные <i>MPT</i> -поражения

Акроним *HAS-BLED* был правильно идентифицирован всеми анализируемыми в работе системами машинного перевода и транслитирован в переводной текст, поскольку на ПЯ используется искомым англоязычный акроним. Тем не менее во всех трех системах машинного перевода к акрониму необходимо добавить поясняющее слово *шкала*, что повысит качество переведенной единицы до уровня перевода, выполненного человеком. Системы справились с передачей сокращения *MRI*, т. к. в русском языке используется эквивалентное сокращение «МРТ». Системы машинного перевода Google и Яндекс.Переводчик при передаче единицы *asymptomatic MRI lesions* – бессимптомные поражения на *MPT*/бессимптомные *MPT*-поражения нарушают смысл, что является серьезной ошибкой. У *MPT* не может быть бессимптомных поражений, поскольку это прибор. Также нужно отметить, что в тексте говорится про пациентов, у которых можно выявить данные бессимптомные патологические изменения при использовании *MPT*. Как было сказано ранее, в тексте речь идет о группе пациентов, а не о животных или растениях, поэтому использование термина *популяция* является неверным. Для единицы *underestimate bleeding risk* системы машинного перевода выбирают дословный перевод и передают ее как *недооценивать риск кровотечения*. Единицу стоит заменить на устоявшееся эквивалентное соответствие *давать заниженную оценку риска кровотечения*.

Рассмотрим еще один пример предредактирования. При создании контролируемого текста данное предложение было разделено на несколько частей без потери единиц и смысла. Данное действие было предпринято, поскольку простые предложения помогут системам машинного перевода избежать грамматических ошибок. После этого части предложений были поменены местами, чтобы при осуществлении машинного перевода контролируемого текста избежать сохранения структуры предложения на ИЯ, тем самым сохранив логику изложения. Кроме того, на ПЯ используется англоязычное сокращение, поэтому для адекватной передачи системами машинного перевода единица *TOAST* была взята в кавычки, как и в первом примере.



Оригинал	Предредактирование (контролируемый текст)
In these circumstances, we analysed the MRI-confirmed and TOAST only (standard phenotyping) groups separately and divided the study controls between the two groups to avoid any sample overlap. [11]	Therefore, the MRI-confirmed and "TOAST" only (standard phenotyping) groups were analysed separately. The study controls were divided between the two groups to avoid any sample overlap

После создания контролируемого текста он также пропусклся через три анализируемые в работе системы машинного перевода. В следующей табл. представлен анализ того, как системы справились с переводом контролируемого текста.

DeepL Переводчик	GNMT	Яндекс.Переводчик
Позтому группы, подтвержденные с помощью MPT и только TOAST (стандартное фенотипирование), были проанализированы отдельно. Контрольные группы исследования были разделены между двумя группами во избежание дублирования выборки	Позтому группы с подтвержденным MPT и только TOAST (стандартное фенотипирование) анализировали отдельно. Контрольная группа исследования была разделена между двумя группами, чтобы избежать дублирования выборки	Позтому группы, подтвержденные MPT и только для ТОСТОВ (стандартное фенотипирование), были проанализированы отдельно. Контрольные группы исследования были разделены между двумя группами, чтобы избежать какого-либо перекрытия выборки

Единицы, которые являются медицинскими терминами, а именно – *MRI* и *standard phenotyping* и имеют большое значение для данного типа текстов, были правильно идентифицированы всеми анализируемыми в работе системами МП, и при их передаче был использован правильный лексический эквивалент, *MPT* и *стандартное фенотипирование*, соответственно. При переводе классификации TOAST системы МП DeepL и GNMT передают ее путем заимствования сокращения, т. к. данное сокращение не имеет эквивалентного соответствия на русском языке, что является верным вариантом. Однако система Яндекс.Переводчик неправильно идентифицировала данную единицу, несмотря на наличие кавычек. Согласно словарю Multitran, единица *study controls* имеет два значения в зависимости от контекста или контрольные группы, или контрольные образцы. Согласно нашему контексту применим вариант *контрольные образцы*, так как речь идет об анализах крови. Данная ошибка является серьезной, так как нарушает смысл текста. Единица *sample overlap* является термином из области информатики. Перевод единицы *sample overlap* предложенный системами МП DeepL и Google Переводчик как *дублирование выборки* является ошибкой, так как в тексте примера речь идет про пересечение элементов выборки, а не про удвоение одних и тех же данных выборки, поэтому при переводе нарушен смысл. С переводом данной единицы справилась система машинного перевода Яндекс.Переводчик, передавая ее как *перекрытия выборки*, что полностью соответствует контексту.

Далее рассмотрим пример постредактирования машинного перевода медицинских текстов без применения предредактирования.

При передаче единицы CAA Google Переводчик передает ее как ВГА, а две другие системы машинного перевода заимствуют англоязычное сокращение, что также является неверным, поскольку на ПЯ существует собственный эквивалент ЦАА. Системы справились с передачей сокращения MRI. Единица передана путем подбора эквивалентного сокращения. Путем подбора устоявшегося лексического соответствия системы DeepL, Google Переводчик и Яндекс.Переводчик передают единицу *atrial fibrillation* как *фибрилляция предсердий*. Все терминологические единицы, вне зависимости от того, правильно ли их распознала система МП, требуют верификации. Однако постредатору необходимо исправить дословный перевод (*клиницисты* и *дилеммам клинического ведения/управления*) таких единиц, как *clinicians* и *clinical management dilemmas*, т. к. системы МП распознали их неверно. *Клиницисты* – ложный друг переводчика, в самом общем смысле *clinicians* в наших реалиях является *врачом*, и как раз эти самые врачи сталкиваются с проблемами при оказании клинической помощи, а не *дилеммами клинического ведения/управления*. При переводе системы справились с передачей предложения, не нарушив его смысл, однако сохранили структуру предложения на ИЯ, поэтому необходимо осуществить полное постредактирование. Предложение было разделено на две части. На ИЯ для того, чтобы разделить простые предложения в составе бессоюзного сложного предложения, используется «;». Поэтому на месте «;» можно поставить «.», тем самым получив простые предложения. Это положительно скажется на качестве перевода. Также был изменен порядок слов. После осуществления полного постредактирования читателю легче выстроить связь между элементами предложения, поскольку перевод максимально приближен к переводу, выполненному человеком. В таблице представлен результат полного постредактирования данного предложения.

Рассмотрим еще один пример постредактирования машинного перевода медицинских текстов без применения предредактирования.

Предложение оригинала данного примера передано всеми анализируемыми в статье системами машинного перевода дословно с сохранением структуры предложения на ИЯ. Также были отмечены нарушения в идентификации медицинских терминов. В данном фрагменте сохранен заложенный в него смысл, однако из-за ряда грубых ошибок требуется применить полное постредактирование. Так, например, сокращение TOAST было распознано системой Яндекс.Переводчик как слово *тост*, но передано с сохранением форматирования Caps Lock. В процессе постредактирования единица заменена на TOAST, то есть оставлена как в оригинале, поскольку в русском языке не существует эквивалентного сокращения, а используется оригинальная единица. Во фрагменте *the TOAST only group* – из группы «Только ТОСТ» система Яндекс.Переводчик передает фрагмент фоновой лексики с заглавной буквы. Можно предположить, что система распознала единицу как название какой-либо группы и решила передать ее таким образом, что не является адекватным переводом, поэтому фрагмент был исправлен на *группы TOAST*. Перевод единицы *individuals* – *люди/особи/пациенты*, предложенный системами, являлся бы верным вне контекста данного фрагмента, однако, вникнув в смысл этого предложения, становится очевидным, что речь идет не про *людей/особей/пациентов*, а про *контрольные образцы*, которые были проанализированы один раз. Стоит отметить, что система DeepL не перевела фрагмент фоновой лексики, единицу *only*, которая не представляет никакой сложности при переводе. Также допустимым приемом было бы опущение данной единицы, однако система ее неправильно распознала и просто пропустила, оставив на ИЯ. После осуществленного анализа данного фрагмента и полного постредактирования с учетом всех деталей предложение было преоб-

Оригинал	DeepL Переводчик	GNMT	Яндекс.Переводчик	Постредактура
Both CAA and atrial fibrillation increase significantly with age, and people may undergo brain MRIs for a variety of indications; therefore, clinicians are more commonly encountering patients with both atrial fibrillation and CAA, resulting in clinical management dilemmas [10]	Как CAA, так и фибрилляция предсердий значительно увеличиваются с возрастом, а люди могут проходить MPT головного мозга по разным показаниям; поэтому клиницисты все чаще сталкиваются с пациентами как с фибрилляцией предсердий, так и с CAA, что приводит к дилеммам клинического ведения	Как ВГА, так и фибрилляция предсердий значительно увеличиваются с возрастом, и люди могут проходить MPT головного мозга по разным показаниям; поэтому клиницисты чаще сталкиваются с пациентами как с фибрилляцией предсердий, так и с ВГА, что приводит к дилеммам клинического ведения	Как CAA, так и фибрилляция предсердий значительно увеличиваются с возрастом, и люди могут проходить MPT головного мозга по различным показаниям; поэтому клиницисты чаще сталкиваются с пациентами как с фибрилляцией предсердий, так и с CAA, что приводит к дилеммам клинического управления	Пациенты могут проходить MPT-обследование головного мозга по разным медицинским показаниям в связи с тем, что с возрастом возникновение риска ЦАА и фибрилляции предсердий существенно увеличивается. Врачи все чаще сталкиваются с проблемами при оказании клинической помощи пациентам как с фибрилляцией предсердий, так и с ЦАА

Оригинал	DeepL Переводчик	GNMT	Яндекс.Переводчик	Постредактура
Any cases with subsequent MRI confirmation of lacunar stroke were omitted from the TOAST only group; all individuals were analysed only once [11]	Все случаи с последующим MPT-подтверждением лакунарного инсульта были исключены из группы TOAST only; все люди анализировались только один раз	Любые случаи с последующим MPT-подтверждением лакунарного инсульта были исключены из группы только TOAST; все особи были проанализированы только один раз	Все случаи с последующим MPT-подтверждением лакунарного инсульта были исключены из группы «Только ТОСТ»; все пациенты были проанализированы только один раз	Все контрольные образцы случаев с последующим подтверждением лакунарного инсульта только при помощи MPT были исключены из группы TOAST, и проанализированы один раз

разовано в следующий вид: «Все контрольные образцы случаев с последующим подтверждением лакунарного инсульта только при помощи МРТ были исключены из группы TOAST и проанализированы один раз».

Таким образом, в ходе работы были проанализированы особенности медицинских текстов в процессе предредактирования машинного перевода, проведен анализ передачи особенностей медицинских текстов в процессе постредактирования машинного перевода на примере следующих систем машинного перевода: DeepL Переводчик, Google Переводчик и Яндекс.Переводчик. В большинстве случаев предредактирование положительно влияло на качество машинного перевода благодаря применению определенного алгоритма действий. При разработке контролируемых текстов стоит уделять особое внимание синтаксису, поскольку из-за сохранения структуры предложения на ИЯ системы машинного перевода нарушают логические связи между элементами предложения, из-за чего при передаче терминов отсутствует единство. В случае с медицинскими терминами предредактирование осуществить не представляется возможным, поскольку данные единицы изменению не подлежат, следовательно, существует вероятность возникновения ошибок при переводе медицинских терминов. Случаи, где термины даны с расшифровкой, являются исключением.

#### Библиографический список

1. Елизарова Л.В. Предредактирование как средство обеспечения качества машинного перевода = Pre-editing as a way for providing quality of machine translation. *Иностранные языки: Герценовские чтения: сборник научных статей*. Санкт-Петербург, 2018: 150 – 152.
2. Нелюбин Л.Л. *Толковый переводческий словарь*. Москва: Флинта, 2003.
3. Дроздова К.А. Машинный перевод: история, классификация, методы. *Филологические науки в России и за рубежом: материалы III Международной научной конференции*. Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015: 139 – 141.
4. Беляева Л.Н. Машинный перевод в работе переводчика: практический аспект. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2019; № 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/mashinnyy-perevod-v-rabote-perevodchika-prakticheskiy-aspekt>
5. Чакырова Ю.И. Постредактирование в транслатологической парадигме. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2013; № 8: 137 – 144.
6. PROMT. Available at: <https://www.prompt.ru/images/postediting.pdf>
7. Пономаренко Л.Н., Мишутинская Е.А., Злобина И.С. Лингвистические особенности медицинских текстов в переводческом аспекте. *Гуманитарная парадигма*. 2018; № 1 (4): 9 – 14.
8. *Профессиональный тренинг переводчика: учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей*. Санкт-Петербург: Союз, 2001.
9. Стеблецова А.О., Торбарова И.И. Некоторые особенности перевода медицинских текстов: постпереводческий анализ научной статьи. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-perevoda-meditsinskih-tekstov-post-perevodcheskiy-analiz-nauchnoy-statii>
10. Screening and management of atrial fibrillation in primary care. *The BMJ*. Available at: <https://doi.org/10.1136/bmj.n379>
11. Genetic basis of lacunar stroke: a pooled analysis of individual patient data and genome-wide association studies. *The Lancet*. Available at: [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(21\)00031-4](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(21)00031-4)

#### References

1. Elizarova L.V. Predredaktirovanie kak sredstvo obespecheniya kachestva mashinnogo perevoda = Pre-editing as a way for providing quality of machine translation. *Inostrannyye yazyki: Gercenovskie chteniya: sbornik nauchnykh statej*. Sankt-Peterburg, 2018: 150 – 152.
2. Nelyubin L.L. *Tolkovyy perevodcheskiy slovar'*. Moskva: Flinta, 2003.
3. Drozdova K.A. Mashinnyy perevod: istoriya, klassifikatsiya, metody. *Filologicheskie nauki v Rossii i za rubezhom: materialy III Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Sankt-Peterburg: Svoe izdatel'stvo, 2015: 139 – 141.
4. Belyaeva L.N. Mashinnyy perevod v rabote perevodchika: prakticheskiy aspekt. *Vestnik PNIU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2019; № 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/mashinnyy-perevod-v-rabote-perevodchika-prakticheskiy-aspekt>
5. Chakirova Yu.I. Postredaktirovanie v translatsionologicheskoy paradijme. *Vestnik PNIU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2013; № 8: 137 – 144.
6. PROMT. Available at: <https://www.prompt.ru/images/postediting.pdf>
7. Ponomarenko L.N., Mishutinskaya E.A., Zlobina I.S. Lingvisticheskie osobennosti medicinskih tekstov v perevodcheskom aspekte. *Gumanitarnaya paradigma*. 2018; № 1 (4): 9 – 14.
8. *Professional'nyy trening perevodchika: uchebnoe posobie po ustnomu i pis'mennomu perevodu dlya perevodchikov i prepodavatelej*. Sankt-Peterburg: Soyuz, 2001.
9. Steblecova A.O., Torubarova I.I. Nekotorye osobennosti perevoda medicinskih tekstov: postperevodcheskiy analiz nauchnoy stat'i. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-perevoda-meditsinskih-tekstov-post-perevodcheskiy-analiz-nauchnoy-statii>
10. Screening and management of atrial fibrillation in primary care. *The BMJ*. Available at: <https://doi.org/10.1136/bmj.n379>
11. Genetic basis of lacunar stroke: a pooled analysis of individual patient data and genome-wide association studies. *The Lancet*. Available at: [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(21\)00031-4](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(21)00031-4)

Статья поступила в редакцию 04.07.22

УДК 81'37

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-181-185

**Andreeva E. Yu.**, teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: KATERINA88557@yandex.ru  
**Glushkova N.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NMGlushkova@fa.ru

**SYNTACTIC MEANS OF EXPRESSING EMOTIVITY IN AN ENGLISH LITERARY TEXT AND THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN.** The article raises a problem of analysis of emotive means in a literary text, which is relevant for the modern linguistics. The purpose of the article is to study syntactic figures containing emotive components. In this article, the authors solve the following tasks: analysis of approaches to the definition of concepts "emotionality" and "emotivity", consideration of modern classifications of syntactic means of expressing emotions in a literary text, identification of various means of conveying the emotional state of the characters of a biographical novel at the syntactic level and their translation into Russian. The scientific novelty of this study lies in the fact that for the first time a comparative analysis of construction features of three works of the novel-biography genre and their translation into Russian at the level of emotive syntax is carried out. The practical value of this study lies in the idea that observations and conclusions proposed in this paper can be used in the development of special courses on linguistics of a literary text, as well as in preparation of course programs and manuals for teaching translators to use various syntactic techniques in the process of translating literary texts from English into Russian. The authors of the study believe that this work will serve as reason for further study of the linguistic features of the biographical genre from the point of view of their emotive components, and will also contribute to the comparative theory of the syntax of various languages.

**Key words:** emotionality, emotiveness, biographical novel, syntax, means of emotiveness.

**Е.Ю. Андреева**, преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: KATERINA88557@yandex.ru  
**Н.М. Глушкова**, канд. филол. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NMGlushkova@fa.ru

# СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ИХ ПЕРЕВОД НА РУССКИЙ

Данная статья посвящена актуальной для современной лингвистики и малоразработанной проблеме анализа эмотивных средств в тексте художественного произведения. Цель статьи заключается в комплексном исследовании синтаксических фигур, содержащих в себе эмотивную составляющую. В настоящей статье авторы решают следующие задачи: анализ подходов к определению понятий «эмоциональность» и «эмотивность», рассмотрение современных классификаций синтаксических средств выражения эмоций в художественном тексте, выявление различных средств передачи эмоционального состояния героев биографического романа на синтаксическом уровне и их перевод на русский язык. Научная новизна данного исследования заключается в том, что впервые проводится сравнительный анализ особенностей построения трех произведений жанра роман-биография и их перевода на русский язык на уровне эмотивного синтаксиса. Практическая ценность данного исследования состоит в том, что наблюдения и выводы, предлагаемые в настоящей работе, могут быть применены при разработке специальных курсов по лингвистике художественного текста, а также при составлении программ курсов и учебных пособий по обучению переводчиков использовать различные синтаксические приёмы в процессе перевода художественных произведений с английского языка на русский. Авторы исследования выражают надежду на то, что данная работа послужит поводом для дальнейшего изучения лингвистических особенностей жанра биографии с точки зрения их эмотивной составляющей, а также внесет свой вклад в сопоставительную теорию синтаксиса различных языков на примере интересующего нас жанра.

**Ключевые слова:** эмоциональность, эмотивность, роман-биография, синтаксис, средства эмотивности.

Проблема выражения человеческих эмоций посредством языка является одной из наиболее обсуждаемых на современном этапе развития отечественной лингвистики. Будучи сложной многоуровневой системой, язык выражает не только мысли, но и чувства, поскольку взаимосвязь рационального и эмоционального в сознании даёт субъекту возможность эмоционально пережить то, что отражает язык. Данное переживание, в свою очередь, находит своё отражение в эмоциональном отношении языковой личности к предмету речи.

Эмотиология (лингвистика эмоций) как самостоятельная наука была сформирована на стыке психологии и языкознания во второй половине XX века, что было обусловлено становлением новой антропоцентрической парадигмы в лингвистике, в рамках которой одним из основных направлений является когнитивная лингвистика. Как отмечают некоторые зарубежные исследователи, на современном этапе развития науки эмоции начали исследоваться с более объективной, научной точки зрения, и был сделан вывод о том, что «язык имеет сердце» [1]. Таким образом, современная лингвистика совершает «эмоциональный поворот» [2]. С точки зрения когнитивной науки человеческие эмоции анализируются во взаимодействии с когнитивными процессами: будучи эмоциогенной, когниция пробуждает эмоции, и эмоции, в свою очередь, оказывают влияние на когницию, что обусловлено их внедрением в когнитивные процессы.

Одним из актуальных вопросов современного языкознания является проблема разграничения терминов «эмоциональность» и «эмотивность» в языке. Некоторые учёные используют данные понятия как синонимы в своих трудах [3; 4], в то время как многие лингвисты подчёркивают разницу между этими категориями.

По убеждению исследователя А.В. Купина, эмотивность представляет собой «эмоциональность в языковом преломлении, выражение языковыми средствами чувств, настроений, переживаний человека» [5, с. 178]. В.И. Шаховский полагает, что эмоциональность относится к категориям психологии, а эмотивность – категория языка: «Эмотивный – то же, что эмоциональный, но о языке, его единицах и их семантике. Эмотивность – имманентно присущее языку семантическое свойство выражать системой своих средств эмоциональность как факт психики...» [6, с. 24].

Л.А. Пиотровская, разделяя точку зрения о необходимости разграничения понятий «эмоциональность» и «эмотивность», определяет эмотивность как «функцию языковых единиц, связанную с выражением либо эмоционального состояния субъекта речи, либо его эмоционального отношения к объективной действительности, к содержанию высказывания адресата, к самому адресату» [7, с. 322]. Таким образом, исследователь квалифицирует языковые единицы, которые выполняют эмотивную функцию, как эмотивные.

В данной статье мы будем понимать под эмотивностью языковую категорию, служащую для передачи эмоциональности посредством различных языковых средств.

Ещё одной актуальной проблемой для языкознания и переводоведения является вопрос о переводе эмотивных синтаксических единиц. Основной задачей перевода художественного произведения с одного языка на другой является, согласно В.Н. Комиссарову, порождение на переводящем языке речевого произведения, которое было бы способно оказывать художественно-эстетическое воздействие на читателя [8]. Т.А. Казакова полагает, что перевод текста художественной литературы заключается в творческой модификации исходного текста «с использованием всех необходимых выразительных возможностей переводящего, сопровождаемого возможно более полной передачей литературных особенностей оригинала» [9, с. 47].

Для достижения художественности перевода произведения переводчик зачастую вынужден отклоняться от максимально возможной смысловой точности ввиду неизбежной асимметрии систем средств выражения языка оригинала и пе-

реводящего языка. Достичь адекватности перевода и как можно более полно и ярко передать экспрессивно-стилистические особенности оригинального текста переводчику помогают различные переводческие преобразования (трансформации). Что касается синтаксических трансформаций, Н.К. Гарбовский определяет их как изменения «схемы мысли» автора оригинального произведения в процессе перевода [10].

В рамках данного исследования нами проведен сопоставительный анализ средств выражения эмоциональности на синтаксическом уровне в английской и русской версиях следующих романов-биографий: П. Курт «Айседора. Неистовый танец жизни» ("Isadora: a Sensational Life" [11; 12]), П. Курт «Анастасия. Загадка великой княжны» ("Anastasia: the Riddle of Anna Anderson" [13; 14]) и А. Кристи «Автобиография» ("An Autobiography" [15; 16]).

Одной из основных отличительных особенностей произведений художественной литературы, по сравнению с произведениями других жанров, является передача эмоционального состояния героев. Как отмечает профессор О.В. Александрова, художественное произведение не только выражает то или иное содержание, но и отражает человеческие чувства и переживания, а также пробуждает в читателе эмоциональную реакцию на сообщаемое [17].

Достичь эмоциональности в тексте помогают различные структурные особенности синтаксических единиц, а также «особенности композиционного построения текста, его членения на абзацы, пунктуационного оформления» [18, с. 171]. Рассмотрим подробно каждый из перечисленных аспектов.

**Особенности композиционного построения текста в английской и русской версиях романа-биографии**

...A rosy light shone out at the rear of the stage on the left, and pale violet tones began to gleam on the blue backdrop. The sound of Chopin's Mazurka (B-major, op. 7, no. 1) made one's nerves tingle, and onto the stage there entered a sylph. A bit of pink-blue gauze mistily enveloped her slender waist, and veiled yet revealed her bare feet. She is not at all beautiful, but her face is... exotic... and on it, with equal expressiveness, joy, sorrow, a tear, a smile, are fleetingly born and quickly die...	«...Вспыхнул из-за левой кулисы розовый свет, и голубой фон заиграл бледно-фиолетовыми тонами. В-дуг-ная мазурка Шопена (ор. 7, № 1) ударила по нервам, и из-за кулис выпорхнула фея. Розовато-лиловый кусок газа обволакивал своей дымкой её стан, скрывая и раскрывая босые ноги... Она вовсе не красива, но её лицо так же экзотично, как лицо баронессы д'Альгейм. Так же экспрессивно, так же быстро рождается и умирает на нём радость, печаль, слеза, улыбка...
--	--

В данном случае в русской версии биографии членение на абзацы явно выражает бурное восхищение критика Н. Шебуева выступлением Айседоры Дункан. Каждое новое действие, происходящее на сцене, описывается автором в отдельном абзаце, при этом каждый абзац состоит лишь из одного предложения. Впечатления критика, разделённые между собой в русской версии произведения, в английской версии умещаются в один абзац и являются одной мыслью. Таким образом, в англоязычном варианте данного фрагмента эмоции выражены только на лексическом уровне.

В «Автобиографии», посвященной жизненному пути писательницы Агаты Кристи, уже с предисловия мы отмечаем, что переводчик находится в особенной синтаксической синхронии с автором, причем последний характеризуется разнообразием и разнородностью деления на абзацы: среди них встречаются как объёмные отрывки, так и множество отдельных предложений, в которых содержатся законченные мысли писателя.

Приведем ряд случаев, в которых автор и переводчик используют схожее деление на абзацы по отдельным высказываниям.



1. Life seems to me to consist of three parts: the absorbing and usually enjoyable present which rushes on from minute to minute with fatal speed; the future, dim and uncertain, for which one can make any number of interesting plans, the wilder and more improbable the better, <...> the past, the memories and realities that are the bedrock of one's present life, brought back suddenly by a scent, the shape of a hill, an old song—some triviality that makes one suddenly say 'I remember...' with a peculiar and quite unexplainable pleasure. This is one of the compensations that age brings, and certainly a very enjoyable one — to remember.	Жизнь, мне кажется, состоит из трех периодов: бурное и упоительное настоящее, минута за минутой мчащееся с роковой скоростью; будущее, смутное и неопределенное, позволяющее строить сколько угодно интересных планов, чем сумасброднее — тем лучше, <...> прошлое, фундамент нашей нынешней жизни, воспоминания, разбуженные невзначай каким-нибудь ароматом, очертаниями холма, старой песенкой — чем-то совсем обычным, вдруг заставляющим нас пробормотать: «Помню, как...» — с особым и неизъяснимым наслаждением. Воспоминания — одна из наград, которые приносит возраст, и при этом награда сладостная.
2. But when the curtain goes up on the day of performance, he will hear the play through, and he will be there to line up with the rest, and take his call. To be part of something one doesn't in the least understand is, I think, one of the most intriguing things about life. I like living. I have sometimes been wildly despairing, acutely miserable, racked with sorrow, but through it all I still know quite certain.	Но когда в день спектакля занавес поднимется, он увидит всю пьесу и займет в ней место наряду с остальными персонажами. Думаю, что быть частичкой чего-то целого — одно из самых главных таинств жизни. Я люблю жизнь. И никакое отчаяние, адские муки и несчастья никогда не заставят меня забыть, что просто жить — это великое благо.

Первый пример демонстрирует действенный творческий прием, цель которого — подвести своеобразный итог, чаще контрастирующий со сказанным выше. Вначале дается развернутое изображение действия или феномена, в нашем случае — намерение описать течение всей жизни в трех понятиях настоящего, будущего и прошлого. После многословного, эмоционального абзаца следует финал мысли — о воспоминаниях как сухом остатке любого поступка в человеческой жизни.

Во втором примере следуют одно за другим высказывания, на первый взгляд, не связанные друг с другом повествовательно. Писательница и переводчик синхронно подводят итоги накопленного житейского опыта, и эти абзацы, по сути, являя собой манифест, каждый из пунктов которого посвящен общей сути — радости жить.

Мы можем интерпретировать данные примеры как различие подходов к композиционной роли отдельного абзаца и предложения. Если в английском варианте единичное высказывание — это ступень или переход от одного жизненного эпизода, идеи, мнения, высказывания к другому, то в русскоязычном тексте первая мысль не отделяется от общего корпуса, но задает тему и тональность всего абзаца.

#### Синтаксические средства эмотивности в английской версии романа-биографии и особенности их перевода на русский язык

Следующим разделом для анализа выразительности является малый синтаксис, цель которого состоит в изучении и установлении связи между словами внутри словосочетания и предложения. Объектами исследования в области синтаксиса выступают такие явления, как интонация и состав отдельного предложения, его однородные члены и обращения, соединение частей сложного предложения с помощью союзов или без них и так далее. В рамках одного предложения мы можем рассматривать приемы антитезы и инверсии, эллипсиса, многосоюзия и бессоюзия. К синтаксическим средствам выразительности часто относят и те случаи, когда авторская эмотивность отображена не в одном, а целом ряде предложений. К этим средствам относят анафору и эпифору, градацию, синтаксический параллелизм и ряд других [19].

Рассмотрим подробнее, как все перечисленное выполняет утилитарную и выразительную функции на примере романа «Автобиография» Агаты Кристи:

1. Suddenly it is no longer 'This is Mathew going down stairs.' Suddenly it has become I am going down stairs. The achievement of 'I' is the first step in the progress of a personal life.	И потом в один прекрасный день происходит скачок в следующую стадию. Внезапно «Мэтью, который спускается по лестнице», превращается в «Я спускаюсь по лестнице». Постигновение «Я» — первая ступень становления личности.
2. I couldn't bear it. I couldn't bear another moment of it! My eyes implored: "Take her away. Please take her away!"	Ни минуты больше я не могла этого вынести! «Уведите ее, — молила я взглядом, — ради всего святого, уведите ее!»

Ряд синтаксических средств, часто задействованных автором, можно назвать непривычными для прозы. Одно из них — анафора, или единоначалие. В сознании она часто ассоциируется с поэзией, но из примеров выше мы видим, как естественно она может звучать и в прозе, особенно в сочетании с синтаксическим параллелизмом. Анафора всегда неслучайна и значима уже тем, что акцентирует внимание, вынуждает читателя как будто вернуться к прочтенному ранее, выражает одну идею другими словами — и потому часто используется как логический вывод или окончание высказывания (пример 1). Следующая отмеченная нами функция — непосредственно интересующая нас аффектация, усиление эмотивной составляющей. Переводчик может заменить этот прием на более эмоциональную лексику, варьировать тип предложения (сменить повествовательное на восклицательное или наоборот) или даже соединить две фразы в одну (пример 2). В обоих примерах прослеживается подобная тенденция: сохранение содержания и изменение формы.

1. So married Polly was at sixteen.	И Полли вышла замуж в шестнадцать лет.
2. What one needs to feel for a husband, I think, is the love that is tenderness, that comprises affection, that will take colds in the head and little mannerisms all in its stride. Passion one can take for granted.	Мне кажется, что чувство, которое вы должны испытывать к мужу, — это любовь, скорее даже нежность, привязанность; она примет вместе со всем остальным и жуткий насморк, и некоторые привычки. А страсть — это уже само собой.

Инверсия, как одно из самых примечательных синтаксических средств выразительности, заслуживает внимания потому, что очень редко находит свое прямое воплощение в русском варианте романа. Если для инверсии в поэзии характерна в первую очередь эстетическая и ритмообразующая функции, то в прозе авторы располагают слова в непривычном порядке с целью привлечь внимание к слову с наибольшей смысловой нагрузкой. Роман Агаты Кристи, хоть и использует средствами выразительности, написан все же языком современности. Инверсия в принципе достаточно часто употребляется в английском письменном высказывании и остается актуальной для акцентирования того или иного смысла. Как видно из примеров выше, в обоих случаях переводчик предпочитает не использовать инверсию, придающую речи в русском языке оттенок архаичности и высокопарности. Он выходит из положения, действуя на выделение ключевой фразы в отдельное предложение, то пунктуацию, передающую паузу, то нестандартное начало предложения.

Следующая заметная деталь текста — синтаксический параллелизм — также заслуживает упоминания потому, что зачастую является точкой расхождения приемов автора и переводчика. Примеры, приведенные ниже, демонстрируют, что, с одной стороны, параллелизм с каждым повторением увеличивает эффект сказанного: многократный рефрен способен значительно усилить положительный или отрицательный оттенок ситуации. С другой стороны, переводчик хоть и не опускает данный прием полностью, все же либо сокращает его до повторяющейся конструкции сказуемого (пример 1), либо оставляет в той же форме, но с добавлением эмоционально окрашенной лексики (пример 2). Можно соглашаться или нет с таким ходом, но, если сохранить параллелизм в его изначальной форме и перевести на русский дословно, мы предполагаем, что читатель бессознательно ощутит тяжеловесность всей конструкции. На первый план по актуальности тут выходит не дословность передачи структуры, а, скорее, лучшее отражение эмоционального наполнения абзаца — а именно легкости и радости общения (пример 1) или отчаяния момента (пример 2).

1. Going out with Marie was fun. Doing anything with Marie was fun. It was the beginning of a happy partnership.	Радостью стало все — гулять с ней, делать все что угодно. Так сложился наш счастливый союз.
1. Oh, the horror of that moment! The feeling of the poor butterfly fluttering, struggling against the pin. The agony I felt as the butterfly fluttered there. ... That horrible flapping against my hat.	О, ужас этого мгновения! Сознание, что несчастная бабочка отчаянно машет крылышками, пытаюсь избавиться от булавки. Агония, которая выражается в этих взмахах. А бабочка тем временем трепетала, умирая, я слышала, как бьются о мою шляпу ее крылья.

Примеры риторических вопросов и восклицаний, приведенные ниже, позволяют предположить, что они имеют равно большой эмотивный потенциал в обоих языках. Автор и переводчик схожи в использовании данного стилистического средства, разница наблюдается только в случаях, когда автор не довольствуется исключительно вопросительными интонациями, но также выделяет то или иное ключевое слово для большего контраста графически — курсивом («Why did I like being frightened?»). При сопоставлении мы видим, что переводчик, в свою очередь, чаще прибегает к лексическим возможностям языка, используя более эмоционально окрашенные сочетания слов («Почему мне нравилось это чувство ужаса?» вместо "испуг", "страх").

2. <i>Why did I like being frightened?</i> What instinctive need is satisfied by terror? Why, indeed, do children like stories about bears, wolves and witches? Is it because something rebels in one against the life that is too safe? <...> Take away the wolf from Red Riding Hood and would any child enjoy it?	Почему мне нравилось это чувство ужаса? Какой инстинкт нуждается в удовлетворении страхом? Почему в самом деле дети любят сказки про медведей, волков и ведьм? Может быть, это бунт против чересчур благополучной жизни? Может быть, человек нуждается в ощущении некоторой опасности? <...> Уберите из «Красной Шапочки» Серого Волка – разве хоть какому-нибудь ребенку это понравится?
--	---

Рассматривая синтаксис, мы также обращаем внимание на частые случаи употребления парентетических вставлений. Понятие вводности не имеет однозначного толкования, особенно если рассматривать английскую и русскую синтаксическую традиции [20]. Чаще вводная конструкция рассматривается как слово, словосочетание и предложение, помещенное в состав другого предложения. В английском языке ей аналогичны термины *parenthetical clause* (*element, sentence*).

Многобразие форм вставных конструкций гарантирует их частое употребление в художественном тексте. Они могут различаться по грамматическому оформлению: от минимальной (восклицательный знак в скобках) до коммуникативно сложной единицы (предложения и даже целого абзаца). Данное выразительное средство как нельзя более тесно связано с сутью высказывания [17]. Рассмотрим ниже несколько примеров парентетических вставлений и их функцию:

There were myriads of mosquitoes. ... <b>(Extremely humiliating to my sister Madge, who minded a good deal about her complexion at this period of her life)</b> ... Finally, after vehement representations to the hotel management <b>(who persisted in saying there were not really any mosquitoes)</b> , the novelty of sleeping under a mosquito net remains an event of the first importance.	Поистине полчища комаров. ... Наши лица и руки были совершенно искушены. <b>(Крайне унижительно для Мэдж, которая в этот период ревностно следила за цветом лица)</b> ... В конце концов, после энергичных протестов, обращенных к хозяину гостиницы <b>(который категорически утверждал, что в гостинице нет ни одного комара)</b> , нам выдали москитную сетку, и это событие – спать под москитной сеткой! – конечно, стало событием номер один.
The streets of Paris were full of those new vehicles called 'Automobiles.' They rushed madly along <b>(by present-day standards probably quite slowly, but then they only had to compete with the horse)</b> , smelling, hooting, driven by men with caps and goggles and full of motoring equipment.	По улицам Парижа во множестве сновали новые средства передвижения под названием «автомобили». Они неслись с бешеной скоростью <b>(по теперешним временам, наверное, очень медленно, но тогда ведь можно было сравнивать только с лошадью)</b> , тархтели, выставляя напоказ свои моторы и механизмы, издавали ужасный запах, а за рулем сидели мужчины в кепи и защитных очках.

На примере данных абзацев, заключающих в себе вставные конструкции различного объема и наполненности, мы видим, что чаще всего в графическом плане переводчик сохраняет пунктуационное оформление текста. Основные функции конструкций представлены уточнением, пояснением мысли или дополнением повествования в настоящем эпизоде из прошлого.

Следующее средство выразительности – парцелляция – встречается в произведении гораздо реже, но тем важнее проследить эмотивную составляющую этой фигуры речи. По мнению ряда лингвистов [21; 22; 23], парцеллят возникает как результат намеренного членения цельного высказывания на отдельные элементы. Отдельное предложение в данном случае сохраняет свои грамматические и смысловые связи с базовой частью [23]. Выделяется ряд основных функций парцелляции, все из которых имеют то или иное отношение к эмотивности текста. Рассмотрим их на базе примеров из «Автобиографии» Кристи:

1. 'Ah, hard times, dearie. Hard times indeed they've been. But one thing, however short I've gone and all the rest of us, I've got my money saved to bury me decent and I'll never touch that. No, not even if I go hungry for days!'	– Да, дитя мое, я знавала тяжелые времена. В самом деле тяжелые. Но случилось мне оказаться нищей, я все равно бы не тронула деньги, которые отложила на свои похороны, и никогда не трону их, даже если мне придется голодать!
2. But Tony did not go and eat it. He sat there. And never have I seen a dog more overcome with righteous indignation.	Но Тони не пришел и не поел. Продолжал сидеть. Никогда не видела собаку, до такой степени охваченную справедливым негодованием.

На основании примеров, приведенных выше, мы видим, что парцеллят способен выделить важную автору (или персонажу) мысль из общей картины, тем самым акцентируя внимание на главном. Также чаще всего (в данном произведении) парцелляция встречается в прямой речи для передачи манеры говорить того или иного героя. Таким образом, создается эффект спонтанной мысли, появляющейся в сознании персонажа непосредственно в момент речи [24]. Зачастую именно парцелляция способна создать эффектную паузу, ощущение неожиданности и тем самым усилить контраст между ожиданиями и действительностью. Можно дополнительно отметить, что в русском варианте парцелляция выражена более ярко и четко, возможно, потому что эта фигура речи универсально подходит для графического и интонационного изображения сбивчивой и спонтанной разговорной речи.

Романы-биографии, принадлежащие перу П. Курта «Анастасия. Загадка великой княжны» и «Айседора. Неистовый танец жизни», также изобилуют эмотивными синтаксическими средствами. Рассмотрим наиболее яркие из них:

One other detail Fritz Lucke had been careful not to reveal during the "unmasking" series.	Была ещё одна подробность, которую Фриц Лукке скрыл во время публикации своих статей.
--	---

В данном случае при помощи простое предложение в англоязычной версии трансформируется в сложноподчинённое предложение в переводе. Особый интерес вызывает инвертированный порядок слов в оригинале: автор пытается заинтриговать читателей, сообщая о наличии ещё одной важной детали об Анастасии, помимо тех фактов, которые уже опубликовал в серии своих статей Лукке. В русской же версии переводчику удаётся передать данный оттенок интриги путём модификации объекта "detail" в субъект.

Still, it was a shame about the contract.	Но как всё-таки жаль, что у неё этот контракт!
---	--

В данном случае интересно заметить, что в оригинальной версии данное предложение не несёт в себе оттенков эмотивности, в то время как в русском варианте переводчик стремится образно передать эмоцию разочарования Дорис Вингендер по причине того, что она была связана контрактом с газетой «Нах-таусгабе» и поэтому упускала выгодную возможность обогатиться, рассказав историю о Франциске Шанцковской Вильгельму Фоллеру. Простое предложение в оригинале модифицируется в сложноподчинённое при переводе. Эмоции подчёркиваются усилительной частицей 'как' в сочетании с восклицательным знаком.

Stocks went on rising, speculation went mad; bankers, merchants, lawyers, doctors, mechanics, laborers, even the very washerwomen and servant girls, were putting up their earnings on silver stocks, and every sun that rose in the morning went down on paupers enriched and rich men beggared. What a gambling carnival it was!... And then – all of a sudden, out went the bottom and everything and everybody went to ruin and destruction! The wreck was complete. The bubble left scarcely a microscopic moisture behind it.	Акции росли как на дрожжах, спекуляция сделалась безумной; банкиры, торговцы, юристы, доктора, механики, чернорабочие, даже любая прачка и горничная – все вкладывали свои заработки в серебряные акции, и каждый раз, когда поутру вставало солнце, можно было быть уверенным, что к закату у многих бедняков кошель разбухнет, а множество богатеёв пойдут по миру. Какой тут царил карнавал азартной игры!... И вдруг – как гром среди ясного неба – всё пошло вверх дном, все и всё было обречено на нищету и разорение! Крах был полным. От лопнувшего пузыря осталось лишь микроскопическое мокрое пятнышко.
---	--

Данный отрывок представляет собой описание «акционной лихорадки» в американском обществе начала XX века. Стоит отметить, что важную роль для передачи эмоциональности в русской версии играют фразеологизмы (*paupers enriched* → у многих бедняков кошель разбухнет, *rich men beggared* → множество богатеёв пойдут по миру). Кроме того, в данном примере следует обратить внимание на фразеологические сочетания со структурой сравнения (*Stocks went on rising* → Акции росли как на дрожжах, *all of a sudden* → как гром среди ясного неба). Данные единицы, безусловно, несут в себе эмоциональную окраску, подчёркивая стремительную скорость и непредсказуемость происходящих в обществе процессов.

Итак, проанализировав три романа-биографии, принадлежащие перу англоязычных писателей Питера Курта и Агаты Кристи, можно прийти к следующим выводам.

Будучи амбивалентным по своей природе литературным жанром, жанр биографии обладает специфической экспрессивностью; несмотря на изобилие исторических фактов и дат, автор находит и концентрирует языковые средства выразительности для двух основных целей. Во-первых, автор стремится познакомить читателя с мельчайшими и неизвестными деталями жизни неординарной личности, окунуться в ушедшую эпоху и «примерить» на себя иную культуру и

ментальность. Во-вторых, фигуры речи позволяют ощутить те же самые эмоции, которые испытывали главные герои в разные моменты их жизненного пути. Именно во втором случае мы отмечаем наибольшее количество используемых средств – в эпизодах, посвященных эмоционально насыщенным событиям жизни героев.

При рассмотрении особенностей композиционного построения текста в английской и русской версиях анализируемых нами романов-биографий можно заключить, что членение на абзацы в английской и русской версиях значительно отличается: с одной стороны, мы наблюдаем избыточное количество абзацев в переводной версии, в то время как в оригинале аналогичный смысловой эпизод соответствует одному абзацу или одной законченной мысли. Таким образом, в англоязычном варианте анализируемых произведений эмоции чаще выражаются на лексическом уровне, тогда как русский переводчик значительно задействует не только лексические, но и композиционные средства. С другой стороны,

встречаются примеры, демонстрирующие идею русскоязычного переводчика о том, что лишняя дробность абзацев усложняет восприятие. Мы можем обобщить результаты анализа тем, что переводчик чаще всего находится в синтаксической синхронии с автором, стремясь как можно более полно передать оригинальный авторский замысел.

Наконец, на уровне малого синтаксиса было выявлено, что наиболее частотными средствами отражения эмоций героев романов-биографий являются анафора, инверсия, синтаксический параллелизм, парентетические вставки, парцелляция. Несмотря на их нетривиальность и относительную редкость использования в современной литературе, мы можем утверждать, что данные приемы не теряют своей эффективности для передачи эмоций, а в жанре биографии исполняют двойную функцию: транслирование эмоциональности и изображение уникального духа эпохи, неотъемлемой составляющей героя биографии.

#### Библиографический список

- Ochs E., Schieffelin B. *Language has a heart*. 1989; Text 9 (1): 7–25. Available at: <http://dx.doi.org/10.1515/text.1.1989.9.1.7>
- LeDoux J.E. Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*. 2000; № 23 (1): 155 – 184.
- Курлова И.В. К изучению глагольных способов выражения эмоциональных состояний. *Словарь. Грамматика. Текст: сборник статей*. Москва, 1996: 128 – 139.
- Гальперин И.Р. *Стилистика английского языка: учебник* (на английском языке). Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014.
- Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка*. Москва: Высшая школа, 1996.
- Шаховский В.И. *Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка*. Москва: URSS, 2009.
- Пiotровская Л.А. Эмотивность и дейксис. *Избранные труды XLIII международной филологической конференции*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2015: 321 – 332.
- Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник для студентов институтов и факультетов иностранных языков*. Москва: Альянс, 2013.
- Казакова Т.А. *Художественный перевод: учебное пособие*. Институт внешнеэкономических связей, экономики и права. Санкт-Петербург, 2002.
- Гарбовский Н.К. *Теория перевода: учебник*. Москва: Издательство Московского университета, 2007.
- Курт П. *Айседора. Неустойчивый танец жизни*. Перевод с английского С. Лосева. Москва: Издательство Эксмо, 2002.
- Kurth P. *Isadora: A Sensational Life*. 1st ed. Boston: Little, Brown and Company, 2001. – 652 p.
- Курт П. *Анастасия. Загадка великой княжны*. Перевод с английского И. Гюббенет. Москва: Захаров, 2015.
- Kurth P. *Anastasia: The Riddle of Anna Anderson*. Boston, Little, Brown & Co, 1986.
- Кристи А. *Автобиография*. Перевод с английского В. Чемберджи, И. Дорониной. Москва: Издательство «Эксмо», 2018.
- Christie A. *An Autobiography*. William Morrow Paperbacks, 2012.
- Александрова О.В. *Проблемы экспрессивного синтаксиса: На материале английского языка: учебное пособие*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
- Ленько Г.Н. Синтаксические средства выражения эмоциональности (на материале текстов художественных произведений современных английских, французских и немецких авторов). *Вестник ТвГУ*. Серия: Филология. 2015; № 2: 171 – 177.
- Голуб И.Б. *Стилистика русского языка*. Москва: Айрис-Пресс: Рольф, 2001.
- Кулинич М.А., Фадеева А.И. Парентетические конструкции в оригинале и переводе (на материале англоязычной научно-популярной литературы). *Вестник Международного института рынка*. 2017; № 1: 129 – 134.
- Ефремов А.Ф. *Язык Н.Г. Чернышевского*. Саратов: Саратовский государственный педагогический институт, 1951.
- Ванников Ю.В. *Синтаксис речи и синтаксические особенности русской речи*. Москва, 1979.
- Бабайцева В.В. *Явления переходности в грамматике русского языка*. Москва: Дрофа, 2000.
- Северюгина Е.В. Присоединение-парцелляция. *Наука и школа*. 2012; № 5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/prisoedinenie-partsellyatsiya>

#### References

- Ochs E., Schieffelin B. *Language has a heart*. 1989; Text 9 (1): 7-25. Available at: <http://dx.doi.org/10.1515/text.1.1989.9.1.7>
- LeDoux J.E. Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*. 2000; № 23 (1): 155 – 184.
- Kurlova I.V. K izucheniyu glagol'nykh sposobov vyrazheniya 'emotsional'nykh sostoyaniy. *Slovar'. Grammatika. Tekst: sbornik statej*. Moskva, 1996: 128 – 139.
- Gal'perin I.R. *Stilistika anglijskogo yazyka: uchebnik* (na anglijskom yazyke). Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2014.
- Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1996.
- Shahovskij V.I. *Kategorizacija 'emocij' v leksiko-semanticheskoj sisteme yazyka*. Moskva: URSS, 2009.
- Piotrovskaya L.A. 'Emotivnost' i deiksiz. *Izbrannye trudy XLIII mezhdunarodnoj filologicheskoy konferencii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta, 2015: 321 – 332.
- Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty): uchebnik dlya studentov institutov i fakul'tetov inostrannykh yazykov*. Moskva: Al'yans, 2013.
- Kazakova T.A. *Hudozhestvennyj perevod: uchebnoe posobie*. Institut vneshne 'ekonomicheskikh svyazej, 'ekonomiki i prava. Sankt-Peterburg, 2002.
- Garbovskij N.K. *Teoriya perevoda: uchebnik*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2007.
- Kurt P. *Ajsedora. Neustojivyy tanec zhizni*. Perevod s anglijskogo S. Loseva. Moskva: Izdatel'stvo 'Eksmo, 2002.
- Kurth P. *Isadora: A Sensational Life*. 1st ed. Boston: Little, Brown and Company, 2001. – 652 p.
- Kurt P. *Anastasiya. Zagadka velikoj knyazhny*. Perevod s anglijskogo I. Gyubbenet. Moskva: Zaharov, 2015.
- Kurth P. *Anastasia: The Riddle of Anna Anderson*. Boston, Little, Brown & Co, 1986.
- Kristi A. *Avtobiografiya*. Perevod s anglijskogo V. Chemberdzhi, I. Doronina. Moskva: Izdatel'stvo «'Eksmo», 2018.
- Christie A. *An Autobiography*. William Morrow Paperbacks, 2012.
- Aleksandrova O.V. *Problemy 'ekspressivnogo sintaksisa: Na materiale anglijskogo yazyka: uchebnoe posobie*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2009.
- Len'ko G.N. Sintaksicheskie sredstva vyrazheniya 'emotivnosti (na materiale tekstov hudozhestvennykh proizvedenij sovremennykh anglijskikh, francuzskikh i nemeckikh avtorov). *Vestnik TvGUyu*. Seriya: Filologiya. 2015; № 2: 171 – 177.
- Golub I.B. *Stilistika russkogo yazyka*. Moskva: Ajris-Press: Rol'f, 2001.
- Kulinich M.A., Fadeeva A.I. Parenteticheskie konstrukcii v originale i perevode (na materiale angloyazychnoj nauchno-populyarnoj literatury). *Vestnik Mezhdunarodnogo instituta rynka*. 2017; № 1: 129 – 134.
- Efremov A.F. *Yazyk N.G. Chernyshevskogo*. Saratov: Saratovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut, 1951.
- Vannikov Yu.V. *Sintaksis rechi i sintaksicheskie osobennosti russkoj rechi*. Moskva, 1979.
- Babajceva V.V. *Yavleniya perehodnosti v grammatike russkogo yazyka*. Moskva: Drofa, 2000.
- Sevryugina E.V. Prisoedinenie-parcelyaciya. *Nauka i shkola*. 2012; № 5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/prisoedinenie-partsellyatsiya>

Статья поступила в редакцию 23.06.22

УДК 811.512.144

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-185-187

**Bagomedov M.R.**, Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: [b\\_musa@mail.ru](mailto:b_musa@mail.ru)

**Asakaeva S.T.**, MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: [b\\_musa@mail.ru](mailto:b_musa@mail.ru)

**ONOMASTICON OF KUMYK FOLK TALES.** The article deals with onomastic units in the works of oral folk art of the Kumyks, namely in folk tales. As illustrative material, the authors use collections of Kumyk folklore, prepared on the basis of folklore expeditions to rural settlements in the second half of the twentieth and early twenty-first centuries by well-known Kumyk folklorists. Based on the study of folklore works and the onymas presented in them, the linguistic affiliation of one's own names is determined. The proper names of the works of oral folk art of the Kumyks have not yet been subjected to a special comprehensive study. Such research is



of no small importance for the study of the Kumyk language itself. Scientific analysis of folklore onyms on the basis of reasoned facts helps to trace important, and sometimes contradictory moments in development of the nation's culture.

*Key words: Kumyk language, Kumyk folklore, oral folk art of the Kumyks, Kumyk fairy tales, proper names, folklore onomasticon.*

*М.Р. Багомедов, д-р филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: b\_musa@mail.ru*

*С.Т. Асакаева, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: b\_musa@mail.ru*

## ОНОМАСТИКОН КУМЫКСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК

В статье рассматриваются ономастические единицы произведений устного народного творчества кумыков, а именно – народных сказок. В качестве иллюстративного материала авторы используют сборники кумыкского фольклора, подготовленные на основе фольклорных экспедиций в сельские населённые пункты во второй половине XX и в начале XXI веков известными кумыкскими фольклористами. Существенное внимание авторы концентрируют на структуре и семантике зафиксированных ономов. На основе изучения фольклорных произведений и представленных в них ономах определяется языковая принадлежность собственных имён. Собственные имена произведений устного народного творчества кумыков до настоящего времени не подвергались специальному комплексному исследованию. Подобное изыскание имеет немаловажное значение для изучения самого кумыкского языка. Научный анализ фольклорных ономов на основе аргументированных фактов помогает проследить немаловажные, а иногда разноречивые моменты формирования языка и истории народа.

*Ключевые слова: кумыкский язык, кумыкский фольклор, устное народное творчество кумыков, кумыкские сказки, собственные имена, фольклорный ономастикон.*

Актуальность данного исследования обуславливается, прежде всего, тем, что до настоящего времени ономастикон произведений устного народного творчества кумыков не подвергался специальному комплексному изучению. Поэтому кумыкский фольклорный ономастикон помогает изучить менталитет отдельно взятого кумыкского народа, топонимические и антропонимические единицы воспроизводят его языковую картину мира. Основной целью данного исследования выступает выявление и описание ономов кумыкских народных сказок, обнаружение их структурных и семантических особенностей. Предполагается решение следующих конкретных задач: краткая характеристика произведений устного народного творчества кумыков как ценнейшего источника собственных имён; фиксация и систематизация ономов кумыкских народных сказок; характеристика структуры исследуемых антропонимов и топонимов; определение семантических особенностей кумыкских фольклорных ономов. Научная новизна исследования состоит в том, что в нём впервые делается попытка комплексно охарактеризовать собственные имена (антропонимы и топонимы), зафиксированные в кумыкских народных сказках. Теоретическая значимость заключается в том, что в сферу научного исследования вовлекаются новые данные по количественным и качественным характеристикам ономов кумыкских народных сказок. Результаты исследования могут найти применение при изучении лексики кумыкского языка в школах, педагогических колледжах и филологических факультетах вузов, а также при подготовке словаря ономов кумыкского фольклора.

Исследования по ономастике, способствуя разгадке тайн прошлого, дают в то же время ценный материал для выявления целого ряда сложных вопросов истории языка, а также самого народа [1, с. 5]. Одной из серьёзных работ по исследованию сказок народов Дагестана является многолетний труд У.Б. Далгат «Фольклор и литература народов Дагестана» [2].

Несмотря на многоязычие, дагестанский фольклор обладает общими, аналогичными чертами. Это объясняется тем, что между народами всегда существовала тесная связь; народные сказки, песни, пословицы и иные жанры фольклора могли переходить от одного народа к другому. В Дагестане сложилась своеобразная фольклорная общность, естественно, имеющая много сходного с народным творчеством и других регионов, что особенно хорошо отражено в таких жанрах, как сказка, анекдот [3, с. 12].

Значительная работа проведена по изучению дагестанских языков, тем не менее наблюдается неразработанность ономастики языков народов Дагестана [4, с. 53]. Больше всего беспокойства вызывает состояние незафиксированного материала [5, с. 19]. Отдельные исследования кажутся частными и малозначительными, но без этих «кирпичиков» здание было бы недостроенным [6, с. 4].

Исследуя кумыкские народные сказки, можно выделить главные особенности менталитета кумыкского народа. Необходимость изучения ономастического фольклора в лингвистике воспринимается неоднозначно. Народные этимологии представляют некий интерес как своеобразные источники топонимического фольклора [7, с. 18]. По определению ономастологов, любое реалистическое произведение содержит имена, типовые для данной социальной группы в данную эпоху [8, с. 30].

Народная сказка, в том числе и кумыкская, весьма разнообразна. Кумыки верили в магические свойства «благопожелательных» именных слов. Компоненты кумыкских сложносоставных личных имён брались из особого фонда именных слов: *яхшы* «хороший, добродетельный», *бай* «могущественный; богатый», *таш* «камень», *арие* «красивая», *гёзель* «прекрасная» и др. [9, с. 161].

В народных сказках каждый персонаж – положительный или отрицательный [10, с. 67]. Принадлежность героя к той или иной группе подчёркивалась также стилистической маркированностью имени, которое характеризуется информативностью [11, с. 82].

Особый пласт кумыкских сказок составляет драконоборческие или богатырские сюжеты. Это сказки о шахах, падишахах, о Молле Насреддине и др. Например: *Аманат ва девлер* «Аманат и дэвы», *Къара атлы кыыз* «Девушка на

вороном коне», *Йыланхан* «Змей-хан», *Ибрагым ва пери кызылар* «Ибрагим и девушки-пери», *Аскерхан ва Къаракул* «Аскерхан и Каракул», *Алтын башмак* «Золотой башмак», *Очакъгъа къазанны ур, кызым...* «По треножнику казаном ударь, дочь моя...», *Къарачач* «Карачач», *Кёлле туюшуп, кыыз болгъан гъавчуну ёмагъыё* «Сказка об охотнике, который, войдя в озеро, превратился в девушку», *Къырчын тавке сой деп айта, къонакъ, пакъыр, кьой деп айта!* «Плешивая плутовка говорит, чтобы зарезали, гость, бедняга, говорит, чтобы оставили!» и др.

Особенностью волшебных сказок является то, что в них действуют люди и фантастические персонажи. Например, сказка «*Йыланхан*»:

Кыыз шек болуп:

– Яра кимге тийген? – деп сорай.

– *Йыланхангъа яра тийген, ол оър дюньгъа чыкъгъанда, – деп жавап бере булар.*

Бугъар гъали бар зат ачыкъ бола. Кызылар нечик де бугъар къумманы уза-тып, сув берелер. Сув ичеген болуп, бу кыыз астаракъ къумманы ичине юзюгюн сала.

«*Змей-хан*»: Девушка, заподозрив [что раненый – ее муж], спросила:

– Кто ранен?

– *Змей-хан* был ранен, когда поднялся в верхний мир, – ответили они.

Теперь ей все стало ясно. Девочки все же протянули кувшин и дали ей воды. Делая вид, что пьет воду, девушка потихоньку положила в кувшин свой перстень.

В кумыкских сказках встречается употребление в качестве собственного имени одиночного антропонима; употребления личного имени + прозвище; употребление агнонима; употребление дромонима (названия улицы). Например: *Йыланхан* «Змей-хан» – *Змей-хан*; *Ибрагым ва пери кызылар* «Ибрагим и девушки-пери» – *Ибрагим*, *Чернокосяя*, *Белокосяя*, *Желтокосяя*; *Аскерхан ва Къаракул* «Аскерхан и Каракул» – *Аскерхан*, *Каракул*; *Алтын башмак* «Золотой башмак» – *Бавта*; *Къарачач* «Карачач» – *Карачач*; *Къырчын тавке сой деп айта, къонакъ, пакъыр, кьой деп айта!* «Плешивая плутовка говорит, чтобы зарезали, гость, бедняга, говорит, чтобы оставили!» – *Патимат*, *Аллах*, *улица Орджоникидзе*.

В ряде сказок не представлены собственные имена: *Аманат ва девлер* «Аманат и дэвы», *Къара атлы кыыз* «Девушка на вороном коне», *Очакъгъа къазанны ур, кызым...* «По треножнику казаном ударь, дочь моя...», *Кёлле туюшуп, кыыз болгъан гъавчуну ёмагъыё* «Сказка об охотнике, который, войдя в озеро, превратился в девушку». Приведём отрывок сказки «Тюлко, бёрю ва аюв» («Лиса, волк и медведь»):

Бир тюлко де, бир бёрю де, бир аюв да ач болуп, иш кыдыра бир хангъа барып:

– Яхари, бек уьзюрю болуп гелген эдик. Сени бизге бир ишинг болмасы? – деп сорагъан.

Хан да булагъа:

– Воллагъ, бар. Бир десетин ерде будайым бар. Шону орагъызы, мен сизге бир кюмес ярашынган гъюрбеч де, бир дорба экмек де берирмен.

– Яхшы, – деп, булар гъюрбеч булангъы кюмеси де, экмеклер булангъы дорбаны да гётерип, будай ормагъа гете. «Биз буланы гъали ашап кьойсакъ, ач болурбуз, будайны оруп биттен сонг ашарбыз», – деп сёйлешелер.

Такое явление характерно для сказок и других народов Дагестана. Например, даргинцев: сказка «*Рурсила гъякълу*» («Мудрость девушки») – «*Лебли саби кел узи: ца мискин, ца давлачев. Мискин узизи давлачев узини къял кумха бедили сай, мискин узила яшае ункъбиубли саби. Гъачам келра узила хьунри вацализи ур-цуйчи арбякы саби. Ипаб келра хьунул бургъесбяхли саби. Мискинна хьунузи давлачев узила хьунул рикли саби: «Хлу нуни гисси кьай хамрариприн, хьули чаррубмад къял кебисахъис».*

Образ *Аждагъа* «Дракона» характерен для сказочной традиции кумыков. Это образ хозяина подземного царства либо царства, размещённого на горе. Он

может быть с одной головой или тремя, семи и выступает олицетворением потустороннего мира.

Агионим *Аллах* «Аллах» участвует в образовании в сложносоставных личных именах, типа: *Абдулла* «Абдулла» и др. Отдельно он человеку не даётся, участвует как часть сложного имени [12, с. 44].

В устном народном творчестве кумыков сказки занимают значительное место. Необходимо отметить, что идеальным сказочным героем кумыкских народных сказок является тот, который сможет выйти из всякой ситуации. Например, сказка «*Музаирни кьоянлары*» «Зайцы Музаира»:

*Бир керен Музаир деген гьавчу хоншуларыны алдында булай деп макъ-тана болгъан:*

*«Мен тюнегюн бёлеклени тюбюнде юз кьоян гёрдюм» деп.*

*– Тюз тюгюлдюр шо, – деп тамаша бола хоншусу – савлай юз кьоян?*

*– Я, юз чю болмагъандыр, тек эллий тюзю барды.*

*– Уял Музаир, кьайда зшитгенсенбир бёлекни тюбюнде эллий кьоян бола деп?*

*– Яхшы буса, эллий тюгюл, он чу тюппе – тюз айтсам, барды. Хатасыз айтман».*

Проведённый анализ кумыкских сказок свидетельствует о наличии богатого и многоликого ономастикона произведений устного народного творчества кумыков. Он главным образом открывает историю заселения региона, а в ряде случаев помогает лингвисту в этимологизации топонимов [13, с. 268].

Онимы зафиксированы практически во всех жанрах сказки, но их количественный состав определяется жанровым своеобразием произведения. Особенностью кумыкских волшебных сказок является то, что в них действуют люди и фантастические персонажи. Соответственно, это повлияло на ономастический фонд жанра сказок. В волшебных сказках встречается: употребление в качестве собственного имени одиночного онима – *Патимат*, *Магомед*, *Сулейман*, *Али*; употребления сложносоставных антропонимов следующей модели: *Змей-хан*;

употребление прозвища. Ономастические единицы зафиксированы и в бытовых сказках. Анализ сказок о животных выявил такой факт, что в них отсутствуют или редко используют онимы.

В кумыкских народных сказках в небольшом количестве представлены топонимы: названия населённых пунктов, рек, морей, родников, различных местностей. Названия различаются структурой – делятся на однословные и двусловные. Отмечены географические названия: *Макка* «Мекка», *Мадина* «Медина», *Гьиндустан* «Индия» и др.

Таким образом, подвергнутый анализу ономастикон кумыкских сказок помогает воссоздать языковую картину мира кумыкского народа. Антропонимы и топонимы кумыкских сказок, являясь частью кумыкского языка, изображают общечеловеческие и национальные характерные черты культуры, быта и истории кумыкского народа. Чаще всего встречаются антропонимы. Мужские и женские личные имена группируются по двум группам – простые и сложные: *Муса* «Муса», *Ибрагьим* «Ибрагим», *Якъуп* «Якуб», *Кьурбан* «Курбан», *Байрам* «Байрам», *Гьаким* «Аким», *Гьурият* «Гурият»; *Рашия* + ханым «Рашияханым», *Дин* + ислам «Динислам», *Нур* + магъаммат «Нурмагомед», *Магъаммат* + гьажи «Магомедаджи» и др.

Анализ кумыкского фольклорного ономастикона показал, что это сложное и многоплановое явление. Собственные имена представляют пеструю картину, где выделяются несколько этнолингвистических пластов: арабский – *Алим* «Алим» (учёный), *Зайтун* «Зайтун» (маслина), *Адам* «Адам» (человек), *Гьурият* «Гурият» (революция); древнетюркские – *Гюмюш* «Гюмюш» (серебро), *Болат* «Болат», *Булат* (сталь), *Темир* «Темир» (железо); персидские – *Гольжагъан* «Гюлжаган», *Гольбике* «Гюльбике», *Пирдауэз* «Пирдауз»; русские и заимствованные через русский язык европейские имена – *Зоя*, *Лена*, *Марат*, *Эльвира*, *Роза* и др. Анализ данных языковых реалий в кумыкских сказках позволил установить их основные семантические, стилистические, функциональные особенности, а также обозначить характерные черты национальной картины мира кумыкского народа.

#### Библиографический список

- Гаджихмедов Н.Э., Гусейнов Г.-Р.А.-К. *Кумыкские личные имена: происхождение и значение*. Махачкала: ДГУ, 2004.
- Далгат У.Б. *Фольклор и литература народов Дагестана*. Москва, 1962.
- Свод памятников фольклора народов Дагестана*. Москва: Наука, 2011; Т. 1.
- Багомедов М.Р. Ономастика Северного Кавказа. *Теория и практика ономастических и дериватологических исследований*: коллективная монография. Майкоп: Издательство «Магарин О.Г.», 2017.
- Багомедов М.Р. *Ономастика Дагестана: становление, развитие, перспективы*. Махачкала: АЛЕФ, 2012.
- Суперанская А.В. *Ономастика начала XXI века*. Москва: Институт языкознания РАН, 2009.
- Горбаневский М.В. *Имена земли Московской*. Москва: Московский рабочий, 1985.
- Суперанская А.В. *Общая теория имени собственного*. Москва: Институт языкознания РАН, 1973.
- Гаджихмедов Н.Э. *Личные имена кумыков: традиции именования, происхождение, семантика и грамматика*. Махачкала: ООО Дагпресс Медиа, 2008.
- Ведерникова Н.М. *Русская народная сказка*. Москва: Наука, 1975.
- Кравцов Н.И. Сказка как фольклорный жанр. *Специфика фольклорных жанров*. Москва: Наука, 1973: 68–84.
- Рабданова С.М. *Даргинская антропонимическая система в сопоставлении с русской и английской*. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2000.
- Багомедов М.Р. *Топонимия Дарга: структурно-семантический аспект*: монография. Махачкала, 2013.

#### References

- Gadzhiahmedov N. E., Guseynov G. R. A. K. *Kumyckie lichnye imena: proishozhdenie i znachenie*. Mahachkala: DGU, 2004.
- Dalgat U. B. *Folklor i literatura narodov Dagestana*. Moskva, 1962.
- Svod pamyatnikov fol'klora narodov Dagestana*. Moskva: Nauka, 2011; T. 1.
- Bagomedov M. R. *Onomastika Severnogo Kavkaza. Teoriya i praktika onomasticheskikh i derivatologicheskikh issledovaniy*: kolektivnaya monografiya. Majkop: Izdatel'stvo «Magarin O. G.», 2017.
- Bagomedov M. R. *Onomastika Dagestana: stanovlenie, razvitie, perspektivy*. Mahachkala: ALEF, 2012.
- Superanskaya A. V. *Onomastika nachala XXI veka*. Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 2009.
- Gorbanevskij M. V. *Imena zemli Moskovskoj*. Moskva: Moskovskij rabochij, 1985.
- Superanskaya A. V. *Obschaya teoriya imeni sobstvennogo*. Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 1973.
- Gadzhiahmedov N. E. *Lichnye imena kumykov: tradicii imyanarecheniya, proishozhdenie, semantika i grammatika*. Mahachkala: OOO Dagpress Media, 2008.
- Vedernikova N. M. *Russkaya narodnaya skazka*. Moskva: Nauka, 1975.
- Kravcov N. I. Skazka kak fol'klornyj zhanr. *Specifika fol'klornykh zhanrov*. Moskva: Nauka, 1973: 68–84.
- Rabadanova S. M. *Darginovskaya antroponimicheskaya sistema v sopostavlenii s russkoj i anglijskoj*. Mahachkala: IPC DGU, 2000.
- Bagomedov M. R. *Toponimiya Darga: strukturno-semanticheskij aspekt*: monografiya. Mahachkala, 2013.

Статья поступила в редакцию 15.06.22

УДК 811.351.22

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-187-189

**Bagomedov M.R.**, Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: b\_musa@mail.ru

**Tagirova M.M.**, MA Student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: b\_musa@mail.ru

**FEATURES OF FUNCTIONING OF ONOMASTIC UNITS IN DARGIN FOLK SONGS.** The article analyzes the onomasticon of works of oral folk art of the Dargin people – folk songs. As examples, the authors of the article consider onomastic units recorded in the collection in the Dargin language “Уркила тимхъ. Даргала халкъла далуйити” (Heartbeat. Dargin Folk Songs). The folk songs included in this collection were collected and recorded by Rasul Bagomedov in the second half of the twentieth century in the Dargin settlements of Akushinsky, Dakhadayevsky, Kaitagsky, Levashinsky and Sergokalinsky Districts. Analysis of the onyms of Dargin folk songs makes it possible to expand the understanding of the text of the folklore works in question. The authors focus on the semantic and structural features of the analyzed units, as well as on their linguistic subordination.

**Key words:** onym, onomastics, Dargin language, Dargin folklore, folk songs, semantic and structural features.

**М.Р. Багомедов**, д-р филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: b\_musa@mail.ru

**М.М. Тагирова**, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: b\_musa@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОНОМАСТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ДАРГИНСКИХ НАРОДНЫХ ПЕСНЯХ

В статье анализируется ономастикон произведений устного народного творчества даргинцев – народных песен. В качестве примеров авторы рассматривают ономастические единицы, зафиксированные в сборнике на даргинском языке «Уркила тимхъ. Даргала халкъла далуйти» («Биение сердца. Даргинские народные песни»). Включённые в данный сборник народные песни были собраны и записаны Расулом Багомедовым во второй половине XX века в даргинских населённых пунктах Акушинского, Дахадаевского, Кайтагского, Левашинского и Сергокалинского районов. Анализ онимов даргинских народных песен позволяет расширить понимание текста рассматриваемых фольклорных произведений. Авторы акцентируют внимание на семантических и структурных особенностях анализируемых единиц, а также на их языковую принадлежность.

**Ключевые слова:** оним, ономастика, даргинский язык, даргинский фольклор, даргинские народные песни, семантические и структурные особенности.

Актуальность изучения онимов даргинских народных песен обусловливается тем, что даргинский фольклорный ономастикон не подвергался специальному комплексному изучению. Основной целью исследования является обнаружение онимов и описание их структурных и семантических особенностей. Планируется решение следующих задач: регистрация и систематизация ономастических единиц, в том числе и библионимов даргинских народных песен; анализ их структуры и определение семантических особенностей. Научная новизна статьи заключается в том, что в ней впервые производится попытка охарактеризовать онимы, зафиксированные в даргинских народных песнях. Теоретическая значимость состоит в том, что в область научного исследования внедряются новые данные по собственным именам даргинского фольклора. Исследование может найти применение при изучении ономастикона даргинского языка в школах, педагогических колледжах и филологических факультетах вузов Республики Дагестан, а также при подготовке словаря собственных имён даргинского фольклора.

Имена собственные произведений литературы и искусства выражают понятие не о предмете, а об идее, мысли соответствующего литературного текста [1, с. 190]. В данном аспекте особенно интересными выступают фольклорные онимы. Исследователи по-разному решают вопрос о включении названий книг в состав имен собственных [2, с. 8]. Сколько бы ни было сказано и написано о заголовке, исчерпать эту тему полностью, наверное, невозможно – столь велика его роль в тексте [3, с. 90].

Библионим в дагестанской ономастике почти не изучен, хотя в отечественной и зарубежной ономастической науке имеется довольно значительный опыт. Библионимы (библионим – название, заглавие любого письменного художественного, религиозного, научного, политического и т. д. произведения) раскрывают кругозор, мировоззрение автора [4, с. 42].

Ономастикон даргинского языка весьма богат и разнообразен [5; 6]. С целью выявления того, как представлены фольклорные библионимы в даргинском языке, анализу подвергнуты 156 библионимов даргинских народных песен из сборника [7], которые можно распределить на четыре основных типа:

а) предметно-описательные названия: *Букь-Мухаммад* «Бук Магомед», *Шамилли Хайдакхъла Мирзахан верцахъниличила* «О спасении Мирзахана Кайтагского Шамилем», *Магъди* «Магди» и др.;

б) образно-тематические названия: *Абани риркъухъли* «Когда мама рожала», *Ахъдуца цудар хълуби* «Открой чёрные глаза», *Дуцфумла буцар цали* «Отнём горячим лета», *Закибадди зубари* «С небес звезду», *Исбагъи биркълунтани* «Прекрасными частями тела», *Кагъар – уркила мурад* «Письмо – желание сердца», *Карцайла буцар цалис* «Огню горячей страсти», *Мирхъи дахъал диалра* «Хотя много печёл имеются», *Урхъула дублаб глиниз* «Родник на берегу моря», *Урхъулизибси бялихъ* «Рыба в море», *Хъар сирхъла сумрази* «На жнивах Сирха», *Хурибали ши дуъла* «Чтоб войско село разрушило», *Хлу къарличи рашу-си* «Куда ты за травой ходишь», *Хела нана хълубазир* «В зеницах очей твоих» и др.;

в) идейно-характеристические названия: *Ай гъариб гъапуллура* «Ой бедная беспечно», *Алахан дубур дузул* «Съедающий гору Алахан», *Арцуртани хледурцан* «Петящие не смогушие поймать», *Батурли дигул гилму* «Оставив любимую науку», *Вацализир гъалбуцли* «В лесу тигры», *Вецну шурайчибил бац* «Пятнадцатидневный месяц», *Кани чакар дукухъар* «Хоть сахар есть», *Дергълизив – даршал гъалбец* «В бою – сто тигров», *Иш дунъа шалабарес* «Ответить этот мир», *Уггар дигай къябдибил* «Между любовью сорвалась», *Унза дуцли алхъан* «Схватив дверь заходящий», *Цлуб чинила чархличи* «На бело фарфоровое тело» и др.;

г) идейно-тематические названия: *Агъа-саламла глинзир* «На роднике Ага-салама», *Аждагъала курличи* «На яму дракона», *Анда шагъри кагъарла* «Лоб белобумажный», *Ахъ шурулур ну русус* «буду плакать под высокой скалой», *Дила уркилцидулхъан* «Мне жалок», *Дуги цябил дакълли* «Если придёт тёмная ночь», *Жан ахъанайла тарлан* «Родной сокол», *Хула вацла цябдиркъан* «Темнящий большой лес», *Хляб гъунбала бекличиб* «Наверху трёхдорожья», *Хлябал декъ хъуцарла веги* «Владелец трёхаршинного плеча», *Дяхъила цихъличи* «На снежном покрове», *Хъарахъла хъалкурбачиб* «На крышах кутана», *Ши-алавла хъумачи* «На пашни вокруг села» и др.

Как видно из примеров, среди рассмотренных библионимов обнаружены однословные, двусловные, трёхсловные и четырёхсловные названия.

В даргинских народных песнях из всех онимов больше всего отмечены антропонимы. Чаще всего они задействованы в песенном жанре *деза* – песнях-посвящениях. Например:

Хинтлин мургъила бай хъат  
Къумурлис къадин дирхъул,  
Цлуба арцла бехъл тлуба  
Гачъла пигълуми дирцлуп,  
Гъиш дунъа дуаллира –  
Ахъдълул тламала вагъ,  
Дунъа хъадирхволлира –  
Ахъхъадурхул ула вагъ,  
Ва хабарла *Батирай*.  
Ца хлябсулла къл кеса  
Дицибхилили мургъили,  
Ца хлязисван дацдикул  
Дижлисра мукарлисра,  
Ва *Гямарла Батирай*.

В этой песне в двух случаях отмечены антропонимы: ...Ва хабарла *Батирай* и ...Ва *Гямарла Батирай* «Омарла Батирай», т. е. Батирай, сын Омара. Онимы присутствуют в обращении. Песня посвящена классику даргинской поэзии Омарла Батире (1817–1903). *Гямар* Омар араб. 1) «паломник»; 2) «жить», «прцветать»; 3) «святой паломник», имя второго праведного халифа, сподвижника Мухаммада [5, с. 38]. *Батирай* (Батирай) – тюрк. «герой, богатырь» [5, с. 29].

В народных песнях (*деза*) антропоним используется с описательным оттенком, как правило, говорится о положительных качествах героя. Например:

Хъар вацала хъар къада  
Ада-аба дарибил,  
Галгубачир къялуби  
Узи-рузи дарибил,  
Къялубачирти клари  
Унра-хунра дарибил.  
Вацла зумайхли дашул  
Ганжи дугал сартан бец,  
Багъадур *Гялибулат*.

Мужское личное имя *Гялибулат* (Алибулат) состоит из двух компонентов – *Гяли* + *Булат*, где *Гяли* – араб. «высший», «могучий»; *Булат* – перс. «булат», «сталь» (2006). *Ганжи дугал сартан бец*, *Багъадур Гялибулат* букв.: «Клыки острые, славный Алибулат».

В рассматриваемом жанре даргинского фольклора нередко встречается мужское личное имя *Рабдан*, а также его варианты *Рамазан*, *Рабдан*. Например:

Вай дила виркъулера,  
Виркъули вамсурлера,  
Ва абала *Рабдан*.

Антропоним *Рабдан* (Рабдан) – араб. Рамадан – «родившийся в месяце рамадан; рамадан – девятый месяц лунного календаря; *рамадан* букв.: «жаркий, знойный» [5, с. 82].

В именнике народов Дагестана лидирующее место занимает мужское личное имя *Магомед*:

Бахъли дукуси чакар  
Канили хледеркунил,  
Бахъли дурцул чумистак  
Някълизи хледуцибил.  
Ада рузи дардли ребк,  
Дила *Къурба Мухамма*.

В данном случае отмечен диалектный вариант – *Мухамма* (Магомед), зафиксированный в селении Меушиша Дахадаевского района), ср. дарг. лит. *Мяхъиммад* (Магомед), араб. «хвалимый, прославляемый» – имя пророка Мухаммада [5, с. 76].

В единичных случаях встречается редкое для именника народов Дагестана, в том числе и даргинского, мужское личное имя *Табжин* (Табжин) (зафиксировано в с. Меушиша), араб. «предводитель, венец, корона» [5, с. 88].

Диркъанир арцла хъарахъ  
Хъардаркъай хъули вашан,  
Дубрир мургъила усанк



Амру даркый ша вашан,  
Ва узи дила Табжин.

В песне «Кани чакар дукухар» (записано в 1959 году Расулом Багомедовым со слов уроженки с. Меушиша Тирмитовой Рабиа) зафиксировано сложно-ставное мужское личное имя *Бяхлямадкьади*:

Вецну шура шилизи  
Мадраса кадихьибил,  
Шуццали мижитлизи  
Муъмин хъурабарибил  
Дила Бяхлямадкьади.

Антропоним *Бяхлямадкьади* состоит из двух компонентов *Бяхлямад* + *Кьади*, где *Бяхлямад*, от араб. *Мяхлямад* «Магомед» араб. «хвалимый, прославляемый», имя пророка Мухаммада [5, с. 76]; *Кьади* араб. «судья» [5, с. 64]. В народной песне говорится о человеке по имени *Бяхлямад* (Багомед), который долгое время работал кадиом аула, в результате чего к его имени добавился компонент *кьади* («кадий»). В итоге люди стали его называть *Бяхлямадкьади* (Багомедкади).

В отдельных даргинских народных песнях зафиксированы несколько антропонимов (*Гяллайла Бяхлмуд*, *Къайтбекла Ражаб*, *Алмас Кьадила Чарак*):

Гяхлгъабза хлбкьул велри,  
Хлбкьли Гяллайла Бяхлмуд.  
Цакьла вел хлбкьлан велри,  
Хлбкьли Къайтбекла Ражаб.  
Мулбкьлан ханжайчули  
Вайгъабзала хля умцан,  
Сахават някьличули  
Цурьаби разибиран,  
Хлунтлен жанай вавнаван  
Дарга-дубур дулгьихан  
Убкьхлбкьлани виалри,  
Хлбкьлиши дунья лебай  
Алмас Кьадила Чарак.

Как правило, в даргинских народных песнях слабо задействованы топонимические единицы. Хотя и редко, но таковые встречаются (*Меушиша*, *Уркарахъ*, *Хлурехъи*, *Гярбукл*, *Шири*, *Алахан дубур*, *Ташкечу хъарахъ*, *Дербент*, *Нарин-къала*):

Ай, мичихчла чатла,  
Чум дусли чарулхъада?  
Ай, чаргасла исбагъи,

Чум бархли лехлихъеша?  
Урхъула хъанца дирихъ  
Лябкьялли Меушиша,  
Лявкьулера рикьулра  
Хъанца дирихъла къакьличив.

Уркухълисра Хлурхъисра  
Ургадикьиб дубура,  
Гярбуклисра Ширасра  
Ургавикиб ширан Шайх.

Алахан дубур дугул –  
Илхъила юргъа анцил,  
Ташкечу хъарахъ дугул  
Дила цуба мукъара.

Дербентла Нарин-къала  
Кьукъали гьарасили,  
Мас агартас мас диркъан,  
Масла бегитас яс диркъан.

Представлены ойконимы: аулы Дагестана – *Меушиша* (где *ме* «маленький», *уши* «ларь для хранения зерна», «зернохранилище», *ша* (*ши*) «село»), *Уркарахъ*, *Хлурехъи*, *Гярбукл*, *Шири*; всемирно известный город – *Дербент*; *Алахан дубур* «Гора Алахан», *Ташкечу хъарахъ* «кутан Ташкечу», *Нарин-къала* «Крепость Нарын».

Таким образом, зафиксированные в различных жанрах даргинских народных песен (эпосла далуйти: балладаби, тарихла далуйти; лирикала далуйти: дезни, дигайла далуйти ва хлябкьубти; шимимти-анцкьила далуйти, пикруми; масхара-дукелцила далуйти; нягналла ва глуркьла далуйти), онимы свидетельствуют о богатом и пёстром ономастике даргинского фольклора. Анализ названий даргинских песен выявил, что в них представлены антропонимы (личные имена, фамилии, прозвища, этнонимы), а также названия населённых пунктов, географических объектов: *Букь-Мухлямад*, *Магъди*, *Ленин*, *Батирай*, *Кларахъан Шамил*, *ахъушан*, *Аккабайла ккалккни*, *Агъа саламла глиниз*, *Байтуллагъ*, *Мисри Зулейха*; *Самур*, *Мичихич*, *Алахан дубура*, *Цина*, *Ахъуша*, *Къябайла ахъ музурби* и др. Из всех отмеченных ономастических единиц преобладают антропонимы – личные мужские и женские имена. Это особенно проявляется в жанре деда (посвящениях). В песнях-причитаниях (чиллайти), как правило, представлены мужские личные имена, что объясняется жанровым своеобразием данных произведений.

#### Библиографический список

1. Суперанская А.В. *Общая теория имени собственного*. Москва: Издательство ЛКИ, 2007.
2. Теория и методика ономастических исследований. Москва: Наука, 1986.
3. Кухаренко В.А. *Интерпретация текста*: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1988.
4. Подольская Н.В. *Словарь русской ономастической терминологии*. Москва: Наука, 1988.
5. Багомедов М.Р. *Словарь даргинских личных имен*. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2006.
6. Багомедов М.Р. *Топонимия Дарга: структурно-семантический аспект*: монография. Махачкала: Издательство ДГУ, 2013.
7. *Биение сердца. Даргинские народные песни*. Сосавитель Р.М. Багомедов. Махачкала: РОПЖ «Народы Дагестана», 2009.

#### References

1. Superanskaya A.V. *Obschaya teoriya imeni sobstvennogo*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2007.
2. *Teoriya i metodika onomasticheskikh issledovaniy*. Moskva: Nauka, 1986.
3. Kuharenko V.A. *Interpretaciya teksta*: uchebnoe posobie. Moskva: Prosveshchenie, 1988.
4. Podolskaya N.V. *Slovar' russkoj onomasticheskoy terminologii*. Moskva: Nauka, 1988.
5. Bagomedov M.R. *Slovar' darginskikh lichnyh imen*. Mahachkala: IPC DGU, 2006.
6. Bagomedov M.R. *Toponimiya Darga: strukturno-semanticheskij aspekt*: monografiya. Mahachkala: Izdatel'stvo DGU, 2013.
7. *Bienie serdca. Darginskie narodnye pesni*. Sosavitel' R.M. Bagomedov. Mahachkala: ROPZh «Narody Dagestana», 2009.

Статья поступила в редакцию 15.06.22

УДК 811.351.22

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-189-191

**Vagizieva N.A.**, Cand. of Sciences (Philology), research associate, Institute of Languages, Literature and Arts n.a. G. Tsadasa of the Dagestan Federal Research Center of Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: naida.vagizieva@mail.ru

**THE DERIVATION OF NON-FINITE FORMS OF THE VERB IN THE KADAR DIALECT OF THE DARGIN LANGUAGE.** The non-finite form of a verb is a form in which the denotation of the process, state, or action is partly presented as a feature or object. Unlike finite forms, non-finite ones do not change in persons and numbers. The impersonal forms of the verb include masdar, infinitive, participle, participle. It is considered to distinguish non-finite forms of the verb due to their inability to function as a simple verbal predicate, which expresses the main syntactic function of the verb as a part of speech. This fact determines the mixed nature of the morphological and syntactic characteristics of verboids, as well as the fact that the number of impersonal forms of the verb, affixes, the ways of their word formation and functioning vary within the dialects of the Dargin language, and may also have common characteristics. Verboids belong to the flexible areas of the language, which make it possible to trace the development of the entire language or dialect system. The subject of this study is non-finite forms of the verb in the Kadar dialect. The purpose of the study is to identify ways of forming verboids of the Kadar dialect, semantics and the functioning of the verbal formations. Methods of structural-semantic and theoretical analysis, and descriptive method in the study of verboids in the system of the Kadar dialect are used. The relevance of the study lies in the versatile study of dialects, which provide valuable material for urgent questions of the history of the formation of the Dargin language and its dialectology. The practical significance is in the fact that the results can be applied to the systematic study of grammar, and particularly to the verboids of other little-studied dialects of the Dargin language. As a result of the study, it is revealed that there are affixes characteristic only to the Kadar dialect, and also some affixes that coincide with literary Dargin; features of the semantics and functioning of the Kadar non-finite forms of the verb are also revealed.

**Key words:** Dargin language, Kadar dialect, verb, non-finite forms, infinitive, masdar, gerund, participle.

*Н.А. Вагизиева, канд. филол. наук, науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: naida.vagizieva@mail.ru*

## ОБ ОБРАЗОВАНИИ НЕФИНИТНЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА В КАДАРСКОМ ДИАЛЕКТЕ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

Нефинитная форма глагола представляет собой форму, в которой обозначаемый им процесс, состояние или действие отчасти представляется как признак или предмет. В отличие от финитных, нефинитные формы не изменяются по лицам и числам. К безличным формам глагола причисляют масдар, инфинитив, причастие, деепричастие. Нефинитные формы глагола принято обособлять ввиду их неспособности выступать в качестве простого глагольного сказуемого, что считается основной синтаксической функцией глагола как части речи. Этим фактором обусловлен смешанный характер морфологических и синтаксических характеристик вербоидов, а также тот факт, что количество безличных форм глагола, аффиксы, способы их словообразования и функционирования варьируются внутри диалектов даргинского языка, а также могут обладать общими характеристиками. Вербоиды относятся к подвижным областям языка, которые позволяют проследить развитие всей языковой или диалектной системы. Предметом данного исследования послужили нефинитные формы глагола в кадарском диалекте. Цель исследования заключается в выявлении способов образования вербоидов кадарского диалекта, семантики и выполняемых функций отглагольных образований. В статье использованы приемы структурно-семантического и теоретического анализа, описательного метода в изучении вербоидов в системе кадарского диалекта. Актуальность исследования заключается в разностороннем изучении диалектов, предоставляющих ценный материал для разработки вопросов истории формирования даргинского языка и его диалектологии. Практическая значимость состоит в том, что результаты могут быть применены для системного изучения грамматики, в частности вербоидов других малоисследованных диалектов даргинского языка. В результате исследования выявлено, что кадарскому диалекту присущи аффиксы, свойственные лишь рассматриваемому диалекту, а также некоторые аффиксы, совпадающие с литературным даргинским; особенности семантики и функционирования кадарских нефинитных форм глагола.

**Ключевые слова:** даргинский язык, кадарский диалект, глагол, неличные формы, инфинитив, масдар, причастие, деепричастие.

В качестве нефинитных форм глагола рассматриваются инфинитив, причастие, деепричастие, масдар, которые обладают свойствами глагола и других частей речи. Грамматическими категориями вербоидов являются вид, класс, полнота, лицо, число, переходность, непереходность.

Проводя краткий экскурс в историю изучения вопроса о нефинитных формах глагола в даргинском языке и его диалектах, следует отметить, что суффиксальное словообразование было исследовано З.Г. Абдуллаевым, С.Н. Абдуллаевым, М.И. Жирковым, С.М. Хайдаковым, С.М. Темирбулатовой, Р.О. Муталовым, Н.Р. Сумбатовой, У.У. Гасановой и др. [1–17].

Инфинитив рассматривается в качестве «нефинитной формы глагола, существующей во флективных и агглютинативных языках и используемой для оформления сказуемого, а также слов с предикативным значением в позиции именных членов предложения» [1, с. 198]. Даргинский инфинитив П.К. Услар [2] называл неокончательным наклонением, Л.И. Жирков [3] – должностовательной формой, С.Н. Абдуллаев допускал, что инфинитив можно называть неопределенной формой или неопределенным наклонением, поясняя, что «...здесь не определено, к какому времени и лицу относится действие или состояние, выражаемое инфинитивом» [4, с. 147].

В литературном даргинском языке инфинитив образуется от глагольной основы путем присоединения суффикса -ес. «Что касается глагольных форм кадарского инфинитива, то они имеют такой формант, как -ес, свойственный литературному языку, и характерный для кадарского диалекта -ас» [5, с. 37]. Например: кадар. *ганзбарес* «давить» – литер. *гъинибирес* «давить»; кадар. *гундурууклас* «бормотать» – литер. *гъашили гъабиуклас* «бормотать»; кадар. *гъамбани гъабиуклас* «лгать» – литер. *къяна угъес* «лгать»; кадар. *гъалауклас* «спешить, торопиться» – литер. *къалабауклас* «спешить, торопиться»; кадар. *гъапууклас* «дуть» – литер. *кабулхъес* «дуть». В некоторых произведениях народной даргинской поэзии сохранен суффикс инфинитива -ара/ана: литер. *ахъ-ара* – *ахъ-ес* «довести до конца, преодолеть». С.Н. Абдуллаев полагает, что суффиксы -ес, -ара, -ана «сами по себе являются инфинитивами от простейших глаголов *ес*, *ара* (ана), что значит «сказать, сделать, становиться» [4, с. 147]. Инфинитив обладает грамматическими категориями: класс, вид, полнота. Классные глаголы содержат классно-числовые показатели: кадар.: *кецл-0-ик-ес*, *кецл-р-ик-ес*, *кецл-б-ик-ес*, *кецл-д-ик-ес* «приблизиться».

Масдар обозначает наименование действия и обладает признаками имени и глагола. Отглагольное существительное в литературном даргинском языке образуется посредством добавления к основе глагола суффикса -ни, -деш. «Историческими показателями масдара являются также суффиксы -а, -и, -у, -ри, -уди, -ари... Историческими показателями масдара данные суффиксы следует считать по той причине, что они образуют субстантивы только от глаголов. Лексические же единицы, образованные посредством данных суффиксов, в современном даргинском языке субстантивировались окончательно, поэтому эти две дериватемы следует считать окаменелыми показателями масдара. Историческая принадлежность данных аффиксов к словообразовательному инвентарю глагола очевидна» [6, с. 170–171]. В кадарском диалекте выявлены суффиксы -ни, -ри, -ала, -ла, образующие масдар: кадар. *чеберхъес* – *чеберхъни* «крест»; *би-гъес* «завязать, назначить» – *би-гъесла* «завязывание, назначение»; *дуббуцари* «пост (букв.: дуб «рот», буцес «держат»)». Отглагольное имя существительное отличается от других глагольных форм тем, что склоняется по падежам, но не изменяется по лицам. В отличие от существительного, синтаксические свойства масдара совпадают со свойствами глагола: кадар. *хлу вакни ахлалил буъуб* «хорошо, что ты пришел».

В литературном даргинском языке существует способ безаффиксального образования масдара: «ряд существительных даргинского языка образовался

посредством выпадения всех посткорневых элементов. Образовавшаяся форма совпадает с исходной глагольной основой, но имеет свойства существительного: *белкес* «написать» – *белк* «письмо», *джерес* «выпить» – *джер* «алкоголь» [6, с. 171]. В кадарском диалекте безаффиксальный способ образования отглагольного существительного не является продуктивным, в исследуемом диалекте сохранился единственный пример: кадар. *бержес* «пить» – *джер* «алкоголь».

Причастие обладает свойствами прилагательного и глагола: признак имени, вид, время, модели управления. Классно-числовое, видо-временное выражение в причастии представляет собой морфологические признаки глагола: кадар. *яцади-0-уклуй* (1 кл., ед. ч.), *яцади-р-уклуй* (2 кл., ед. ч.), *яцади-б-уклуй* (3 кл., ед. ч.), *яцади-д-уклуй* (3 кл., мн. ч.) *несов. вид* – «живущий». Классно-числовой показатель в причастиях выражается префиксально и постфиксально, однако в кадарских словосочетаниях показатель множественности выражается в существительных и отсутствует в причастии либо путем присоединения к причастию *бехлте* для мужского и женского класса, *дехлте* – для среднего класса существительных: *варгибил гъалмагъ* «найденный друг», *рагибил генежей* «найденная невеста», *баргибил зат* «найденный предмет», *баргибил адамле* «найденные люди», *баргибилбехлте адамле*, *даргибилдехлте затане*.

Причастия прошедшего времени в кадарском диалекте образуются путем присоединения суффикса -ил к форме 3 лица прошедшего времени: кадар. *ба-гъун* «узнал» – *багъунил* «узнавший»; *акун* «родился» – *аклунил* «родившийся»; *арякун* «посетил» – *арякунил* «посетивший». В литературном даргинском причастии прошедшего времени образуется путем присоединения суффикса -си: литер. *багъурси* «узнавший»; *аклубси* «родившийся»; *вякунси* «посетивший».

Путем присоединения суффикса -уй к основе несовершенного вида образуется причастие общего времени, а в литературном – путем прибавления суффикса -уси: кадар. *члуклуклас* «скользить» – *члуклукуй* «скользящий»; *вашес* «ходить, идти» – *вашуй* «ходящий, идущий»; *балес* «знать» – *балуй* «знающий»; *гъянчлбирес* «выжимать» – *гъянчлбируй* «выжимающий». литер. *вашуси* «ходящий» *балуси* «знающий», *гъянчлуклуси* «выжимающий»; *тякбуклес* «скользить» – *тякбуклуси* «скользящий».

Причастие общего времени, выражающее профессию, занятие в кадарском и литературном даргинском диалекте образуется путем прибавления суффиксов -ан, -ян, -ен к основе несовершенного вида: *луклан* «писарь, пишущий»; *учлан* «чтец, читающий»; *узан* «работник, работающий».

Причастие настоящего времени также образуется путем присоединения суффикса -уй к основе глагола несовершенного вида: *тларуклас* «смотреть» – *тларукуй* «смотрящий»; *лусес* «проводить штукатурку (стены)» – *лусуй* «проводящий штукатурку».

Причастие достаточности образуется посредством добавления суффикса -ари к основе глагола совершенного вида: *бицлес* «наполнить» – *бицлари* «достаточный, для того, чтобы наполниться»; *багъес* «хватить» – *багъари* «достаточный для кого-либо». Хлат дагъари хъалтиянтл араса «Купи себе ковров столько, сколько тебе будет достаточно».

Формы подтвердительного и инфинитивного причастий в кадарском диалекте не выявлены. Однако в литературном даргинском подтвердительное причастие образуется путем присоединения суффикса -си к основе глагола, а подтвердительное – посредством суффикса -и, присоединяемого к основе инфинитива: литер.: *буцес* – *буцесси* «должное поймасть»; *барес* – *бареси* «чтобы сделать».

Путем присоединения лабиализованной причастной формы *авгарил* «не имеющий» к имени в кадарском диалекте образуется каритив: *гъаби-гъа авгарил* «беззавотный», *пайда авгарил* «беспользительный», *гуч авгарил* «бессильный» [5, с. 66].

Причастия в кадарском диалекте выражают и действительный, и страдательный залог: *ну аклунил дус* «год, в который я родилась»; *нуни белклунил кагъ-ат* «письмо, написанное мной»; *хлчу вакибул ахлял* «гость, пришедший к тебе»; *хлу валул адам* «человек, знающий тебя».

Причастие согласуется классным показателем с существительным в именительном падеже: *члухл-укл-уй амарса* «скользящий мужчина»; *члухл-р-укл-уй ху-нул* «скользящая женщина»; *члухл-б-укл-уй дурхле* «скользящие дети».

Деепричастия в кадарском диалекте образуются путем присоединения следующих суффиксов:

- *-ле, уле: вакиле* «придя»; *ирисуле* «покупая»; *балуле* «зная». В литературном даргинском данному суффиксу соответствует *-ли, -ули: вашули* «идя»;
- *-ува: усува* «уснув»; *багъ-ува* «узнав»; *белкл-ува* «написав». Данному суффиксу в литературном даргинском соответствует *-и, -ула: белкл-и* «написав»; *бац-и* «вспахав»; *бат-улла* «с тех пор, как покинул»;
- *-айкем: бар-айкем* «до тех пор, пока не делает»; *бахъ-айкем* «до тех пор, пока не ударил». В литературном даргинском кадарскому *-айкем* соответствует *-айчи: вакайчи* «до тех пор, пока не пришел»;
- *-ана: игъ-ана* «туда, куда добирался»; *бир-ана* «там, где изготавливал»; *кибъ-ана* «там, где видно». ср. В литературном даргинском: *-на, -наб, -на-CL-ад: вашн-ае* «там, где ходил»;
- *-ила: арякун-ила* «туда, куда пошел»; *арасиб-ила* «туда, откуда взял». Литер. даргинский *-хли, -хлиб, -хлибад: вакибу-хли* «туда, куда пришел»;
- *-мадайни: айзува-мадайни* «как только встал», *багъува-мадайни* «как только узнал»;
- *-хъале, -хлале: вакиле-хъале* «хотя пришел»; *суркбариле-хъале* «хотя, потеряв»; *бариле-хлале* «в то время, как сделал»;
- *-клар: иб-клар* «хотя и сказал»; *бигъун- клар* «хотя и связал».

Деепричастие совершенного вида прошедшего времени образуется путем присоединения суффикса *-ле* к форме аориста, оканчивающегося на *-иб*, с дальнейшим выпадением звука *б*: кадар. *буриб* «рассказал» – *буриле* «рассказав»; *пахъбуциб* «взорвал» – *пахъбуциле* «взорвав». Деепричастия совершенного вида образуются также с помощью суффикса *-ува* от кадарского претерита, оканчивающегося на *-ун*, с выпадением конечного звука *-н*: *усун* «заснул» – *усува* «заснув»; *багъун* «узнал» – *багъува* «узнав».

Деепричастие несовершенного вида прошедшего времени образуется путем присоединения суффикса *-ле* к формам имперфекта: *бирун* «делал» – *бируле* «делая»; *учуклун* «спорил» – *учуклуле* «спорая».

Аффиксом деепричастия настоящего времени служит также *-ле*, присоединяемый уже к формам презенса: кадар. *тларукула* «смотрю, ожидаю» – *тларукуле* «смотря, ожидая».

#### Библиографический список

1. Козинцева Н.А. Категория эвиденциальности (проблемы типологического анализа). *Вопросы языкознания*. 1994; № 3: 92 – 104.
2. Услар П.К. *Этнография Кавказа. Языкознание. V. Хюркилинский язык*. Тифлис, 1892.
3. Жирков Л.И. *Грамматика даргинского языка*. Москва, 1926.
4. Абдулаев С.Н. *Грамматика даргинского языка (фонетика и морфология)*. Махачкала, 1954.
5. Вагизиева Н.А. *Лексико-фразеологические особенности кадарского диалекта даргинского языка*. Махачкала: Институт ЯЛИ ДФИЦ РАН, АЛЕФ, 2021.
6. Муталов Р.О. Глагол даргинского языка. Махачкала, 2002. – 219 с
7. Абдуллаев З.Г., Абдусаламов А.А., Мусаев М.С.-М., Темирбулатова С.М. *Современный даргинский язык*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2014.
8. Хайдаков С.М. *Сравнительно-сопоставительный словарь дагестанских языков*. Москва, 1973.
9. Мусаев М.-С.М. *Именное словоизменение даргинского языка (категория числа)*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1980.
10. Мусаев М.-С.М. Критерии разграничения падежных словоформ и смежных структур даргинского языка. *Вопросы русского и дагестанского языкознания*. Махачкала, 1981.
11. Мусаев М.-С.М. *Словоизменительные категории даргинского языка (время и наклонение)*. Махачкала, 1983.
12. Мусаев М.-С.М. Даргинский язык. *Государственные языки в Российской Федерации*. Москва, 1995.
13. Мусаев М.-С.М. Даргинский язык. *Языки мира. Кавказские языки*. Москва, 1999: 357 – 369.
14. Мельничук А.С. Понятие системы и структуры языка в свете диалектического материализма. *Вопросы языкознания*. 1970; № 1: 19 – 32.
15. Солнцев В.М. *Язык как системно-структурное образование*. Москва: Наука, 1977.
16. Архипов И.К. Когнитивный и логический анализ в лексикографической практике. *Человеческий фактор в языке: учебно-методическое пособие (материалы к спецкурсу)*. Санкт-Петербург: Невский институт языка и культуры, 2001.
17. Касарес Х. *Введение в современную лексикографию*. Москва: Издательство иностранной литературы, 1958.

#### References

1. Kozinceva N.A. Kategoriya `evidencial'nosti (problemy tipologicheskogo analiza). *Voprosy yazykoznaniya*. 1994; № 3: 92 – 104.
2. Uslar P.K. *Etnografiya Kavkaza. Yazykoznanie. V. Hyurkilinskiy yazyk*. Tiflis, 1892.
3. Zhirkov L.I. *Grammatika darginskogo yazyka*. Moskva, 1926.
4. Abdulaev S.N. *Grammatika darginskogo yazyka (fonetika i morfologiya)*. Mahachkala, 1954.
5. Vagizieva N.A. *Leksiko-frazeologicheskie osobennosti kaderskogo dialekta darginskogo yazyka*. Mahachkala: Institut YaLI DFIC RAN, ALEF, 2021.
6. Mutafov R.O. Glagol darginskogo yazyka. Mahachkala, 2002. – 219 s
7. Abdullaev Z.G., Abdusalomov A.A., Musaev M.S.-M., Temirbulatova S.M. *Sovremennyy darginskij yazyk*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2014.
8. Hajdakov S.M. *Sravnitel'no-sopostavitel'nyj slovar' dagestanskij yazykov*. Moskva, 1973.
9. Musaev M.-S.M. *Imennoe slovoizmenenie darginskogo yazyka (kategoriya chisla)*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1980.
10. Musaev M.-S.M. Kriterii razgraničeniya padezhnyh slovoform i smezhnyh struktur darginskogo yazyka. *Voprosy russkogo i dagestanskogo yazykoznaniya*. Mahachkala, 1981.
11. Musaev M.-S.M. *Slovoizmenitel'nye kategorii darginskogo yazyka (vremya i naklonenie)*. Mahachkala, 1983.
12. Musaev M.-S.M. Darginskij yazyk. *Gosudarstvennye yazyki v Rossijskoj Federacii*. Moskva, 1995.
13. Musaev M.-S.M. Darginskij yazyk. *Yazyki mira. Kavkazskie yazyki*. Moskva, 1999: 357 – 369.
14. Mel'nichuk A.S. Ponyatie sistemy i struktury yazyka v svete dialekticheskogo materializma. *Voprosy yazykoznaniya*. 1970; № 1: 19 – 32.
15. Solncev V.M. *Yazyk kak sistemno-strukturnoe obrazovanie*. Moskva: Nauka, 1977.
16. Arhipov I.K. Kognitivnyj i logičeskij analiz v leksikograficheskoj praktike. *Chelovecheskij faktor v yazyke: učebno-metodičeskoe posobie (materialy k speckursu)*. Sankt-Peterburg: Nevskij institut yazyka i kul'tury, 2001.
17. Kasares H. *Vvedenie v sovremennuyu leksikografiyu*. Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1958.

Статья поступила в редакцию 03.06.22



**Gammakueva A.S.**, junior research associate, Institute of Languages, Literature and Arts n.a. G. Tsadasa of the Dagestan Federal Research Center of Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: Gammakueva14@mail.ru

**ON THE ROLE OF VISUAL AND EXPRESSIVE MEANS IN LOVE POETRY IN THE FOLKLORE OF THE LAK PEOPLE.** The subject of this study is works of love poetry in the folklore of the Laks as one of the numerous ethnic nationalities of Dagestan. Love songs are a genre variety of non-ritual lyrics of Lak folklore, in which the mental state of the lyrical hero, his feelings, experiences, thoughts and worries are most clearly expressed. They are filled with deep ideological, aesthetic and artistic content, they express the ideals of pure love, loyalty, kindness, and the eternal aspirations of the people for happiness and justice. The purpose of the research is to show the functional features of visual and expressive means in the love lyrics of the Laks, to reveal their ideological and artistic content, to reveal their role in creating the image of the lyrical hero. The relevance of the topic is due to the demand for lyrical poetry among the people, as well as the increased interest in the traditions of their people, their spiritual and moral, national origins. The novelty of this work lies in the fact that for the first time the thematic and artistic content of songs based on the techniques of visual and expressive means contributing to the disclosure of the image of the lyrical hero are subjected to detailed analysis. As a methodological study, the researcher uses a comparative historical and philological analysis of lyrical songs based on the ideas of the famous critic V.G. Belinsky, A.M. Novikova, S.G. Lazutin, N.M. Lopatin and other well-known specialists.

**Key words:** Lak folklore, non-ritual lyrics, love poetry, themes, specifics, poetic means, artistic parallelism, contrast, metaphors, epithets, comparisons.

**А.С. Гаммакуева**, мл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: Gammakueva14@mail.ru

## О РОЛИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ В ФОЛЬКЛОРНОЙ ЛЮБОВНОЙ ПОЭЗИИ ЛАКЦЕВ

Предметом данного исследования являются произведения любовной поэзии в фольклоре лакцев как одной из многочисленных этнических народностей Дагестана. Любовные песни представляют собой жанровую разновидность необрядовой лирики лакского фольклора, в которой наиболее ярко выражен душевный настрой лирического героя, его чувства, переживания, мысли и волнения. Они наполнены глубоким идейно-эстетическим и художественным содержанием, в них выражены идеалы чистой любви, верности, добра, извечных устремлений народа к счастью и справедливости. Цель данной статьи – показать функциональные особенности изобразительно-выразительных средств в любовной лирике лакцев, раскрыть их идейно-художественное содержание, выявить роль в создании образа лирического героя. Актуальность темы обусловлена востребованностью лирической поэзии в народной среде, а также возросшим интересом к традициям своего народа, к его духовно-нравственным, национальным истокам. Новизна данной работы состоит в том, что в ней впервые подробному анализу подвергнуты тематическое и художественное содержание песен, построенных на приемах изобразительно-выразительных средств, способствующих раскрытию образа лирического героя. В качестве методологии исследования нами использованы сравнительно-исторический и филологический анализ лирических песен, основанный на идеях известного критика В.Г. Белинского, а также фольклористов А.М. Новиковой, С.Г. Лазутина, Н.М. Лопатина и других известных ученых.

**Ключевые слова:** лакский фольклор, необрядовая лирика, любовная поэзия, тематика, специфика, поэтические средства, художественный параллелизм, контраст, метафоры, эпитеты, сравнения.

Лирическая песня отличается от остальных сюжетно-тематических разновидностей необрядовой лирики тем, что она не связана с обрядом, а выражает самые сокровенные чувства лирического героя. Известный собиратель русского фольклора Н.М. Лопатин писал о народной лирической песне: «Она не сопровождает какого-либо обряда, она не сочиняется на известный случай ее употребления, и, выражая собой душевное состояние поющего, поется всегда и везде. Она поется в минуты отдыха и за работой, поется в одиночку и хором...» [1, с. 43–44].

Говоря о композиции и, в частности, содержании народных лирических песен, В.Г. Белинский отмечал: «Эпическая поэзия употребляет образы и картины для выражения образов и картин в природе находящихся; лирическая поэзия употребляет образы и картины для выражения безобразного и бесформенного чувства, составляющего внутреннюю сущность человеческой природы» [2, с. 12]. В отличие от эпического героя, который воплощает в себе идеи целого народа, народные мысли, герой лирической песни выражает лишь свои внутренние переживания, свое настроение. Но и это состояние героя находит отклик в сердцах многих, как будто он говорит именно об их неудачной любви, их разбившихся мечтах, о предательстве возлюбленной, то есть они созвучны чувствам многих людей.

Лирические песни слагались по любому поводу, и в них отражена вся жизнь горца с ее горестями и радостями. Поль Лафарг отмечал, что «народная песня есть верное, самобытное и непринужденное выражение народной души, ее спутница в радости и горе, энциклопедия ее знаний, ее религии, философии, сокровищница, которой он доверяет свою веру, свои сомнения и национальную историю» [3, с. 54].

Новикова А.М. отмечает, что «лирические песни занимают исключительное место среди других жанров народного поэтического творчества. Причина их плодотворного исторического развития на протяжении многих веков в слитности лирических песен с народной жизнью. Лирические песни – подлинная энциклопедия народа, глубоко поэтическая, душевная и многообразная» [4, с. 255].

Лирическая поэзия также наиболее широко и ярко представлена в устном народном творчестве лакцев. Являясь одной из основных составляющих необрядовой лирики, лирическая поэзия отражает внутренний мир героя, его душевное состояние, настроение, взаимоотношения людей. Лакцы называют песню «балай», а лирические песни, выделяя их в группы, – «любовными песнями» («эшкы-чаврил балайрду»).

Первые записи песенной лирики были опубликованы такими учеными, как П.К. Услар [5], Б.К. Далгат [6], М.И. Жирков [7], Э. Капиев [8] и др.

Классификацию лакских лирических песен впервые провел известный знаток и исследователь лакского фольклора Х.М. Халилов в своей монографии

«Лакский песенный фольклор» [9]. В первой части труда автор рассматривает все разновидности лакских песен: лирические («эшкы-чаврил балайрду»), семейно-бытовые («кулпатрахасса»), шуточные («хьярчилсса»), песни-отходников («хталтухъантурал балайрду»), песни на социально-бытовые темы («инсантурал багы-бизулахасса»). Во второй части анализируются эпические песни «Парту Патима», «Песнь о разгроме Надир-шаха», «Бархьаллал Давди», песни о набегах, антифеодальные песни. В монографию, изданную в 2004 году («Устное народное творчество лакцев» [10]), включен обширный раздел «Необрядовая лирика», посвященный подробному анализу песенной лирики лакцев, включая все ее жанровые разновидности.

В 2020 году вышел 9 том «Необрядовая лирика» многотомной серии «Свод памятников фольклора народов Дагестана» (в 20 томах), где представлен богатейший фольклорный материал необрядовой лирики народов Дагестана [11].

Любовные песни в фольклоре лакцев условно можно разделить на песни о счастливой любви и несчастной. Они отличаются ярко выраженной эмоциональностью, поэтической образностью, искренностью в выражении чувств. Любовные песни являются образцом нравственной чистоты человека, примером глубокой, искренней любви и душевной красоты.

Герои в любовных песнях лакцев представлены в поэтических образах и символах. Главные герои в них девушка – «яркая звезда» («чанна ц'уку»), «фиалка» («банавша») и юноша – «сокол» («лачин»), «чинаровое дерево» («чинарданул мухъ»). Их взаимоотношения, мысли, волнения, чувства и переживания образуют основную суть многих народных лакских лирических песен. Так, в одной песне поется: «По каким бы горам не ходил [я], / У каких только цветов [я] не спрашивал, / Какую только холодную воду [я] не пил, / Не нашел я лекарство [от любви]» («Ци зунттавах гьарчагу, / Ци т'ут'ухъ ц'уххирчагу, / Ци дяркьу щин х'тарч'нуру, / Ляхълай бакъар т'тун дарув») [11, с. 120].

Немаловажное значение в лирических песнях придается и месту действия, обычно это место, описывающее природу или сельскую обстановку: «цветочная поляна» («т'ут'ал ар»), «зеленое поле» («щюлли кьур»), «утренняя заря» («зун-зул чанми») и т. д.

Тематика лакских любовных песен обширна и разнообразна. Лирические песни, как отмечает Алиева Ф.А., «по характеру передаваемых в них чувств и настроений могут быть самыми разнообразными – от веселых и задумчивых – до грустных или глубоко печальных, передающих душевное состояние лирического героя» [12].

Образы из мира природы в любовных песнях нередко служат средством художественного выявления внутреннего состояния человека. Наиболее часто в них встречается прием художественного параллелизма, который осо-

бенно характерен для многих жанровых разновидностей народной песенной лирики.

Так, например, в одной из песен поется: «Из-под черной земли / Зеленая травка пробивается / Когда же, красавица, / Ты [полюбишь меня]?» («Лух1исса аьрщарава, / Щюллисса уртту личай, / Та дуккавивав, ххуй душ, / Вил хханххирава ттул дак1?») [13, с. 51].

Или же: «На высокие горы / Выпадает снег, [Хоть] Дважды зима наступит, / Душа не охладится» («К1ай бюхттул барзунттайн / Марххала бувай, / К1ила к1и дурк1нугу, / Дак1 дюхлуп кьашай»); «В садах Гергебиля / Солнце пекло. / Листья деревьев обожгло – / А тело [мое] так и не согрелось» («Щиндархъиял ахъайн, / Баргь к1ири бувай, / Мурхъру ччуллайну – / Чурх гъели кьашай») [14, с. 83].

Песня содержит несколько строк, но в них ярко отражена судьба несчастной горянки. «Любовь, тоска, боль, обида, отчаяние – все эти чувства выражены в этой песне. И как величаво это горе, как искусно сплела безвестная певица свою боль, свои чувства с жизнью родной земли, противопоставив их широким, просторным картинам природы. Все как бы построено на антитезе, и ни о чем прямо не сказано» [15, с. 29], – так образно выразилась Н. Капиева, характеризуя поэтические особенности этой песни.

Для любовной поэзии лакцев характерно и введение необычных образов из мира окружающей природы, которые соответствуют душевному состоянию героев. Например, лакская девушка поет: «От силы и напора морской воды / Деревянный корабль ломается, / Я тоже вся потрескалась / От слов из твоих уст» («Хъхьирил щинал гужил, / Т1аннул жами хъячин бай, / Намур хъяхъачин бунна / Вил зуматсса мукьул») [13, с. 44].

Сравнения играют большую роль в передаче эмоциональных и душевных переживаний героев: «[Я] посеяла любовное поле, / [Но] оно пожелтело. / [Я] посеяла семена любви, / [Но] они покрылись инеем» («Эшкылуп хъу дугъав, / Му хъахъи ларгри, / Чаварил гъанна бишав, / Мий силуп ччувчур») [11, с. 185].

Приведенные песни лакцев, как и песни других народов Дагестана, построены на приеме художественного параллелизма: природа здесь сопоставляется с внутренним состоянием влюбленного человека.

Часто в любовных песнях вместо имени любимой используется поэтический эпитет. Влюбленный обращается к девушке: «красный цветок» («ят1ул т1у-т1и»), «яркая звезда» («чаннасса ц1уку»), «ах, моя яркая звезда» («аг ттул чаннасса ц1укуй»), «блесни хоть раз, моя звезда», («ца пар учала, ц1укуй»).

В любовных песнях встречаются и метафорические обороты, усиливающие поэтическую образность, выразительность любовной песни. Такие, как «Я любовь посеяла...», («На зшкы дургъуссия...»); «Не взошли семена любви...» («Эшкылуп гъанна кьахъяхъри...»).

Любовные песни изобилуют многообразием изобразительно-выразительных средств. Особую роль из них играют эпитеты. Например, в одной из песен: «Пусть письмо твое станет серебряным, / Пусть ручка станет жемчужной, / На твоей руке десять пальцев, / Пусть все десять станут золотыми» («Вил чагъар арцул хъуннав, / Ручка ттеркьукьал хъуннав, / Вил каний ац1а к1исса, / Ац1вагу мусил хъуннав!») [14, с. 73].

Любовь в лакской лирической поэзии уподобляется болезни, от которой невозможно излечиться. Влюбленные ищут лекарство от любви, но не находят его. В одной из таких песен поется: «Я тебя люблю, тебя люблю, / Тебя любят и другая, / [Но] от любовной болезни, / Лекарство не находит никто («Ттун ина ччай, ина ччай, / Ина цамунингу ччай, / Ччи ц1уц1аврин бувансса, / Дарув щинч1ав кьалъакъай») [11, с. 70].

Эмоционально-лирическое состояние героя выражается образами, символом. Так, печальное настроение передано образом тумана, который рассеивается по селу, опускается на дом возлюбленной.

На пути молодых всегда встречались преграды – будь то нежелание родителей, чтобы их сын взял неровно, или же враждебные отношения между родственниками. Жених в глазах родителей должен был быть надежным, мужественным, верным спутником жизни для их дочери.

Часто в любовной лирике лакцев поется о любви, которую разрушили сплетни недобрых людей. Поводом разрыва отношений в таких случаях нередко становились недоговоренность между влюбленными либо какая-то ситуация, связанная со слухами или пересудами, что очень тонко подмечает Н. Капиева, характеризуя любовные песни лакцев. «Любовь – беда. Любовь – горе. Эти слова, как близнецы в старых горских песнях... Жизнь была такова, что свершившаяся любовь в ней – величайшая редкость. «Как черен этот белый свет, где есть любовь, а счастья нет!» Песни не устают говорить о бесчисленных преградах между влюбленными: влесть семье, рознь богатства и бедности, сословные различия, родовые распри и, наконец, наветы, сплетни, пересуды, игравшие столь большую роль в косяной жизни старого аула» [16, с. 30]. В таких песнях девушка гневно осуждает тех, кто виновен в разладе отношений влюбленных. В одной из песен поется: «Нашу любовь, которая слаще / Меды молодой пчелы, / Кто горькой сделал / Пусть мир ему будет горьким!» («Ч1ава найрал ниц1ниар, Нац1уну хъусса ччаву / Вин ва ттун кьурч1и дурнан / Дуниял кьурч1и даннав») [13, с. 44].

В лирических песнях нередко используется и художественный синтаксический параллелизм, с помощью которого выражается непостоянство возлюбленного: «Солнце на небе / То выходит, то заходит за тучи. / И мой сокол, / Становится то моим, то чужим» («Ттуруллува баргь бури, / Букавай, бахъ лагавай, / Ттулгу бури ца лачин, / Ттула шайсса, чил шайсса») [11, с. 202].

В приведенной песне в ее первой части поется о непостоянстве природы, а во второй – говорится о переменчивости характера героя. Такой принцип использования приема контрастного сопоставления подчеркивает выражение душевных волнений и переживаний героини.

Приведем пример, где юноша дает своей возлюбленной надежду и уверенность в своих чувствах. «Зачем тебе разговоры, / Зачем сельские сплетни, / Луна противостоит солнцу. / И ты стой там, откуда виден я» («Вин хавардал циванна, / Шярал мукьал циванна, / Баргь т1айланий барз бац1ай. / На т1айланий балу-ц1у») [11, с. 129]. То есть в такой завуалированной форме парень дает понять, что все разговоры пусты и никчемны, если она доверится только ему.

Социальное неравенство для любящих являлось большой преградой на пути к их счастью. В песне богатая девушка-лачка, часто единственная дочь состоятельного отца, могла сильно задеть чувства влюбленного в нее парня.

Например: «Не ходи, молодой юноша, / По длинным дорогам, / Родственники моего отца, / Не выдадут меня [замуж] за тебя» («Мазаназра, жагыл оьрч1, / Манзил лахы ххуллурдайх, / Ттул буттал лахындалуп / На вин кьабулайссара»); «Я родниковая вода у истока, / Кто же сможет испытать? / В зеленом море боевой конь / Кто же сможет накинуть уздечку?» («На бакшшаращуп щинна, / Щишара х1ач1ан шайсса? / Щюлли хъхьирил бидавара. / Щилли хъхъури лаххайсса?») [13, с. 74].

В фольклоре лакцев часто встречается образное выражение «в зеленом море боевой конь», означающее применительно к девушке, что она ханских кровей, что не каждый сможет добиться ее руки.

Мы видим, что девушка отвергает юношу, который не соответствует ее социальному положению. Она ведет себя грубо, дерзко отвечает, как это не подобает девушке-горянке.

В любовной лирике лакцев нередко используются обращения и юноши, и девушки к отцу, к матери, к братьям, к образам из природы в поисках ответа на их откровенные чувства. «Мать, чтобы ты умерла, / Чтобы омыли и твой живот! / Думая, что окунаете [меня] в золото, / Окунули в беду.» («Бавай, нагу бивч1аннав, / Вилгу льякьа шюшиннав! / На мусивун шун буллул, / Мусиватравун бувтсса»); «Отец, чтоб сгорел [твой] дом! / Как я проживу жизнь, / Оставив любимого, / Рядом с бурым медведем?» («Буттай, кьатта ччучиннав! / Оьру цукун бутави, / Ччисса ч1арав кьавитун, / Оьру цухьлуп хъаралу?») [11, с. 249].

Очень часты обращения к природе. Влюбленная девушка обращается к облакам с просьбой передать весточку любимому. «Облака, станьте ниже! / Примите мой «Салам»! / Укрыв в жемчугах, / Передайте моему другу [салам]» («Ттуруллив, лагь хъияра! / Ттуя ссалам ласира! / Ттиркьокъаву кьолт1 буну / Ттул дуснахъхун булара») [11, с. 121].

Лирические песни отличаются от песен других жанровых разновидностей народно-поэтического творчества тем, что в них больше жизненного правдоподобия. Человеческие чувства и переживания в них проявляются во всем многообразии реальных ситуаций и обстоятельств, которые вполне типичны для народной жизни. Вместе с тем все, что раскрывалось в песнях, изображалось обобщенно, что в целом характерно для произведений фольклора.

Многие лакские любовные песни исполнялись в сопровождении национальных музыкальных инструментов. Лирические песни по своему содержанию имеют веселый, радостный, оптимистичный, настрой. Их исполняют на свадебных торжествах, а также на веселых мероприятиях, которые часто проводились в сельской местности. Необходимо отметить, что некоторые лакские мелодии, сопровождающие лакские лирические песни, имеют свои конкретные названия, например, «Паллу», «Чархидай», «Ваппабай гъей», «Чаргу», «Дочь мельника» («Гъарайзунал душ»). Отмечая эту особенность Халилов Х.М. пишет: «Некоторые мелодии получили свои названия от имени того или иного исполнителя, например: «Мотив Щазы» («Щазал макъан»), «Мотив Шахмардана» («Шагьмарданул макъан»), «Мотив Камалутдина» («Камалуттиннул макъан») и др. [10, с. 130].

Итак, подводя итоги вышесказанному, можно сделать следующие выводы. За длительный период своего существования в лакской народной лирической песне сформировалась определенная художественная форма, система образов, композиционный строй, который позволяет выражать то или иное эмоциональное состояние, чувства и мысли лирического героя. Лакская лирическая песня, сопровождающая горцев в течение многих лет жизни, была примером мужества, источником духовной красоты в разные периоды жизни лакского народа. В результате исследования нами было выявлено, что в лакских любовных песнях используются изобразительно-выразительные приемы и средства, непосредственно связанные с тематикой песни, они способствуют раскрытию внутреннего мира лирического героя. Используемые в них приемы художественного параллелизма построены на картинах природы, контрастах с душевным состоянием героя или героини, что углубляет раскрытие главного героя.

В значительной степени достижению цели способствуют и используемые в лирических песнях приемы сравнений, обращений, метафор, которые также служат образному раскрытию человеческих чувств, волнений, переживаний лирического героя. Привлеченный к анализу материал впервые вводится в научный оборот, и изобразительно-выразительные средства, используемые в лирических песнях, рассматриваются подробно.

Лирическая песня лакцев жизнерадостна имеет оптимистичный настрой, что подчеркивается и лакской пословицей «Уста без песни грустны» («Балай бакъа кьац1 кьумассар»).

Перспектива данного исследования неоспорима, так как лирическая песня вошла в широкие народные массы и стала органичной частью ее духовной культуры, о чем свидетельствует и то, что ни одно мероприятие республиканского масштаба и в наши дни не проходит без их исполнения. Необходимо отметить, что людей, знающих мелодии и слова, становится с каждым годом все меньше и меньше, в связи с чем необходимо направить

работу фольклористов на фиксирование, запись и сохранение текстов лирических песен.

Результаты данного исследования могут быть использованы в практических целях – при подготовке методических пособий в вузах, а также при чтении курсов лекций на филологических факультетах по специальностям «Фольклористика народов Дагестана» и «Фольклористика народов России».

#### Библиографический список

1. Лопатин Н.М., Проскурин В.П. *Русские народные лирические песни*. Москва, 1956.
2. Белинский В.Г. *Полное собрание сочинений*. Москва, 1954; Т. 5.
3. Лафарг. П. *Очерки по истории культуры*. Москва – Ленинград, 1926.
4. Новикова А.М. *Лирические песни. Русское народное поэтическое творчество*. Москва: Высшая школа, 1987.
5. Услар П.К. Кое-что о словесных произведениях горцев. *Сборник сведений о кавказских горцах*. Тифлис, 1868; Выпуск I.
6. Далгат Б. 12 цудахарских песен. *СМОМПК*. Тифлис, 1892.
7. Жирков Л.И. *Старая и новая аварская песня*. Махачкала, 1927.
8. *Песни горцев*. Москва: Художественная литература, 1939.
9. Халилов Х.М. *Лакский песенный фольклор: Традиционное наследие*. Махачкала, 1959.
10. Халилов Х.М. *Устное народное творчество лакцев*. Махачкала, 2004.
11. Свод памятников фольклора народов Дагестана: в 20 т. *Необработанная лирика*. Москва: Наука, 2020; Т. 9.
12. Алиева Ф.А. Поэтический мир любовной поэзии в фольклоре даргинцев. *Вестник КИГИ РАН*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/poeticheskiy-mir-lyubovnoy-poezii-v-folklore-dargincev>
13. *Дагестанская антология*. Москва, 1934.
14. *Лакские народные песни*. Махачкала, 1990.
15. *Лакские народные песни*. Махачкала 1970.
16. *Песни народов Дагестана*. Ленинград, 1970.

#### References

1. Lopatin N.M., Proskurin V.P. *Russkie narodnye liricheskie pesni*. Moskva. 1956.
2. Belinskij V.G. *Polnoe sobranie sochinenij*. Moskva, 1954; T. 5.
3. Lafarg. P. *Ocherki po istorii kul'tury*. Moskva – Leningrad, 1926.
4. Novikova A.M. *Liricheskie pesni. Russkoe narodnoe po'eticheskoe tvorchestvo*. Moskva: Vysshaya shkola, 1987.
5. Uslar P.K. Koe-chto o slovesnykh proizvedeniyah gorcev. *Sbornik svedeniya o kavkazskikh gorцах*. Tiflis, 1868; Vypusk I.
6. Dalgat B. 12 cudaharskih pesen. *SMOMPK*. Tiflis, 1892.
7. Zhirkov L.I. *Staraya i novaya avarskaya pesnya*. Mahachkala, 1927.
8. *Pesni gorcev*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1939.
9. Halilov H.M. *Lakskij pesennyj fol'klor: Tradicionnoe nasledie*. Mahachkala, 1959.
10. Halilov H.M. *Ustnoe narodnoe tvorchestvo lakcev*. Mahachkala, 2004.
11. Svod pamyatnikov fol'klora narodov Dagestana: v 20 t. *Neobryadovaya lirika*. Moskva: Nauka, 2020; T. 9.
12. Alieva F.A. Po'eticheskiy mir lyubovnoy po'ezi v fol'klоре dargincev. *Vestnik KIGI RAN*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/poeticheskiy-mir-lyubovnoy-poezii-v-folklore-dargincev>
13. *Dagestanskaya antologiya*. Moskva, 1934.
14. *Lakskie narodnye pesni*. Mahachkala, 1990.
15. *Lakskie narodnye pesni*. Mahachkala 1970.
16. *Pesni narodov Dagestana*. Leningrad, 1970.

Статья поступила в редакцию 08.06.22

УДК 811.581.11

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-194-197

**Varukha I.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: [i.v.varukha@gmail.com](mailto:i.v.varukha@gmail.com)

**Davletbaeva A.F.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: [davletbaeva-1987@mail.ru](mailto:davletbaeva-1987@mail.ru)

**ANALYSIS OF THE EMOTIVE COMPONENT IN UTTERANCES WITH THE MODAL VERBS EXPRESSING WILLINGNESS IN THE CHINESE (ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES).** The authors of the article attempt to investigate the point of intersection of categories of modality and emotionality through the prism of revealing potentially existing emotional components in utterances formed with the help of modal verbs expressing willingness in the Chinese, English and Russian languages. The consideration of this problem is a relevant task as it is not sufficiently studied in contemporary language science. The practical and theoretical relevance of the very investigation is determined by the idea that awareness and understanding of delicate language shades and implicit meanings intensify the positions of an integrative approach to the study and teaching of foreign languages, promote the level of intercultural communications and help to maintain relationship between representatives of different lingvocultural communities, which could be based on the principles of compliance, equality and respect. The authors thoroughly study the specifics of the following modal verbs which express willingness: 1) the Chinese lexical units 愿意 (yuànyì) (to want), 乐意 (lèyì) (to want) and 情愿 (qíngyuàn) (to want), which are considered to be typical modal verbs from the point of view of their functional and grammatical features; 2) the English lexical unit *will*, which serves as a modal verb; 3) the Russian lexical unit *хотеть* (to want), which is characterized by completion of the process of grammaticalization. The study describes and systematizes the most widely-spread language situations, in which it is possible to define the emotional component of utterances with the modal verbs expressing willingness. The authors make a conclusion that the categories of modality and emotionality are adjacent, and that there exist potential conditions which help to determine not only modal but also emotional components, while studying languages with different structures.

**Key words:** category of modality, emotional component, modal meaning, modality of willingness, modal verb, emotionality.

**И.В. Варуха**, канд. филол. наук, доц., Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: [i.v.varukha@gmail.com](mailto:i.v.varukha@gmail.com)

**А.Ф. Давлетбаева**, канд. филол. наук, доц., Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: [davletbaeva-1987@mail.ru](mailto:davletbaeva-1987@mail.ru)

## АНАЛИЗ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ВЫСКАЗЫВАНИЯХ, СОДЕРЖАЩИХ МОДАЛЬНЫЕ ГЛАГОЛЫ ЖЕЛАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО, КИТАЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Авторами настоящей статьи предпринята попытка исследования точек пересечения категории модальности и эмоциональности через призму выявления потенциально существующих эмоциональных компонентов, содержащихся в высказываниях, сформированных с помощью модальных глаголов желания, на материале русского, английского и китайского языков. Рассмотрение данной проблемы является актуальной задачей, которая характеризуется малой степенью проработанности в сфере современного языкознания. Практическая и теоретическая значимость данного исследования определяется тем,



что знание и понимание тонких языков оттенков и скрытых значений усиливает позиции интегративного подхода к изучению и преподаванию иностранных языков, повышает уровень межкультурных коммуникаций и помогает налаживать взаимоотношения между представителями разных лингвокультурных сообществ, которые основывались бы на принципах принятия, равенства и уважения. Авторами подробно раскрываются особенности употребления следующих модальных глаголов, выражающих желание: 1) в китайском языке – лексические единицы 愿意 (yuànyì), 乐意 (lèyì) и 情愿 (qíngyuàn), которые относятся к типичным модальным глаголам с точки зрения их функционально-грамматических свойств; 2) в английском языке – лексическая единица *will*, функционирующая в роли модального глагола; 3) в русском языке – лексическая единица *хотеть*, которая может быть охарактеризована с позиции завершенности процесса грамматикализации. Исследование описывает и систематизирует наиболее распространенные языковые ситуации, в которых становится возможным выявление эмоционального компонента высказывания, содержащего модальные глаголы желания. Авторами делается вывод о смежности категории модальности и эмоциональности, а также о наличии потенциально возможных условий, способствующих установлению не только модального, но и эмоционального компонентов с точки зрения исследования разноструктурных языков.

**Ключевые слова:** категория модальности, эмоциональных компонент, модальное значение, модальность желания, модальный глагол, эмоциональность.

## Introduction

Many Russian scientists studied the problem of modality at different times. The consequence of this many-sided research has become the formation of a wide notional field with quite vague outlines and boundaries. The designation of the modal sphere of a language, which generally describes attitude of the subject towards reality, brings out a question about the character of this attitude. Traditionally the role of the category of modality is to be the agent of actualization of ontological relations between the subject of speech and outer space of acting/non-acting in which he exists. However, any individual is a bearer of a psycho-emotional field, which is potentially capable to affect the process of formation of speech and thought bindings, as well as capable to color them with positive or negative components. The problem of differentiation of the categories of modality and emotionality has occupied linguists known all over the world for a long time. At different times this issue was addressed to by V.V. Vinogradov, N.J. Shvedova, E.M. Volf, V.N. Teliya, T.V. Romanova and others.

**The topicality** of the given work is that its authors attempt to establish boundaries of the categories of modality and emotionality within the frame of the analysis of the languages with different structures, such as English, Chinese and Russian. Apart from that the authors try to reveal possible interactions in the spheres of the concepts under analysis. **The practical and theoretical significance** of the present research is determined by the attempt to study delicate notional nuances, which allow not only to have a thorough look at lexical, grammatical and syntactic levels of the given languages, but also to form a more deliberate and individualized approach to the problem of teaching the languages and intercultural communication, as understanding of implicit shades of the interlocutors' speech transfers the process of communication into a more developed notional level.

The object of the given research is utterances in the English, Chinese and Russian languages, built up with the help of modal verbs expressing willingness. The choice of this lexical group was determined by its relative universal nature and its undoubted existence in the enumerated language systems. **The aim** of the work is to find out the potentially existing emotional component in the utterances with the modal verbs of willingness to define the character of interrelations between the categories of modality and emotionality. **The tasks** of the research were to describe in detail and analyze the speech situations, in which English, Chinese and Russian modal verbs of willingness function. **The scientific novelty** of the given research is determined by the fact that the modal verbs of willingness are analyzed for the first time from the point of view of revealing of the emotional component and this opens further perspectives and opportunities for the analytical processing of the material of the languages with different structures.

## Discussion

In the fundamental research "Theory of functional grammar" under the editorship of A.V. Bondarko, Russian scientists L.A. Birjulin and E.E. Kordi describe 6 types of language phenomena, which can be seen in the works of the authors of various concepts of the category of modality and can be used as indicators of modal meaning in a sentence. They include 'the presence in the utterance an evaluating mode, with the help of which a quality estimation of the contents of utterance is performed according to the criteria good/bad or any other emotional evaluation of the contents of an utterance (for example, great, horror and etc.)' [1, p. 65].

Admittedly, the quality and form of intersection of the categories of modality and emotionality provoke heated debates. One of the most complicated issues is the qualification of presence in the utterance the emotional component as one of the integral part of the category of modality.

E.N. Magdalinskaya in her dissertation points out that 'linguists, keeping to the wide understanding of modality, qualify the emotional attitude towards the matter being talked about as the modal one' [2, p. 20]. To these scientists refer V.V. Vinogradov, N.J. Shvedova, E.M. Volf, V.N. Teliya, T.V. Romanova and others.

T.V. Romanova, who, in her work, points at the relation of the emotional expressiveness, as the form of expression of the emotional attitude of a speaker towards reality, and the category of modality, writes the following: 'emotional expressiveness, in which the emotional attitude of a speaker towards the subject of speech is reflected, is a specific form of expression of a person's attitude towards the surrounding world, which gives objective foundations for including the emotional expressiveness into the category of modality' [3, p. 19].

V.Z. Panfilov and A.A. Khudyakov shares the contrary opinion. They postulate the necessity to strictly differentiate the category of modality and the emotional component of an utterance.

V.Z. Panfilov writes the following: "the emotional attitude and the subjective modality, though, can be referred to actualizing components of an utterance, their linguistic nature and the role in the constructing of a sentence structure differ in such a way that it is impossible to unite them within one grammatical or lexico-grammatical category of modality" [4, p. 48].

A.A. Khudyakov point out the following: "the nature of emotions is psycho-physical, the nature of modality is determined by the ontology of attitudes and the notional level. Emotional states can be characterized by ambivalence, i.e. simultaneous appearance of negative and positive emotions, but within one and the same sentence modalities of one order, for example, objectively modal attitudes of actuality and potentiality cannot intersect" [5, p. 57].

Taking into account the points of view described above, the authors of the present article suppose that modal and emotional bindings in the structure of a single utterance can act differently in different language systems.

Within the framework of investigating the emotional component in the utterances with modal verbs expressing willingness, the authors of the given research rely on the theory that the nature of the mental individual profile contains such basic emotions as joy (愉悦), sadness (悲伤), surprise (惊讶), contempt (轻视), anger (愤怒), disgust (厌恶), fear (恐惧).

Modality reveals itself in any utterance which contains 'I' of a speaker. In the Chinese language it is possible to distinguish a number of modal meanings, with the help of which the attitude of a subject towards reality is actualized. Within their differentiation in the given work, we single out intention to commit an action, which presupposes including such shades as desire, intention, courage and readiness to commit an action. The modal meaning of willingness is a hierarchically subordinate unit in regard to the category of intention, as it is determined by the incorporation of the component of volition.

The group of modal verbs expressing willingness is represented by the following lexical units: 愿意 (yuànyì) (to want), 乐意 (lèyì) (to want) и 情愿 (qíngyuàn) (to want). Let's consider them in detail:

– the modal verb 愿意 (yuànyì) (to want) may be translated as "to desire", "to want", "to be ready". This lexical unit is used in the situations when a speaker expresses a subjective intention to commit an action because of his high inner motivation, wish or desire;

– the modal verb 乐意 (lèyì) (to want) may be translated as "to desire", "to want", "to be glad to do something", however the semantic shade of this modal verb embraces the intention of a subject to perform an action, which evokes inner sympathy. This modal verb is frequently used in speech in combination with the adverbs of degree;

– the modal verb 情愿 (qíngyuàn) (to want) is used in language situations when a subject of speech is to choose between two equal courses of events and none of these courses appeals to him, but the necessity of making a choice forces him to choose "the worst option". This modal verb can be rendered as "prefer something to something else" or just "to want" [6].

Let's consider the usages of the modal verb 愿意 (yuànyì) (to want) in the affirmative and negative forms and analyze the potential emotional component in the utterances below:

(1) 我弟弟愿意到北京大学律师专业读书。 (My younger brother wants to study Law in the Beijing University).

(2) 我弟弟非常愿意到北京大学律师专业读书。 (My younger brother wants to study Law in the Beijing University very much).

(3) 你弟弟竟然愿意到北京大学律师专业读书? (My younger brother wants to study Law in the Beijing University, doesn't he?).

The utterance (1) is considered to be the basic one, as the modality of willingness is realized in it only with the help of the lexical unit 愿意 (yuànyì) (to want). At the same time the examples (2) and (3) include additional lexemes 非常 (fēicháng) (very, extremely) and 竟然 (jīngrán) (surprisingly), modifying the initial modal verb. There is no definite emotional component in the utterance (1), however the utterances (2) and (3) look different. The adverb of degree 非常 (fēicháng) (very) adds the element of joy to the speech, and the adverb of degree 竟然 (jīngrán) (surprisingly) is capable to express contradicting emotions of surprise and fear.

(4) 咱们都希望弟弟将来会当律师, 但他却不愿意到北京大学律师专业读书。 (We all hope that my younger brother will become a lawyer in the future, but he does not want to study Law at the Beijing University).

(5) 我们已经说过好几次了, 但是哥哥什么都不愿意听。 (We have been talking about it many times, but my brother does not want to hear anything about it).

In the utterances (4) and (5) the negative form of the modal verb 愿意 (yuànyì) (to want) is used. The example (4) may be analyzed from the point of view of potential existence of such emotional components as surprise, sorrow or anger. The example (5) actualizes the element of anger, which is added to the utterance thanks to the first part of the sentence, which explains the situation expressed in the sentence.

From the point of view of the authors of this article the lexeme 愿意 (yuànyì) (to want) expresses the modality of willingness in the affirmative form and the modality of unwillingness in the negative form, however in the emotional projection it is relatively neutral, as introduction of the emotional component is performed using other lexical means (with the help of adverbs) or syntactic means (with the help of clauses, the function of which is to explain the initial situation).

Let's consider the use of the modal verb 乐意 (lèyì) (to want) in the affirmative and negative forms and analyze the potential emotional component in the utterances given below. As we have stated above, the given lexical unit is modified with the adverbs of degree in most cases.

(6) 没问题, 我很乐意帮助您! (No problem, I want to help you very much!)

(7) 我非常乐意教你们钓鱼呢! (I want to teach you to catch fish very much!)

In the utterances (6) and (7) the emotional component of joy is expressed with the help of adverbs of degree 非常 (fēicháng) (very, extremely) and 很 (hěn) (very). If we distract them from the sentence, only the element of the modal meaning of willingness will be left.

(8) 我们可不乐意见到她变成了这么傲慢的人! (I don't like at all that she has turned into such an arrogant person!)

(9) 军令如山, 即使我们并不乐意这样做, 这件事也由不得我们。 (Order is order, even if we do not want to do it, but it does not depend on our will).

In the utterances (8) and (9) the negative form of the modal verb 乐意 (lèyì) (to want) is used. The utterance (8) expresses surprise or disgust, the utterance (9) expresses fear or disgust. A certain vagueness and lack of specifics of different emotions may be noticed, which is considered to be normal characteristics of any emotions, as I.V. Varukha writes in her work [7]. Anyway, these emotive units express the negative emotionally estimating characteristics of the situation.

Let's consider the use of the modal verb 情愿 (qíngyuàn) (to want) in the affirmative and negative forms and analyze the potential emotional component in the utterances given below. The semantic shade of this lexeme is unique, as it conveys the pure modality of willingness, but it actualizes the preference of choice within the framework of two possible variants of alternatives, none of which is desirable to the full extent.

(10) 如果可以, 我很情愿跟小丽去北京工作! (If it is possible, I'd rather go with Syaoli to Beijing to work!)

(11) 我们很不情愿这样做 (We want very much to do like this).

(12) 他情愿睡觉, 不想做作业呢 (He prefers sleeping instead of doing his homework).

There is no emotional component in the utterance (10). The utterances (11) and (12) express the emotions of anger and disgust, however their presence is determined only by the adverb of degree 很 (hěn) (very) or the negative form of the modal verb of willingness 想 (xiǎng) (to want, to dream), which, though having relation to the category of lexemes under consideration, possesses a number of specific semantic shades, thanks to which it deserves to be investigated as a separate unit in terms of expressing the emotional component.

Analyzing the category of modality in the English language, particularly meanings of modal verbs, it is clear that willingness can be expressed by the modal verb 'will'. It should be noted that the modal verb 'will' has a number of modal meanings, as well as temporal. T.A. Sukhomlina investigates this verb in terms of the category of the future tense in English [8], as it is generally considered to be the auxiliary verb, which is used to form Future indefinite tense. The author mentions that the nature of the future is characterized by uncertainty and undeterminacy, consequently it is capable to realize different modal shades. So, the modal verb 'will' in the contemporary English generally combines its modal meanings with the function of an auxiliary expressing futurity [9]. Nevertheless, the aim of this article is to describe only the modal meanings of the verb 'will', namely that aspect of it which denotes volition, i.e. the power to choose or decide something without being forced to do it. This modal verb has two forms 'will' and 'would' to express actions in the present and in the past. I.P. Gordon and E.M. Krylova write that the idea of willingness is implied in several meanings of the modal verb 'will' [10]:

1. When the form 'would' is used to express habitual or recurrent actions, it also implies willingness, personal interest on the part of the doer of the action, for example, *She would sit for hours under the oak tree looking at the beautiful country around her.* In this case 'would' denotes the past action, is followed by the simple infinitive and is used in affirmative sentences.

2. Both forms 'will' and 'would' are used in negative sentences to express refusal to perform an action, in other words we can speak about the absence of willingness, for example, *The doctor knows I won't be operated on. He was wet through, but he wouldn't change.* In this case 'will' indicates an action in the present and 'would' indicates an action in the past, both verbs are followed by the simple infinitive.

3. These forms are used to ask if someone else is willing to do something by making requests, for example, *You wouldn't mind giving me a hand, would you? Will you dine with me tomorrow?* Both forms refer to the present, the simple infinitive is used after them, 'would' is a milder or a more polite form of 'will'.

4. The meaning of willingness is combined with the reference to the future when 'will' and 'would' are used in clauses of condition introduced by *if*, for example, *We are not going to quarrel at all if you will only let me talk. If you would stand by me I should have another try.*

5. Unreal actions can also be expressed by 'would' in object clauses after the verb 'to wish', for example, *I wish the child would show more affection for me. I wish this car would go faster.* In this case 'would' is used with the simple infinitive to say how we would like somebody or something to behave in the future.

Thus, it can be clearly seen that the modal verb 'will' in the English language is used to express the meaning of willingness. Researching the works of Russian and foreign grammarians, one can notice that different usages of the modal verb 'will' are described as being able to express this or that emotional coloring. Let's consider the following examples:

1) *If you will drive so fast, you must expect to have accidents.*

'I feel sick.' 'Well, if you will eat so much, I'm not surprised' (= strong disapproval at someone's insistence on doing something [Side, 2000], or something they have done [11]).

2) *I wish you wouldn't make such a mess.*

*I wish my neighbors would stop making such a terrible noise.* (= is often used to describe an annoying habit [12]).

3) *I will take the money anyway, so there! – You won't! – I will!* (= can be used emphatically to tell someone of the speaker's intention, or to forbid an action, in response to a will expression) [13].

Analysing the examples given in the English resources, we may conclude that the modal verb 'will' is used to express emotions. Verbs in the English language are capable of conveying different emotional states and modal verbs are no exception.

In the Russian language the vocabulary of 'willingness' and 'volition' is extremely varied. Yu.D. Apresyan explains it writing that in many cases the root cause of states, actions, emotions and statements of people is determined by causes and motives which are, in this or that way, connected with human desires [14]. A.F. Davletbaeva analyses the modal meanings in the Russian language and distinguishes the modal meaning *volition to perform an action*, which is represented by 5 modal shades of meaning and may be expressed by 21 verbs. According to the classification given by this author, *willingness* is understood as a shade of this modal meaning and is expressed by the verbs: хотеть (to want), желать (to wish), жаждать (to desire), надеяться (to hope), стремиться (to tend), рассчитывать (to intend). All these verbs, except the verb хотеть (to want), are considered to be modal words, as they have some other meanings apart from the modal one [6]. Thus, in the category of modal verbs in the Russian language the meaning of *willingness* is expressed by the modal verb 'хотеть (to want)'. This verb is highly grammaticalized and possesses only the modal meaning. O.E. Griva and L.E. Popova research the semantics of *willingness* in the Russian language and write that it is realized in two aspects. On the one hand it is described as intention, which presupposes realization, on the other hand, it means a state or feeling of a person who does not intend to embody it in reality [15]. However, some authors indicate the interlacing of these two meanings. Let's consider the following examples, taken from the national corpus of the Russian language:

1. *Сегодня мне позвонил брат и сказал, что хочет прыгнуть с парашютом. (Today my brother phoned me and said that he wanted to jump with a parachute).*

*Вне всякого сомнения, производители ноутбуков хотят создавать продукты с низким энергопотреблением. (With no doubt, the manufactures of laptops want to create products with low power consumption value).*

*IBS хочет стать поставщиком бизнес-решений для малых и средних предприятий. (IBS wants to become the supplier of business solutions for small and medium-sized business. (= the described action is desirable for the subject and he intends to realize it [16]).*

2. *Теперь я работаю и снова хочу в детский сад, хотя бы на тихий час. (Now I go to work and I want to attend a kindergarten again at least for nap time).*

*Ты посмотри, он только ручонку протянул – и ему дали все, что он хочет. (Just have a look, he only stretched his little hand – and he was given everything he wanted).*

*Они хотят чувствовать поддержку товарищей, знать, что они кому-то нужны. (They want to feel their friends' support, to know that someone needs them. (= the described action is desirable for the subject, he is positive about its realization, but he will not take any actions to realize it [16]).*

The analysis of the examples shows that the modal verb *хотеть* (to want) does not express any emotional coloring. In the Russian language emotionality of actions is expressed with the help of various adverbs. The emotional component can be added to the modal verb *хотеть* (to want) by means of using the following adverbs: страстно (passionately), неистово (furiously) and the like. It is clearly illustrated by the following examples, taken from the national corpus of the Russian language:

(1) *Тот, а чаще та, кто страстно хочет этого лично для себя, получит именно то, чего больше всего боится: одиночества. (The man, but more frequently the woman, who passionately wants this for herself personally, will get what she is mostly afraid of: solitude).*

(2) *...вы же похожи вашими работами на человека, [который] ... рвет на себе волосы и неистово хочет разъяснить прохожим, что кипит у него на*

душе. (... you, in your works, are like a person, who tears his hair and furiously wants to let passers-by know what is happening in his soul).

(3) *Галочка, милая моя, дорогая, пользуясь случаем, хочу сказать о том, что очень люблю тебя и безумно хочу видеть. (My lovely, dear Galochka, on this occasion I want to say that I love you so much and madly want to see you).*

#### Conclusion

Thus, in the Chinese and Russian languages the modal verbs of willingness may be characterized as possessing a neutral emotional status, as the component of a psycho-emotional state of a speaker is added to the utterance by means of other lexical units, in the Chinese language it is done mainly with the help of adverbial lexis, in the Russian it is done with the help of adverbs, as well as particles, parenthesis and etc. The purpose and tasks of the research have been fulfilled: the authors of this article believe that the categories of emotionality and modality, within the framework of the modal meaning of willingness, in the Chinese and Russian languages can be only partly adjacent and they can't be fixed together with the absolute certainty, so in

the given language systems the investigated categories can be considered separately and independently. On the contrary, in the English language the modal verb of willingness is capable of expressing emotions without any additional components. So, the categories of modality and emotionality may be thought of as adjacent to a certain extent. The scientific novelty of the research is that for the first time the modal verbs of willingness in the languages with different structures have been analyzed from the point of view of their emotional meaning. This is a perspective sphere of studies, which helps to point out the integrative mechanisms of interaction of modality and emotionality in different languages, determining the theoretical and practical significance of the given work. Nevertheless, the present research can't be claimed as the complete one, as the authors investigated only a small part of the intersecting concepts, which does not allow to make extensive and self-asserting conclusions. The authors of the article hope that a wide range of scientists will join the study of the given issue and a rich language material will be collected, which will allow to deeply consider the problem under investigation.

#### Библиографический список

1. Бондарко А.В. *Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность*. Ленинград, 1990.
2. Магдалинская Е.Н. *Ситуативная модальность как функционально-семантическая полевая структура (на материале современного русского и польского языков)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Калининград, 2014.
3. Романова Т.В. *Модальность. Оценка. Эмоциональность*. Нижний Новгород, 2008.
4. Панфилов В.З. Категория модальности и ее роль в конструировании структуры предложения и суждения. *Вопросы языкознания*. Москва, 1977; № 4: 37 – 48.
5. Худяков А.А. *Теоретическая грамматика английского языка: учебное пособие для студентов филологических факультетов и факультетов иностранных языков высших учебных заведений*. Москва, 2005.
6. Давлетбаева А.Ф. *Репрезентация категории модальности в русском и китайском языках*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Уфа, 2019.
7. Варуха И.В., Шамсутдинова Ю.Х. Структура семантического поля эмотивов страха в английском языке. *Доклады Башкирского университета*. 2020; Т. 5, № 3: 207 – 210.
8. Сухомилина Т.А. Категория будущего времени английского глагола: лингвистический аспект. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2: Лингвистика. 2014. № 1: 93 – 96.
9. Каушанская В.Л., Ковнер Р.Л., Кожевникова О.Н. и др. *Грамматика английского языка: пособие для студентов педагогических институтов*. Москва, 2008.
10. Крылова И.П., Гордон Е.М. *Грамматика современного английского языка: учебник для институтов и факультетов иностранных языков*. Москва, 2011.
11. Hewings M. *Advanced Grammar in Use*. London, 2013.
12. Side R., Wellman G. *Grammar and Vocabulary for Cambridge Advanced and Proficiency*. London, 2000.
13. Vince M. *Advanced Language Practice*. London, 2003.
14. Апресян Ю.Д. Хотеть и его синонимы: заметки о словах. *Избранные труды. Интегральное описание языка и системная лексикография*. Москва, 1995; Т. II.
15. Грива О.Е., Попова Л.В. Модальные модификации предложений с именным сказуемым (на примере модификатора хотеть и связки казаться). *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2019; № 6 (93): 55 – 62.
16. Кибрик А.Е. Семантика и синтаксис глаголов хотеть и бояться (типологические наблюдения). *Пропозициональные предикаты в логическом и лингвистическом аспектах*. Москва, 1987: 56 – 59.

#### References

1. Bondarko A.V. *Teoriya funktsional'noj grammatiki: Temporal'nost'. Modal'nost'*. Leningrad, 1990.
2. Magdalinskaya E.N. *Situativnaya modal'nost' kak funktsional'no-semanticheskaya polevaya struktura (na materiale sovremennogo russkogo i pol'skogo yazykov)*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Kaliningrad, 2014.
3. Romanova T.V. *Modal'nost'. Otsenka. Emotsional'nost'*. Nizhny Novgorod, 2008.
4. Panfilov V.Z. Kategoriya modal'nosti i ee rol' v konstruirovani struktury predlozheniya i suzheniya. *Voprosy yazykoznaniya*. Moskva, 1977; № 4: 37 – 48.
5. Hudyakov A.A. *Teoreticheskaya grammatika anglijskogo yazyka: uchebnoe posobie dlya studentov filologicheskikh fakul'tetov i fakul'tetov inostrannykh yazykov vysshikh uchebnykh zavedenij*. Moskva, 2005.
6. Davletbaeva A.F. *Reprezentatsiya kategorii modal'nosti v russkom i kitajskom yazykah*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 2019.
7. Varukha I.V., Shamsutdinova Yu.H. Struktura semanticheskogo polya 'emotivov straha v anglijskom yazyke. *Doklady Bashkirskogo universiteta*. 2020; T. 5, № 3: 207 – 210.
8. Suhomilina T.A. Kategoriya budushchego vremeni anglijskogo glagola: lingvisticheskij aspekt. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Lingvistika. 2014. № 1: 93 – 96.
9. Kaushanskaya V.L., Kovner R.L., Kozhevnikova O.N. i dr. *Grammatika anglijskogo yazyka: posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov*. Moskva, 2008.
10. Krylova I.P., Gordon E.M. *Grammatika sovremennogo anglijskogo yazyka: uchebnik dlya institutov i fakul'tetov inostrannykh yazykov*. Moskva, 2011.
11. Hewings M. *Advanced Grammar in Use*. London, 2013.
12. Side R., Wellman G. *Grammar and Vocabulary for Cambridge Advanced and Proficiency*. London, 2000.
13. Vince M. *Advanced Language Practice*. London, 2003.
14. Апресян Ю.Д. Хотеть и его синонимы: заметки о словах. *Избранные труды. Integral'noe opisaniye yazyka i sistemnaya leksikografiya*. Moskva, 1995; T. II.
15. Griva O.E., Popova L.V. Modal'nye modifikatsii predlozhenij s imennym skazuemym (na primere modifikatora hotet' i svyazki kazat'sya). *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; № 6 (93): 55 – 62.
16. Kibrik A.E. Semantika i sintaksis glagolov hotet' i boyat'sya (tipologicheskie nablyudeniya). *Propozitsional'nye predikaty v logicheskom i lingvisticheskom aspektah*. Moskva, 1987: 56 – 59.

Статья поступила в редакцию 26.06.22

УДК 811.581.11

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-197-200

**Davletbaeva A.F.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: davletbaeva-1987@mail.ru

**Varukha I.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: i.v.varukha@gmail.com

**PRAGMATIC COMPONENT OF ACTUALIZATION OF MODALITY AND EMOTIONALITY OF THE PASSIVE VOICE IN CHINESE AND ENGLISH ON THE MATERIAL OF MEDIA TEXTS.** The article studies features of actualization of modality and emotionality in media texts in Chinese and English constructions of the passive voice. The authors believe that modality is a general language category that includes an emotional-evaluative component. This universal is realized both at the lexical and grammatical levels in all language systems of the world, since it objectifies the speaker's inner "I" through the prism of cognitive thought processes, reflecting the attitude of the subject of speech towards the reality surrounding him. The article reveals in detail the classification model of the passive voice in the Chinese language, describes the existing typological models, and evaluates the emotional expression of statements conveyed in the form of passive diathesis using the function word 被 (bèi). The authors reveal that the pragmatic function of the passive voice formed with the lexeme 被 (bèi) is to convey a negatively colored connotative plan of the statement, which is clearly seen in media texts in which this voice form is used to focus on negative actions. related to the semantic field of destruction. The dominant form of the passive voice in the English language is the construction be + Past Participle, however, scientists admit that the construction 'get + Past Participle' expresses passive diathesis as well. Comparing passive diathesis in English and Chinese media texts, it may be noticed that English passive constructions are mostly used to create an atmosphere of neutrally impersonal enumeration of facts, only with rare emotional evaluative judgments, expressed by the construction with the verb 'get'. The practical significance of the research lies in the possibility of using the obtained materials in the process of teaching Chinese and English. The authors



investigate the dual relationship between language and thinking, the reflection of philosophical, religious and other worldviews in the categories of voice, modality and emotionality, studying the example of the Chinese and English linguocultural communities.

*Key words: category of modality, voice, diathesis, passive voice, emotionality.*

*А.Ф. Давлетбаева, канд. филол. наук, доц., Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: davletbaeva-1987@mail.ru*

*И.В. Варуха, канд. филол. наук, доц., Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: i.v.varukha@gmail.com*

## ПРАГМАТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ АКТУАЛИЗАЦИИ МОДАЛЬНОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ ПАССИВНОГО ЗАЛОГА В КИТАЙСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ НА МАТЕРИАЛЕ МЕДИАТЕКСТОВ

Настоящая статья посвящена исследованию особенностей актуализации модальности и эмоциональности в медиатекстах на китайском и английском языках, написанных с использованием пассивного залога. Авторы работы придерживаются мнения, что модальность представляет собой общеязыковую категорию, которая включает в себя эмоционально-оценочный компонент. Данная универсалия реализуется и на лексическом, и на грамматическом уровнях во всех языковых системах мира, поскольку объективирует внутреннее «я» говорящего через призму когнитивных мыслительных процессов, отражая отношение субъекта речи к окружающей его действительности. В статье подробно раскрывается классификационная модель страдательного залога в китайском языке, описываются существующие типологические модели, дается оценка эмоциональной экспрессии высказываний, облеченных в форму пассивной диатезы с использованием служебного слова 被 (bèi). Авторы придерживаются мнения, что прагматическая функция страдательного залога, образуемого с помощью лексемы 被 (bèi), заключается в передаче отрицательно окрашенного коннотативного плана высказывания, что хорошо видно на примере медиатекстов, в которых данная залоговая форма используется с целью акцентирования внимания на негативных действиях, относящихся к семантическому полю деструкции. В английском языке также существует форма пассивной диатезы, используемой в медиатекстах для создания отрицательно окрашенной атмосферы, содержащей компонент эмоциональной оценочности суждений. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных материалов в процессе обучения китайскому и английскому языкам. Авторами делается вывод о дуальной взаимосвязи языка и мышления, об отражении философских, религиозных и иных мировоззрений в категориях залога и модальности на примере китайской и английской лингвокультурных сообществ.

*Ключевые слова: категория модальности, залог, диатеза, пассивный залог, эмоциональность, оценочность.*

### Introduction

The study of active and passive constructions is one of the most interesting fields of the contemporary research, which is widely represented in the works of Russian, as well as foreign linguists. The names of the following researchers can be mentioned among those who have contributed in the theoretical and practical foundation of the grammatical category of voice: A.A. Kholodovich, V.S. Khrakovsky, E.E. Kordi, V.B. Kasevich, S.E. Yakhontov, Ya.G. Testeleits. The question of the all-sided study of the peculiarities of the passive voice in the Chinese and English languages was investigated by I.I. Akimova, E. Tovyanskaya, T.G. Bochina, Van Tsuy, Charles N. Lee, Sandra A. Thompson, Lu Tsyannin. Sjun Chzhunzhu, Gao Shunzuan, Lu Uekhua, I.I. Pribytok, G.A. Veikhman, M.Y. Bloch and others. The works of the authors, listed above, are completed and fundamental analytical papers, in which the peculiarity and many-sidedness of the topic, researched by the authors of the very article, is fully covered. **The relevance of the given research** is determined by the fact that the category of voice is revealed via the analysis of reactions of modality, which are sent up by a speaker to represent the subjective attitude towards the meaning of an utterance. The authors of the article attempt to consider the linguopragmatic component of the passive voice in the Chinese and English languages. The results of the research can be applied in teaching of the languages mentioned, what grounds **the practical significance** of the given paper. **The theoretical significance** resides in the development of the existing knowledge about the unique features proper to the category of modality in the Chinese and English languages, as well as in the strengthening of the grounds of scientific research devoted to the given topic. **The purpose of the research** is to analyze the linguocultural and cognitive features of the English and Chinese communities through the lens of modal-voice relations, actualized in a language. **The tasks of the given work** are focused on the sphere of the description of the passive voice of the Chinese and English languages, as well as on the analysis of the pragmatic potential, contained in the utterances, which take the form of the passive diathesis. The research is done using the material from media-texts, which are one of the most effective ways to form the public opinion. **The scientific novelty** is determined by the fact that the study of the Chinese and English grammar is a complicated and relevant task of the contemporary linguistics, as well as the fact that the given sphere of investigation is characterized by the high degree of ambiguity, as it represents the total of questions which do not have definitive answers so far.

### Discussion

Initial scientific and methodological principles of the research and explanation of the theoretical aspects of the category of voice dates back to the history of study of the Indo-European language family. In a huge mass of various concepts, the voice is understood as diathesis, which finds its grammatical reflection in the verb [1, p. 411]. The work by N.V. Pestova and E.M. Sumenkova, which is devoted to the analysis of the pragmatic orientation of the passive voice, gives the following definition: "Voice (diathesis) is a grammatical category of a verb, which denotes, according to a widely spread point of view, different relations between the subject and object of an action" [2, p. 48].

From the point of view of the analytical and structural approach to the problem of determining of the initial diathesis, scientists have worked out the principle, implying that the situation in which the hypothetical participant acts as the subject will be considered as the active diathesis and manifest the state of the active voice. The distinctive feature of such a diathesis is the complete lack of any exponential units, which are

capable to act as indicative elements of the active voice. The inverted situation in which the participant, acting as the subject in the initial diathesis, loses its grammatical and syntactic function, actualizes the passive diathesis, which corresponds to the passive voice. In many language systems, including the Chinese language, the latter form may include a certain system of signal marking indicators.

In other words, the active form of the voice implies the very sentence structure, where the acting person acts as the subject, and the object, acted upon, acts as the object in the sentence. This diathesis, according to the classification, described in the work of Kleiman, is called basic [3, p. 1991]. Analyzing the initial form of the active voice and comparing its final form with other structural variations, which function in different languages, the scientist distinguishes secondary voices. The passive voice is among them as the object of an action acts as the subject.

All forms of the active voice are characterized by the fact that the leading role is dedicated to the doer (agent) and the action itself, while the central task of the passive voice is shifting of the notional accents towards the object of an action (patient) and drawing the maximum attention to it. A.M. Kushina analyses the passive constructions in the English language and writes that the given constructions are used to lower the communicative status of an agent, as a person who writes or speaks tries to remove it from the position of the subject [4, p. 2018].

The constructions of the passive voice in the Chinese language are, with no doubt, an important vector of the contemporary sinology, as the degree of investigating of this branch of linguistics has a lot of issues, which demand a detailed analysis and comprehensive consideration based on varied language material.

The foundational approach of the contemporary study of linguistic phenomena postulates the necessity to keep to the principles of anthropocentrism. Thus, the global reconsideration of linguistic issues from the point of view of the objectivation of the surrounding reality through the prism of mechanisms and laws of the human mind, opens new horizons for the analysis of the peculiarities of voice systems.

Analyzing the structural features of the diathesis of the Sino-Tibetan language family, Kleiman points out that it is quite difficult to distinguish the initial and derivative forms. Since the pragmatic aspect is the dominant, i.e. it presupposes "including the attitude of a speaker into the semantics of an utterance" [5, p. 103]. The evidence basis of the fact that the Chinese passive construction, formed with the help of the function word 被 (bèi), includes the component of speaker's attitude towards the meaning of an utterance is widely discussed in the works of E. Tovyanskaya, Charles N. Lee and Sandra A. Thompson, Gao Shuntsuan and other scientists. Speaking about the connotational level of utterances in the form of the passive diathesis, we notice its mainly negative emotional colouring [5; 6].

The category of voice in the Chinese language is closely connected with modality, as the psycho-emotional state of a speaker directly correlates with modal reflections, actualized in an utterance on the grammatical and lexical levels. Modality, to a certain extent, serves as the embodiment of the inner "I" of the subject of speech, actualizes the emotional message of the addressee and makes it clear for the addressee. The authors of the article share the point of view of T.V. Romanova, who claims that there exist "objective grounds to include emotional expression into modality" [7, p. 73; 8; 9].

Referring to the issue of the evolution of conceptual principles to denote the passive voice, A.A. Kholodovich distinguishes two approaches: the first one, called "traditional" explains the passive constructions from the point of view of their semantic,

syntactic and morphological features; the second one is based solely on semantic and syntactic grounds. Speaking about the traditional definition of the passive constructions, the Russian scientist points out the necessity to start from the following two postulates: 1) the presence of a verb, which has a specific passive form in the position of the predicate and 2) "an object takes the position of the subject and a subject takes the position of the object" [9, p. 25].

However, when defining the passive constructions, A.A. Kholodovich writes in a more general way. A special accent is made on the statement that "any constructions, in which a certain lexically determined doer does not take the position of the subject, are considered to be passive" [10, p. 25].

The latter explanation, which excludes the obligatory presence of a verb, used in the passive form, from the definition of the passive voice, is relevant and true for the Chinese language. The potential for morphological variability of words is rather low in this language and it does not suppose the existence of one and the same verb in different images, as can be possible in other language systems. Consequently, such notion as 'form of a verb', firmly established in the linguistic lexicon, who are specialized in Romano-Germanic languages, for instance, is incorrect for the Chinese language. Thus, the semantic and syntactic criterion to identify the passive constructions is considered to be in priority while analyzing the analytical structure of Chinese voice forms.

According to Ya.G. Testelet, in general the issue of the classification of the passive constructions circles around the analysis of a wide range of situations, the variety of which depends on the matter of "what happens to the 'vacant' place of the subject" [1, p. 411].

In the Chinese language the passive voice takes the structural form when the position of the subject is occupied by an object of an action, so the classification, generally adopted for languages of the Indo-European family, is not absolutely genuine for this language [11].

To terminologically name sentences of the passive formation in the Chinese language the notion "被动句" (bèidòng jù) is used. It is literally translated into the Russian language as "a passive sentence". As part of the analysis of existing typological models of the passive diathesis, it is customary to distinguish two main types: "无标志的被动句" (wú biāozhì de bèidòng jù), i.e. an unmarked sentence with the passive formation, and "有标志的被动句" (yǒu biāozhì de bèidòng jù), i.e. a marked sentence with the passive formation. Gao Shuntsuan (高顺全) in his work "试论'被'字句的教学", referring to Van Kuan (王还) states that there are 7 typological types of sentences, which takes the form of the passive diathesis, in the Chinese language. They are: 1) 无主语句 (wúzhǔyǔjù), i.e. a sentence without the subject; 2) 无标志的被动句 (wú biāozhì de bèidòng jù), i.e. an unmarked sentence with the passive formation; 3) sentences with the verbal constructions 受 (shòu), 挨 (ái), 遭 (zāo); 4) sentences with the words 加以 (jiāyǐ) and 得到 (dé dào) as indicators of passivity; 5) sentences with 由 (yóu) as an indicator of passivity; 6) sentences with the grammatical structure 是...的 (shì...de); 7) sentences with 被 (bèi) as an indicator of passivity [12, p. 29].

Sentences with the passive formation are varied, however, the focus of attention of the very article is occupied by the form of the passive diathesis, which is formed using the functional marker 被 (bèi), as it is most frequently used in the written and oral speech. Learners of the Chinese language start their acquaintance with the passive voice studying the syntactic grounds of this very construction. Nevertheless, while the structural features of such sentences are thoroughly researched, their pragmatical function is partially studied and understanding and mastering this component facilitates the grasp of the language competences at a high level. Let's consider the examples taken from media-texts, published in news sites of Chinese Internet-sources:

(1) 哥伦比亚圣安德烈斯岛3月18日发生一起鲨鱼袭击游客的事件, 一名56岁的意大利游客被鲨鱼咬伤大腿后不幸死亡。/ A 56-year-old Italian tourist died from a shark's bite at his thigh when he was attacked by it on the island San-Andres, Columbia, 18 of March. (The source link: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1727956984842726600&wfr=spider&for=pc>, the access date 06.05.2022).

(2) 马哈拉施特拉邦浦那的一间汽车工厂, 工厂因此停工近6小时, 最后豹子被野生动物救助组织捕获。/ The automobile plant in Poona, Maharashtra, was closed for almost 6 hours and the leopard was finally caught by the rescue group of wild life. (The source link: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1727966406714710847&wfr=spider&for=pc>, the access date 06.05.2022).

(3) 当地时间20日巴黎大区马恩河谷省一名30岁的女性被拘留, 其伴侣当天在家中的冰箱内发现两具婴儿尸体, 随即报警。/ On date 20 at the local time a 30-year-old woman was arrested in the valley of Marne in the region of Paris. That day her partner found the corps of two babies in the fridge at home and called the police immediately. (The source link: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1727872139759321258&wfr=spider&for=pc>, the access date 06.05.2022).

(4) 根据美国火灾追踪机构最新报告, 发生在德克萨斯州11个县的大规模山火已持续三日, 造成1人死亡, 至少140所房屋被烧毁。/ According to the last report of the

US Fire Tracker mass forest fires in 11 Texas districts have been ongoing for three days, as a result, one person has been killed and more than 140 houses have been burnt. (The source link: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1679047330447004361&wfr=spider&for=pc>, the access date 06.05.2022).

The examples (1)-(4) shows that the goal of published news is dramatizing and creating of the negative atmosphere of desperation and tragedy of what happened. This leads us to understand the pragmatics of the Chinese passive voice, the essence of which is to represent modality through the prism of negatively coloured emotionality, which aim is to make the addressee form the negative evaluation of the given circumstances.

In the English language the passive voice is built with the help of the construction, the first member of which is the auxiliary verb 'be', and the position of the second member is occupied by the past participle of a verb. As the subject direct and indirect objects can be used, as well as the locative. It should be noted that the first position of the passive construction can be occupied by the verb 'to get'. Recognition of 'get' as a form word of the passive construction is quite a new phenomenon in grammar, though, it has become widely spread in linguistics in the last few decades. The use of this verb is often explained as adding the meaning 'to become' and scientists underline the absence of the agent in the given passive constructions, that means that the construction 'get + Past Participle' is not used when an animate doer of the action is implied and it does not have the syntactical actant with the preposition 'by'. Linguists point out the semantic peculiarity and the dynamic development of the passive construction with 'get'. There is an opinion that it appeared as a spoken form of the passive voice, which possesses expressively emotional color [13; 14]. N.A. Pavlova and E.V. Pankina research the passive construction with the verb 'to get' in terms of possessing an emotionally expressive component and the researchers highlight the fact that sentences with 'get' are characterized by the presence of disapproving evaluation and expression of negation or negative consequences [15]. Let's consider the use of the passive constructions in media-texts of English internet sources Voice of America (The source link: <https://www.voanews.com/>, the access date 06.05.2022) and The Times (The source link: <https://epaper.thetimes.co.uk/>, the access date 06.05.2022).

(1) Yellow crime tape blocks off an area where two Baltimore city police officers were shot and a suspect was killed, July 13, 2021, in Baltimore, Maryland.

(2) Policing is necessary and needs to be invested in.

(3) "The history of the African continent and in general in colonized countries, is that when language had to be translated, it was translated in a very narrow way," he said.

(4) Biden will be joined at the White House event by his wife, Jill, and Doug Emhoff, husband of Vice President Kamala Harris.

(5) "Police do slow down partly out of fear of being the next officer to get dragged on social media or in the news," Nix says.

(6) People also chose not to come forward because they either feared getting infected with Covid 19 or did not want to burden the NHS.

The analysis of the examples shows that passive constructions in the English language are used in the following cases: 1) when it is irrelevant who or what is responsible for the action (1, 2); 2) when the action itself is stressed (3, 4); 3) when it is necessary to add some emotional coloring to the action the verb 'get' is used (5, 6). The use of English passive voice has the neutral character, so reports, official announcements, scientific texts and description of processes in other types of texts are rich in such constructions. Only the use of the verb 'get' in the position of the first member of a passive construction may indicate the presence of an emotionally expressive component.

### Conclusion

Therefore, in many language systems of the world the passive voice may have the negative connotation, as it is unconsciously perceived by a speaker as an undesirable form of abidance or torture, experience of a certain form of action. The way of thinking of the English and Chinese linguocultural communities, where the active live position is considered to be the key component of the evolution of the human relations system, presupposes the use of the passive diathesis which includes the pragmatical semantics of actualization of the negative modal and emotional reflections. The authors of the research consider that its **purpose** which consists of the comparative analysis of the key features of the Chinese and English linguocultural communities from the point of view of the pragmatics and semantics of the category of modality and its connection with the category of voice, has been successfully achieved. **The tasks** centered in the sphere of description of modal and emotional components of the passive voice has been fulfilled. **The scientific novelty** of the given research consists in the attempt to analyze the categorical relations of the modality, emotionality and voice, using the material of the languages with different structures. The given article attempts to analyze the **theoretical and practical meaning** of the passive diathesis in the languages with different structures and, from the point of view of the authors, has the potential for further scientific research.

### Библиографический список

1. Тестелец Я.Г. *Введение в общий синтаксис*. Москва, 2001.
2. Пестова Н.В., Суменкова Е.М. Прагматическая направленность страдательного залога в политической коммуникации. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Лингвистика. 2009; № 25: 48 – 51.
3. Klaiman M. H. *Grammatical voice*. New York, 1991.
4. Ключина А.М. The main ways of translating English passive constructions into Russian. *Поволжский педагогический вестник*. 2018; Т. 6, № 2 (19): 48 – 51.
5. Товянская Е. Прагматическая функция пассивных конструкций 被 в современном китайском языке. *Китаезнавчі дослідження: збірка наукових праць*. Київ, 2011: 103 – 110.

6. Li Charles N., Thompson S.A. *Mandarin Chinese: A functional reference grammar*. Los-Angeles, 1981.
7. Романова Т.В. Взаимосвязь категорий модальности – оценочность – эмоциональность в текстовой репрезентации (по материалам современной исповедальной прозы). *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2006; № 3: 71 – 77.
8. Давлетбаева А.Ф. *Репрезентация категории модальности в русском и китайском языках*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Уфа, 2019.
9. Давлетбаева А.Ф., Фаткуллина Ф.Г. Модальный глагол 能 и особенности его перевода на русский язык. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2019; Т. 12, № 1: 125 – 129.
10. Холодович А.А. *Типология пассивных конструкций*. Ленинград, 1974.
11. Ван Ц., Боцина Т.Г. Функционально-когнитивные особенности выражения пассива в русском и китайском языках. *Филология и культура*. 2013; № 4 (34): 37 – 43.
12. 高顺全. 试论“被”字句的教学. *暨南大学华文学院学报*. 2001; 第 1期: 29 – 34.
13. Прибыток И.И. *Теоретическая грамматика английского языка*. Москва, 2008.
14. Вейхман Г.А. *Новое в грамматике современного английского языка*. Москва, 2001.
15. Павлова Н.А., Панкина Е.В. Функционирование пассива с get в современном английском языке. *Вестник Пензенского государственного университета*. 2013; № 4: 3 – 7.

## References

1. Testelec Ya.G. *Vvedenie v obschij sintaksis*. Moskva, 2001.
2. Pestova N.V., Sumenkova E.M. Pragmatische napravlenost' stradatel'nogo zaloga v politicheskoy kommunikacii. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika. 2009; № 25: 48 – 51.
3. Klaiman M. H. *Grammatical voice*. New York, 1991.
4. Klyushina A.M. The main ways of translating English passive constructions into Russian. *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik*. 2018; Т. 6, № 2 (19): 48 – 51.
5. Tovyanskaya E. Pragmatische funkciya passivnykh konstrukcij 被 v sovremennoy kitajskom yazyke. *Kitajskij doslidzheniya: zbirka naukovih prac'*. Kiev, 2011: 103 – 110.
6. Li Charles N., Thompson S.A. *Mandarin Chinese: A functional reference grammar*. Los-Angeles, 1981.
7. Romanova T.V. Vzaismosvyaz' kategorij modal'nosti – ocenocnost' – 'emocional'nost' v tekstovoj reprezentacii (po materialam sovremennoj ispovedal'noj prozy). *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2006; № 3: 71 – 77.
8. Davletbaeva A.F. *Reprezentacija kategorij modal'nosti v russkom i kitajskom yazykah*. Dissertacija ... kandidata filologicheskix nauk. Ufa, 2019.
9. Davletbaeva A.F., Fatkulina F.G. Modal'nyj glagol 能 i osobennosti ego perevoda na russkij yazyk. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2019; Т. 12, № 1: 125 – 129.
10. Holodovich A.A. *Tipologiya passivnykh konstrukcij*. Leningrad, 1974.
11. Van C., Bochina T.G. Funkcional'no-kognitivnye osobennosti vyrazheniya passiva v russkom i kitajskom yazykah. *Filologiya i kul'tura*. 2013; № 4 (34): 37 – 43.
12. 高顺全. 试论“被”字句的教学. *暨南大学华文学院学报*. 2001; 第 1期: 29 – 34.
13. Pribytok I.I. *Teoreticheskaya grammatika anglijskogo yazyka*. Moskva, 2008.
14. Vejhman G.A. *Novoe v grammatike sovremennoy anglijskogo yazyka*. Moskva, 2001.
15. Pavlova N.A., Pankina E.V. Funkcionirovanie passiva s get v sovremennoy anglijskom yazyke. *Vestnik Penzenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 4: 3 – 7.

Статья поступила в редакцию 26.06.22

УДК 811'58

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-200-202

**Dashieva S.Ts-D.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Banzarov Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: soelma\_d@mail.ru  
**Bayartueva E.Zh.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, East Siberia State University of Technology and Management (Ulan-Ude, Russia),  
 E-mail: lenabayar@mail.ru

**SEMANTIC FEATURES OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT-SOMATISM “HEART” IN DIFFERENT STRUCTURAL LANGUAGES (ON THE EXAMPLE OF CHINESE, BURYAT, RUSSIAN LANGUAGES).** The article highlights semantic features of the lexeme “heart”, as the most frequent component of phraseological units in the Chinese, Buryat and Russian languages. Comparison of the phraseological material of languages with different structures seems interesting for revealing the picture of the world of three peoples with significant cultural differences. The relevance of the study is due to the fact that the study of somatic phraseology in unrelated languages is not sufficiently represented, and in the linguoculturological aspect they have not become the subject of study. The authors aim to identify and describe the semantic field of phraseological units with the heart somatism component in the Chinese, Buryat and Russian languages, since the way of life of the studied peoples has significant differences, which is reflected in the language. As a result of the comparative analysis, the authors revealed similarities and differences, which are explained by historical, philosophical, religious-mythological and geographical factors.

**Key words:** semantics, somatism, phraseologism, Chinese language, Buryat language, Russian language, lexeme, heart.

**С.Ц.-Д. Дашиева**, канд. филол. наук, доц., Бурятский государственный университета им. Доржи Банзарова, г. Улан-Удэ, E-mail: soelma\_d@mail.ru  
**Е.Ж. Байартуева**, канд. ист. наук, доц., Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления, г. Улан-Удэ,  
 E-mail: lenabayar@mail.ru

## СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ-СОМАТИЗМОМ «СЕРДЦЕ» В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ (НА ПРИМЕРЕ КИТАЙСКОГО, БУРЯТСКОГО, РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Статья посвящена изучению семантических особенностей лексемы «сердце» как наиболее частотного компонента фразеологических единиц в китайском, бурятском и русском языках. Сопоставление фразеологического материала разноструктурных языков представляется нам интересным для раскрытия картины мира трех народов, имеющих существенные культурные различия. Актуальность исследования обусловлена тем, что соматическая фразеология в неродственных языках изучена недостаточно и в лингвокультурологическом аспекте не становилась предметом исследования. Авторы ставят своей целью выявить и описать семантическое поле фразеологических единиц с компонентом-соматизмом *сердце* в китайском, бурятском и русском языках, поскольку образ жизни изучаемых народов имеет этноспецифические маркеры, что нашло отражение в языке. В результате проведенного сравнительно-сопоставительного анализа авторами выявлены сходства и отличия, которые объясняются историческими, философскими, религиозно-мифологическими и географическими факторами.

**Ключевые слова:** семантика, соматизм, фразеологизм, китайский язык, бурятский язык, русский язык, лексема, сердце.

Семантическое многообразие фразеологической лексики является причиной появления многочисленных исследований, имеющих целью раскрыть лингвокультурные особенности языка, отразить его мировоззренческое ядро. Сопоставление фразеологического материала разноструктурных языков (китайского, бурятского и русского) представляется нам интересным для раскрытия картины мира трех народов, имеющих существенные культурные различия. Актуальность

исследования обусловлена тем, что изучение соматической фразеологии в неродственных языках представлено недостаточно, и в лингвокультурологическом аспекте она не становилась предметом изучения.

Цель статьи – выявить и описать семантическое поле фразеологических единиц с компонентом-соматизмом *сердце* в китайском, бурятском и русском языках. Китайский, бурятский и русский языки относятся к разным языковым се-



мым. Кроме того, образ жизни этих народов имеет значительные различия, что нашло отражение в языке.

В соответствии с поставленной целью требуется решение следующих задач:

- выборка фразеологических единиц китайского, бурятского и русского языков, в составе которых есть соматизм *сердце*;
- освещение лингвокультурологических особенностей фразеологических единиц с компонентом-соматизмом *сердце*;
- выявление универсальных и уникальных характеристик в трех рассматриваемых лингвокультурах.

Научная новизна исследования заключается в том, что в ней впервые рассматриваются соматические фразеологизмы в китайском, бурятском и русском языках.

Теоретическая и практическая значимость определяется анализом и выявлением общих и специфичных признаков в репрезентации соматических фразеологизмов китайского, бурятского и русского языков, а также возможностью использования результатов исследования в теоретических курсах лексикологии, практике преподавания страноведческих дисциплин.

Обширный фразеологический корпус, созданный народами, невозможно рассматривать в отрыве от корреляций понятий «язык – человек», «человек – язык», поэтому в первую очередь привлекают внимание фразеологические единицы, имеющие в своем составе компонент-соматизм. Соматические фразеологизмы представляют собой одну из обширных и продуктивных групп фразеологического фонда. По мнению ЧжэнГуанцзе, «1) соматические фразеологизмы активно используются носителями языка как в устной, так и в письменной речи, о чем свидетельствуют древние памятники, литературные произведения нового времени и записи живой разговорной речи; 2) соматические фразеологизмы уникальным образом отражают способы языковой категоризации человеческого тела; 3) соматические фразеологизмы имеют ярко выраженный культурный компонент, который требует отдельного изучения и описания» [1, с. 11].

Соматические фразеологические единицы стали предметом пристального внимания ученых лингвистов в конце XX – начале XXI веков. В научный оборот термин «соматизм» впервые ввел Ф.О. Вакк, который исследовал финно-угорские языки и пришел к выводу, что соматическая лексика является древнейшим пластом фразеологии и составляет наиболее продуктивную часть фразеологических единиц языка [2, с. 23].

Среди культурных кодов, выделенных В.В. Красных, именно соматический код культуры является древнейшим [3, с. 232–233], он относится к универсальным кодам у носителей различных языков.

Для более яркой, точной передачи душевных переживаний или описания действия, произошедшего с ним, человек склонен использовать наименования внутренних органов или частей своего тела, что послужило продуктивной базой в создании фразеологического корпуса языка. Сайфи Л.А. отмечает: «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» [4, с. 4].

Функционирование человеческого организма, роль и функции внутренних органов и частей тела подробно рассматриваются традиционной китайской медициной. Философской основой традиционной китайской медицины является даосское учение, рассматривающее организм человека как единое целое, единую «Вселенную», в которой все процессы взаимосвязаны [5, с. 126–132].

Согласно китайской медицине, сердце (心 *xīn*) контролирует наше сознание, оно отвечает за быстроту мышления. Если сердце в порядке, человек четко излагает свои мысли, такой человек психически устойчив, отличается крепостью духа. Большое число понятий в китайском языке, связанных с мыслительной деятельностью, психическими процессами, эмоциональными переживаниями, содержит иероглиф «сердце» 心 (*xīn*), например, 心理 (*xīnlǐ*) – психика, психология, 善心 (*shàn xīn*) – доброта, сердечность, 伤心 (*shāng xīn*) – горевать, страдать, 放心 (*fàngxīn*) – быть спокойным, 心想 (*xīnxiǎng*) – думать, размышлять, 心情 (*xīnqíng*) – чувства, настроение, 精心 (*jīngxīn*) – со всей душой, тщательно, 无心 (*wúxīn*) – быть бесстрастным, 心声 (*xīnshēng*) – крик души, зов сердца, 内心 (*nèixīn*) – в сердце, в душе, 心酸 (*xīnsuān*) – тоска, скорбь, 知心 (*zhīxīn*) – задушевный, близкий по духу. Данные примеры свидетельствуют о том, что семантика лексемы *сердце* содержит в себе семы *чувство, переживания, настроение*:

1. 心寒齿冷 (букв.: «сердце жалось и зубы зашлись») – «охладеть; потерять интерес; разочароваться».
2. 眼不见, 心不烦 (букв.: «глаза не видят, сердце не волнуется») – «с глаз долой, из сердца вон».
3. 心如枯井 (букв.: «сердце как высохший колодец») – «кошки скребут на сердце».
4. 肝心破裂 (букв.: «печень и сердце словно разрываются») – «сердце кровью обливаешься».
5. 忧心忡忡 – «на сердце тревога; беспокойно».
6. 心花怒放 (букв.: «цветы сердца распустились») – в значении радоваться всей душой.

7. 撕心裂肺 (букв.: «разрывать сердце, раздирать легкие») – «душераздирающий».

8. 开心 (букв.: «открыть сердце») – «подшучивать, разыграть кого-то, радоваться, быть в хорошем настроении».

Согласно философии традиционной китайской медицины, «отражением», «зеркалом» *сердца* является лицо человека. Чувства и эмоции отражаются на лице, что можно проследить на фразеологической лексике. Например,

1. 面不改色 – «не меняться в лице, сохранять полное хладнокровие».
2. 耳红面赤 – «залиться краской, покраснеть от стыда, возбуждения».
3. 面有难色 – «смутиться».
4. 面无人色 – «(на нем) нет лица (от страха, горя)».

В бурятском языке *сердце* также рассматривается как место сосредоточения эмоций и душевных состояний человека. Примечательно, что *сердце* и *душа* неразрывно связаны. «В бурятском языке *зүрхэн* часто выступает в паре со словом *сэдхэл*, образуя единое понятие «душа»: *зүрхэ сэдхэл, сэдхэл зүрхэн*» [6, с. 154]:

1. *Зүрхөө үбдэхэ* (букв. «сердце болеть») – «беспокоиться; печалиться».
2. *Зүрхөө дараха* (букв. «сердце своё подавить») – «сдерживаться, подавлять свои чувства».
3. *Зүрхөө эдихэ* (букв. «сердце своё съесть») – «почувствовать отвращение».
4. *Зүрхэн амаараа гараха* (букв. «сердце выскочит изо рта») – «испуг, боязнь, страх, ужас».

5. *Элгээ зүрхэнхөө* (букв. «от печени и сердца»), т. е. от всего сердца. Печень, как и сердце, представляет собой чувственный орган.

6. *Үнэн зүрхэнхөө* – (букв.: «от правдивого (честного) сердца») – от чистого сердца.

7. *Зүрхэ сэдхэлээ үгөө* (букв. «отдал сердце и душу») – «душу свою отдать».

8. *Зүрхэ сэдхэлээ ниилүүлэхэ* (букв.: «соединить душу и сердце») – «влюбиться/пожениться».

9. *Зүрхөө нээхэ* (букв.: «открыть сердце») – открыться (о чувствах), ответить на любовь взаимностью.

В русском языке компонент *сердце* обладает большим фразеобразовательным потенциалом. ФЕ, в составе которого присутствует *сердце*, наделены яркой образностью и высокой семантической экспрессивностью. Так же как и в бурятском языке, *сердце* и *душа* нередко составляют синонимичную пару:

1. *Разбитое сердце* – поэтическое выражение, характеризующее эмоциональное состояние человека, который потерпел неудачу в любви.
2. *Камень (тяжело) на сердце (душе)* – человек испытывает чувство тревоги, неопределенности, беспокоится и переживает за кого-то или что-то.
3. *Сердце кровью обливается* – о ситуации, связанной с сильными переживаниями и тревогой.
4. *Скрепя сердце* – делать что-то через силу, с неохотой.
5. *Сердце (душа) ушло пятки* – ощущение сильного страха.
6. *Сердце (душа) не на месте* – чувство тревоги, обеспокоенности.
7. *От чистого сердца* – откровенно, искренне.
8. *Открыть сердце* – искренне делиться своими заветными мыслями, чувствами, переживаниями.

Рассмотренные нами фразеологизмы свидетельствуют о значительном совпадении и универсальности лингвокультурологических характеристик. Во всех трех языках *сердце* предстает как главный эмоционально-психический орган, олицетворяющий человеческие чувства и настроение.

В русском и бурятском языках *сердце* и *душа* выступают как синонимы и довольно часто взаимозаменяемы.

Отличительной особенностью бурятских и китайских фразеологизмов является то, что наряду с *сердцем* в составе выражений присутствуют другие внутренние органы, например, *печень, кишки, легкие*. Как было отмечено выше, в китайской культуре отражением *сердца* является лицо человека. Возможно, более раннее развитие восточной медицины нашло отражение в языке.

Выражение *открыть сердце* интерпретируется по-разному во всех трех языках. В русском языке имеет значение «*делиться своими чувствами и переживаниями*», причем здесь речь может идти не только о любви, тогда как в бурятском языке *зүрхөөнээхэ* (букв.: «открыть сердце») используется в значении «*открыться (о чувствах), ответить на любовь взаимностью*». В китайском языке 开心 (букв.: «открыть сердце») имеет смысл «*подшучивать над кем-то, насмехаться, радоваться, быть в хорошем настроении*».

Различия объясняются воздействием культурных, языковых, исторических, религиозных, территориальных факторов, которые формируют картину мира отдаленно взятого этноса.

Наличие общих и специфичных характеристик подтверждает, что видение мира может быть одновременно и универсальным, и национальным. Совершенно верно подмечено Тагаровой Т.Б., что «через функцию трансляции культуры язык способен оказывать влияние на способмиропонимания, характерный для той или иной лингвокультурной общности, что особенно актуально в условиях глобализации, ведущей, как можно полагать, к унификации всего» [7, с. 248].

## Библиографический список

1. Чжэн Г. *Фразеология тела в русском языке глазами носителя китайской лингвокультуры*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2013.
2. Вакк Ф.О. О соматических фразеологизмах эстонского языка. *Вопросы фразеологии и составления фразеологических словарей*. Баку, 1968.
3. Красных В.В. *Этнолингвистика и лингвокультурология*. Москва, 2002: 232 – 233.
4. Сайфи Л.А. *Концептуализация соматического образа человека в языке и дискурсивных практиках (на материале современного английского языка)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2008.
5. Ван Х. Философия даосизма и китайская традиционная медицина. *Вестник Калмыцкого университета*. 2019; № 1 (41): 126 – 132.
6. Чертыкова М.Д., Цыренов Б.Д., Каксин А.Д. Фразеологические единицы с соматизмом «сердце» в разнотипных языках (на материале хакасского, бурятского и хантыйского языков). *Теоретическая и прикладная лингвистика*. 2020; № 6 (4): 146 – 158.
7. Тагарова Т.Б. К изучению фразеологических единиц бурятского языка как элементов культуры. *Сибирский филологический журнал*. 2016; № 2: 246 – 254.

## References

1. Chzh'en G. *Frazeologiya tela v russkom yazyke glazami nositelya kitajskoj lingvokul'tury*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2013.
2. Vakk F.O. O somaticheskikh frazeologizmah 'estonskogo yazyka'. *Voprosy frazeologii i sostavleniya frazeologicheskikh slovarей*. Baku, 1968.
3. Krasnyh V.V. *Etnolingvistika i lingvokul'turologiya*. Moskva, 2002: 232 – 233.
4. Sajfi L.A. *Konceptualizaciya somaticheskogo obraza cheloveka v yazyke i diskursivnykh praktikah (na materiale sovremennogo anglijskogo yazyka)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 2008.
5. Van H. Filosofiya daosizma i kitajskaya tradicionnaya medicina. *Vestnik Kalmyckogo universiteta*. 2019; № 1 (41): 126 – 132.
6. Chertykova M.D., Cyrenov B.D., Kaksin A.D. Frazeologicheskie edinyцы s somatizmom «serdce» v raznostrokturnykh yazykah (na materiale hakasskogo, buryatskogo i hantyskogo yazykov). *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika*. 2020; № 6 (4): 146 – 158.
7. Tagarova T.B. K izucheniyu frazeologicheskikh edinic buryatskogo yazyka kak 'elementov kul'tury'. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2016; № 2: 246 – 254.

Статья поступила в редакцию 02.07.22

УДК 81

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-202-204

Zelenova A.A., postgraduate, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: anastasia.zelenova92@yandex.ru

**CATEGORY OF ANIMACY/INANIMACY AT THE MORPHEMIC LEVEL IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES.** The article touches on the topic of the means of expression of the category of animacy/inanimacy in modern Russian and Chinese languages at the morphemic level. It presents a comparative analysis of the means of expression of the category of animacy/inanimacy, based upon the material in two languages. The problem is raised in connection with the fact, that modern Russian and Chinese languages typologically belong to different groups. The author reveals the specifics of this category, analyzes similarities and differences of its expression at the morphemic level. The idea is substantiated that despite being related to different language groups, the category of animacy/inanimacy manifests itself at the morphemic level in two languages. The author analyzes the theoretical data of Russian and Chinese scientists related to this topic. However, this problem is still little studied and requires further research, including studies of the expression of the category of animacy/inanimacy at the lexical and syntactic levels.

**Key words:** category of animacy/inanimacy, comparative analysis, morphemic level.

A.A. Зеленова, аспирант, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», г. Москва, E-mail: anastasia.zelenova92@yandex.ru

## СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ОДУШЕВЛЕННОСТИ/НЕОДУШЕВЛЕННОСТИ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ НА МОРФЕМНОМ УРОВНЕ

В статье затрагивается тема проявления категории одушевленности/неодушевленности в современном русском и китайском языках на морфемном уровне. Дается сравнение способов проявления рассматриваемой категории в двух языках, которые типологически относятся к разным группам. Выделяются и описываются характерные особенности способов выражения, анализируются сходства и различия выражения на морфемном уровне. Обосновывается мысль о том, что несмотря на отнесенность к разным языковым группам, категория одушевленности/неодушевленности проявляет себя на морфемном уровне в двух языках. Автор анализирует теоретические данные российских и китайских ученых, связанные с этой темой. Однако данная проблема еще малоизучена и требует дальнейших исследований, в том числе в области выражения категории одушевленности/неодушевленности на лексическом и синтаксическом уровнях.

**Ключевые слова:** категория одушевленности/неодушевленности, сопоставительный анализ, морфемный уровень.

Актуальность темы исследования обусловлена возрастающим интересом современных лингвистов и ученых к сопоставлению русского и китайского языков в связи со сложившейся ситуацией на международной арене, активным развитием экономических, научных и культурных связей России и Китая. Объектом исследования является категория одушевленности/неодушевленности в современном русском и китайском языках, а предметом исследования – способы выражения данной категории на морфемном уровне в двух языках. Целью работы является сопоставительный анализ категории одушевленности/неодушевленности в русском и китайских языках, выявление совпадений и особенностей данной грамматической категории на морфемном уровне. Достижение поставленной цели предполагает решение ряда задач, а именно – освещение проблем выделения этой категории в двух языках, анализ выражения данной категории на морфемном уровне, выявление совпадений и несовпадений способов выражения в сравниваемых языках. Научная новизна работы заключается в том, что впервые предпринимается попытка обобщить имеющиеся данные, касающиеся категории одушевленности/неодушевленности в современном русском и китайском языках на морфемном уровне.

В начале статьи необходимо отметить, что с типологической точки зрения китайский и русский языки принадлежат к разным языковым группам, то есть они являются разнотипными. Русский язык относится к флективным языкам с синтетической структурой, тогда как китайский язык – изолирующий аналитического строя с элементами агглютинации. Это означает, что структура слова

и отношения в предложении в двух языках будут проявляться по-разному, они отличаются друг от друга формально-структурными характеристиками, соответственно различия в проявлении исследуемой нами категории будут проявляться на всех уровнях. Однако необходимо учитывать, что языковые уровни – не изолированные друг от друга «участки» языка, поэтому грамматическая категория может одновременно проявляться на нескольких уровнях в зависимости от контекста.

П.А. Лекант определяет категорию одушевленности/неодушевленности в русском языке как «несловозменительную (классификационную) категорию существительных». Данное определение предполагает, что все существительные русского языка относятся либо к классу одушевленных («называющих живых существ»), либо неодушевленных («обозначающих предметы неживой природы и растения, а также события, явления, качества, действия, состояние и т. п.») [1, с. 253]. Для местоимений данная категория также оказывается несловозменительной. Что касается прилагательных, числительных и полных причастий, то для них данная категория является словозменительной, при этом «служит лишь дополнительным формальным средством обозначения одушевленности существительных, с которыми сочетаются перечисленные атрибутивные слова» [2, с. 232]. П.А. Лекант указывает, что данная категория может проявляться как с помощью парадигматических средств выражения, так и с помощью синтагматических. Если говорить о несклоняемых существительных, у них рассматриваемая категория может быть выражена только синтагматически [1, с. 253].

В русском языке рассматриваемая нами категория одушевленности/неодушевленности последовательно различается у одушевленных и неодушевленных существительных, которые стоят в форме множественного числа. Так, у одушевленных существительных форма винительного падежа множественного числа совпадает с формой родительного падежа, а у неодушевленных – с формой именительного падежа (см. табл. 1). Как мы уже отмечали выше, это также относится и к атрибутивным словам, то есть к прилагательным, числительным и полным причастиям [1, с. 253], однако это уже будет рассматриваться на синтаксическом уровне.

Таблица 1

Формы одушевленных и неодушевленных существительных множественного числа

	Одушевленные существительные	Неодушевленные существительные
Именительный падеж	Кони, студенты	Столы, окна
Родительный падеж	Коней, студентов	Столов, окон
Винительный падеж	Коней, студентов	Столы, окна

Переходя к существительным единственного числа, мы видим, что только у существительных мужского рода I склонения категория одушевленности/неодушевленности последовательно выражена с помощью парадигматических средств (см. табл. 2).

Формы одушевленных и неодушевленных существительных единственного числа

	Одушевленные существительные			Неодушевленные существительные		
	м. р. ед. ч.	ж. р. ед. ч.	ср. р. ед. ч.	м. р. ед. ч.	ж. р. ед. ч.	ср. р. ед. ч.
Именительный падеж	Брат, дядя	Сестра, мышь	Чудовище	Карандаш	Юбка	Одеяло
Родительный падеж	Брата, дяди	Сестры, мыши	Чудовища	Карандаша	Юбки	Одеяла
Винительный падеж	Брата, дядю	Сестру, мышь	Чудовище	Карандаш	Юбку	Одеяло

Примеры из табл. 2 демонстрируют, что данная категория непоследовательно выражается у существительных в единственном числе. Если у одушевленных существительных мужского рода II склонения совпадают формы родительного и винительного падежа, а у неодушевленных – формы именительного и винительного падежей, то у существительных мужского рода I склонения данная категория оказывается невыраженной. Что касается существительных женского рода на -а, то они имеют особые окончания. У существительных среднего рода, так же как и у существительных женского рода, рассматриваемая нами категория не проявляется, то есть у них отсутствует формальная отнесенность к одушевленности или неодушевленности [3, с. 461].

Здесь необходимо отметить, что в данной статье мы не ставим перед собой задачу проанализировать особые случаи переноса качеств, характеристик одушевленных предметов на неодушевленные, а также названий лиц в составе фразеологизированных конструкций типа «идти в солдаты» и т. п., где последовательность выражения анализируемой категории может быть нарушена.

В китайском языке категория одушевленности/неодушевленности выделяется на иных основаниях. По мнению А.А. Драгунова, китайские существительные можно классифицировать на «лица» и «нелица», то есть противопоставляя человека неживым предметам, явлениям, событиям и т. п. [4, с. 7–9].

Говоря о способах выражения данной категории в китайском языке на морфемном уровне, необходимо сначала точно определить, что мы будем понимать под морфемой в китайском языке, так как характеристика китайского слова с точки зрения его отношения к единице низшего порядка – к морфеме и единице высшего порядка (словосочетанию) – не всегда однозначна. Проблема разграничения слова и морфемы касается только простых слов китайского языка (например, слово 人 ren – человек), так как производные и сложные слова отличаются от морфем: они состоят минимум из двух морфем. Проблема разграничения слова и словосочетания касается только сложных слов (например, 人民 renmin – народ), поскольку простые и производные слова (например, 胖子 – pangzi – толстяк) заведомо не являются словосочетаниями [5, с. 41–43].

Давайте рассмотрим, что мы будем понимать под морфемой в китайском языке. В.М. Солнцев дает следующее определение: «...синтаксически несамостоятельная, мельчайшая, неделимая на смысловые части единица языка, функционирующая в составе слова» [6, с. 65]. В.И. Горелов так же, как и В.М. Солнцев, выделяет два типа морфем: знаменательные (по определению В.М. Солнцева – вещественные), служебные (грамматические) [6, с. 64; 7, с. 17]. Служебные морфемы в современном китайском языке не обладают синтаксической самостоятельностью, то есть всегда выступают в роли мельчайшей значимой части слова. Служебные морфемы, в свою очередь, ученые подразделяют на словообразовательные и формообразовательные [5, с. 55–56].

Одним из показателей одушевленности/неодушевленности у существительных китайского языка можно назвать аффиксы. Безусловно, аффиксное

словообразование не является частью основного китайского словообразования, однако наличие в современном китайском языке значительного числа аффиксов говорит лишь о стремительном развитии данного способа словообразования [7, с. 71]. Китайский исследователь Фу Жомэй выделяет 16 типов аффиксов по смыслу, одни из которых обозначают лиц, другие выражают свойства, признаки, характеристики, абстрактные понятия. Она также делает акцент на том, что в китайском языке существуют квазипрефиксы и квазисуффиксы [8]. В терминологии В.Ф. Щичко они называются полупрефиксами и полусуффиксами, автор считает, что для них характерна меньшая степень абстракции, чем у префиксов и суффиксов [9, с. 21].

Сначала мы хотели бы рассмотреть префиксы (前缀 qianzhui). К префиксам, которые являются показателями одушевленности, относятся 阿 и 老. Данные префиксы образуют только одушевленные существительные. Так, например, префикс 阿 (a) образует существительные, которые обозначают титул или порядок по старшинству (среди братьев и сестер). К примеру, 阿三 asan – третий ребенок в семье. Также он образует термины родства. Например, 阿婆 (apo) – матушка, 阿爷 (aye) – бабушка, 阿大 (ada) – старший в роде. Также этот префикс может стоять перед существительным, которое обозначает человека, придавая дружеский оттенок обращению. Например, если человека зовут 王新 (wang xin) Ван Синь, то его можно назвать 阿新 (axin), то есть милый Синь, но стоит учитывать, что такая форма чаще всего употребляется между людьми одного возраста или старшего.

Следующий префикс 老 (lao). Он может ставиться перед названиями уважаемых лиц, фамилией, термином родства для выражения особого уважения (老张 (laozhang) – почтенный Чжан). Также может использоваться и в ироничном

Таблица 2

контексте. Префикс 老 (lao) ставится к порядковому номеру человека в своём поколении, ряду, коллективе (老三 laosan – третий по старшинству брат). Может образовывать существительные безотносительно к их родственным отношениям: 老外 (laowai) – иностранец, 老怪 (laoguan) – скряга. Также участвует в образовании названий некоторых животных и птиц: 老虎 (laohu) – тигр, 老鼠 (laoshu) – крыса; 老鸹 (laoya) – ворона [9, с. 19; 7, с. 70].

В китайском языке с рассматриваемой нами категорией неразрывно связана категория рода, так как при необходимости подчеркнуть гендерную принадлежность того или иного одушевленного существительного возможно употреблением специальных префиксов. Для обозначения пола людей используются два префикса: 男 (nan) для обозначения мужского рода, 女 (nv) для обозначения женского рода. Рассмотрим примеры: 女子 (nvzi) – дочь, 女人 (nvren) – женщина, 男人 (nanren) – мужчина, 男孩儿 (nanhaier) – мальчик.

Для обозначения пола животных существуют особые слова, которые указывают на самку или самца. В разговорном языке прибавляют 公 (gong) – для обозначения самца и 母 (mu) – самки: 公狗 (gonggou) – кобель, 母狗 (mugou) – сука, 公鸡 (gongji) – петух, 母鸡 (muji) – курица. В книжном языке для определения пола птиц прибавляются 雄 (xiong) – для самцов и 雌 (ci) – для самок, а для животных 牡 (mu) и 牝 (pin) соответственно [10, с. 49–50].

Префиксы, которые являются показателями только категории неодушевленности, нами найдены не были.

Что касается суффиксов (后缀 houzhui), то их значительно больше в китайском языке, чем префиксов. Однако в научной литературе нет единого мнения, к какому типу (суффиксов или полусуффиксов) относить те или иные морфемы. М.Г. Фролова и В.Ф. Щичко относят к суффиксам 子, 儿, 头, 者. Фу Жомэй относит их к полусуффиксам, а также все морфемы, которые могут выступать в качестве полусуффиксов и являются показателями одушевленности. Ниже мы рассмотрим суффиксы и полусуффиксы, которые являются показателями одушевленности.

人 ren: 1. Представители специальностей, профессий, работники: 军人 (junren) – военный, 主人 (zhuren) – хозяин, владетель, 工人 (gongren) – рабочий, 官人 (gongren) – чиновник; 2. Национальность, уроженец: 外国人 (waiguoren) – иностранец, 非洲人 (feizhouren) – африканец, 乡下人 (xiangxiaren) – деревенский житель; 4. Другой; другие: 别人 (bieren) – другой (человек); другие (люди), 他人 (taren) – другие, другой человек; 5. Человек, люди, множественное число в контексте: 俄罗斯人 (eluosiren) – россиянин, русский.

М.Г. Фролова отмечает, что при помощи суффиксов 工 (gong), 家 (jia), 匠 (jiang), 生 (sheng), 师 (shi), 士 (shi), 手 (shou), 员 (yuan), 长 (zhang), 者 (zhe) могут образовываться существительные, обозначающие профессии или род занятий. Давайте рассмотрим некоторые из этих суффиксов [10, с. 27].

家 (jia) – образует название различных лиц по профессии, специальности, как правило, в сфере науки, культуры, искусства и спорта:



1. Представители специальностей, профессий:作家 (zuojia) – писатель, 书法家 (shufajia) – каллиграф, 发明家 (famingjia) – изобретатель, 科学家 (kexuejia) – ученый, 生物化学家 (shengwuhuaxuejia) – биохимик; 2. Суффикс собирательности для людей, множественное число: 女人家 (nvrenjia) – женщины; 3. Другой, другие: 大家 (dajia) – все, каждый.

师 (shi): 1. Техник, мастер, специалист: 工程师 (gongchengshi) – инженер, 技师 (jishi) – техник, 律师 (lvshi) – адвокат; 2. Учитель, наставник: 教师 (jiaoshi) – преподаватель, 法师 (fashi) – наставник, учитель (проповедник буддийского учения); 3. Руководитель, начальник: 工师 (gongshi) – глава ремесленной артели.

员 (yuan): Представители специальностей, профессий, сотрудники: 演员 (yanyuan) – артист, актер, 服务员 (fuwuyuan) – официант; 2. Чиновник, офицер, служащий: 边防人员 (bianfang ren yuan) – пограничник; 3. Члены обществ, комитетов, участники конференций: 委员 (weiyuan) – член комитета, 生员 (shengyuan) – студент, учащийся, 党员 (dangyuan) – член партии.

者 (zhe): 1. Представители специальностей, профессий: 记者 (jizhe) – корреспондент, 读者 (dudze) – читатель; 2. Тот, кто: 爱国者 (aiguo zhe) – патриот (досл.: тот, кто любит свою страну), 耕者 (gengzhe) – земледелец (досл.: тот, кто возделывает землю).

Мы рассмотрели только некоторые, наиболее употребительные суффиксы. Фу Жомэй относит к этому типу 25 квазисуффиксов [8]. Введение этой морфемы делает очевидным, к какой категории относится существительное.

Важным показателем одушевленности является суффикс 们 (men) – показатель коллективно-множественного числа. Данный суффикс используется только с одушевленными существительными и личными местоимениями, а также может применяться с названиями крупных животных. Например, 孩子们 (haizimen) – дети, 学生们 (xueshengmen) – учащиеся, 牛们 (niumen) – коровы. Однако нельзя использовать этот суффикс для обозначения множественного числа неодушевленных существительных, к примеру, нельзя сказать 桌子们 (zhuozimen) – столы, это будет ошибкой [4, с. 59].

Что касается суффиксов, которые образуют только неодушевленные существительные, то к ним можно отнести следующие:

树 (shu) – в названиях деревьев: 松树 (songshu) – сосна, 白桦树 (baihuashu) – берёза, 樱桃树 (yingtaoshu) – вишня.

Так называемыми «учеными» суффиксами неодушевленных существительных, которые обозначают абстрактные понятия, являются 性 (xing), 论 (lun), 主义 (zhuyi), 法 (fa), 化 (hua), 量 (liang), 率 (lv), 型 (xing), 形 (xing), 学 (xue) (Голубова,

электронный ресурс; Фролова, 2010, с. 38–44): 理论 (lilun) – теория, доктрина, 悖论 (beilun) – парадокс, 革命性 (gemingxing) – революционность, 两性 (liangxing) – амфотерность, 社会主义 (shehuizhuyi) – социализм, 宗派主义 (zongpaizhuyi) – сектанство.

Есть несколько суффиксов, которые называют приборы, машины, аппараты – это 机 (ji), 器 (qi) и 仪 (yi).

机 (ji): 打印机 (dayinji) – принтер, 耳机 (erji) – наушники, 照相机 (zhaoxiangji) – фотоаппарат;

器 qi: 吸尘器 (xichengqi) – пылесос, 银器 (yinqi) – столовое серебро, 扫描器 (saomiaoqi) – сканер.

仪 (yi): 投影仪 (touyingqi) – проектор, 地震仪 (dizhenyi) – сейсмометр, 重力仪 (zhongliyi) – гравиметр.

Как мы видим, в китайском языке на морфемном уровне категория одушевленности/неодушевленности активно проявляется, выражается разнообразными аффиксами (префиксами и суффиксами), которые часто несут в себе однозначное либо одушевленное, либо неодушевленное значение.

Итак, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. На морфемном уровне исследуемая нами категория обладает разными способами выражения в двух языках. В русском языке на морфемном уровне основное проявление категории одушевленности/неодушевленности последовательно наблюдается в совпадении флексий одушевленных существительных во множественном числе в винительном и родительном падежах, у неодушевленных совпадают флексии в форме множественного числа винительного и именительного падежей. В силу того, что китайский язык изолирующего типа, в нем отсутствуют флексии, поэтому на морфемном уровне данная категория проявляется в разнообразных аффиксах (префиксах и суффиксах), которые являются основным способом выражения данной категории на этом уровне.

В результате исследования были произведены межъязыковые сопоставления, позволившие сделать нам ряд выводов, которые могут быть в дальнейшем использованы не только в теоретических исследованиях, но и применены на практике преподавателями китайского языка в русскоязычной аудитории, преподавателями русского языка как иностранного для студентов из Китая. Перспектива дальнейшего сопоставительного лингвистического исследования заключается в рассмотрении проявления категории/одушевленности в русском и китайском языках на лексическом и синтаксическом уровнях.

#### Библиографический список

1. Лекант П.А., Диброва Е.И. *Современный русский язык*. Москва: Дрофа, 2007.
2. Касаткин Л.Л. *Краткий справочник по современному русскому языку*. Москва: Высшая школа, 1991.
3. *Русская грамматика*: в 2 т. Москва: Наука, 1980.
4. Драгунов А.А. *Исследования по грамматике современного китайского языка*. Москва, Ленинград: Издательство АН СССР, 1952.
5. Солнцев В.М., Солнцева Н.В. *Теоретическая грамматика современного китайского языка. Проблемы морфологии*. Москва: Военный институт, 1978.
6. Солнцев В.М. *Введение в теорию изолирующих языков: В связи с общими особенностями человеческого языка*. Москва: Восточная литература, 1995.
7. Горелов В.И. *Лексикология китайского языка*. Москва: Просвещение, 1984.
8. Fu Ruomei 汉语词缀与构词 *Chinese Affixes and Word Formation*. Available at: <https://www.neliti.com/publications/167061/chinese-affixes-and-word-formation>
9. Щичко В.Ф. *Практическая грамматика современного китайского языка*. Москва: Издательство ВКН, 2016.
10. Фролова М.Г. *Китайский язык. Справочник по грамматике*. Москва: Живой язык, 2010.

#### References

1. Lekant P.A., Dibrova E.I. *Sovremennyy russkiy yazyk*. Moskva: Drofa, 2007.
2. Kasatkin L.L. *Kratkiy spravochnik po sovremennomu russkomu yazyku*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
3. *Russkaya grammatika*: v 2 t. Moskva: Nauka, 1980.
4. Dragunov A.A. *Issledovaniya po grammatike sovremennogo kitajskogo yazyka*. Moskva, Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1952.
5. Solncev V.M., Solnceva N.V. *Teoreticheskaya grammatika sovremennogo kitajskogo yazyka. Problemy morfologii*. Moskva: Voennyj institut, 1978.
6. Solncev V.M. *Vvedenie v teoriyu izoliruyuschih yazykov: V svyazi s obshchimi osobennostyami chelovecheskogo yazyka*. Moskva: Vostochnaya literatura, 1995.
7. Gorelov V.I. *Leksikologiya kitajskogo yazyka*. Moskva: Prosvetshenie, 1984.
8. Fu Ruomei 汉语词缀与构词 *Chinese Affixes and Word Formation*. Available at: <https://www.neliti.com/publications/167061/chinese-affixes-and-word-formation>
9. Schichko V.F. *Prakticheskaya grammatika sovremennogo kitajskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo VKN, 2016.
10. Frolova M.G. *Kitajskij yazyk. Spravochnik po grammatike*. Moskva: Zhivoy yazyk, 2010.

Статья поступила в редакцию 06.06.22

УДК 811

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-204-207

**Znamenskaya T.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Professor, Russian State Vocational Professional University (Ekaterinburg, Russia),  
E-mail: [znamenskaya47@mail.ru](mailto:znamenskaya47@mail.ru)

**HETEROSTEREOTYPES IN ENGLISH PHRASEOLOGY: ETHNOCENTRIC SYNDROME.** The topicality of the research is determined by a keen interest taken in the role of stereotype formation that is an important part of intercultural comprehension by such branches of humanitarian studies as linguistics, ethnolinguistics, sociolinguistics, psycholinguistics. Consequently, the objective of the article is identification and description of the dominant English and American heterostereotypes in their perception of other nations represented in English phraseology as a part of their language picture of the world. The chief methodological approach used in this research is complex interpretation of phraseological units including elements of logical, descriptive, definitive and componental analysis which allows to present the object of research in its complexity and versatility. The article describes the aspects of ethnocentric picture of the world on the example of English phraseological units, indicative of the history of interethnic relations that demonstrate subconscious positive contradiction of the native speakers as opposed to other nations. Novelty of the research lies in the fact that it identifies the dominant set of heterostereotypes entrenched in the English language picture of the world owing to phraseology as an integral and inalienable part of the national self-awareness. The materials and methodology of the research may be used in practical and theoretical courses in linguistics, phraseology, ethnolinguistics, sociolinguistics.

**Key words:** ethnostereotype, heterostereotype, autostereotype, ethnocentricity, language picture of the world.

Т.А. Знаменская, канд. филол. наук, проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург,  
E-mail: znamenskaya47@mail.ru

## ГЕТЕРОСТЕРЕОТИПЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ: СИНДРОМ ЭТНОЦЕНТРИЗМА

Актуальность исследования обусловлена интересом таких направлений современной науки, как лингвистика, этнолингвистика, социолингвистика, этнопсихология и психолингвистика к роли языка в формировании этностереотипов как важной части межнационального восприятия и взаимодействия. В связи с этим цель данной статьи направлена на выявление доминирующих гетеростереотипов национального восприятия англичанами и американцами других этносов и их отражение в коллективной языковой картине мира носителей английского языка через фразеологические единицы. Ведущим подходом к исследованию данной проблемы является комплексная интерпретация фразеологических единиц с элементами логического, дескриптивного, дефиниционного и компонентного анализов, что позволяет дать многоплановое описание предмета исследования. В статье раскрываются аспекты формирования этноцентрической картины мира через фразеологизмы как элемента коллективного национального сознания, основанного как на истории межэтнических отношений, так и на бессознательном положительном противопоставлении себя другим нациям. Новизна исследования заключается в том, что в работе выявляется диапазон наиболее типичных гетеростереотипов, укоренившихся в традиционной англоязычной картине мира благодаря фразеологии как части исторически сложившегося коллективного языкового национального самосознания. Материалы статьи представляют практическую ценность для специалистов в области лингвистики, фразеологии, этнолингвистики, социолингвистики.

**Ключевые слова:** этностереотип, гетеростереотип, автостереотип, этноцентричность, языковая картина мира.

В современном мире уровень взаимопонимания и конфликтов между народами безусловно зависит от множества факторов, в первую очередь связанных с геополитикой, экономическими интересами, историей и культурой. В фокусе настоящего исследования находится такой фактор культуры, как национальный язык как воплощение национальной картины мира и отраженные в нем стереотипы одних носителей языка по отношению к другим, а также к самим себе. Одним из направлений этнолингвистики, которая формулирует базовые принципы национальной идентичности и межэтнического взаимодействия с учетом роли объединяющего нацию языка, является сегодня этнофразеология, получившая широкое отражение в современных исследованиях [1–7]. В рамках этого направления фразеология рассматривается как неотъемлемая часть сугубо национальной картины мира, варьирующейся от языка к языку. Фразеологический фонд языка отражает в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксирует и передает от поколения к поколению культурные установки и стереотипы, идеологию своей эпохи, эталоны и архетипы национального самосознания. Однако исследователи отмечают не только функции закрепления и трансляции культурных стереотипов, но и их способность программировать национальное видение мира. По выражению В.Н. Телия, фразеологизмы предопределяют и формируют у носителей языка особые «установки культурно-национального миропонимания» [6, с. 269].

Важной особенностью семантики фразеологизмов (ФЕ) является их коннотативная составляющая, которая включает эмоционально-оценочный компонент. Объектами оценки становятся национальные традиции и обычаи, модели повседневного поведения, черты национального характера, особенности быта, социального устройства и т. д. Такая культурно-маркированная эмоционально-оценочная коннотация возникает как результат интерпретации ФЕ посредством соотнесения его с собственными культурно-национальными эталонами и стереотипами.

Особое положение во фразеологической системе любого языка занимают фразеологические единицы с этнонимом, т. е. именно они являются лингвокультурным воплощением этнического самосознания и отражают «чувство принадлежности к определенному этносу, осознание своего отличия и сходства при сравнении с другими этносами, важный признак этнической общности, являющийся отражением в сознании людей реально существующих этнических связей и внешне проявляющийся в форме самоназвания, или этнонима» [8, с. 188]. ФЕ с компонентом-этнонимом закрепляют в языке образные единицы, вызывающие характерные для данной лингвокультурной общности ассоциации, они связаны с культурно-национальными стереотипами, которые затем как бы воскрешаются в коннотациях, отражающие связь ассоциативно-образного основания с культурой (эталонами, символами, стереотипами).

Культура каждого народа уникальна и содержит только ей присущие особенности. Более того, в каждой культуре существуют тенденции традиционализма, попытка сохранить свое наследие, в том числе и путем обособления от культур других народов. Данное обособление находит свое проявление во фразеологических единицах, репрезентирующих стереотипные представления образов «свой – чужой».

Данный фактор привел к тому, что во фразеологическом фонде английского языка существует целая система **гетеростереотипных** (образ «чужого») единиц, рисующих образы представителей других наций [9]. Так создается субъективный образ как отдельного индивида, так и целой страны, представляющей «чужую» культуру.

Таким образом, нации и этнические группы, так же как и люди, воспринимаются как обладающие особым характером, который может быть описан в терминах личностных черт. В представлении носителей языка за каждым этнонимом закрепляется определенный набор стереотипов, который отражает с точки зрения носителя языка присущие данному этносу черты характера, особенности интеллектуального и культурного развития, называют явления из социальной жизни

человека, обозначают сферу социальных отношений, касаются его моральных качеств, психологических predispositions, поведенческих моделей.

Причины образования таких этноконнотаций связаны с историческим, политическим, религиозным и психологическим контекстом взаимоотношений между нациями как представителями «авторов» стереотипов и их референтами в «чужих» культурах. Характерными чертами этнических стереотипов являются ригидность (устойчивость), противоречие между «предрассудком-установкой» и «предрассудком-действием», доминирование этнической установки при оценивании личных качеств конкретного представителя иного этноса, легкость обобщений и оценок. Выбор качества, обобщенного в стереотип, базируется на оценивании своего и другого этноса, исходя из оппозиции «свой – чужие»: «свой» – «хороший», «чужой» – «плохой» и в любом случае предполагают соотнесение со своим собственным автопортретом или **автостереотипом**. Чаще всего при оценке других действует достаточно примитивная схема: «чужой – нелепый», «чужой – опасный», в то же время «свой» подразумевает «правильный, хороший» [8; 10; 11].

Если отношение к собственной группе, как правило, колеблется в рамках признания, то отношение к другим этническим группам может варьировать от почтения до ненависти. Что касается автостереотипов, то в этом случае речь идет о достаточно некритическом, восприятии поведения, характера, культуры своего народа и расположении своей группы на вершине иерархии, рассматривая другие группы как низлежащие. Подобная неточная, преувеличенная, приукрашенная, сугубо позитивная самооценка составляет основу **этноцентризма**. На деструктивную роль этноцентризма в формировании этнических предрассудков вплоть до ксенофобии и провоцировании межэтнических конфликтов указывают этнологи, психологи, социологи, начиная с автора этого понятия У.Г. Самнера [12–15].

Ряд исследователей отмечают важную роль языковых стереотипов в формировании межнационального общественного мнения, когда поговорки и другие виды народных стереотипов являются не просто пассивным отражением отношения к этническим или национальным группам, но и играют активную роль в создании или распространении этих отношений и таким образом могут служить матрицей для придумывания подобных инвектив против других народов и этнических групп [16; 17; 18].

В основе характеристики этнонимов, отражающих национальных характер в понимании англичан, лежат огромные отличия в культурных и моральных нормах. Формирование **гетеростереотипов у англичан** основывалось на негативном впечатлении об особенностях представителей других наций, которые проявлялись в пороках, антисоциальном поведении, отсутствии принятых на территории Великобритании стандартов и т. п. [19].

Практический анализ в данном исследовании проводился на материале фразеологизмов с включением 12 этнонимов, таких как Chinese, Dutch, English, French, Greek, Indian, Italian, Irish, Mexican, Polish, Russian, Spanish, общим количеством 206 единиц, отобранных из 7 англоязычных словарей [20]. В этом списке можно обнаружить фразеологизмы нейтрального содержания, описывающие специфические черты культуры, образа жизни, особенностей истории и т. д., например, French dressing, French heel, Russian doll, Russian boot, English breakfast, Chinese tumbler, Irish coffee, Indian file, Greek deadline, Mexican wave, Italian hand и ряд других. Такие сочетания с этнонимами, как правило, не содержат положительных или отрицательных коннотаций и не выражают каких-либо окрашенных этноцентрических стереотипов. Однако их количество сравнительно невелико, в то время как большинство этнофразеологизмов имеют явно аксиологический характер. Чтобы выявить типичные стереотипы, из этого списка были отобраны фразеологизмы, имеющие оценочный характер и отражающие суждения о представителях различных этнических групп в представлении носителей английского языка.

Были определены основные параметры, лежащие в основе аксиологических характеристик каждой из указанных наций. В целом это набор поведенче-

ских и психологических характеристик в различных аспектах жизни, таких как организованность, воспитанность, профессионализм, культура быта, честность, увлечения и пристрастия, социальные нормы поведения и т. д. При определении коннотаций фразеологизмов использовались методы дефиниционного и компонентного анализа фразеологических единиц и их элементов по указанным в списке источников словарям, а также интерпретация их контекстуального употребления.

Наиболее устойчивые и сильные этнические предубеждения и, соответственно, этнические инвективы в английском языке возникли к тем народам, которые были в определенные периоды наиболее опасными экономическими конкурентами. Типичным примером является большое количество фразеологизмов с этнонимом **Dutch**, возникших в английском языке как отражение длительного соперничества Великобритании с Голландией в войнах на море в 17 веке, вызванных торговой и колониальной конкуренцией двух экономически наиболее развитых государств того периода. В результате всемоу голландскому придавался негативный подтекст, а любому отрицательному явлению приписывался эпитет *голландский* [21].

Так, этностереотипы англоязычной фразеологии в отношении голландцев (21 из 29) включают в себя приписываемые им *жадность*, *скудость* – Dutch generosity (жадность), Dutch treat/lunch/supper/date (угощение, за которое голландец платит сам), *пристрастие к алкоголю* – As drunk as a Dutchman (очень пьяный), Dutch courage (пьяная удалость); *неискренность*, *склонность к обману* – Dutch gold (фальшивое золото), Dutch agreement (невыгодная сделка), *занудство* – To talk like a Dutch uncle (поучать), *грубость* – Dutch blessing (оскорбление).

Неприятно англичан к французам, которая ярко проявилась уже в XIV веке, когда обострились конфликты, приведшие впоследствии к Столетней войне, зачастую объясняют достаточно негативное отношение к национальному характеру и образу жизни, которые демонстрируют многие этнофразеологизмы с компонентом French.

В характеристиках **французов** на примере ФЕ (23 из 34) можно обнаружить следующий набор стереотипов: *легкомыслие и безответственность* – French furlough (самоволка, отсутствие дисциплины), to take French leave (уйти не прощаясь или без разрешения); *вульгарность и сексуальная раскрепощенность* – French disease (венерическое заболевание), French flower (аморальный человек), French library (порнографическая литература), French letter/ coat/tickler (презерватив); *ненадежность* – French assistance (присутствовать, но не помогать).

Черты **греков** (8 из 13) в английских этнофразеологизмах включают *легкомысленность* – Gay Greek (веселый собутыльник), Greek calends (несоблюдение сроков и договоренностей), *склонность к мошенничеству* – Greek (хитрец), Greek exit (уйти, не заплатив свою долю (счета)), Greek Lightning (поджог с целью получить страховку), Greek gift (подарок с подвохом), *низкая культура быта* – Greek shower (мыть только некоторые части тела / использовать дезодорант вместо душа).

Гетеростереотипы в отношении **итальянцев** (8 из 13) включают *неряшливость* – Italian bath (распылить на себя большое количество одеколона, вместо того чтобы принять ванну), Italian sub (неприятно пахнущий человек); *крикливость, вспыльчивость* – Italian Emotion (внешние проявления сильных эмоций), *склонность к криминалу* – Italian divorce (разорвать брачные отношения, наняв киллера), Italian mausoleum («багажник», в котором прячут жертв мафии).

**Испанцы** (12 из 13) в представлении англичан *грубые, агрессивные, жестокие* – The Spanish Inquisition (жестокое преследование, пытка); to Spanish Barry (обращаться жестоко, унижать), Spanish Monkey (сыняк от побоев), to give sb a Spanish walk (грубо вышвырнуть); *склонны к обману и мошенничеству* – Spanish exit (перекладывать оплату за себя в ресторане на других), to Spanish (жульничать, присваивать чужое); *фантазеры и пустословы* – build castles in Spain (строить несбыточные планы); Spanish money (пустые обещания); Spanish teacher (тот, кто учит вымышленным идеям), *неряшливые* – Spanish shower (использовать большое количество одеколона, чтобы скрыть запах немытого тела).

Характеристики мексиканцев и индейцев обнаруживаются в англоязычных фразеологизмах американских носителей английского языка и имеют преимущественно негативные коннотации. Это происходит не без влияния исторических конфликтов в американо-индейских (борьба с коренным населением Америки) и мексиканских (войны за Калифорнию) отношениях.

В 7 из 8 рассмотренных фразеологизмах с этнонимом **Mexican** фиксируются такие стереотипы, как *низкий уровень жизни* – Mexican breakfast (сигарета и стакан воды), Mexican rank, Mexican promotion (повышение в должности без повышения жалования), *нарушение общепринятых правил* – Mexican overdrive (вождение без правил, превышение скорости); *лень и нездоровый образ жизни* – Mexican athlete (плохой игрок, спортсмен), ряд ФЕ связаны с упоминанием наркотиков – Mexican red (марихуана), Mexican brown (некачественный героин).

**Индейцы** в изображении американцев также имеют больше негативных черт (8 из 13), они *опасны, агрессивны* – to get one's Indian up (проявлять крайнюю злость и ярость), good Indian – dead Indian (хороший индеец – мертвый индеец), *коварны* – Indian gift (подарок, который придется вернуть), to hang an Indian sign (навесить порчу), *непредсказуемы, враждебны* – wooden Indian (загадочный, закрытый, опасный).

Свое отражение в англоязычных гетеростереотипах о Китае нашли опиумные войны 19 в. между Великобританией и Китаем, так же как и другие аспекты современного условного противостояния Запада.

Фразеологизмы про жителей **Китая** (17 из 21) включают такие стереотипические черты, как *склонность к мошенничеству* – Chinese accounting (мошенничество, подтасовка цифр), Chinese copy (подделка), *неорганизованность* – Chinese fire drill (суматоха, полный беспорядок), Chinaman's nightmare (хаос, буря смешанных чувств); *непрофессионализм* –

Chinese landing (неумелое приземление), Chinese ace (некомпетентный пилот); *хитрость, коварство, тенденция к дезинформации* – Chinese whispers (недоверенная информация), Chinese attack (ложное наступление, обманный маневр), Chinese compliment (неискренний комплимент). Многие ФЕ включают названия *наркотиков* как части китайской истории и образа жизни: Chinese tobacco (опиум), Chinese rock (разновидность героина).

Чем ближе страны расположены друг к другу, тем более похожими являются их языки, соответственно, и национально-культурные и ментальные особенности. Однако соседство стран на Британских островах между собой, несмотря на близость ментальных и национально-культурных особенностей, отнюдь не свидетельствует об отсутствии негативных гетеростереотипов у англичан по отношению к своим ближайшим соседям [22].

В английском языке достаточно много национальных стереотипов, которые негативно отражают особенности шотландцев, валлийцев или ирландцев, несмотря на то, что все они являются частью одного королевства. Примерами могут служить такие этнофразеологизмы, как to weep Irish – крокодиловы слезы; Irish evidence – лжесвидетельство; to Welsh on a bet – не заплатить, если проиграл пари; Welsh comb – пятерня вместо расчески; to Scotch a deal – тормозить соглашение; Scotch coffee – кипятилок, покрашенный горелым сахаром.

Объяснение этого кроется в том, что англичане имеют длительную историю межнациональных конфликтов с шотландцами, валлийцами и ирландцами, в основе которых лежат геополитические, экономические и социальные причины, а также недовольство со стороны представителей других наций национальной языковой политикой, установившей английский язык в качестве государственного и единого языка для обучения.

В английской фразеологии достаточно много идиом, описывающих ближайших соседей англичан – ирландцев. Как исторические, так и современные отношения этих двух наций весьма сложные и полны конфликтов, что нашло свое отражение в стереотипах, представленных в рассмотренных примерах.

**Ирландцы** в представлении англичан (14 из 17 ФЕ) *вспыльчивы, агрессивны, грубы* – (get) one's Irish up (злиться, лезть в бутылку), Irish kiss, Irish handshake (пощечина), им *нельзя доверять*, во всем, что они делают, есть элемент абсурда или обмана – Irish lemons (нечто фальшивое), to weep Irish (проливать крокодиловы слезы), Irish bull (противоречие, нелепица).

В нашей выборке представлены также стереотипы, касающиеся и таких далеких от межэтнических контактов с англоязычным миром стран, как Польша. Фразеологических единиц с этнонимом *польский* обнаружилось немного, но все они содержат очевидные свидетельства инвективных стереотипов в отношении поляков (8 из 8), начиная с выражения Polish joke, которое означает шутки о поляках унижающего свойства.

**Поляки** воспринимаются как *невоспитанные* – Polish exit / Polish goodbye (уйти внезапно, не попрощавшись); *склонные к праздности и лени* – Polish holiday (отсутствие начальника в рабочий день); Polish Birthday (день рождения, который может длиться неделю), *непонятливые тузодулы* – Polish moment (нелепый провал в памяти), *плохо организованные* – Polish parliament (хаос, беспорядок), *неряшливые* – Polish shower (пользоваться одеколоном вместо душа).

Что касается России, англоязычная фразеология содержит немало количество примеров о восприятии русского характера и нашей страны в целом. Нельзя не учитывать роль политического и экономического фактора в отношениях Америки, Великобритании и России в 20–21 вв. (революция 1917 г., период холодной войны, современный исторический контекст) в формировании образа «русского» в англоязычной фразеологии. Не все единицы выборки содержат коннотации осуждения или осмеяния, основанные на чувстве превосходства, как в ряде других описываемых случаев. Негативный фон во многом создается за счет компонентов со значением опасной силы, непонятности, непредсказуемости, воинственности, как в следующих примерах: Russian spy (опасный, сильный противник), Russian soul (непонятная, непредсказуемая), Russians are coming (русские наступают), Russian judge (несправедливый судья). Основные черты – *опасные, неуклюжие, безрассудные, тяга к алкоголю, непредсказуемые, склонные к обману* (9 из 19).

Поскольку гетеростереотипы о «чужих» нациях выстраиваются по схеме сопоставления с собственными эталонами и нормами, интересным представляется вопрос о том, как представлены «свои» эталоны в английской картине мира, т. е. каковы представления англичан о самих себе и своих ценностях. Материал этнофразеологизмов с компонентами English, British дает возможность выделить ряд таких оценочных характеристик данного **автостереотипа**.

Из 18 ФЕ с этнонимом **English/British** 13 дают положительное описание английского характера и образа жизни и роли английского языка в мире. Отмечаются такие качества англичан, как *независимость, надежность*: an Englishman's home (house) is his castle (мой дом – моя крепость); *профессионализм и эталоны качества*: Everything which is good is made in England (все лучшее сделано в Англии); *высокие стандарты всего национального*: the best of British! (Удачи!); *благородство, хладнокровие, добродетельность, бодрость духа*: real English



gentleman (настоящий благородный джентльмен), English sang-froid (английский дух мужества), English rose (женская красота).

Особое внимание англичане отводят использованию своего языка другими нациями. Во многих сочетаниях с этнонимом English порицается искажение английского языка иностранцами и таким образом подчеркивается его преимущество как общепринятого языка международного общения.

Здесь имплицитно проявляется чувство гордости за национальный и международный статус английского языка, с одной стороны: *King's English*, *Queen's English*, *Royal English* (настоящий благородный английский), с другой стороны – чувство превосходства над теми, кто недостаточно хорошо владеет этим языком: *murder the King's/Queen's English*, *Baboo English*, *Pigeon English* (английский язык в Индии, в бывших колониях), *Kroo/Kru English* (англо-португальский жаргон), *Broken English* (английский с ошибками не носителей языка).

**Синдром этноцентризма** в англоязычной картине мира противопоставляет собственное представление о нормах и эталонах устройства общества в целом и правилах жизни в нем для людей как точке отсчета. Можно выделить наиболее общие отклонения от этих норм и стигматизацию пороков, свойственных всем «чужим» этносам по сравнению со «своим».

Явное чувство превосходства демонстрируют единицы, практически совпадающие в оценке большинства описанных этносов – невоспитанность, отсутствие культуры поведения, неупорядоченность; неряшливость и отсутствие гигиены; тяга к алкоголю и наркотикам; склонность к мошенничеству и низкая профессиональная компетентность; агрессивность, жестокость, грубость, коварство.

В результате можно сделать следующие выводы в отношении этноцентризма англоязычной картины мира, представленной в рассмотренных гетеростереотипах:

- англоязычные стереотипы о других народах представляют собой не столько рациональное отражение действительности, сколько предположения носителей английского языка о том или ином качестве представителя другой культуры, основанные на субъективном восприятии отдельных явлений, контактов и конфликтов;

- основой для оценки других народов служит не объективный анализ «чужого» образа жизни, а исключительно сопоставление со своими общественными, культурными и прочими ценностями как эталоном;

- в англоязычных гетеростереотипах, представленных в этнофразеологии, преобладают пейоративные коннотации, в то время как автостереотипы являются по преимуществу позитивно окрашенными, что является свидетельством этноцентризма как доминирующей черты англоязычной картины мира.

Нельзя не отметить, что определенная степень этноцентричности свойственна каждому народу и является в некоторой степени необходимым условием его сплоченности и идентичности, при этом немаловажными являются параметры гетеростереотипов и их направленность. Можно предположить, что эти параметры могут менять вектор своего развития в исторической перспективе. Изучение факторов влияния на этот процесс через объективацию языковых явлений, несомненно, представляет интерес для дальнейшего изучения.

#### Библиографический список

1. Wierzbicka A. *Emotions across languages and cultures: diversity and universals*. Cambridge: CUP, 1999.
2. Peeters B. *Language and cultural values: the ethnolinguistic pathways model*. Flinders University Languages Group Online Review. 2009; Vol. 4, Issue 1. Available at: <http://ehlt.flinders.edu.au/deptlang/fulgor>
3. Peeters B. Applied ethnolinguistics is cultural linguistics, but is it cultural linguistics? *Advances in Cultural Linguistics*. Singapore, Springer Nature, 2017: 507 – 527.
4. Савченко Л.В. Этнофразеология как современное научное направление лингвистики. *Культура народов Причерноморья*. 2014; № 274: 74–77.
5. Абдуразакова Ш.А. Фразеология как объект этнолингвистических исследований в системе кодов культуры. *Вестник науки и образования*. 2021; № 10-3 (113): 51 – 54.
6. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва, 1996.
7. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва: Академия, 2013.
8. Садохин А.П., Грушевицкая Т.Г. *Этнология*. Москва: Высшая школа: Academia, 2000.
9. Донец П.Н. К типологии стереотипов. *Социальная власть языка*. Воронеж, 2001: 183 – 188.
10. Косихина С.В. «Свои» и «чужие» *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2020; № 1 (830). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/svoi-i-chuzhie>
11. Маруневич О.В. Концепт «иностронец» как фрагмент английской языковой картины мира. *Язык и межкультурная коммуникация*. Астрахань, 2017: 186 – 188.
12. Sumner W.G. *Folkways: a study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores and morals*. Boston. 1906.
13. Тавадов Г.Т. *Этнология*: учебник. Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2016.
14. Стадников М.Г. Психология этноцентризма. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. 2006; Серия 6 (1): 55 – 67.
15. Ильюшкин В.В. Влияние этноцентризма на формирование социальных стереотипов. 2015. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/stereotipy-mezhnatsionalnogo-voospriyatiya>
16. Arora, Shirley *Proverbs and their functions*. 1995. Available at: [https://profesor.pl/mat/n13/n13\\_d\\_krasuska\\_020106\\_2.php](https://profesor.pl/mat/n13/n13_d_krasuska_020106_2.php)
17. Arora, Shirley L. *The perception of proverbiality*. 1995. Available at: <http://www.deproverbio.com>
18. Mieder, Wolfgang. *Proverbs: a handbook*. Westport, Connecticut London, 2004.
19. Шиманович А.Н., Цебровская Т.А. К проблеме функционирования дерогативно маркированных этнонимов в современном английском языке. *Культура народов Причерноморья*. Симферополь 2012; № 226: 165 – 167.
20. *Cambridge Dictionary online*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org>; *Collins Dictionary online*. Available at: <https://www.collinsdictionary.com>; *Macmillan Dictionary online*. Available at: <https://www.macmillandictionary.com>; *Oxford Dictionary online*. Available at: <https://en.oxforddictionaries.com>; *Urban Dictionary online*. Available at: <https://urbandictionary.com>; *Abbyy Lingvo*/ Электронный словарь. Available at: <https://www.lingvolive.com/ru-ru/dictionaries>; *The Free Dictionary by Farlex*. Available at: <https://idioms.thefreedictionary.com>
21. Реформатский А.А. Топонимастика как лингвистический факт. *Топонимастика и транскрипция*. Москва: Наука. 1964: 13 – 27.
22. Долгополов Ю.А. *Сопоставительный анализ соматической фразеологии (на материале русского, английского и немецкого языков)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Казань, 2016.

#### References

1. Wierzbicka A. *Emotions across languages and cultures: diversity and universals*. Cambridge: CUP, 1999.
2. Peeters B. *Language and cultural values: the ethnolinguistic pathways model*. Flinders University Languages Group Online Review. 2009; Vol. 4, Issue 1. Available at: <http://ehlt.flinders.edu.au/deptlang/fulgor>
3. Peeters B. Applied ethnolinguistics is cultural linguistics, but is it cultural linguistics? *Advances in Cultural Linguistics*. Singapore, Springer Nature, 2017: 507 – 527.
4. Savchenko L.V. 'Etnofrazеologiya kak sovremennoe nauchnoe napravlenie lingvistiki. *Kul'tura narodov Prichernomorya*. 2014; № 274: 74-77.
5. Abdurazakova Sh.A. Frazеologiya kak ob'ekt 'etnolingvистических исследований в системе кодов культуры. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2021; № 10-3 (113): 51 – 54.
6. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva, 1996.
7. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva: Akademiya, 2013.
8. Sadokhin A.P., Grushevickaya T.G. 'Etнология. Moskva: Vysshaya shkola: Academia, 2000.
9. Donec P.N. K tipologii stereotipov. *Sotsial'naya vlast' yazyka*. Voronezh, 2001: 183 – 188.
10. Kosikhina S.V. "Svoi" i "chuzhie" *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2020; № 1 (830). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/svoi-i-chuzhie>
11. Marunovich O.V. Koncept «inostranec» kak fragment anglijskoj yazykovoj kartiny mira. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Astrahan', 2017: 186 – 188.
12. Sumner W.G. *Folkways: a study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores and morals*. Boston. 1906.
13. Tavador G.T. *Etнология: uchebnik*. Moskva: Izdatel'sko-torgovaya korporaciya «Dashkov i K», 2016.
14. Stadnikov M.G. Psihologiya 'etnocentrizma. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. 2006; Seriya 6 (1): 55 – 67.
15. Ilyushkin V.V. Vliyaniye 'etnocentrizma na formirovaniye social'nyh stereotipov. 2015. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/stereotipy-mezhnatsionalnogo-voospriyatiya>
16. Arora, Shirley *Proverbs and their functions*. 1995. Available at: [https://profesor.pl/mat/n13/n13\\_d\\_krasuska\\_020106\\_2.php](https://profesor.pl/mat/n13/n13_d_krasuska_020106_2.php)
17. Arora, Shirley L. *The perception of proverbiality*. 1995. Available at: <http://www.deproverbio.com>
18. Mieder, Wolfgang. *Proverbs: a handbook*. Westport, Connecticut London, 2004.
19. Shimanovich A.N., Cebrovskaya T.A. K probleme funkcionirovaniya derogativno markirovannyh 'etnonimov v sovremennom anglijskom yazyke. *Kul'tura narodov Prichernomorya*. Simferopol' 2012; № 226: 165 – 167.
20. *Cambridge Dictionary online*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org>; *Collins Dictionary online*. Available at: <https://www.collinsdictionary.com>; *Macmillan Dictionary online*. Available at: <https://www.macmillandictionary.com>; *Oxford Dictionary online*. Available at: <https://en.oxforddictionaries.com>; *Urban Dictionary online*. Available at: <https://urbandictionary.com>; *Abbyy Lingvo*/ 'Elektronnyj slovar'. Available at: <https://www.lingvolive.com/ru-ru/dictionaries>; *The Free Dictionary by Farlex*. Available at: <https://idioms.thefreedictionary.com>
21. Reformatskij A.A. Toponomastika kak lingvisticheskij fakt. *Toponomastika i transkripciya*. Moskva: Nauka. 1964: 13 – 27.
22. Dolgoplov Yu.A. *Sopostavitel'nyj analiz somaticheskoy frazeologii (na materiale russkogo, anglijskogo i nemeckogo yazykov)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Kazan', 2016.

Статья поступила в редакцию 02.07.22

**Kaverzina A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: anastasiakaver@mail.ru

**Kaplunenko A.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: alexandra\_kaplunenko@mail.ru

**Sun Shixing**, MA student, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: 1352239260@qq.com

**LEXICAL AND STRUCTURAL FEATURES OF THE SECONDARY SPEECH GENRE "WELCOMING SPEECH" (IN RUSSIAN AND CHINESE).** The article considers lexical features of the secondary speech genre "welcoming speech". The opening speech by Andrey Bystritskiy "On coronaviral pandemic and the work of "Valday" club" as well as the transcript of the welcoming speech by the President of the PRC Xi Jinping during the "Belt and Road Initiative", the summit of the leaders of Central and Eastern Europe, serve as empirical material for the analysis. The analysis focuses on lexical features especially from the perspective of lexis with context-free and context-bound meanings, lexis with direct and figurative meanings, and lexis with phraseological and syntactically determined meanings. The lexis is also analyzed from the point of view of origin and general usage. The results of the research are represented in the form of determined lexical features of the secondary speech genre "welcoming speech" in Russian and Chinese.

**Key words:** secondary speech genre, Chinese, lexis, lexical meaning, welcoming speech, Russian.

**A.B. Каверзина**, канд. филол. наук, доц., Иркутский государственный университет, г. Иркутск, E-mail: anastasiakaver@mail.ru

**A.E. Каплуненко**, канд. филол. наук, доц., Иркутский государственный университет, г. Иркутск, E-mail: alexandra\_kaplunenko@mail.ru

**Сунь Шисин**, магистрант, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, E-mail: 1352239260@qq.com

## ЛЕКСИЧЕСКИЕ И СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВТОРИЧНОГО РЕЧЕВОГО ЖАНРА «ПРИВЕТСТВЕННАЯ РЕЧЬ» (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

В данной работе рассмотрены лексические особенности вторичного речевого жанра «приветственная речь» на материале приветственного слова Андрея Быстрицкого «О пандемии коронавируса и работе клуба "Валдай"» и стенограммы приветственного слова председателя КНР Си Цзиньпина на саммите лидеров стран Центральной и Восточной Европы по стратегической цели «Один пояс – один путь». Проанализированы лексические особенности с точки зрения лексикологии, имеющей свободное и несвободное значение, лексикологии с прямым и переносным значением, а также лексикологии, имеющей фразеологически связанные и синтаксически обусловленные значения. При этом проанализирована лексика с точки зрения происхождения и использования. Результатом исследования является выявление основных лексических особенностей вторичного речевого жанра «приветственная речь» на материале русского и китайского языков.

**Ключевые слова:** вторичный речевой жанр, китайский язык, лексика, лексическое значение, приветственная речь, русский язык.

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом к вторичному речевому жанру «приветственная речь» как важной части официальных мероприятий и межличностного общения. От построения приветственной речи зависит первичная и важнейшая часть коммуникации – фатическая стадия. Важно понимать, в какой ситуации, в какой сфере произносится приветственная речь. При этом необходимо учитывать, если мероприятие проходит в рамках межкультурной коммуникации, то в приветственной речи должна содержаться лексика, понятная с точки зрения различных культур. Важно помнить, что приветственная речь является публичным выступлением, поэтому необходимо учитывать этот фактор при составлении подобных текстов.

Цель исследования состоит в том, чтобы проанализировать лексические особенности вторичного речевого жанра «приветственная речь» на материале русского и китайского языков.

Научная новизна исследования заключается в том, что полученные данные вносят вклад в развитие подхода в рамках межкультурной коммуникации при изучении лексикологии вторичного речевого жанра «приветственная речь» и их классификаторов.

Теоретической и методологической основой данной работы послужили идеи, положения и выводы, изложенные в трудах Аристотеля, Цицерона, Квинтилиана, Н.Ф. Алефиренко, Н.Д. Арутюновой, А.А. Волкова, Е.Н. Зарецкой, А.К. Михальской, Р. Браун, Л.А. Введенской, Л.Г. Павловой, Л.С. Чикилевой, В.А. Митягиной, В.Н. Яппаровой, L. Bannister, B. R. Youngkin [1–15].

Практическая ценность работы состоит в том, что ее результаты могут быть использованы в процессе изучения русского языка как иностранного или китайского языка как иностранного в аспекте лингвистики и лингвокультурологии. Результаты исследования лексических особенностей вторичного речевого жанра «приветственная речь» в рамках межкультурной коммуникации имеют практическую ценность для всех, кто при изучении риторического дискурса использует данный вторичный речевой жанр в качестве дидактического образца.

К вторичному речевому жанру «приветственная речь» существуют четкие требования: 1) должна быть по определенному поводу; 2) отражать точно смыслы, которые выражает автор речи; 3) иметь определенную структуру; 4) не нарушать временные рамки, т. е. должна быть написана для определенного момента.

По мнению Ю.В. Шуйской, вторичный жанр «приветственная речь» в рамках дискурса может иметь следующую классификацию: «1) цепочечную структуру (от прошлого к настоящему и будущему); 2) цепочечную спираль (одна цепочка даёт начало следующей); 3) цепочную структуру, переходящую в радиальную; 4) радиальную структуру или двойную радиальную структуру (центром выступления становятся два понятия); 5) радиальную структуру, переходящую в цепочечную, а также в исключительных случаях в 6) дихотомическую структуру» [16, с. 296–308].

Приветственная речь Андрея Быстрицкого «О пандемии коронавируса и работе клуба "Валдай"» [17] имеет радиальную структуру, в центре которой нахо-

дится понятие «коронавирус». Характеризуя данное понятие, Андрей Быстрицкий обращается в середине речи от прошлого к будущему, говоря о возможных последствиях тех или иных событий в мире в аспекте понятия «коронавирус», строя во второй части аргументацию от настоящего к будущему, заканчивая свою приветственную речь выдвиганием тезиса, который, возможно, станет основой для коммуникативной эстафеты при дальнейшей работе клуба «Валдай».

Приветственное слово председателя КНР Си Цзиньпина на саммите лидеров стран Центральной и Восточной Европы по стратегической цели «Один пояс – один путь» построено по схеме цепочечной спирали, т. е. в данной приветственной речи содержится несколько центров, но каждый из них рассмотрен с точки зрения прошлого – настоящее – будущее. Например, на первом витке спирали находится понятие «принцип международного сотрудничества, соответствующий собственным характеристикам КНР и приемлемый со всех сторон», при этом оратор обращается сначала к прошлому («девять лет назад»), затем к настоящему («За последние девять лет сотрудничество Китая и ЦВЕ выдержало испытание временем и сложными изменениями международной обстановки») и к будущему («формируем планы»), далее предлагается тезисный поэтапный план, который поможет развивать принцип сотрудничества, т. е. понятие, которое было центром первого витка спирали [18]. Затем оратор, обращаясь к аудитории, развивает понятие «принцип сотрудничества» на новом витке спирали, обращаясь к теме эпидемии коронавируса. При этом на втором витке спирали мы также видим прошлое («В прошлом году отношения Китая и ЕС изменили эту тенденцию...»), настоящее («обе стороны завершили переговоры») и будущее («позитивное развитие отношений Китая и ЕС...»). На третьем и последующих витках спирали ситуация повторяется. Важно отметить, что данная структура, хотя и является цепочечной спиралью, но содержит в основе всей приветственной речи базовое понятие – «принцип сотрудничества», определенная характеристика которого даётся на новом витке спирали, привлекая новые аргументы.

Если говорить о классической форме жанра «приветственная речь», то данная речь должна иметь цепочную структуру, т. е. обращение – что послужило причиной проведения данного мероприятия (прошлое) – что происходит сейчас (настоящее), включая торжественную речь, в рамках которой произносятся слова благодарности – что должно стать результатом этой встречи (будущее), в том числе на лексическом уровне должны содержаться клише, в рамках которых прозвучат слова благодарности собравшимся. В приветственном слове председателя КНР Си Цзиньпина на саммите лидеров стран Центральной и Восточной Европы по стратегической цели «Один пояс – один путь» на каждом новом витке спирали классическая форма частично повторяется, а именно – каждый виток спирали начинается с общения «Коллеги», что позволяет адресату сосредоточиться и понять, что это начало нового витка спирали, где будут выдвинуты новые аргументы. Следовательно, на фатической стадии в приветственном слове председателя КНР Си Цзиньпина на саммите лидеров стран Центральной и Восточной Европы по стратегической цели «Один пояс – один путь» частично

Таблица 1

Типы лексических значений слов во вторичном речевом жанре «приветственная речь»  
на материале русского и китайского языков

Типы лексических значений слов	Лексические единицы	
	на примере приветственного слова А. Быстрицкого «О пандемии коронавируса и работе клуба "Валдай"»	на примере вторичного речевого жанра «приветственное слово» Си Цзиньпина
Прямое значение	коллеги, заседание, дело, ситуация, специальный, название, коронавирус, опасений, переживаний, момент, коммуникация, время, специалист, вопрос, заболеваний и т. д. (39,0%)	主席 «председатель», 首脑 «саммит», 今天 «сегодня», 合作 «сотрудничество», 匹配 «соответствия», 发展 «развитие», 态度 «отношений» и т. д. (40,0%)
Переносное значение	«лишние больные» (в значении – безработные люди), страшная и неприятная вещь (в значении – какое влияние оказывает с точки зрения экономики и политики) и т. д. (3,9%)	困难时期 «трудные времена» (в значении – в связи с тяжелым экономическим воздействием эпидемии и войны на настоящее время), 绿色共识 «зеленого консенсуса» и т. д. (9,1%)
Свободное значение	подходить, поставить, открыть, заметить, говорить, сделать, считать, действовать, дышать, справиться, вызывать, заставлять, сотрудничать, проявляться, использовать и т. д. (46,8%)	执行 «проводить», 见证 «свидетельствовать», 工作 «работать», 持续 «длиться», 创建 «создавать», 跟随 «следовать», 讨论 «обсудить» и т. д. (41,8%)
Несвободное (связанное) значение	по отношению к другу, носит название, держать дистанцию, проявлять сдержанность, обращать внимание, действует на свой манер, не вызывает сомнений и т. д. (9,1%)	中华人民共和国 «Китайская Народная Республика», 帮助 «оказать помощь», 怀中的朋友 «закадычный друг», 无法穿透的黑暗 «непроглядная тьма» (7,3%)
Фразеологически связанные и синтаксически обусловленные	тревожные дни (1,3%)	陷入绝望 «Впасть в отчаяние» (1,8%)

содержится интенция к переходу к коммуникативной эстафете с последующим достижением перлокутивного эффекта.

Все вышеперечисленное отражается на лексическом уровне языка: сама структура и варианты клише в зависимости от уровня мероприятия, его задач, а также с точки зрения лингвокультурологии, могут повлиять не только на структуру данного вторичного жанра, но и на его содержание, точнее – на используемую в данной речи лексику. Рассмотрим подробнее этот вопрос.

Д.Э. Розенталь классифицирует лексические особенности по нескольким параметрам: 1) по типу лексических значений, 2) лексика с точки зрения происхождения; 3) лексика с точки зрения её использования [19].

Рассмотрим типы лексических значений на материале вторичного речевого жанра «приветственная речь» (табл. 1).

Исходя из данных табл. 1, можно сделать вывод, что на первом месте и в тексте А. Быстрицкого (46,8%), и Си Цзиньпина (41,8%) находится лексика, имеющая свободное значение, на втором месте в данных текстах стоит лексика, имеющая прямое значение, соответственно, «приветственная речь» А. Быстрицкого (39%) и «приветственная речь» Си Цзиньпина (40%). На третьем месте во вторичном речевом жанре «приветственная речь» А. Быстрицкого стоит лексика, имеющая несвободное значение (9%), а в приветственной речи Си Цзиньпина – лексика, имеющая переносное значение (9,1%), а на четвертом месте во вторичном речевом жанре «приветственная речь» А. Быстрицкого стоит лексика, имеющая переносное значение (3,9%), а в приветственной речи Си Цзиньпина – лексика, характеризующаяся несвободным значением (7,3%). На последнем месте во вторичном речевом жанре «приветственная речь» А. Быстрицкого (1,3%) и Си Цзиньпина (1,8%) – фразеологически связанные и синтаксически обусловленные значения. Следовательно, вторичный речевой жанр «приветственная речь» и на материале русского языка и на материале китайского языка имеют схожие лексические особенности по типу лексического значения слова, но различаются по параметрам «несвободное значение» и «переносное значение». Таким образом, если во вторичном речевом жанре «приветственная речь» на материале русского языка большую часть занимает лексика с несвободным значением, т. е. большее внимание уделяется клише, то в рамках китайской традиции создаются образы с помощью переносного значения слова. Иные параметры имеют примерно равное соотношение.

С точки зрения происхождения во вторичном речевом жанре «приветственная речь» на материале русского и китайского языков в приветственных речах А. Быстрицкого и Си Цзиньпина имеются схожие лексические особенности (табл. 2).

Исходя из табл. 2, можно прийти к выводу, что во вторичном речевом жанре «приветственная речь» А. Быстрицкого (80%) и Си Цзиньпина (76,9%) первое место занимает заимствованная лексика, а во втором – исконная лексика («приветственная речь» А. Быстрицкого (20%) и «приветственная речь» Си Цзиньпина (23,1%)).

Рассматривая лексику с точки зрения её использования на примере приветственных речей А. Быстрицкого и Си Цзиньпина, приходим к определенному выводу (см. табл. 3).

Из табл. 3 можно сделать вывод, что на первом месте стоит общеупотребительная лексика во вторичном речевом жанре «приветственная речь» А. Быстрицкого (74,3%) и Си Цзиньпина (67,2%), на втором месте во вторичном речевом жанре «приветственная речь» А. Быстрицкого – клише (16,2%), а на втором месте во вторичном речевом жанре «приветственная речь» Си Цзиньпина – специальная лексика (17,2%). На последнем месте во вторичном речевом жанре «приветственная речь» А. Быстрицкого находится специальная лексика (9,5%), а во вторичном речевом жанре «приветственная речь» Си Цзиньпина – клише (15,5%).

Во вторичном речевом жанре «приветственная речь» А. Быстрицкого на открытии Валдайского клуба в 2021 г. и Си Цзиньпина на церемонии открытия саммита лидеров Китая и ЦВЕ 2021 г. отсутствуют диалектная лексика, сленг, жаргонная лексика, разговорная лексика, просторечия.

С точки зрения активного и пассивного словарного запаса во вторичном речевом жанре «приветственная речь» А. Быстрицкого и Си Цзиньпина отсутствуют устаревшие слова и неологизмы.

Использование общеупотребительной лексики свидетельствует о том, что вторичный речевой жанр «приветственное слово» имеет черты научного жанра, а также публицистического. В основе последних лежит использование именно общеупотребительной и нейтральной лексики. В китайском языке данные жанры имеют похожие черты с данными жанрами русского языка.

Учитывая вышеперечисленное, приходим к выводу, что основе вторичного речевого жанра «приветственная речь» лежит общеупотребительная лексика,

Таблица 2

Лексика с точки зрения происхождения во вторичном речевом жанре «приветственная речь»  
на материале русского и китайского языков

Типы лексических значений слов	Лексические единицы	
	на примере приветственного слова А. Быстрицкого «О пандемии коронавируса и работе клуба "Валдай"»	на примере вторичного речевого жанра «приветственное слово» Си Цзиньпина
Исконная лексика	работа (общеслав.), люди (общеслав.) (20%)	互利共赢 «взаимная выгода и взаимовыгодность» (китайская идиома), 好的建议比黄金 «добрый совет дороже золота» (китайская пословица), 集思广益 «Идеи для мозга» (китайская идиома) (23,1%)
Заимствованная лексика	ситуация (от франц. <i>situatio</i> ), глобальной (от франц. <i>global</i> ), коллеги (от лат. <i>Collega</i> ), специальный (от лат. <i>specialis</i> ), коронавирус (Coronaviridae; от лат. <i>corona</i> венец, венчик + вирусы), момент (от лат. <i>momentum</i> ), коммуникация (от лат. <i>communicatio</i> – сообщение) и т. д. (80%)	首脑 «саммит» (от англ. <i>summit</i> – вершина), 结果 «результат» (от лат. <i>resultatus</i> – отраженный), 同事 «коллеги» (от лат. <i>Collega</i> ), 公司 «компания» (от франц. <i>compagnie</i> ), 新冠病毒 «коронавирус» (Coronaviridae; от лат. <i>corona</i> венец, венчик + вирусы) и т. д. (76,9%)



Лексика с точки зрения её использования во вторичном речевом жанре «приветственная речь» на материале русского и китайского языков

Типы лексических значений слов	Лексические единицы	
	на примере приветственного слова А. Быстрицкого «О пандемии коронавируса и работе клуба "Валдай"»	на примере вторичного речевого жанра «приветственное слово» Си Цзиньпина
Общепотребительная	коллеги, заседание, дело, ситуация, специальный, название, момент, коммуникация, время, специалист, вопрос, внимание, сомнение и т. д. (74,3%)	主席 «председатель», 今天 «сегодня», 合作 «сотрудничество», 匹配 «совпадение», 发展 «развитие», 态度 «отношения» и т.д. (69,6%)
Специальная лексика или профессионализмы	координация, коронавирус, медицинский, политический, экономический, международный, здравоохранение (9,5%)	新冠病毒 «коронавирус», 医学的 «медицинский», 政治的 «политический», 经济的 «экономический» (14,3%)
Клише	Позвольте открыть наше заседание; носит название; в связи с этим хочу заметить; во-первых; в общем; кстати говоря; на мой взгляд; мне кажется (16,2%)	各位同事! «Коллеги!», 前所未有的团结 «Беспрецедентное единство», 未来的合作 «будущее сотрудничество» (16,1%)

специальная лексика и клише. Это связано также с основными чертами вторичного речевого жанра «приветственная речь». Например, основной целью данного жанра является информирование, передача значимой информации с элементами аргументации, которая выстроена логично, образно, оценочно.

Наряду с этим необходимо отметить, что во вторичном речевом жанре «приветственная речь» Си Цзиньпина присутствует образность, эмоциональность и оценочность лексики вторичного речевого жанра «приветственная речь»: использование слов в переносном значении (9,1%), оценочная лексика (например, «如雷贯耳» («как гром»), «声势浩大» («могущественный»), «晶莹剔透» («кристально чистый») и др.), использование глаголов в личных формах (например, «您想要» («вы хотите»), «您必须» («вы должны»), «我们将倾听» («мы будем слушать») и т. д.), личных местоимений (например, «在我看来» («на мой взгляд»), «我认为» («Я думаю») и т. п.).

Таким образом, в ходе исследования было установлено, что, несмотря на различия в структуре построения вторичного речевого жанра, «приветственная

речь» на материалах стенограммы выступления А. Быстрицкого «О пандемии коронавируса и работе клуба "Валдай"» (радиальная структура) и стенограммы приветственного слова Си Цзиньпина на саммите лидеров стран Центральной и Восточной Европы по стратегической цели «Один пояс – один путь» (цепочечная спираль) имеют на лексическом уровне языка схожую классификацию: используется преимущественно лексика, имеющая свободное и прямое значение, заимствованная лексика и общепотребительная лексика, хотя есть и отличия. Последнее связано с экстралингвистическим аспектом, например, в приветственной речи Си Цзиньпина используется лексика, имеющая переносное значение. Следовательно, при изучении русского языка как иностранного и переводе необходимо учитывать не только лингвистические аспекты (требования вторичного речевого жанра, лексический уровень языка) и экстралингвистические факторы (лингвокультурологию, психолингвистику), которые оказывают влияние на лингвистические факторы.

#### Библиографический список

1. Алефиренко Н.Ф. *Спорные проблемы семантики*. Волгоград: Перемена, 1999.
2. Аристотель С.О. *Поэтика. Риторика*. Санкт-Петербург: Азбука, 2000.
3. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва: АСТ, 1999.
4. Браун Р. *Власть риторики. Лучше говоришь – больше достигаешь*. Москва: Интерэксперт: 2005.
5. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. *Деловая риторика*. Ростов-наДону: МарТ, 2000.
6. Волков А.А. *Курс русской риторики*. Москва: Издательство храма св., 2001.
7. Зарецкая Е.Н. *Риторика. Теория и практика речевой коммуникации*. Москва: Дело, 1999.
8. Квинтилиана М.Ф. *Двенадцать книг риторических наставлений*: в 2 т. Санкт-Петербург, 1834; Ч. 1 – 2.
9. Митягина В.А., Махортова Т.Ю. Дискурсивные реализации жанра: приветственная речь. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2: Языкознание. 2013; № 3 (19): 128 – 134.
10. Михальская А.К. *Основы риторики. Мысль и слово: учебное пособие для учащихся 10–11 классов общеобразовательных учреждений*. Москва: Просвещение, 1996.
11. Цицерон М.Т. *Три трактата об ораторском искусстве*. Москва: Ладомир, 1994.
12. Чикилева Л.С. *Риторический дискурс: когнитивно-прагматический и структурно-стилистический аспекты*: монография. Москва: Флинта: Наука, 2005.
13. Яппарова В.Н. Приветственная речь Президента как жанр дипломатического дискурса. *Филология и культура*. 2017; № 2 (48): 121 – 125.
14. Bannister L. *Writing apprehension and anti-writing*. San Francisco: Mellen Research University Press, 1992.
15. Youngkin B.R. *The contribution of Walter J. Ong to the study of rhetoric. History and Metaphor*. Lewiston/Queenston/Lampeter, 1995.
16. Шуйская Ю.В. *Структура эффективного выступления: динамика риторической диспозиции (на материале европейской публичной речевой практики)*. Диссертация доктора филологических наук. Москва, 2017.
17. Быстрицкий А. *Приветственное слово «О пандемии коронавируса и работе клуба «Валдай»»*. Available at: <https://youtu.be/Crme0yZ1AHg>
18. 为促进经济发展, 中国就 «一带一路» 的战略目标上, 举行了中东欧国家领导人峰会中国国家主席习近平就此, 在会议上表达了对于各国领导人的热烈欢迎并发表重要讲话. Available at: <https://ms.mbd.baidu.com/r/Gb1x6i92xy?fc=cp&u=4ae197f1be579808>
19. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. *Современный русский язык*. Москва: Айрис-пресс, 2009.

#### References

1. Alefirenko N.F. *Spornye problemy semantiki*. Volgograd: Peremena, 1999.
2. Aristotel' S.O. *Po'etika. Ritorika*. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2000.
3. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva: AST, 1999.
4. Braun R. *Vlast' ritoriki. Luchshe govorish' – bol'she dostigaesh'*. Moskva: Inter'ekspert: 2005.
5. Vvedenskaya L.A., Pavlova L.G. *Delovaya ritorika*. Rostov-naDonu: MarT, 2000.
6. Volkov A.A. *Kurs russkoj ritoriki*. Moskva: Izdatel'stvo hrama sv., 2001.
7. Zareckaya E.N. *Ritorika. Teoriya i praktika rechevoj kommunikacii*. Moskva: Delo, 1999.
8. Kvintiliana M.F. *Dvenadcat' knig ritoricheskikh nastavlenij*: v 2 t. Sankt-Peterburg, 1834; Ch. 1 – 2.
9. Mityagina V.A., Mahortova T.Yu. Diskursivnye realizacii zhanra: privetstvennaya rech'. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2013; № 3 (19): 128 – 134.
10. Mihal'skaya A.K. *Osnovy ritoriki. Mysl' i slovo: uchebnoe posobie dlya uchashchih'sya 10-11 klassov obsheobrazovatel'nyh uchrezhdenij*. Moskva: Prosveschenie, 1996.
11. Ciceron M.T. *Tri traktata ob oratorskom iskustve*. Moskva: Ladomir, 1994.
12. Chikileva L.S. *Ritoricheskij diskurs: kognitivno-pragmaticheskij i strukturno-stilisticheskij aspekty*: monografiya. Moskva: Flinta: Nauka, 2005.
13. Yapparova V.N. Privetstvennaya rech' Prezidenta kak zhanr diplomaticheskogo diskursa. *Filologiya i kul'tura*. 2017; № 2 (48): 121 – 125.
14. Bannister L. *Writing apprehension and anti-writing*. San Francisco: Mellen Research University Press, 1992.
15. Youngkin B.R. *The contribution of Walter J. Ong to the study of rhetoric. History and Metaphor*. Lewiston/Queenston/Lampeter, 1995.
16. Shujskaya Yu.V. *Struktura effektivnogo vystupleniya: dinamika ritoricheskoy dispozicii (na materiale evropejskoj publichnoj rechevoj praktiki)*. Dissertaciya doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2017.
17. Bystrickij A. *Privetstvennoe slovo «O pandemii koronavirusa i rabote kluba «Valdaj»»*. Available at: <https://youtu.be/Crme0yZ1AHg>
18. 为促进经济发展, 中国就 «一带一路» 的战略目标上, 举行了中东欧国家领导人峰会中国国家主席习近平就此, 在会议上表达了对于各国领导人的热烈欢迎并发表重要讲话. Available at: <https://ms.mbd.baidu.com/r/Gb1x6i92xy?fc=cp&u=4ae197f1be579808>
19. Rozental' D. E., Golub I.B., Telenkova M.A. *Sovremennij russkij yazyk*. Moskva: Ajris-press, 2009.

Статья поступила в редакцию 07.07.22

**Kaverzina A.V., Cand. of Sciences (Philology), Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: anastasiakaver@mail.ru**

**FEATURES OF ASSOCIATIVE SEMANTIC FIELD OF THE CONCEPT “CORONAVIRUS” WITHIN THE FREE ASSOCIATIVE EXPERIMENT.** The article presents data of a free associative experiment conducted at the Irkutsk State University among international students of the preparatory faculty, studying Russian as a foreign language, and Russian students, studying Chinese as a foreign language. During the experiment, the students filled in a questionnaire, which was aimed to identify words-reactions to the concept “coronavirus”. The article substantiates the idea that the words-reactions to this concept are connected with cultural linguistics. Based on the data, associative fields of the concept “coronavirus” and reference models of this concept were developed. The result of the study identify new meanings of words-reactions to the concept through the already existing meanings.

**Key words:** associative field, reference model, concept, coronavirus, cultural linguistics, free associative experiment.

**А.В. Каверзина, канд. филол. наук, доц., Иркутский государственный университет, г. Иркутск, E-mail: anastasiakaver@mail.ru**

## ОСОБЕННОСТИ АССОЦИАТИВНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ КОНЦЕПТА «КОРОНАВИРУС» В РАМКАХ СВОБОДНОГО АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

В статье представлены данные свободного ассоциативного эксперимента, проведенного на базе Иркутского государственного университета среди иностранных студентов подготовительного факультета, изучающих русский язык как иностранный, и российских студентов, изучающих китайский язык как иностранный. В ходе проведения свободного ассоциативного эксперимента обучающиеся заполнили анкету, целью которой было выявить слова-реакции на концепт «коронавирус». В работе обосновывается идея о том, что слова-реакции на концепт «коронавирус» связаны с лингвокультурологией. На основе данных были построены ассоциативные поля концепта «коронавирус», а также базисные модели этого концепта. Результатом исследования является создание базисной модели концепта «коронавирус» и выявление новых значений слов-реакций на концепт «коронавирус» на основе уже имеющихся.

**Ключевые слова:** ассоциативное поле, базисная модель, концепт, коронавирус, лингвокультурология, свободный ассоциативный эксперимент.

Актуальность исследования обусловлена появившимся в 2020 г. заболеванием «коронавирус», которое повлияло на различные сферы, в том числе отразилось на языковой картине мира человека, как следствие появились неологизмы, и произошла переоценка существующей лексики. Последнее вызывает интерес современной лингвистической науки к изучению ассоциативного поля концепта «коронавирус», исследование особенностей данного концепта в сознании современных носителей китайского и русского языков.

Данный концепт появился в активном словарном запасе в связи с возникновением в 2020 году мировой эпидемии. Важно отметить, что эпидемия началась в Китае, следовательно, изучение ассоциативного поля концепта «коронавирус» с помощью проведения ассоциативного эксперимента среди носителей китайского языка, изучающих русский язык как иностранный на подготовительном факультете Международного института экономики и лингвистики Иркутского государственного университета, является достоверным способом, репрезентирующим смысловую, ценностную нагрузку концепта «коронавирус» в современном социуме. Последнее позволяет выявить и уточнить объем лексических единиц, хранящихся в сознании носителей языка в связи с данным словом-стимулом. Наряду с этим вызывает научный интерес проведение ассоциативного эксперимента слова-стимула «коронавирус» среди носителей русского языка, изучающих китайский язык как иностранный, на базе Международного института экономики и лингвистики Иркутского государственного университета.

Цель исследования состоит в изучении и анализе ассоциативного поля слова-стимула «коронавирус» в русском и китайском языках. Достижение цели исследования предполагает решение следующих задач: провести ассоциативный эксперимент с целью исследования ассоциативного поля «коронавирус» в сознании современных носителей китайского и русского языков, а также составить базовые модели на основе ассоциативного поля концепта «коронавирус».

Научная новизна исследования заключается в том, что полученные данные вносят вклад в развитие подхода в рамках межкультурной коммуникации при изучении ассоциативного поля концепта «коронавирус», их классификаторов при составлении базисной модели.

Теоретической и методологической основой данной работы послужили идеи, положения и выводы, изложенные в трудах отечественных и зарубежных ученых: в области когнитивной и концептуальной лингвистики, психолингвистики и лингвокультурологии (Р. Диксон (1968), Г.С. Щур (1974), Л.Н. Титова (1975), Дж. Лакофф (1988), Р.М. Фрумкина (1992), А.М. Кузнецов, Ю.Н. Караулов (1994), С.А. Аскольдов (1997), Н.В. Уфимцева (2001), Е.И. Горощко (2001), З.Д. Попова, И.А. Стернин (2001), А.П. Бабушкин (2006), Т.Б. Радбиль (2021)).

Практическая ценность работы состоит в том, что ее результаты могут быть использованы в процессе изучения русского языка как иностранного, а также при понимании российскими студентами китайской культуры. Результаты исследования ассоциативного поля концепта «коронавирус» имеют практическую ценность для всех, кто интересуется культурой Китая и России.

В настоящее время термин «концепт» «вошел в понятийный аппарат когнитивистики, семантики, лингвокультурологии. А.П. Бабушкин рассматривает концепты как структуры представления знаний, т. е. он понимает концепт «как любую дискретную содержательную единицу коллективного сознания, отражающую предмет реального или идеального мира, хранимого в национальной

памяти носителей языка в виде познанного субстрата. Концепт вербализуется, обозначается словом, иначе его существование невозможно» [1, с. 29]. При этом В.Н. Телия считает, что «концепт» и «понятие» не равны: «концепт – это всегда знание, структурированное во фрейм, а это значит, что он отражает не просто существенные признаки объекта, а все те, которые в данном языковом коллективе заполняются знанием о сущности» [2, с. 45].

Свое объяснение терминам «концепт» и «понятие» дал и Ю.С. Степанов, который считает, что «концепт и понятие – термины разных наук; понятие употребляется главным образом в логике и философии, а термин «концепт», являясь термином в математической логике, в последнее время закрепился еще и в науке о культуре, в культурологии» [3, с. 47]. Вслед за учеными под концептом мы понимаем единицу коллективного сознания, отправляющую к высшим духовным ценностям, имеющую языковое выражение и отмеченную этнокультурной спецификой.

В рамках данного исследования нами будет рассмотрено ассоциативное поле концепта «коронавирус». Необходимо отметить, что в «Русском ассоциативном словаре» Ю.Н. Караулова данный концепт не зафиксирован, но представлен другой концепт – «вирус». Это связано с тем, что концепт «коронавирус», связанный с опасным заболеванием человека, вошел в активный словарный запас в 2020 г. В 2021 г. нами был проведен ассоциативный эксперимент среди носителей китайского языка, изучающих русский язык как иностранный (возрасте от 17 до 30 лет), а также среди носителей русского языка, изучающих китайский язык как иностранный (возрасте от 17 до 30 лет). Данная возрастная группа была выбрана

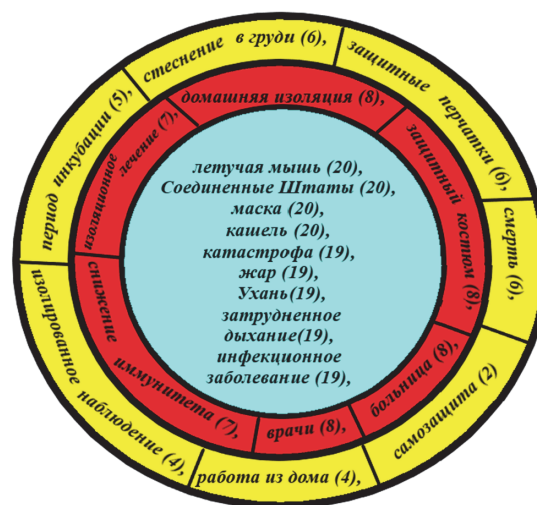


Рис. 1. Частотный анализ данных ассоциативного эксперимента (всего испытуемых: 40 иностранных слушателей подготовительного факультета МИЭЛ ИГУ)

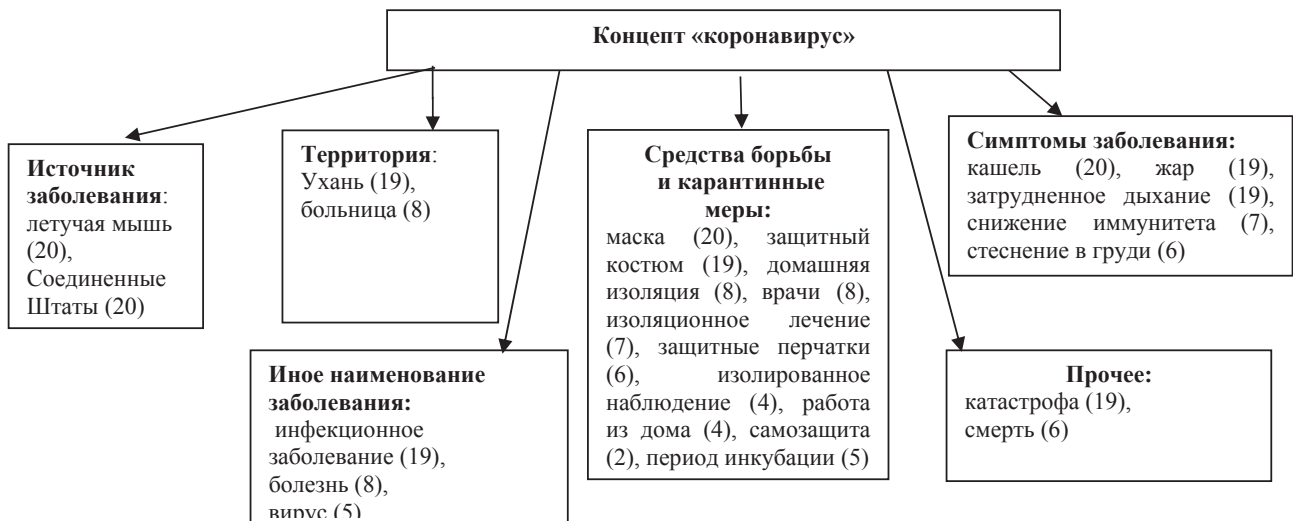


Рис. 2. Базисная модель концепта «коронавирус» на основе данных ассоциативного эксперимента среди иностранных слушателей подготовительного факультета МИЭЛ ИГУ

нами неслучайно. Мы исходили из тезиса Ю.Н. Караулова, что «к 17–21 годам формирование языковой способности в основном завершается, представители этой возрастной группы составляют активное ядро общества» [4, с. 192–193].

В эксперименте среди носителей китайского языка приняли участие 40 респондентов в 2021 г. Анкетирование проводилось дистанционно в программе Zoom. Группе испытуемых предлагалась для заполнения анкета, в которую следовало внести ассоциации, связанные с концептом «коронавирус», затем отправить ее по электронной почте. При проведении ассоциативного эксперимента мы следовали указаниям Е.И. Горюшко, поэтому время ответа было ограничено 5 минутами [5]. В ходе эксперимента было получено 192 слова-реакции (рис. 1).

Из рис. 1 можем сделать вывод, что самыми распространенными словами-реакциями, которые входят в ядро ассоциативного поля концепта «коронавирус», стали следующие: *летучая мышь* (20), *Соединенные Штаты* (20), *маска* (20), *кашель* (20). Это связано с причиной возникновения вируса – обозначением его переносчика, от которого состоялось первое заражение человека, – *летучая мышь* (20), с политической обстановкой *Соединенные Штаты* (20), с защитными средствами от инфекционного заболевания – *маска* (20) и симптомами заболевания – *кашель* (20). На втором месте лексика, которая входит в ядро ассоциативного поля концепта «коронавирус», связанная с проявлениями болезни – *жар* (19), *затрудненное дыхание* (19); местом возникновения болезни – *Ухань* (19); угроза для людей – *катастрофа* (19); наименованием вида болезни – *инфекционное заболевание* (19).

Если говорить о центре ассоциативного поля концепта «коронавирус», то в него входят слова-реакции, обозначающие место, где можно получить помощь – *больница* (8); место, где можно находиться в безопасности, либо карантинные меры – *домашняя изоляция* (8), *изолирующее лечение* (7); синонимом наименования заболевания – *болезнь* (8), люди, оказывающие помощь при заболевании – *врачи* (8), средства для соблюдения карантинных мер – *защитный костюм* (8); следствие, возникающее в ходе и после заболевания, или симптомы заболевания – *снижение иммунитета* (7).

На периферии ассоциативного поля концепта «коронавирус» представлена лексика, обозначающая средства для соблюдения карантинных мер, – *защитные перчатки* (6); следствие, возникающее в ходе и после заболевания, или симптомы заболевания – *стеснение в груди* (6), *период инкубации* (5), *смерть* (6); карантинные меры – *изолированное наблюдение* (4), *работа из дома* (4); наименованием вида болезни – *вирус* (5). На дальней периферии содержится лексема, обозначающая средства для соблюдения карантинных мер, – *самозащита* (2).

В ходе свободного ассоциативного эксперимента обучающиеся на подготовительном факультете МИЭЛ ИГУ, изучающие русский язык как иностранный, связали данное слово-стимул только с первым прямым значением – заболевание, а также со всем, что сопровождает это заболевание, например, территория возникновения, причина возникновения, влияние на здоровье, карантинные меры и т. д. Возможно, это обусловлено тем, что анкетирование проводилось в период пандемии, последнее отразилось на словах-реакциях. Важно отметить, что ни у одного испытуемого не возникла реакция на слово-стимул «коронавирус» – «вакцина». На наш взгляд, это связано с тем, что респонденты на тот период времени не считали вакцину эффективной либо считали её малораспространенной, так как свободный ассоциативный эксперимент проводился в начале пандемии.

Исходя из результатов ассоциативного эксперимента, можно построить базисную модель концепта «коронавирус» в рамках классификации Р. Диксона в представлении студентов МИЭЛ ИГУ, граждан Китая, проживающих на территории Иркутска или Китая (рис. 2) [6].

В рамках данной базисной модели основные члены категории – источник заболевания, средства борьбы, характеристика заболевания, территория. На периферии стоит группа прочее (по количеству слов-реакций, хотя первая реакция катастрофа имеет большое количество реакций – 19). В ядро поля входит лексика из пяти групп: источник заболевания, средства борьбы, характеристика заболевания, территория. При этом важно отметить, что слово-реакция *Соединенные Штаты* (20) в данном контексте имеет значение не территория, а указывается анкетирруемыми как источник заболевания.

Следовательно, исходя из классификации Р. Диксона «Специфическое знание китайской культуры (специфическое знание получает при категоризации преимущество перед общим знанием), самыми многочисленными по количеству слов-реакций являются подгруппы «Средства борьбы» и «Симптомы заболевания». Важно отметить, что с экстралингвистической точки зрения для китайской культуры очень важна забота о здоровье, в связи с этим в подгруппу «Средства борьбы и карантинные меры» входит 10 слов-реакций и 83 реакции, а в подгруппу «Симптомы заболевания» входит 5 слов-реакций и 81 реакция. Таким образом, для китайской культуры на первый план выходит забота о здоровье, что подтверждается с лингвистической точки зрения – 15 слов-реакций и 164 реакции на концепт «коронавирус».

Наряду с этим нами был проведен свободный ассоциативный эксперимент среди российских студентов, изучающих китайский язык как иностранный. В нём участвовало 20 российских студентов, обучающихся в ИГУ, в возрасте от 17 до 30 лет. Испытуемым предлагалась для заполнения анкета в очном формате, в которую следовало внести ассоциации, связанные с концептом «коронавирус». Время ответа было ограничено также 5 минутами. В результате проведения свободного ассоциативного эксперимента нами были получены данные, представленные на рис. 3.

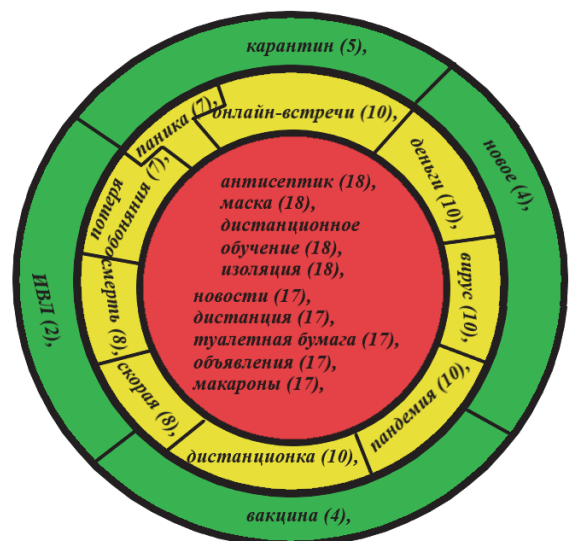


Рис. 3. Частотный анализ данных ассоциативного эксперимента (всего испытуемых: 20 российских студентов, обучающихся в ИГУ)



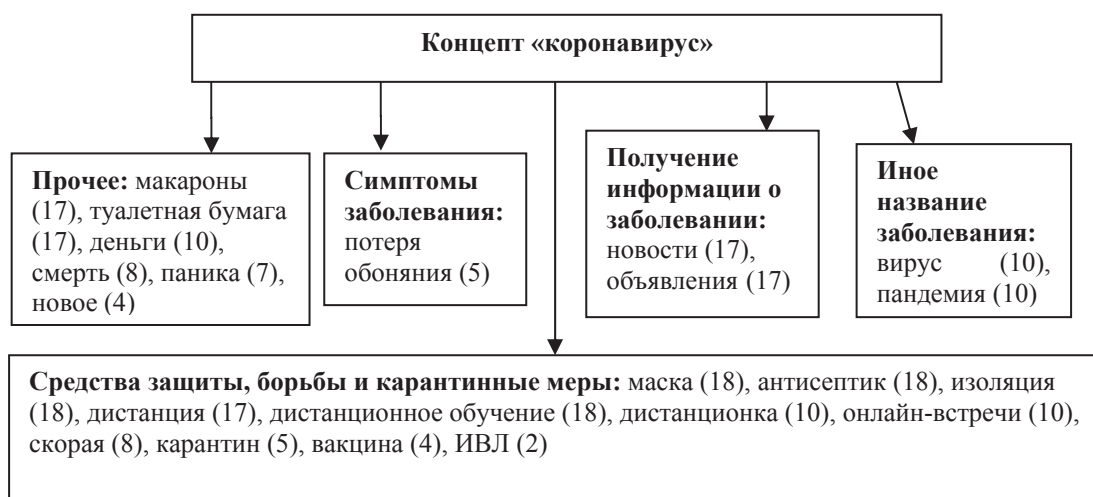


Рис. 4. Базисная модель концепта «коронавирус» на основе данных ассоциативного эксперимента среди российских студентов, обучающихся в ИГУ

Из рис. 3 можем сделать вывод, что в ядро концепта «коронавирус» входят такие слова-реакции, как *антисептик* (18), *маска* (18), *дистанционное обучение* (18), *изоляция* (18). Данные слова-реакции связаны с распространением дезинфицирующих средств, которые использовались для предотвращения распространения бактерий и вирусов, а также для соблюдения правил гигиены рук *антисептик* (18), со средствами защиты – *маска* (18), а также переводом российских студентов на удаленное обучение во время пандемии – *дистанционное обучение* (18) – и карантинными мерами – *изоляция* (18).

В ядро ассоциативного поля концепта «коронавирус» также входят слова-реакции, связанные со средствами получения информации о заболевании – *новости* (17), *объявления* (17), слова-реакция, связанное с карантинными мерами – *дистанция* (17), с продуктами питания, в связи с карантинными мерами – *макароны* (17), а также со средствами личной гигиены – *туалетная бумага* (17).

В центр ассоциативного поля концепта «коронавирус» входят слова-реакции, связанные с синонимичными названиями заболевания – *вирус* (10), *пандемия* (10), с усеченным наименованием удаленного обучения и удаленным общением – *дистанционка* (10), *онлайн-встречи* (10), а также с источником средств в период пандемии – *деньги* (10). Последнее связано с тем, что многие в этот период потеряли источник дохода. Наряду с этим в центр ассоциативного поля концепта «коронавирус» входят слова-реакции, обозначающие последствия негативного течения болезни, – *смерть* (8), средства борьбы с заболеванием, точнее службы, которые могут помочь справиться с болезнью – *скорая* (8), наряду с этим присутствуют слова-реакции, обозначающие симптомы заболевания – *потеря обоняния* (7), слова-реакция, обозначающее эмоциональное состояние, связанное со страхом заразиться данным заболеванием – *паника* (7).

На периферии ассоциативного поля концепта «коронавирус» находится лексика, обозначающая синонимичное название данного заболевания, – *вирус* (5), слова-реакции, обозначающие средства борьбы и меры предотвращения заболеваемости – *карантин* (5), *вакцина* (4), *ИВЛ* (2), а также слова-реакция, дающие характеристику данному заболеванию по времени возникновения – *новое* (4). Данное ассоциативное поле концепта «коронавирус» возможно объясняется тем, что свободный ассоциативный эксперимент проводился в начале периода пандемии (2021 г.), что отразилось на словах-реакциях.

Рассматривая вышеперечисленные слова-реакции в ассоциативном поле концепта «коронавирус» в рамках классификации Р. Диксона, можно построить следующую базисную модель концепта «коронавирус» в представлении российских студентов, обучающихся в ИГУ (рис. 4).

Исходя из рис. 4, в рамках базисной модели основные члены категории: прочее (средства защиты, борьбы и карантинные меры (11 слов-реакций (128 реакций), 6 слов-реакций (63 реакции)). При этом в данные группы входят слова-реакции как из ядра ассоциативного поля концепта «коронавирус» (*маска* (18), *антисептик* (18), *изоляция* (18), *дистанционное обучение* (18), *дистанция* (17), *макароны* (17), *туалетная бумага* (17)), так и из центра ассоциативного поля концепта «коронавирус» (*деньги* (10), *дистанционка* (10), *онлайн-встречи* (10), *смерть* (8), *паника* (7), *скорая* (8)), и с периферии ассоциативного поля концепта «коронавирус» (*карантин* (5), *новое* (4), *вакцина* (4), *ИВЛ* (2)).

На втором месте по количеству слов-реакций и частотности самих реакций стоит группа «Получение информации о заболевании» (2 слова-реакции (34 реакции)). Из них часть слов-реакций входит в ядро ассоциативного поля концепта «коронавирус» (*новости* (17), *объявления* (17)).

На последнем месте по количеству слов-реакций и частотности самих реакций стоят группы иное название заболевания (2 слова-реакции (20 реакций) и

симптомы заболевания (1 слово-реакция (5 реакций)). Из них часть слов-реакций входит в центр ассоциативного поля концепта «коронавирус» (*вирус* (10), *пандемия* (10)), а часть находится на периферии – *потеря обоняния* (5).

Следовательно, исходя из классификации Р. Диксона «Специфическое знание российской культуры», самой многочисленной подгруппой по количеству слов-реакций, которые входят в эту подгруппу, являются подгруппы «Прочее» и «Средства защиты, борьбы и карантинные меры», т. е. 17 слов-реакций и 191 реакция. Если сравнить с базисной моделью концепта «коронавирус» в рамках базисной модели на основе данных ассоциативного эксперимента среди иностранных слушателей подготовительного факультета МИЭЛ ИГУ (11 слов-реакций (128)) и на основе данных ассоциативного эксперимента среди российских студентов, обучающихся в ИГУ (8 слов-реакций (90)), то общей самой популярной группой является группа «Средства защиты, борьбы и карантинные меры». В данном случае как для китайских, так и для российских студентов в период эпидемии на первый план выходит параметр «здоровье», используя различные средства борьбы, в том числе и карантинные меры.

Важно отметить базисные модели концепта «коронавирус» данных ассоциативного эксперимента среди иностранных студентов подготовительного факультета МИЭЛ ИГУ и на основе данных ассоциативного эксперимента среди российских студентов, обучающихся в ИГУ, имеют похожие группы: иное наименование заболевания (среди китайских студентов (3 слова-реакции (32)) и среди российских студентов (2 слова-реакции (20)), симптомы заболевания (среди китайских студентов (5 слов-реакций (71)) и среди российских студентов (1 слово-реакция (5)), прочее (среди китайских студентов (2 слова-реакции (25)) и среди российских студентов (6 слов-реакций (63)). Следовательно, группы, которые входят в данные базисные модели, похожи, но для китайской культуры более важны симптомы заболевания, а в рамках русской культуры на первый план выходит группа «Прочее», в которой присутствуют слова-реакции, имеющие характеристику ситуации, – *паника*, *новое*, следствие – *смерть*, и возможность приспособиться к данной ситуации, выжить в ней – *деньги* и т. д.

Наряду с этим базисные модели концепта «коронавирус», по данным ассоциативного эксперимента среди иностранных студентов подготовительного факультета МИЭЛ ИГУ и на основе данных ассоциативного эксперимента среди российских студентов, обучающихся в ИГУ, содержат и различные группы: среди китайских студентов – «Источник заболевания» (2 слова-реакции (40)) и «Территория» (2 слова-реакции (27)), среди российских студентов – «Получение информации о заболевании» (2 слова-реакции (34)). Это объясняется тем, что возникла эпидемия на территории Китая (слова-реакция *Ухань* (19)), а также возникновением вируса с точки зрения политической ситуации (группа «Источник заболевания» – слова-реакция *Соединенные Штаты* (20)). В рамках русской культуры для российских студентов было важным получить своевременную информацию о вирусе, поэтому в качестве слов-реакций была указана группа «Получение информации о заболевании», т. е. источники информации – *новости* (17), *объявления* (17).

Таким образом, базисные модели концепта «коронавирус» по данным ассоциативного эксперимента среди иностранных студентов подготовительного факультета МИЭЛ ИГУ и на основе данных ассоциативного эксперимента среди российских студентов, обучающихся в ИГУ, имеют похожие группы и различаются в рамках лингвокультурологической составляющей. На наш взгляд, данные ассоциативных экспериментов могут быть использованы при составлении ассоциативных словарей, лингвокультурологических сведений, а также при изучении русского и китайского языков как иностранных.

## Библиографический список

1. Бабушкин А.П. *Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика*. Воронеж, 2006.
2. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Языки рус. культуры, 1996.
3. Степанов Ю.С. *Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования*. Москва: Языки рус. культуры, 1996: 46 – 54.
4. Караулов Ю.Н., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. и др. *Русский ассоциативный словарь: в 2 т. От стимула к реакции: Около 7 000 стимулов*. Москва: Астрель, АСТ, 2002; Т. 1.
5. Горошко Е.И. *Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента*. Харьков: Ра-Каравелла, 2001.
6. Dixon R.M. W. Noun classes. *Lingua*. XXI. Cambridge: Cambridge University Press, 1968: 104 – 125.

## References

1. Babushkin A.P. *Tipy konceptov v leksiko-frazeologicheskoy semantike yazyka, ih lichnostnaya i nacional'naya specifika*. Voronezh, 2006.
2. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokulturologicheskij aspekty*. Moskva: Yazyki rus. kul'tury, 1996.
3. Stepanov Yu.S. *Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya*. Moskva: Yazyki rus. kul'tury, 1996: 46 – 54.
4. Karaulov Yu.N., Sorokin Yu.A., Tarasov E.F. i dr. *Russkij associativnyj slovar': v 2 t. Ot stimula k reakcii: Okolo 7 000 stimulov*. Moskva: Astrel', AST, 2002; T. 1.
5. Goroshko E.I. *Integrativnaya model' svobodnogo associativnogo 'eksperimenta*. Har'kov: Ra-Karavella, 2001.
6. Dixon R.M. W. Noun classes. *Lingua*. XXI. Cambridge: Cambridge University Press, 1968: 104 – 125.

Статья поступила в редакцию 05.07.22

УДК 811

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-214-216

Kovalchuk L.P., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: kovalchuklidia@yandex.ru

MENTAL CONNECTIONS IN THE HEADLINES OF SISTER-CITIES' MASS MEDIA. The article covers universal and specific mental connections that exist in the headlines of mass media published in cities which are united by the friendship agreement. The sister-cities, like Chelyabinsk, Nottingham and Columbia, have an important strategic position as they are located on the crossroads of trade routes and cooperate with each other in different spheres. The article reveals the origin of partnership towns and the advent of international organizations that are responsible for signing treaties between friendship cities. The peculiarities of the ways of life in these cities can be defined on the basis of the news. News headlines can tell a lot not only about the most relevant issues of the place but also about the structure of the language and mental operations that take place in reader's consciousness. The analysis has shown that the main news topics in these three sister-cities are very similar as they show universal problems that worry people. Moreover, all news headlines convey implicit information that recipients have to reconstruct by themselves as it is not vividly expressed with the help of the language. This also proves that mental processes of decoding information are also universal. However, the news itself is different in context, which is stipulated by the cultural, social and geographical peculiarities of the cities. Linguistic means also vary in their features.

**Key words:** blend, sister-cities, media, news headlines, input spaces, mental connections.

**Acknowledgments:** The research was funded by Chelyabinsk State University Research Fund, 2022

Л.П. Ковальчук, канд. филол. наук, доц., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: kovalchuklidia@yandex.ru

## МЕНТАЛЬНЫЕ СВЯЗИ В ЗАГОЛОВКАХ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ ГОРОДОВ-ПОБРАТИМОВ

Данная статья посвящена изучению универсальных и специфичных особенностей ментальных связей, функционирующих в заголовках средств массовой информации таких городов-побратимов, как Челябинск, Ноттингем и Колумбия. В статье универсальные и специфичные особенности городов-побратимов анализируются с точки зрения актуальных новостных заголовков местных средств массовой информации. Изучение новостных заголовков дает представление не только об укладе жизни людей и структуре языков, но и о сложных ментальных операциях, осуществляемых в подсознании реципиента языкового сообщения. В результате проведенного анализа было установлено, что новостные темы в средствах массовой информации трёх городов очень похожи и определяются универсальными проблемами, актуальными в тот или иной период времени. Кроме того, в разных культурах новостные заголовки передают имплицитную информацию, которую реципиент должен самостоятельно реконструировать в своём сознании, так как она не выражается напрямую в языковых единицах, но при этом понятна всем читателям сообщения. Последнее доказывает универсальность процессов декодирования информации в разных культурах. Тем не менее имеются и специфичные особенности. Содержательный аспект тем отличается в зависимости от региона, что обусловлено культурными, общественными и географическими особенностями городов. Языковые средства передачи информации также имеют свои отличительные особенности.

**Ключевые слова:** блэнд, города-побратимы, средства массовой информации, новостные заголовки, исходные пространства, ментальные связи.

**Исследование выполнено при финансовой поддержке Фонда перспективных научных исследований ФГБОУ ВО «ЧелГУ» 2022**

The history of close interaction between countries and cities dates back to ancient times. However, in the 20<sup>th</sup> century, this cooperation has acquired new strength and new features and due to mass media it has come out in the open. People all over the world watch the news and events that are happening in different countries and they no longer play the role of a passive viewer but are capable of influencing global political, economic and cultural processes.

Nowadays there is a tendency to agree upon the international cooperation not only on the highest political level but also on the level of separate cities. The appearance of sister-cities is a positive example of the local interaction in international affairs. However, this type of cooperation has not been studied in detail on the linguistic level what generates the **timeliness** of this research. The **aim** of the research is to analyse the structure of headlines of such sister cities as Chelyabinsk (Russia), Nottingham (the UK) and Columbia (the USA) from the linguistic point of view, to identify common topics and reveal mental connections that take place when the receiver of the message decodes it. To achieve the stated aim, it is necessary to fulfil the following **tasks**: to study the theoretical material on the context of sister-cities and mental connections, to analyze news headlines of local newspapers, to figure out conceptual integration processes that take place while deciphering the message. The **academic novelty** is stipulated by the fact that we are used to analyse cultures without taking into account

local peculiarities of separate regions of different nations that sometimes have more things in common than we think both on cultural, linguistic and mental levels. The **theoretical meaning** of the results of the research is that it can be used in linguistic and cultural studies as well as in the further development of conceptual integration theory.

Before analyzing the linguistic aspect, it is necessary to dwell upon the concept of sister-cities in general. According to the Sister City International Organisation (SCI), a sister city, state or county relationship is a long-term, partnership between two communities in two countries based on different principles. This relationship should be recognized officially by both communities. To proclaim the territories to be sister cities, the highest representatives of these communities should sign an agreement [1].

The Russian nomination for the sister-cities does not have the component *sister* but vice versa sounds like *brother-cities* or 'города-побратимы'. In the English language they can also be called *twin towns*, *partnership towns* or *friendship towns*. According to the lexical and grammatical analysis of these nominations they are both two-part composites with the underlying stems *sister* and *city* in English, *город* and *побратим* in Russian. Such a difference can be explained by the etymology of the words. In the Russian language the word *город* comes from ancient Indian *grha-*, meaning 'home, fence'. The root of the word *побратим*, that is 'брат' goes back to ancient Indian *bhrata*, or 'brother, brotherhood'. As for the etymology of 'city', it refers

to the stem *cite*- as in the word *citadel*, meaning 'a fortress commanding a city'. The word *sister* in its turn is from Old English *swesor*, where *swe-* meant 'one's own' and *-ser* denoted 'woman'. The meaning similar to 'brotherhood' is also registered in Old English 'nun' [2].

It is believed that the idea of creating sister-cities appeared during World War II. In 1942 the authorities and the locals of the English city Coventry, heavily suffered from German bombardment, addressed the inhabitants of Stalingrad (Volgograd) with the proposal to consolidate with twinning arrangements. The people of Albion presented some money and a tablecloth with embroidered words 'Little help is better than big sympathy' to Stalingrad. Today this tablecloth is kept at the museum 'The Battle of Stalingrad'. In 2008 the people of Volgograd sent a 'Stalingrad tablecloth' to Coventry to mark 65 years of the sister-city relationship [3].

The most influential world organization of sister-cities was founded in 1957 in France when more than 145 delegates from 12 European countries gathered in Aix-les-Bains to set up an international cooperation on the local level. The organization was called the World Federation of United Cities (UTO). As it is stated on its official site, the purpose of the organization is to support economic, cultural, social and technical interactions between local and regional authorities, through different forms of international cooperation and regular conferences [4].

Though, the attempt of creating this organization was carried out one year earlier in the French city *Saint-Étienne*, but then it failed because of the antagonism of local authorities and the mayor of the city. However, in 1956, on the initiative of **D. Eisenhower**, *Sister Cities International Organization* was created. It is an American organization that also deals with twin towns and cities. Its Soviet counterpart was 'Ассоциация по связям советских и зарубежных городов/Association on connections of Soviet and Foreign cities', functioning from 1964 to 1991 when it was turned into МАПГ (Международная ассоциация «Породненные города»/ International Association of Sister Cities) [5].

The relationships between sister-cities have become a noticeable phenomenon in social and political life of almost all countries. Close ties between distant places give people the opportunities to get acquainted with each other, to search together the ways of overcoming problems common to all mankind, to fight against war conflicts and international tension, to strive for rational usage of natural resources, to exchange scientific and technological breakthroughs.

Chelyabinsk as one of the biggest cities in Russia is also a member of МАПГ. Its sister-cities are Columbia (USA), Nottinghamshire (Great Britain), Ramla (Israel) and Urumchi (China). However, this research dwells upon the English-speaking sister-cities of Chelyabinsk. Before describing their partnership relations, it is necessary to mention some facts about Chelyabinsk itself.

Chelyabinsk is the seventh city in Russia in terms of population. It was founded in 1736 as a guarding fortress. The convenient location of the city on the crossroads of trade routes provided its economic growth in the past. When the Trans-Siberian Railway was built in 1890, the city became an important transport center. Fast construction of industrial enterprises in the age of first five year-plans and the evacuation of plants from western regions during World War II made the city one of the largest industrial centers. Due to the production of tanks and fighting machines, Chelyabinsk became known as Tankograd. In 2020 the city was awarded with the honored title 'The City of Zealous Labour'. Today it is inhabited by 1.2 million people.

The first twinning agreement of Chelyabinsk was signed with Columbia (South Carolina) in 1995. Columbia, like Chelyabinsk, was founded as a guarding port in 1787. The development of Columbia was connected with the construction of the railway and the water canal (as well as the growth of Chelyabinsk became possible due to the Trans-Siberian Railway). Columbia is considered to be the center of textile industry, while Chelyabinsk is the center of metallurgy. The agreement was intended to provide two-part cooperation in different spheres: from medicine and education to sport and tourism. However, because of difficult political circumstances the agreement did not work out in the way it was planned and up to now has been fully realized only on paper [6].

The agreement with Nottinghamshire, another sister-city, took effect in 2000. Nottingham city is an outstanding industrial center and important transport route. The county is famous for its historical figures and associations. Here, in Sherwood forest allegedly lived Robin Hood. Gulliver, a fairy tale character created by Jonathan Swift, also comes from here [7].

All these places have a lot of similarities in their cultural heritage and industrial significance. Besides, all of them were located on important crossroads of trade routes at some point in their history. Their meaning for the countries can hardly be exaggerated.

To know more about these three cities, it is necessary to study their mass media. In the modern world the means of mass media serve not only as a source of information about current news and events, but also as a way of determining cognitive, lingual and cultural models of behavior typical of a person or a nation in general. The analysis of the representation of sister-cities' life in mass media can enable us to understand what relates them except for some historical similarities and to promote international cooperation. Moreover, the study of mass media via conceptual integration theory helps to compare peculiarities of mental connections in cultures which closely interact with each other and can help to reveal some understanding of how our brain perceives information.

Nowadays mass media have taken different forms: television, radio, magazine, billboards, books, recordings and the Internet. The latter includes tweets, blogs, text messages, email and other social media [8]. Mass communication is often analyzed through critical discourse analysis (CDA). There are a lot of modern works that contain a full description of this method (CDA) and various approaches to it [9, 10]. Therefore, media discourse can be considered from different perspectives. As shown in [11] there are structural, functional and thematic approaches to the understanding of the notion of mass media. In conjunction with each other they form the whole picture of mass communication which incorporates not only verbal message but also extra linguistic factors associated with creating media text, a recipient, feedback, cultural means of coding and decoding information, as well as social, historical, political and ideological contexts.

Media discourse, incorporating other types of discourse, like political, medical, religious, military and others, adopts their linguistic features. The language of media discourse is difficult and diverse. It is constantly developing and reflects economic, cultural and political changes in the society. The language of mass media presupposes the interconnection between verbal, non-verbal components and the meaning they represent. This interconnection is provided due to mental connections between the meaning, linguistic means for its representation and paralinguistic features which combine various aspects of language and thinking.

The original representation of mental connections between language and thoughts can be found in conceptual integration theory by Gilles Fauconnier and Mark Turner [12; 13]. The theory is based on interaction of mental spaces, the interplay of which leads to the formation of new notions and concepts. Common elements of two separate input spaces (or two separate notions) produce another mental space which is called generic space. The interaction of all three spaces leads to the advent of the fourth space, which is called blend. As M. Turner puts it, a blend is a newly-formed mental space that includes some elements from different mental spaces in a mental net but it also develops new meaning of its own that is not typical of those spaces [12].

The process of conceptual integration is widely studied in many works [14; 15]. Such cognitive mappings serve as a basis for our thinking process and work as a main source for constructing new ideas, notions, pictures, films and so on. Media discourse, which is characterized by non-standard linguistic means used for conveying new information, provides a good material for analyzing these cognitive processes taking place in our brain while we are reading or listening.

Mental connections exist in all our actions and thoughts. In the media discourse they are represented on all levels and in every type of mass media. As for this research, we will give examples of their functioning in news headlines of sister-cities' mass media for the purpose of finding out universal and specific features in the ways of life of related cities. The analysis is carried out on the basis of official news sites of Chelyabinsk (74.ru), Nottinghamshire (nottinghampost.com or bbc.com) and Columbia (wach.com/news/local). The first feature that is worth emphasizing is that the main topics of news are similar. They are crime, sport, political events, weather and so on. However, linguistic and cognitive structures have both similarities and differences. Thus, most headlines are structured as simple extended sentences, performing informative function: 'Вернувшихся из-за границы южноуральцев посадят под замок до получения результатов ПЦР-теста / People of South Ural will be locked after coming from abroad till PCR test results (74.ru, 06.07.2021)', 'Nottinghamshire café owner flouted covid laws by opening during lockdown (nottinghampost.com, 06.07.2021)', 'Mixed reaction in the Midlands to masks after holiday weekend (wach.com/news/local, 06.07.2021)'. These headlines are joined by the topic of covid pandemic, which is spread all over the world and causes a lot of trouble for all cities. Extreme measures are undertaken everywhere to cope with this disease that is why this news is in all headlines.

Despite simple structures of the headlines, they contain some implicit context. For example, in the first headline, the subject of the sentence forms an input space 'вернувшиеся из-за границы южноуральцы / people of South Ural coming from abroad', while the passive voice makes the reader's brain form an implicit input space 'local authorities', which is not mentioned verbally but is created automatically on the mental level. The input spaces have some common elements, like 'pandemic period or limitations', which form a generic space. PCR tests are associated with covid, while travels abroad arouse thoughts about limitations imposed by the government during the pandemic. After subconscious analysis of the sentence the reader constructs a new blend with the following meaning 'Вернувшихся из-за границы южноуральцев местные власти посадят под замок до получения результатов ПЦР-теста в связи с пандемией / People of South Ural will be locked by the local authorities after coming from abroad till PCR test results because of pandemic'. Our consciousness reconstructs the full meaning of the sentence taking into consideration background knowledge and precedent phenomena. This tool is often used in headlines to get read of excessive information which is obvious from the context and can be reconstructed subconsciously. Of course, this mental reconstruction happens automatically without any effort as we have become used to it throughout our life.

A similar process of mental reconstruction can be observed in the English headline. The input space 'Nottinghamshire café owner' in connection with the input space 'flouted covid laws' form a generic space which presupposes that 'during covid pan-



demic all cafes in Nottingham should be closed'. The violation of this condition brings to life a new idea, or blend: 'Nottinghamshire café owner broke covid laws because he opened his cafe during lockdown'. It is not necessary to write the whole idea as mental connections will do their job.

In the American headline the second input space is also implied. 'Mixed reaction in the Midlands to masks' (input space 1) 'was seen / registered' or maybe 'happen/ occur' (input space 2) after holiday weekend. There is also one more space that needs reconstructing 'covid, pandemic, and limitations'. Different lexical units can be used to express the idea, but the sense is the same: during covid pandemic people should wear masks. The blend 'Mixed reaction in the Midlands to masks was noticed after holiday weekend during the pandemic' floats in our mind after the process of conceptual integration. Sometimes there is no need to use words like 'pandemic', 'covid' or 'lockdown' in headlines as this information is shared by all the recipients at this place and at the same period of time.

Now let us take the headlines of the news written at another period of time and devoted to a different topic: 'Челябинские дорожники продолжают чистить город даже в 40-градусный мороз / Chelyabinsk road workers continue cleaning the city even at minus forty (101.ru, 16.01.2021)', 'Storm Christoph: Water pumps set up in Retford (bbc.com, 19.01.2021)', 'A cold and rainy Friday for the Midlands with snow possible in parts of South Carolina (wach.com, 07.01.2021)'. The topic is universal – weather, but the problems covered in the news are specific for every region. Weather conditions vary depending on the location of the city. For Chelyabinsk, the worst catastrophe in winter is snowstorms and low temperatures, while, for Nottinghamshire, it is storms and flooding. Columbia's winter is mild, however, sometimes some snowfalls occur, but they are not common. So, it comes as no surprise that in headlines about weather conditions the region is always stated. That is why all the headlines have an input space of location ('Chelyabinsk', 'Retford (a town in Nottinghamshire)' and 'South Carolina') and an input space of nasty weather ('minus forty', 'Storm Christoph' and 'cold, rain, snow'). The parallel input spaces are united in the generic space by weather conditions typical of this region at this period of time. In the first two headlines there are blends in which the main parts of the sentence ('Chelyabinsk road workers continue cleaning the city' and 'Water pumps set up') symbolize the measures that are

usually taken to cope with the mischiefs in two regions. In the American headline the subject of the sentence is represented by the weather conditions ('a cold and rainy Friday for the Midlands'). Therefore, it sounds more like a warning without any extra measures implied.

In **conclusion**, it is necessary to highlight some important points. The carried analysis shows that sister-cities are related to each other not only by mutual agreements of cooperation in different spheres but also some common features in their history. Their local news issued at the same period of time has similar topics to cover. Without doubt, the inner context is specific for every region and is stipulated by linguistic peculiarities, but the problems that worry people are universal. Moreover, the cognitive operations in media discourse, and in headlines in particular, also have some universal traits. Some parts of information are not mentioned explicitly at the linguistic level, but are just implied. The words which are clear from the context are not used as they can be reconstructed mentally. The reconstruction of ideas happens automatically and does not take much effort or time for the recipients living in the same region at the same period of time. The latter statement is of high importance, because, if some modern headlines were read by people 50 years ago, without being aware of the current situation in the world, they would not be able to reconstruct all mental connections implied in the news and would not understand almost anything. I would have been hardly possible for them to comprehend what coronavirus is, what PCR tests are, why cafes should be closed all the time or why it is necessary to wear a mask in the street. At that time they worried more about influenza or Siberian plague. The same can be said about the location. Local people in Chelyabinsk can hardly comprehend the necessity to install water pumps in winter, like it is done in Nottinghamshire, because they usually anticipate blizzards and frosts. A similar bewilderment would be caused by the phrase 'rainy Friday' as there is no rain in Chelyabinsk in winter.

The process of conceptual integration serves as an integral part of our thinking and they deserve to be studied not only in media discourse, but in other discourses as well. A special interest is caused by their comparative analysis in different cultures, especially in terms of sister-cities. These cities are connected by similar cultural traits and historical paradigm. The linguistic analysis of this kind promotes a further cooperation between representatives of various cultures and views.

#### Библиографический список

1. *Sister Cities International*. Available at: <https://sistercities.org/about-us/what-is-a-sister-city-3>
2. Мишланова С.Л., Пермякова Т.М. «Города-побратимы» в разных лингвокультурах – «братья» или «сестры». *Вестник Пермского университета*. 2010; Выпуск 3 (9): 46 – 51.
3. Полежаева С. Копейск и Тапольца – братья навек. *Копейский рабочий*. 2016; 10 июня: 9.
4. *World Federation of United Cities*. Available at: <https://uia.org/s/or/en/1100056924>
5. *Международная ассоциация «Породненные города» (МАПГ)*. Available at: <http://goroda-pobratim.ru>
6. Абатурин С. У Челябинска есть город-побратим. *Вечерний Челябинск*. 1996; 28 февраля: 4.
7. *С кем побратался Челябинск?* Available at: <https://74.ru/text/gorod/2016/09/02/51034921/>
8. Putri A.G. Discourse in Mass Media: A Study of Critical Analysis Research Agenda. *Journal of English Teaching and Research*. 2018; № 3 (1): 40–51. Available at: <https://doi.org/10.29407/jetar.v3i1.11847>
9. Reynolds Ch. Building theory from media ideology: coding for power in journalistic discourse. *Journal of Communication Inquiry*. 2018; Vol. 43: 47 – 69. Available at: <https://doi.org/10.1177/10196859918774797>
10. Van Brussel, Leen & Carpentier, Nico & De Cleen, Benjamin. *Introduction: Discourse Theory, Media and Communication, and the Work of the Brussels Discourse Theory Group*. Chicago, USA, 2019.
11. Добросклонская Т.Г. Массмедийный дискурс как объект научного описания. *Научные ведомости*. Серия: Гуманитарные науки. 2014; Выпуск 22, № 13 (184): 181 – 187.
12. Fauconnier G., Turner M. Mental Spaces: Conceptual Integration Networks. *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter, 2006.
13. Fauconnier G. Mental Spaces, language modalities, and conceptual integration. *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*, 2017. Available at: <https://dx.doi.org/10.4324/9781315085678>
14. Antović M. Waging war against oneself: A metaphor at the heart of Christian ascetic practice. *Religion, Language and the Human Mind*, New York: Oxford University Press, 2018: 386 – 406.
15. Bonifazi A. The forbidden fruit of compression in Homer. *The Routledge Handbook of Classics and Cognitive Theory*. Edited by Peter Meineck, William Michael Short, and Jennifer Devereaux. Routledge, 2018.

#### References

1. *Sister Cities International*. Available at: <https://sistercities.org/about-us/what-is-a-sister-city-3>
2. Mishlanova S.L., Permyakova T.M. «Goroda-pobratimyy» v raznykh lingvokul'turah – «brat'ya» ili «sestry». *Vestnik Permskogo universiteta*. 2010; Vypusk 3 (9): 46 – 51.
3. Polezhaeva S. Kopejsk i Tapol'ca – brat'ya navek. *Kopejskij rabochij*. 2016; 10 iyunya: 9.
4. *World Federation of United Cities*. Available at: <https://uia.org/s/or/en/1100056924>
5. *Mezhdunarodnaya associaciya «Porodnennye goroda» (MAPG)*. Available at: <http://goroda-pobratim.ru>
6. Abaturin S. U Chelyabinska est' gorod-pobratim. *Vechernij Chelyabinsk*. 1996; 28 fevralya: 4.
7. *S kem pobratalsya Chelyabinsk?* Available at: <https://74.ru/text/gorod/2016/09/02/51034921/>
8. Putri A.G. Discourse in Mass Media: A Study of Critical Analysis Research Agenda. *Journal of English Teaching and Research*. 2018; № 3 (1): 40–51. Available at: <https://doi.org/10.29407/jetar.v3i1.11847>
9. Reynolds Ch. Building theory from media ideology: coding for power in journalistic discourse. *Journal of Communication Inquiry*. 2018; Vol. 43: 47 – 69. Available at: <https://doi.org/10.1177/10196859918774797>
10. Van Brussel, Leen & Carpentier, Nico & De Cleen, Benjamin. *Introduction: Discourse Theory, Media and Communication, and the Work of the Brussels Discourse Theory Group*. Chicago, USA, 2019.
11. Dobrosklonskaya T.G. Massmedijnyj diskurs kak ob'ekt nauchnogo opisaniya. *Nauchnye vedomosti*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2014; Vypusk 22, № 13 (184): 181 – 187.
12. Fauconnier G., Turner M. Mental Spaces: Conceptual Integration Networks. *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter, 2006.
13. Fauconnier G. Mental Spaces, language modalities, and conceptual integration. *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*, 2017. Available at: <https://dx.doi.org/10.4324/9781315085678> <https://doi.org/10.4324/9781315085678>
14. Antović M. Waging war against oneself: A metaphor at the heart of Christian ascetic practice. *Religion, Language and the Human Mind*, New York: Oxford University Press, 2018: 386 – 406.
15. Bonifazi A. The forbidden fruit of compression in Homer. *The Routledge Handbook of Classics and Cognitive Theory*. Edited by Peter Meineck, William Michael Short, and Jennifer Devereaux. Routledge, 2018.

Статья поступила в редакцию 24.06.22

**Samigullina A.S.**, Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of English Language and Intercultural Communication, Department of Romance and Germanic Philology, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: [Lingua\\_anna@mail.ru](mailto:Lingua_anna@mail.ru)

**Korzun A.V.**, postgraduate, Department of Romance and Germanic Philology, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: [annakomarov86@rambler.ru](mailto:annakomarov86@rambler.ru)

**ECOLOGY OF THE ENGLISH-SPEAKING MEDIA COMMUNICATION IN FOREIGN NEWS ARTICLES.** In the paper the researchers analyze news articles in the English-speaking media communication from the view-point of the ecology of the emotional impact they have on a reader as well as the formation of the ecological informational environment of the object of this impact. The analysis is based on the factors of ecology of texts, formulated by professor S.V. Ionova. Various news articles of the English-speaking mass media are used as objects of the analysis. Scientific novelty of the study involves using methods of Ecolinguistics in the analysis of the articles. In the course of the analysis we came to the conclusion that present-day mass media has transformed from the source of information into the means of significant impact on people's life activities. This determines the practical relevance of the results of this research.

**Key words:** ecolinguistics, ecology of text, media communication, mass media, informational environment, news article, emotional impact.

**А.С. Самигуллина**, д-р филол. наук, зав. каф. английского языка и межкультурной коммуникации, Башкирский государственный университет г. Уфа, E-mail: [Lingua\\_anna@mail.ru](mailto:Lingua_anna@mail.ru)

**А.В. Корзун**, соискатель, Башкирский государственный университет г. Уфа, E-mail: [annakomarov86@rambler.ru](mailto:annakomarov86@rambler.ru)

## ЭКОЛОГИЧНОСТЬ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ МЕДИАКОММУНИКАЦИИ НА ПРИМЕРЕ ЗАРУБЕЖНЫХ НОВОСТНЫХ СТАТЕЙ

В данной работе мы постарались проанализировать новостные статьи в англоязычной медиакоммуникации с точки зрения экологичности их эмоционального воздействия на читателя, а также формирования экологичной информационной среды объекта этого воздействия. В основе анализа лежат факторы экологичности текста, сформулированные профессором Ионовой С.В. Материалом для анализа послужили различные новостные статьи англоязычных СМИ. Научная новизна исследования заключается в применении методов эколлингвистики к анализу статей. В ходе анализа мы выяснили, что СМИ в настоящее время являются не только источником информации, но и оказывают значительное влияние на жизнедеятельность человека, что обуславливает практическую значимость результатов исследования.

**Ключевые слова:** эколлингвистика, экологичность текста, медиакоммуникация, СМИ, информационная среда, новостная статья, эмоциональное воздействие.

Мы живем в очень динамичное время, когда события меняются с молниеносной скоростью. Политическая ситуация, экономика, здравоохранение – каждый день несет огромные потоки новой информации по ключевым моментам нашей жизни. Для того чтобы ее качество не ухудшалось, нужно уметь быстро реагировать на все изменения и подстраиваться под новые реалии окружающей нас действительности. Быстрота реакции, в свою очередь, напрямую зависит от наличия, качества и полноты информации о ситуации в мире, а также от легкости доступа к ней. Именно поэтому средства массовой информации (далее СМИ), которые являются основным инструментом медиакоммуникации, играют ключевую роль в жизни любого человека, так как являются основным источником получения новостей.

Кроме того, темп современной жизни растет. На первое место выходит не столько сам факт важности получения новостей, сколько доступность и скорость их получения. Все большее количество людей предпочитают получать информацию из новостных источников в Интернете (новостные сайты, социальные сети, мессенджеры). Например, по данным крупнейшего на российском рынке агентства Mediascope, которое специализируется на исследованиях в области медиа и маркетинга, в апреле 2022 г. Интернетом в России пользовалось 80% населения в возрасте старше 12 лет или 97,5 млн человек. Больше времени россияне начали проводить именно на новостных интернет-ресурсах [1]. Аналогичная тенденция прослеживается не только в России, но и за рубежом, например, в США, согласно данным статьи Робинсона Мейера «Как обычный американец узнает новости» [2].

Однако нужно признать, что на сегодняшний день различные СМИ (будь то газеты, журналы или интернет-источники) все больше и больше становятся не столько средствами получения информации о событиях в мире, сколько средством эмоционального воздействия на читателя с целью формирования у последнего определенной картины мира и отношения к окружающей действительности. Эмоциональное воздействие можно охарактеризовать как способ общения с человеком, целью и результатом которого является изменение эмоционального

состояния последнего. И не всегда это воздействие носит объективный характер. Все вышесказанное обуславливает актуальность данного исследования.

Анализируя эмоциональное воздействие на читателя, которое формирует при прочтении той или иной информации в СМИ (новостных статей, в частности), можно судить об экологичности/неэкологичности текстов медиакоммуникации. Говоря об экологичности или неэкологичности текстов, мы в первую очередь опираемся на эколлингвистический подход описания языка.

**Эколлингвистика** – это сравнительно молодое направление в языкознании, которое возникло на стыке философского, социального и психологического направлений в лингвистике. Сам термин «эколлингвистика» (Ecology of language) был введен американским лингвистом Эйнарсом Хаугеном в 70-х гг. XX века. Он же определил эколлингвистику как науку о взаимоотношениях между языком и его окружением, где под окружением языка понимается общество, использующее язык как один из своих кодов [3].

В отечественной науке на сегодняшний день можно выделить два подхода к пониманию термина «эколлингвистика». Первый подход – **экология языка** (по Э. Хаугену), который рассматривает язык через призму науки экологии, переноса на первый (язык) терминологию, понятия, принципы и методы исследования последней (экологии). Целью исследования здесь выступает сам язык. Второй подход – **языковая экология** (по М. Халлидэю), при котором язык и тексты рассматриваются с позиции их экологичности или неэкологичности для человека, а сами исследования выходят за пределы сферы лингвистики [4].

При анализе новостных текстов (статей) мы придерживаемся второго подхода в понимании лингвозкологии, что, однако, не исключает использования терминологии первого подхода. Так, под окружением мы понимаем **информационную среду обитания человека**. А медиакоммуникация рассматривается как метод эмоционального влияния на человека, который выступает объектом этого воздействия.

Профессор Ионов С.В. в своей статье «К вопросу о признаках экологичности текстовой коммуникации» описывает факторы, которые обуславливают



Рис. 1. Признаки экологичности, обусловленные биологическими факторами

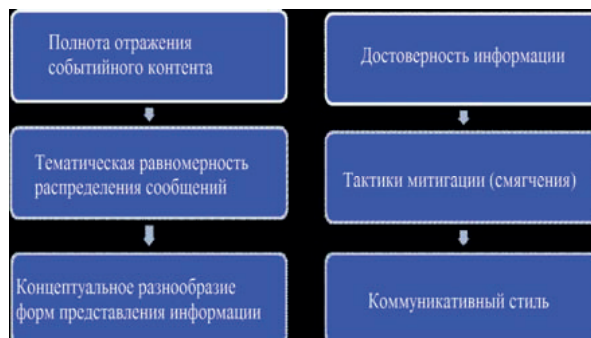


Рис. 2. Признаки экологичности, обусловленные социальными факторами

трудности в выявлении экологичности информационной среды человека, а также выделяет две группы признаков, которые необходимо учитывать в лингвоэкологии при описании экологичности текстов. Так, она говорит о признаках экологичности, обусловленных: а) биологическими (рис. 1) и б) социальными (рис. 2) факторами [5].

Исходя из анализа факторов, описанных выше, можно сделать вывод о том, что благоприятная информационная среда создает оптимальные условия для жизни и развития человека в различных сферах его существования. Неблагоприятная информационная среда, наоборот, угнетает его жизненные и производственные возможности [5].

Под «благоприятной» информационной средой мы как раз-таки понимаем «экологичную» среду, которая создается «экологичными» текстами медиакommunikации (в данном случае – новостными статьями). Чем экологичнее текст, тем позитивнее его эмоциональное воздействие на человека, что, в свою очередь, влияет на формирование положительной картины мира объекта воздействия, его общее комфортное состояние и соответствующую ответную реакцию на происходящие вокруг события. Если же текст является неэкологичным, эмоциональное воздействие будет соответственным, что формирует негативную информационную среду и такую же реакцию на нее объекта воздействия.

Таким образом, можно сделать вывод, что отношение человека к окружающей действительности напрямую зависит от качества той информации, которую он получает постоянно. В связи с этим целью данного исследования является рассмотрение нескольких новостных статей англоязычной медиакommunikации на предмет их экологичности/неэкологичности с точки зрения эмоционального влияния, которое они оказывают на человека и его восприятие окружающей информационной среды.

Для достижения цели нам необходимо решить несколько задач:

1. Рассмотреть и сравнить выбор лексики, используемой в статьях.

2. Рассмотреть и сравнить заголовки и подзаголовки статей.

3. Сделать выводы об экологичности или неэкологичности рассматриваемых статей на основе полученных данных.

Научная новизна статьи заключается в применении методов экилингвистики (признаки экологичности текста) при анализе новостных статей в рамках медиакommunikации. Практическая значимость состоит в расширении возможностей для исследования качества (положительного или негативного) влияния СМИ на повседневную жизнедеятельность человека, его эмоциональное состо-

яние и на формирование его картины мира. Возможность изучения, например, применения приемов и техник манипуляции в СМИ при анализе новостных статей обуславливает перспективу дальнейших исследований в данном направлении.

Материалом исследования послужили новостные статьи таких англоязычных изданий, представленных в сети Интернет, как WHO (World Health Organization) [6], ECDC (European Centre for Disease Prevention and Control) [7], TIME [8], BBC [9], а также The Guardian [10] и The New York Times [11]. Выбор источников неслучаен. Мы намеренно выбрали научные издания (WHO и ECDC) и ненаучные источники (TIME, BBC и другие), так как хотели проверить, отличаются ли статьи этих ресурсов по эмоциональной окраске. Как правило, научные статьи оперируют фактами, призваны, прежде всего, донести информацию, написаны менее эмоционально, в то время как статьи ненаучного, популярного характера склонны в первую очередь вызвать определенную реакцию у читателя, следовательно, более эмоционально окрашены. В качестве темы статей выбрали вспышку вирусной инфекции оспы обезьян (Monkeypox), резко появившаяся и распространившаяся практически по всей Европе с начала мая 2022 года. Учитывая горький опыт коронавирусной инфекции, потрясшей весь мир с 2019 года (и по сей день) и драматически изменившей жизнь сотен тысяч людей по всей планете абсолютно во всех сферах их существования, неудивительно, что новый вирус вызвал большой общественный резонанс и глубокую обеспокоенность как у ученых, так и у обычного человека. И, несмотря на то, что на сегодняшний день не было зафиксировано ни одного смертельного исхода заболевания (данные на 29.05.2022 г.), интерес и внимание к проблеме и ее освещению в СМИ с каждым днем только растет, формируя определенную информационную среду. И от того, как эта информация преподносится, насколько экологичными или неэкологичными являются новостные статьи, зависит эмоциональное состояние объекта воздействия.

Наше исследование состоит из двух этапов: 1 – анализ слов, используемых в статьях; 2 – анализ заголовков и подзаголовков статей.

На первом этапе мы проанализировали наиболее частотные слова во всех выбранных нами статьях с помощью сервиса Word Cloud (Word Cloud или Облако слов – это картинка, составленная из слов, содержащихся в анализируемом тексте пользователя; размер и цвет слов в облаке различаются и зависят от частотности их появления в тексте) и пришли к выводу, что выбор слов и частотность их употребления практически совпадают.

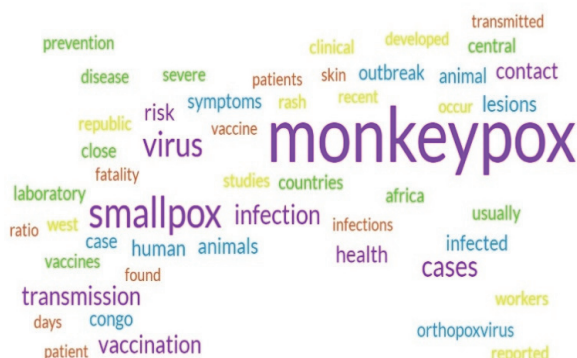


Рис. 3. Облако слов из статьи WHO

Frequency	Word
63	monkeypox
30	smallpox
22	virus
17	cases
15	infection
14	transmission
13	vaccination
11	contact
11	health
11	risk

Рис. 4. Частотность слов в статье WHO

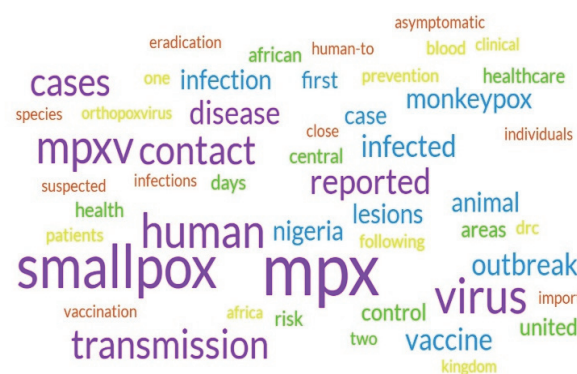


Рис. 5. Облако слов из статьи ECDC

Frequency	Word
38	mpx
30	smallpox
24	virus
23	human
23	mpox
19	transmission
19	contact
18	cases
16	reported
14	disease

Рис. 6. Частотность слов в статье ECDC





Как мы видим из представленных выше рисунков, лексика в статьях как научных, так и популярных источников практически идентична. В качестве иллюстрации мы взяли первые 10 самых частотных слов и убедились, что они используются практически во всех статьях. Например, слово 'cases' встречается в 6 из 6 статей, слово 'virus' – 5 из 6, слово 'contact' – в 5 из 6, слово 'disease' – в 4 из 6 и т. д. Сами же эти слова не несут никакой специфической эмоциональной окраски и используются исключительно для того, чтобы донести до читателя необходимую информацию.

На втором этапе исследования мы решили проанализировать заголовки и подзаголовки выбранных статей. Зачастую заголовки и подзаголовки в новостных статьях призваны не только сообщить главную мысль того или иного раздела, но и привлечь внимание читателя, заинтриговать, побудить к прочтению статьи, а также вызвать различные чувства. В связи с этим мы решили проверить, имеют ли подзаголовки выраженную эмоциональную окраску с целью оказать определенное воздействие на читателя. И зависит ли их эмоциональность от источника информации.

Как можно увидеть из табл., заголовки и подзаголовки статей в различных источниках отличаются своей эмоциональной окрашенностью. Нужно отметить, что мы намеренно постарались выбрать статьи, содержащие общую информацию об оспе обезьян, описывающие возникновение, симптомы заболевания, ре-

определенные эмоции, такие как тревога, сомнения или страх, что, в свою очередь, влияет на объективность восприятия ситуации в целом. И чем сильнее вызванные эмоции (особенно негативные), тем менее экологичной можно считать статью, так как она создает искаженное представление о волнующих читателя событиях.

Резюмируя вышеперечисленное, можно прийти к выводу, что новости для нас стали не просто средством получения той или иной информации о происходящих в мире событиях, но необходимостью для того, чтобы иметь возможность быстро реагировать и адаптироваться к изменениям в различных сферах нашей жизни. Информацию мы получаем из новостных статей в различных источниках, лидирующими из которых являются интернет-ресурсы. Однако мы видим, что в последнее время новости становятся не только и не столько источником информации, сколько инструментом эмоционального воздействия на читателя и формирования у последнего зачастую необъективного восприятия действительности или происходящих событий. Таким образом, новостные статьи можно разделить на экологичные (формирующие благоприятную для жизнедеятельности человека картину мира) и неэкологичные (имеющие обратный эффект).

В данной статье мы проанализировали несколько новостных статей из разных источников, научных и ненаучных, представленных в сети Интернет, и пришли к выводу, что научные статьи (WHO и ECDC) являются более экологич-

Таблица 1

Заголовки и подзаголовки новостных статей в разных источниках

Научные источники статей		Ненаучные источники статей			
WHO (World Health Organization)	ECDC (European Centre for Disease Prevention and Control)	TIME	BBC	The Guardian	The New York Times
<b>Заголовки:</b> «Monkeypox»	<b>Заголовки:</b> «Factsheet for Health Professionals on Monkeypox»	<b>Заголовки:</b> «What is Monkeypox and Should You Be Worried?»	<b>Заголовки:</b> «What is Monkeypox and How Do You Catch It?»	<b>Заголовки:</b> «Why are Monkeypox Cases Suddenly Emerging across the World and Could the Virus Have Mutated?»	<b>Заголовки:</b> «How Serious Is Monkeypox?»
<b>Подзаголовки:</b> – Key Facts; – Introduction; – The Pathogen; – Natural Host of Monkeypox Virus; – Outbreaks; – Transmission; – Signs and Symptoms; – Diagnosis; – Therapeutics; – Vaccination – Prevention	<b>Подзаголовки:</b> – The Pathogen; – Clinical Features and Sequelae; – Epidemiology; – Transmission; – Diagnostics; – Case Management and Treatment; – Public Health Control Measures; – Infection Control, Personal Protection and Prevention	<b>Подзаголовки:</b> – What Is Monkeypox? – How Can You Catch It? – What Are the Symptoms? – Can Monkeypox Kill You? – Is There a Cure?	<b>Подзаголовки:</b> – How Common Is Monkeypox? – What Are the Symptoms? – How Do You Catch It? – How Dangerous Is It? – Are Gay Men at Great Risk? – How Common Are Outbreaks? – What Is the Treatment? – Should the Public Be Concerned?	<b>Подзаголовки:</b> – Protection from Smallpox Vaccines Is Waning; – Cases Have Actually Been Rising for a While; – Could the Virus Have Mutated? – The Virus May Just Have taken Advantage of an Ideal Situation	<b>Подзаголовки:</b> – How Contagious Is Monkeypox? – What Are the Symptoms and How Bad Can a Monkeypox Infection Get? – Do I Need to Worry about the Rising Threat? – What Is the Treatment for Monkeypox?

комендации по его лечению и прогнозы по распространению. Как мы и ожидали, статьи, взятые из научных источников, таких как WHO и ECDC, оказались в целом нейтральными. Их целью является донесение исчерпывающей информации до читателя касательно заболевания. Статьи четко структурированы, подзаголовки отражают лишь содержание раздела и не нацелены на оказания какого-либо эмоционального воздействия на читателя. В то время как в статьях популярных ненаучных изданий, несмотря на практически идентичное содержание, заголовки и подзаголовки сразу бросаются в глаза, так как несут определенный эмоциональный окрас. Этот эффект достигается использованием слов с ярко выраженной коннотацией, чаще негативной, таких как 'kill', 'dangerous', 'mutated', 'contagious', 'at great risk', 'rising threat', 'be worried/ concerned', а также путем построения фраз в виде вопросов, а не утверждений, как в научных статьях. Такие заголовки и подзаголовки не только привлекают внимание читателя к статье, но и вызывают

ними, так как лишены чрезмерной эмоциональности, оперируют фактами и призваны донести информацию до читателя. В то время как статьи из ненаучных источников (TIME, BBC, The Guardian, The New York Times) являются менее экологичными, так как несут ярко выраженный эмоциональный окрас и оказывают определенное эмоциональное воздействие на читателя. Об этом мы можем судить, рассмотрев лексическое содержание статей, а также их заголовки и подзаголовки. Несмотря на то, что основные используемые слова и их частотность в содержании всех статей практически совпадают, эффект они создают разный. Наиболее ярко это прослеживается в заголовках и подзаголовках статей, которые в ненаучных источниках построены в виде вопросов и включают коннотационно не нейтральные слова (чаще имеющие негативный окрас). Чем сильнее эмоциональный окрас, тем сильнее воздействие на читателя, и тем неэкологичнее новостная статья.

#### Библиографический список

1. Mediascope. Available at: <https://mediascope.net/news/1460058/>
2. Мейер Р. Как обычный американец узнает новости. Available at: <https://theidealist.ru/how-the-average-american-gets-their-news/>
3. Haugen E. *The Ecology of language. Essays by Einar Haugen*. Stanford: Stanford University Press, 1972.
4. Halliday M.A.K. New Ways of Meaning: The Challenge to Applied Linguistics. *The Ecological Reader: Language, Ecology and Environment*. London; New York: Continuum, 2001.
5. Ионова С.В. К вопросу о признаках экологичности текстовой коммуникации. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2: Языкознание. 2011; № 1 (13). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-priznakah-ekologichnosti-tekstovoy-kommunikatsii>
6. WHO (World Health Organization). *Monkeypox*. Available at: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/monkeypox>
7. ECDC (European Centre for Disease Prevention and Control). *Factsheet for Health Professionals on Monkeypox*. Available at: <https://www.ecdc.europa.eu/en/all-topics-z/monkeypox/factsheet-health-professionals>

8. *TIME. What Is Monkeypox and Should You Be Worried?* Available at: <https://time.com/6178541/what-is-monkeypox-and-should-you-be-worried/>
9. *BBC. What Is Monkeypox and How Do You Catch It?* Available at: <https://www.bbc.co.uk/news/health-45665821>
10. *The Guardian. Why are Monkeypox Cases Suddenly Emerging Across the World and Could the Virus Have Mutated?* Available at: <https://www.theguardian.com/world/2022/may/24/why-are-monkeypox-cases-suddenly-emerging-across-the-world-and-could-the-virus-have-mutated>
11. *The New York Times. How Serious Is Monkeypox?* Available at: <https://www.nytimes.com/article/monkeypox-virus-covid.html?searchResultPosition=2>

## References

1. *Mediascope*. Available at: <https://mediascope.net/news/1460058/>
2. Mejer R. *Kak obychnyj amerikanec uznaet novosti*. Available at: <https://theidealist.ru/how-the-average-american-gets-their-news/>
3. Haugen E. *The Ecology of language. Essays by Einar Haugen*. Stanford: Stanford University Press, 1972.
4. Halliday M.A.K. *New Ways of Meaning: The Challenge to Applied Linguistics. The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment*. London; New York: Continuum, 2001.
5. Ionova S.V. K voprosu o priznakah ekologichnosti tekstovoy kommunikatsii. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2011; № 1 (13). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-priznakah-ekologichnosti-tekstovoy-kommunikatsii>
6. WHO (World Health Organization). *Monkeypox*. Available at: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/monkeypox>
7. ECDC (European Centre for Disease Prevention and Control). *Factsheet for Health Professionals on Monkeypox*. Available at: <https://www.ecdc.europa.eu/en/all-topics-z/monkeypox/factsheet-health-professionals>
8. *TIME. What Is Monkeypox and Should You Be Worried?* Available at: <https://time.com/6178541/what-is-monkeypox-and-should-you-be-worried/>
9. *BBC. What Is Monkeypox and How Do You Catch It?* Available at: <https://www.bbc.co.uk/news/health-45665821>
10. *The Guardian. Why are Monkeypox Cases Suddenly Emerging Across the World and Could the Virus Have Mutated?* Available at: <https://www.theguardian.com/world/2022/may/24/why-are-monkeypox-cases-suddenly-emerging-across-the-world-and-could-the-virus-have-mutated>
11. *The New York Times. How Serious Is Monkeypox?* Available at: <https://www.nytimes.com/article/monkeypox-virus-covid.html?searchResultPosition=2>

Статья поступила в редакцию 07.06.22

УДК 81.25

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-221-224

Li Jiaxin, postgraduate, Higher School of Translation and Interpretation, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: [dlljx999@gmail.com](mailto:dlljx999@gmail.com)

**ANALYSIS OF MACHINE TRANSLATION IN THE LIGHT OF ECO-TRANSLATOLOGY.** With the rapid development of artificial intelligence, machine translation technology is also becoming more mature. Measuring the quality of machine translation is the most important indicator for evaluating machine translation and is of great importance for the development of machine translation. In addition, through analysis, we can also find out the current level of machine translation. For this work, the researcher chose the presentation "Knowledge Day 2021" of Moscow State University (hereinafter referred to as MSU), which includes the translation of official documents, translation of titles, translation of slogans, etc. To analyze the translation of the presentation, there are four popular translation programs used – DeepL, Google, Yandex and Baidu. Using Eco-Translatology assessment criteria as a guide, a quantitative analysis of translations is carried out in three areas: the language dimension, the communicative dimension and the cultural dimension.

**Key words:** machine translation, DeepL, Google translator, Yandex translator, Baidu translator, language dimension, communicative dimension, cultural dimension.

Ли Цзясинь, аспирант, Высшая школа перевода (факультета) Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; г. Москва, E-mail: [dlljx999@gmail.com](mailto:dlljx999@gmail.com)

## АНАЛИЗ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА В СВЕТЕ ЭКОПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

С быстрым развитием искусственного интеллекта технология машинного перевода также становится все более зрелой. А измерение качества машинного перевода является наиболее важным показателем его оценки и имеет большое значение в плане его развития. Кроме того, путем анализа мы также можем выяснить текущий уровень машинного перевода. Для данной работы мы выбрали презентацию «День знаний 2021» Московского государственного университета (далее – МГУ), которая включает в себя перевод официальных документов, заголовков, слоганов и т. д. Для анализа перевода презентации мы использовали четыре популярные переводческие программы – DeepL, Google, Yandex и Baidu. Используя в качестве ориентира критерии оценки экоперевода, автор проводит количественный и качественный анализ переводов по трем направлениям: языковое измерение, коммуникативное измерение и культурное измерение.

**Ключевые слова:** машинный перевод, DeepL, Google Переводчик, Yandex.Переводчик, Baidu Переводчик, языковое измерение, коммуникативное измерение, культурное измерение.

Машинный перевод – это процесс перевода письменных текстов с одного естественного языка на другой с помощью специальной компьютерной программы [1, с. 106]. Как определил китайский ученый Чен Инь, «机器翻译是指利用计算机将一种自然语言文本翻译成另一种或多种自然语言文本。它涉及语言学, 计算机科学, 数学 等多个学科, 是一门交叉学科» («Машинный перевод – это использование компьютеров для перевода одного текста на другой или нескольких текстов на естественном языке. Это междисциплинарная дисциплина, включающая лингвистику, информатику, математику и т.д.») [2, с. 19].

Актуальность этой статьи обусловлена необходимостью определения нового критерия оценки перевода, основанного на экопереводе, и использования этого критерия для оценки автоматического (машинного) перевода, чтобы изучить преимущества и недостатки автоматического перевода с помощью определенного проекта и достичь гармонии между человеком и машиной при переводе.

Теоретическая значимость данной работы обусловлена введением в научный обиход нового подхода к критерию автоматического перевода, чтобы машинный перевод имел определенную основу для суждений. Выводы, сформулированные в работе, раскрывают возможности для дальнейшего изучения автоматического перевода.

Практическая значимость заключается в том, что полученные в работе результаты могут быть использованы в педагогической деятельности при подготовке переводчиков на основе машинного перевода. Установление критерия оценки автоматического перевода и демонстрация фактических результатов перевода и

оценки может помочь переводчикам улучшить качество перевода при машинном переводе и снизить свою рабочую нагрузку.

Цель данной статьи – провести сравнительный анализ машинного перевода на примере следующих систем: Google, DeepL, Yandex и Baidu. Мы хотим протестировать результаты перевода каждого программного обеспечения в каждом измерении и проанализировать, какое программное обеспечение работает лучше и в каком измерении.

В качестве фактического материала используется презентация МГУ «День знаний 2021».

Цель исследования обусловила решение следующих задач:

1. Установление критерия оценки качества перевода.
2. Использование этого критерия для анализа результатов машинного перевода каждого программного обеспечения и предоставления собственного перевода на основе экоперевода.
3. Анализирование в целом ситуации каждого машинного перевода и получение выводов.

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., Костиковой О.И., Кочетковой Н.С., 胡庚申 (Ху Гэншэн), 陈英 (Чен Инь) и др.

Методы, применяемые в данной работе: эксперимент, количественный и качественный анализ, метод сравнения.



Новизна работы заключается в том, что экопереводоведение – это новое направление в теории перевода. Вместе с тем автоматический перевод был предметом обсуждения в последние годы. Нами разработан критерий оценки качества автоматического перевода на основе экопереводоведения для того, чтобы помочь повысить качество перевода.

### 1. Планирование проекта

«С появлением первых электронных вычислительных машин еще в середине 40-х гг. возникает идея заставить переводить машину. В 1954 г. проводится так называемый Джорджтаунский эксперимент, в результате которого получен первый перевод небольшого и несложного текста с одного языка на другой» [3, с. 174]. После этого машинный перевод постепенно приобрел популярность.

С развитием глобализационных процессов и углублением разного рода контактов между странами перевод становится все более и более важным звеном в трансграничном обмене. Н.К. Гарбовский и О.И. Костикова так описали важность и роль перевода в межкультурном общении: «...социальная функция перевода состоит в «утолении информационного голода» и преодолении «коммуникативного дискомфорта», вызванного невозможностью понять другого в силу различия коммуникативных кодов в условиях двуязычной коммуникации» [4, с. 18].

Машинный перевод имеет большое значение для развития перевода вообще. В последние годы был разработан и применен ряд систем машинного перевода. Так, в 2006 году начала работать система Google Переводчик компании Google, а в 2017 году компания, чтобы добиться более качественного перевода, перешла на нейронную сеть. В 2011 году китайская компания Baidu запустила систему машинного перевода Baidu Переводчик, которая может поддерживать перевод между 27 языками, а российская компания Яндекс в том же году запустила собственный статистический машинный перевод. В 2017 году немецкая компания DeepL GmbH запустила бесплатный сервис нейронного машинного перевода, также известный как DeepL. Машинный перевод все чаще и активнее используется в нашей повседневной работе и жизни, а качество переводов становится все выше. Качество перевода некоторых технических текстов даже сравнимо с естественным переводом, поэтому актуализируются вопросы, связанные с соотношением машинного и естественного перевода. Анализ качества перевода является наиболее важным показателем для оценки машинного перевода.

В качестве критерия перевода мы используем критерий экопереводоведения, разделенный на 5 уровней. Как считает Ху Гэншен, «успешный перевод – это перевод, который соответствует с точки зрения перевода, а также с точки зрения перевода. Это означает, что переводчик должен учитывать не только языковые, но и культурные, социальные и другие факторы. В переводе важно не только передать смысл, но и передать культуру, стиль и тон оригинала. Поэтому переводчик должен быть не только лингвистом, но и культурологом, социологом и психологом. Только так можно обеспечить качественный перевод, который будет понятен и полезен для целевой аудитории» [5, с. 144].

На основе экопереводоведения нами разработана система критериев машинного перевода, которая содержит в себе три параметра: языковое измерение, коммуникативное измерение, культурное измерение (см. табл. 1).

Для нашего анализа мы выбрали несколько типичных предложений из презентации, которые были на первом этапе переведены нами, а затем с помощью отмеченных выше машинных переводческих систем. Далее результаты перевода мы сравнили с результатами собственных переводов, выполненных в соответ-

ствии с теорией экопереводоведения. Мы выделили жирным шрифтом и курсивом проблемные места в переводах.

### 2. Анализ проблемы

Нами был проведен следующий эксперимент. Пять участников эксперимента, которые работают в сфере переводов, выставили собственную оценку каждому из них. На основе данных оценок мы вывели среднюю оценку каждому из переводов. Полученные данные проиллюстрируем на примере следующих предложений или фрагментов предложений.

1. После приезда в Российскую Федерацию: очно с соблюдением всех мер защиты.

DeepL Перевод: 抵达俄罗斯联邦后。在所有保护措施到位的情况下, **亲临现场**。

Google Переводчик: 抵达俄罗斯联邦后: **亲自前往**, 遵守所有保护措施。

Yandex.Переводчик: 抵达俄罗斯联邦后: **亲自遵守所有保护措施**。

Baidu Переводчик: 抵达俄罗斯联邦后: **亲自遵守所有保护措施**。

Наш перевод: 抵达俄罗斯联邦后: 在遵守所有防护措施的情况下进行面授。

Языковое измерение: все машинные переводы этого фрагмента предложения получают оценку «5» по языковому измерению, машинный перевод характеризуется отсутствием пропусков слов.

Коммуникативное измерение: DeepL и Google Переводчики могут получить 5 баллов, так как они достигли коммуникативной цели оригинального текста. В отличие от этих систем, Яндекс Переводчик и Baidu Переводчик набрали 3,5 балла, так как они не передали смысл фразы «необходимость добираться до определенного места», что повлияло на смысл информации во второй части фрагмента предложения.

Поскольку слово «очно» из оригинального фрагмента используется в контексте «обучаться на очном отделении», но глагол «обучаться» отсутствует, то качество машинного перевода серьезно пострадало из-за того, что слово «очно» было переведено неадекватно.

Культурное измерение: DeepL – 4,5 балла, только словосочетание «亲临现场» не соответствует китайским правилам. Google Переводчик – 4 балла, словосочетание «亲自前往» тоже не соответствует китайским правилам, и между фразами «亲自前往» и «遵守所有保护措施» отсутствует союз, можно добавить союз «并», чтобы предложение стало логичным. Яндекс.Переводчик и Baidu Переводчик набрали по 3,5 балла каждый, фраза «亲自遵守所有保护措施» чрезмерно подчеркивает значение «лично», «сам», что является повторением семантического значения.

2. Ношение защитных масок и перчаток в общественном транспорте – обязательно!

DeepL Переводчик: 在公共交通工具上佩戴口罩和手套**是强制性的!**

Google Переводчик: 乘坐公共交通工具必须戴口罩和手套!

Yandex.Переводчик: 在公共交通工具中戴口罩和手套**是必须的!**

Baidu Переводчик: 在公共交通中戴口罩和手套**是必须的!**

Наш перевод: 必须在公共交通工具上戴口罩和手套!

Языковое измерение: все машинные переводы этого предложения получили оценку «5» по языковому измерению: машинные переводы перевели все слова без пропусков.

Коммуникативное измерение: все машинные переводы также получают 5 баллов, так как все они достигли коммуникативной цели оригинала.

Культурное измерение: Google Переводчик оценивается в 5 баллов. DeepL Переводчик, Yandex.Переводчик и Baidu Переводчик оцениваются в 4,5 балла каждый, в части предложения «.....是强制性的!» используется порядок, характерный для русского языка, а не китайского.

Таблица 1

Критерии машинного перевода на основе экопереводоведения

Оценки	Критерии		
	Языковое измерение	Коммуникативное измерение	Культурное измерение
(5)	Перевод соответствует оригиналу	Содержание оригинала может быть полностью передано, и перевод полностью достиг коммуникативной цели	Полное культурное соответствие, подходящее и абсолютно правильное использование слов
(4)	Было переведено 80% контента, но отдельные слова пропущены	80% содержания оригинала может быть передано	80% культурного соответствия, текст перевода понятен, но отдельные слова не адекватны переводу
(3)	Было переведено 60% контента	60% содержания оригинала может быть передано	60% культурного соответствия, текст перевода можно понять, но есть много недостатков
(2)	Переведено лишь несколько фраз или грамматических элементов	40% содержания оригинала может быть передано	40% культурного соответствия, текст перевода с трудом можно понять
(1)	Только отдельные слова были переведены	Можно получить очень мало информации, но она все равно не служит коммуникативной цели	20% культурного соответствия, текст перевода понимается с трудом
(0)	Совсем не переводится	Полностью упускает смысл общения	Полное отсутствие культурного соответствия, текст перевода совершенно не понятен

3. Получите по электронной почте направление на заселение, сохраните на свой телефон и распечатайте.

Deepl Переводчик:收到**推荐人**的电子邮件, 将其保存在手机上并打印出来。

Google Переводчик:收到**推荐人**的电子邮件, 将其保存在手机上并打印出来。

Yandex.Переводчик:收到**登记入住**的电子邮件**推荐**, 将其保存到您的手机并打印出来。

Baidu Переводчик:通过电子邮件接收**入住方向**, 保存到手机并打印。

Наш перевод:通过邮箱接收入住通知, 保存到您的手机并打印出来。

Языковое измерение: Deepl и Google Переводчики получили по 4 балла, так как они неправильно перевели словосочетание «направление на заселение»: «推荐人». У Яндекс – 4,5 балла, поскольку он перевел это словосочетание как «登记入住的推荐», что не совсем правильно. Baidu получил 4 балла: его перевод этого словосочетания – «入住方向» – дословный, что также не подходит.

Коммуникативное измерение: все машинные переводчики получили по 4 балла, и ни один из них не смог выполнить коммуникативную задачу на «отлично». Коммуникативная цель была труднореализуема из-за неправильного перевода словосочетания «направление на заселение», поэтому студенты могут не понять, какие документы им нужно принести для заселения в общежитие.

Культурное измерение: Deepl Переводчик и Google Переводчик получили 5 по баллов, их переводы соответствуют правилам китайского языка, в то время как Yandex и Baidu получили по 4 балла – их переводы словосочетания «направление на заселение» совершенно не соответствуют грамматическим правилам китайского языка.

4. Вам необходимо приобрести полис добровольного медицинского страхования (ДМС), действительный на территории Российской Федерации на весь период обучения в Московском университете.

Deepl Переводчик:你需要购买一份**自愿健康保险**(VHI), **在你在莫斯科大学学习的整个期间, 在俄罗斯联邦有效**。

Google Переводчик:您需要购买在**莫斯科大学整个学习期间在俄罗斯联邦境内有效的自愿医疗保险单**(VHI)。

Yandex.Переводчик:您需要购买一份自愿医疗保险(VMI), **在莫斯科大学的整个学习期间在俄罗斯联邦境内有效**。

Baidu Переводчик:您需要购买在**莫斯科大学学习期间在俄罗斯联邦境内有效的自愿医疗保险**(DMS)。

Наш перевод:您需要购买自愿医疗保险(ДМС), 该保险在俄罗斯联邦境内有效, 并适用于在莫斯科大学的整个学习期间。

Языковое измерение: все машинные переводы этого предложения получили 5 баллов, потому что все слова были переведены без пропусков.

Коммуникативное измерение: все машинные переводы также получают по 5 баллов, так как все они достигли коммуникативной цели оригинала.

Культурное измерение: Deepl Переводчик и Google Переводчик набрали по 3,5 балла, Yandex.Переводчик и Baidu Переводчик набрали по 4 балла. В целом все четыре перевода не соответствуют китайским культурным стандартам и грамматическим правилам. Deepl перевел фразу «полис добровольного медицинского страхования» как «自愿健康保险», что не соответствует действительности: фразу «健康保险» на русский язык следует переводить как «страхование жизни и здоровья», что указывает на критерии обязательность/добровольность. Кроме того, в переведенном предложении отсутствует указательное местоимение «它», что также не соответствует китайским языковым правилам.

Google Переводчик перевел фразу «полис добровольного медицинского страхования» как «自愿医疗保险单», что также неправильно. Термин «保险单» означает официальный письменный или электронный сертификат, выданный страховой компанией страхователю (застрахованному лицу) после заключения договора страхования. Использование двух последовательных предложений «在» без союза и без знаков препинания также является неправильным. Кроме того, вся структура предложения не соответствует нормам китайского языка. И Яндекс Переводчик, и Baidu Переводчик выбрали подходящие слова, но у обоих наблюдаются проблемные структуры предложений. В соответствии с нормами китайского языка вторая часть предложения должна быть разделена на две короткие фразы, в первой половине следует добавить подлежащее «该保险», союз «并» между первой и второй фразами, глагол и позиционный предлог «适用于».

5. Ознакомительная квест-игра «Я – студент МГУ».

Deepl Переводчик:我是**MSU学生**的**迎新任务游戏**。

Google Переводчик:介绍性任务游戏**我是莫斯科国立大学的学生**。

Yandex.Переводчик:入门任务游戏**我是莫斯科国立大学的学生**。

Baidu переводчик:探索游戏**我是莫斯科国立大学的学生**。

Наш перевод:迎新探索游戏**我是莫大人**。

Языковое измерение: оценка Deepl – 4 балла, поскольку аббревиатура МГУ переведена не на китайский, а на английский язык. Все остальные машинные переводы получают по 5 баллов, у них нет пропущенных слов.

Коммуникативное измерение: перевод Deepl оценивается в 4 балла из-за пропущенных слов, что повлияло на коммуникативное измерение. Все остальные машинные переводы получают по оценке «5», так как все они достигли коммуникативной цели оригинала.

Культурное измерение: все машинные переводы набрали только по 3 балла. Мы считаем, что фразу «ознакомительная квест-игра» лучше всего перевести как «迎新探索游戏» или «迎新活动», что больше соответствует китайским языковым правилам. Отметим, что первый приведенный вариант перевода фразы ближе к оригиналу, а второй имеет более общее значение. Кроме того, поскольку предложение «Я – студент МГУ» – это название игры, то перевод должен быть кратким и привлекательным, но все четыре машинных перевода оказались слишком сложными и неинтересными. Поэтому мы перевели это название как «我是莫大人», где слово 莫大 соответствует аббревиатуре «МГУ». Фраза «студент МГУ» нами переводится как «莫大人», что целиком соответствует китайским культурным традициям: она обозначает тех, кто работает или работал, учится или учился в этом университете или тех, кто имеет отношение к университету, т. е. китайская фраза имеет более широкую семантику, чем русская.

В результате проведенного анализа мы получили следующие выводы. В целом машинный перевод получил оценку выше 3 баллов во всех областях, следовательно, его можно эффективно использовать.

С точки зрения языкового измерения машинный перевод не пропускает слова, и с его помощью можно перевести целиком все предложение или фрагмент. По коммуникативному измерению Deepl Переводчик и Google Переводчик получили более высокие баллы, а Yandex и Baidu – более низкие. Несмотря на то, что все машинные переводчики смогли выполнить большинство коммуникативных задач в предложениях, они все же имеют недостатки. Поэтому если машинный перевод будет использоваться непосредственно в повседневном общении, то это может повлиять на коммуникативный эффект. Культурное измерение показывает плохие результаты для машинного перевода, и это объяснимо, так как отражение культурных особенностей, исходя из контекста, является одной из трудных задач межкультурного диалога.

Презентация, выбранная нами в качестве фактической базы, заключается в себе большое количество разнообразной, но логичной информации, поэтому переводческая экологическая среда, в которой она находится, имеет много изменений, которые иногда машина не понимает ввиду отсутствия контекста. Это приводит не только к трудностям перевода, но и к непониманию смысла отдельных слов или предложений.

Что касается мнения о том, что развитие машинного перевода может угрожать положению переводчиков, мы пришли к выводу, что, хотя машинный перевод достаточно хорошо работает в языковом измерении, он нуждается в дальнейшем совершенствовании в коммуникативном и культурном измерениях. Н.К. Гарбовский считает, что «развитие цифровых технологий призвано оптимизировать работу переводчиков, и впадать в пессимизм по поводу будущего профессии и ее востребованности по меньшей мере неконструктивно. Действительно, «технологическая безработица», связанная с полной заменой человека машиной, пока угрожает переводчикам лишь в слабой степени» [6, с. 89]. Поэтому, по крайней мере на данный момент, машинный перевод может помочь в переводческой работе, но сам по себе он трудновыполним и требует постредактирования.

Для переводчика машинная поддержка может значительно облегчить работу при выполнении письменного перевода, однако при устном переводе это использование может быть затруднено. Таким образом, проблема изучения взаимодействия человека и искусственного интеллекта в области переводов является перспективной и требует дальнейших исследований.

#### Библиографический список

1. 陈英.我国在线机器翻译财经新闻英中翻译的译文质量对比测评. 海外英语. 2020; № 10:19–21.
2. Инь Ч. Сравнительная оценка качества перевода онлайн-машинного перевода финансовых новостей нашей страны с английского на китайский. *Английский язык за рубежом*. 2020; № 10: 19.
3. Кочеткова Н.С., Ревина Е.В. Особенности машинного перевода. *Филологические науки. Вопросы теории и практики: Грамота: в 3-х ч.* Тамбов, 2017; Ч. 2, № 6 (72): 106.
4. Гарбовский Н.К. *Теория перевода*. Москва: Издательство МГУ, 2007.
5. Гарбовский Н.К., Костинова О.И. Перевод и общество. *Вестник Московского университета*. Серия 22: Теория перевода. Москва: Издательство Московского университета, 2018; № 1: 18.
6. 胡庚申. 翻译适应选择论. 湖北教育出版社, 2004. (Ху Г. *Теория адаптации и выбора перевода*. Образовательная пресса в провинции Хубэй, 2004).
7. Гарбовский Н.К. Четвертая промышленная революция, образование и культура. *Педагогика*. 2021; № 11: 89.
8. Deepl. Available at: <https://www.deepl.com/zh/translator>
9. Google Переводчик. Available at: <https://translate.google.cn/>
10. Yandex.Переводчик. Available at: [https://translate.yandex.ru/?utm\\_source=main\\_stripe\\_big](https://translate.yandex.ru/?utm_source=main_stripe_big)
11. Baidu Переводчик. Available at: <https://fanyi.baidu.com/?aldtype=16047#auto/zh>

## References

1. 陈英.我国在线机器翻译财经新闻英中翻译的译文质量对比测评. 海外英语. 2020; № 10:19–21.
2. In 'Ch. Sravnitel'naya ocenka kachestva perevoda onlajn-mashinnogo perevoda finansovykh novostey nashey strany s anglijskogo na kitajskij. *Anglijskij yazyk za rubezhom*. 2020; № 10: 19.
3. Kochetkova N.S., Revina E.V. Osobennosti mashinnogo perevoda. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki: Gramota*: v 3-h ch. Tambov, 2017; Ch. 2, № 6 (72): 106.
4. Garbovskij N.K. *Teoriya perevoda*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2007.
5. Garbovskij N.K., Kostikova O.I. Perevod i obschestvo. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 22: Teoriya perevoda*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2018; № 1: 18.
6. 胡庚申. 翻译适应选择论. 湖北教育出版社, 2004. (Hu G. *Teoriya adaptacii i vybora perevoda*. Obrazovatel'naya pressa v provincii Hub'ei, 2004).
7. Garbovskij N.K. Chetvertaya promyshlennaya revolyuciya, obrazovanie i kul'tura. *Pedagogika*. 2021; № 11: 89.
8. DeepL. Available at: <https://www.deepl.com/zh/translator>
9. Google Perevodchik. Available at: <https://translate.google.cn/>
10. Yandex.Perevodchik. Available at: [https://translate.yandex.ru/?utm\\_source=main\\_stripe\\_bg](https://translate.yandex.ru/?utm_source=main_stripe_bg)
11. Baidu Perevodchik. Available at: <https://fanyi.baidu.com/?aldtype=16047#auto/zh>

Статья поступила в редакцию 01.07.22

УДК 398.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-224-227

*Litsareva A.F., teacher-organizer, Moscow State Budget Educational Establishment "Tsaritsyno" College (Moscow, Russia), E-mail: alya-alya@yandex.ru*

**ORAL NARRATIVES ABOUT THE GREAT PATRIOTIC WAR AS A SOURCE OF INFORMATION AND A MEANS OF PATRIOTIC EDUCATION.** The article on a current problem tells about a huge resource of oral stories about the war – their educational significance, contribution to the preservation of undistorted history, when the events of the war years are presented through the prism of human perception, specific destinies crippled by the war; and not in the language of numbers. An overview of publications that can be used in the framework of project activities and elective courses is made, taken as a basis when working on collections. Examples of blocks of questions for conducting interviews with people who lived during the Great Patriotic War, as well as with participants of search expeditions are given. Special attention is paid to the work of folklorists with oral narratives. This is explained by the fact that this problem has been little studied and requires further research. The article summarizes new material on the topic under study, shows further prospects of work.

**Key words:** The Great Patriotic War, oral stories, patriotism, source of information, education.

**А.Ф. Лицарева, педагог-организатор, ГБПОУ «Московский колледж управления, гостиничного бизнеса и информационных технологий «Царицыно»», г. Москва, E-mail: alya-alya@yandex.ru**

## УСТНЫЕ НАРРАТИВЫ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ КАК ИСТОЧНИК ИНФОРМАЦИИ И СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье, посвященной актуальной на сегодняшний день проблеме, рассказывается об огромном ресурсе устных рассказов о войне – их воспитательном значении, вкладе в сохранение неискаженной истории, когда события военных лет подаются через призму человеческого восприятия, конкретных судеб, искаженных войной; а не языком цифр. Сделан обзор изданий, которые можно использовать в рамках проектной деятельности и элективных курсов, взяты за основу при работе над сборниками. Приведены примеры блоков вопросов для проведения интервью с жившими во время Великой Отечественной войны людьми, а также с участниками поисковых экспедиций. Особое внимание уделено работе фольклористов с устными нарративами. Это объяснено тем, что данная проблема малоизучена и требует дальнейших исследований. В статье обобщен новый материал по исследуемой теме, показаны дальнейшие перспективы работы.

**Ключевые слова:** Великая Отечественная война, устные рассказы, патриотизм, источник информации, воспитание.

Устные нарративы о мировых войнах и локальных конфликтах записываются на протяжении многих лет. Они по праву стали объектом изучения для историков и культурологов, этнографов и антропологов, филологов (лингвистов, литературоведов, фольклористов), журналистов, психологов и социологов. В наши дни к данным текстам наряду с художественными произведениями, мемуарами, документами той эпохи обращаются педагоги, прежде всего – учителя истории и литературы, классные руководители.

Актуальность изучения устных рассказов связана с незнанием истории Великой Отечественной войны среди большого числа молодых людей нашей страны. Это создает угрозу заполнения данной «ниши» псевдоисторическими свидетельствами, непроверенными фактами из Интернета, фейками и другой искаженной информацией. В результате этого могут повториться страшные события, связанные с возрождением нацизма и фашизма в мире, забывшем о роли советского народа в победе над «коричневой чумой». Именно рассказанные живым языком воспоминания, в которых история страны проходит через личный опыт, освещая в числе прочего интересующие молодежь темы (любовь, дружба, бытовые условия, приготовление пищи), могут создать объемную и яркую картину военных лет. Люди, вынесшие на своих плечах все тяготы войны, заслужили право быть героями и образцами для подражания (в отличие от вымышленных супергероев американских боевиков и мультсериалов) для потомков, которые живут в мирное время благодаря им.

Кроме того, для многих подростков становится открытием факт, что героизм в таких рассказах может быть связан не только с совершением общепризнанных подвигов, но и с ежедневными действиями, кажущимися рутинной, позволяющими выжить, сохранить жизни близких людей, помочь партизанам и бойцам, навредить врагу. Зачастую такие действия сопряжены с риском для жизни.

Цель исследования – показать, как устные рассказы о Великой Отечественной войне могут быть использованы в качестве источника информации и средства патриотического воспитания молодежи. Задачи: рассказать об особенностях устных рассказов; показать удачные примеры проектов (преимущественно – кон-

курсов, сборников) и интересные ракурсы рассмотрения данной темы (прежде всего, с позиции фольклориста).

Устные рассказы о войне – это повествование о военном прошлом (как правило, о своем или близком человеке, родственнике, в т. ч. в рамках семейных преданий), отражающее историю страны не через статистические данные и официальные сведения, а через восприятие конкретных людей, самые яркие для них события, впечатления, воспоминания. Расписанные с диктофона и литературно не обработанные тексты представляют особую ценность не только в связи с сохранением диалектных, фонетических и других особенностей речи говорящего. Они передают живое волнение и другие человеческие эмоции. Бывают исключения, например, когда старушка с несколькими классами образования говорит как поллитработник, используя клише, а в целом – лексику, услышанную по радио или вычитанную из местной газетки. Но и подобные тексты ждут своих исследователей, прежде всего лингвистов. Ремарки собирателя, фиксирующего состояние информанта и его реакцию на вопросы, также важны.

Носителями сведений о войне в наши дни становятся участники поисковых экспедиций – мощного движения, начало которого связывается с деятельностью «красных следопытов», ищущих останки красноармейцев для опознания и захоронения. Они нередко становятся гостями на школьных мероприятиях, рассказывают в числе прочего о взаимодействии с ветеранами. В помощь учителям автором статьи разработан вопросник для работы с поисковиками [1].

Педагоги активно используют воспоминания о Великой Отечественной войне в рамках классных часов, исследовательской и проектной деятельности (преимущественно, к сожалению, не записанные самостоятельно, а сгруппированные в сборниках). Как правило, речь идет лишь о любительских проектах: сборники воспоминаний в рамках определенного сообщества (класса, вуза, предприятия и т. п.). С научными трудами и сборниками с необработанными литературно текстами многие не работают из-за того, что не знают об их существовании. Следует выделить издания, в которых сохранены диалектизмы и фонетические особенности информантов [2–6]. В то же время нельзя недооценивать значение и са-



миздатовских сборников, поскольку их главное назначение – сохранить память о людях и событиях.

Некоторые печатные книги издаются после отбора лучших сочинений, воспоминаний о воевавших родственниках. Прежде всего, речь идет о работах лауреатов ежегодного Международного интернет-конкурса «Страница семейной славы» [7–10]. При этом абсолютно все работы участников этого некоммерческого, бесплатного уникального проекта остаются в электронной летописи истории страны на его сайте. Таким образом, интернет-сообщество создает электронную Книгу памяти о народе-герое [11]. Издания серии «История, рассказанная народом» выходят в свет частями в рамках масштабного исследовательского проекта «Военная история Российского государства». Любой человек, так же как для конкурса «Страница семейной славы», может отправить рассказ о воевавшем родственнике, дополнив его фотографиями из семейного архива, а затем бесплатно получить экземпляры печатного тома с этим текстом. Также все вышедшие книги можно скачать в pdf-версии на сайте проекта [12]. Альманах «Алтарь Отечества», тома которого выходили в печатном виде, представлены в электронном варианте на официальном сайте ПараАртийского центра «Иван да Марья» и ПараАртийского комитета национального артийского движения России [13].

Есть примеры проектов и на локальном уровне. Таковыми являются размещенные на сайте московского колледжа «Царицыно» и в соцсети ВКонтакте (в группах газеты «Царицынская волна» и музея «Имен связующая нить») и увидевшие свет в рамках издательских проектов сборники. Последние из книг представлены в бумажном и электронном виде. Это «Книга памяти» (2005), «Мир отстояли – мир защитили» (2006), «Пока мы помним – мы живем» (2009), «Когда стоим у Вечного огня...» (2010), «Не гаснет памяти свеча» (2012), «Память священная» (2015) под редакцией Клюевой И.В., «Локальные войны: люди, события и судьбы» (2016), «Колокола памяти» (2018), «Дорогой памяти» (2019) под редакцией Лицаревой (Балашовой) А.Ф.

В наши дни, когда свидетелей страшных лет почти не осталось и уже «дети войны» оказались преклонного возраста, стали записывать тексты о Великой Отечественной войне в пересказе детей, внуков и правнуков, в т. ч. в рамках семейных преданий. Исследуются отдельные аспекты, например, воспоминания о голоде в сельской местности в тылу [14; 15], о еде в военные годы [16]. В последние десятилетия активно изучаются коммеморативные ритуалы и практики [17–21].

Автором данной статьи записано несколько сотен полноценных развернутых рассказов о Великой Отечественной войне, начиная с 2005 г. Работа проводилась как в городах (в основном – Москве и Смоленске), так и в сельской местности (в т. ч. с живущими при больницах одинокими стариками), преимущественно в Архангельской, Московской и Смоленской областях. Многие тексты записаны в домах ветеранов войны поселка Бетлицы Калужской области и Москвы. До 2005 г. в рамках школьного курса основ журналистики и подготовительных курсов по журналистике также были проведены интервью участников войны, некоторые из которых опубликованы в местных периодических изданиях. Итоги проделанной работы отражены более чем в 50 научных статьях по данной теме, среди которых – связанные с восприятием собственно фольклорных мотивов и сюжетов в устных нарративах о войне [22; 23; 24].

Научная новизна заключается, прежде всего, в новом ракурсе рассмотрения рассказов о Великой Отечественной войне – выделении в них повторяющихся образов, сюжетов, мотивов, многие из которых упоминаются в воспоминаниях о других войнах (знамения начала войны, вещие сны, гадания о судьбах близких людей, переписывание сакральных текстов и «святых писем», передача закваски от «святого хлеба» к линии фронта и проч.). Научная новизна связана также с тем, что ранее фольклористами не были рассмотрены нарративы поисковиков в рамках текстов, связанных с Великой Отечественной войной (о поверьях на войне, явлении призраков солдат и проч.), а также как самостоятельные рассказы, связанные с сообществом поисковиков, их традициями и поверьями.

Теоретическая и практическая значимость результатов исследования преимущественно связана с систематизацией источников нарративов о войне (тексты из архивов, книг, публицистических и научных статей, интервью).

Автором статьи составлены и апробированы на протяжении более чем 10 лет в разных регионах России вопросники для записи рассказов о войне и вопросники для представителей поисковых отрядов. Особый акцент сделан на связи с событиями «священной войны». Помимо вопросов о семье, довоенной жизни, а также воспоминаний о начале и конце войны, наиболее ярких впечатлениях, самых страшных событиях, еде в военное время (многие «блюда» получили народные названия: «тошнотки», «сталинская уха» и др.), следует задавать вопросы, на которые любят отвечать свидетели, участники и современники событий. Это размышления о том, что помогло выжить и победить, чем отличается современное поколение от живших в военное время людей, какие факты сейчас искажают (прежде всего, на Западе и в США) в освещении истории II Мировой войны. Указатель основных мотивов и сюжетов традиционного фольклора в устных рассказах о Великой Отечественной войне удобно продолжить при дальнейших исследованиях данной темы.

Особенностями устных рассказов являются наличие разговорной и диалектной лексики, отличающейся от книжных синтаксические конструкции, фонетические особенности. В речи, оценочных суждениях, комментариях, подборке примеров отражаются и черты характера интервьюируемого человека, раскрывается его личность. Кроме того, рассказчик может вести повествование, исходя

из своей логики, уделяя больше внимания тому, что важно именно для него, опускать кажущиеся очевидными или неприятными детали, моменты.

Ниже представлены некоторые значимые группы вопросов, которые будут интересны при работе над проектами в фольклорном, антропологическом или этнографическом аспекте изучения военных событий в рамках нарративов.

В последние десятилетия многие информанты вспоминают о знаменаниях, приметах, предчувствиях войны. Нужно спрашивать о вещих снах накануне и во время войны, а также в послевоенное время – о судьбах родных. Интересно подробно записать, как провожали в армию/на войну, что давали с собой, какие традиции, поверья, приметы с этим связаны. Многие люди гадали о будущем (своем, родных и близких людей), о конце войны (исходе, дате). Направивается выделение в отдельный блок вопросов о чуде на войне: чудесной помощи, чудесном спасении, невероятном везении. Хорошим проектом может стать сравнение примет, поверий времен разных войн, например, услышанных от отцов – участников Великой Отечественной войны – и переданные детям, служившим в Афганистане, воевавшим в Чечне внукам.

Для участников поисковых экспедиций уместны вопросы, связанные с их ценностями (герои для подражания, причина прихода в поиск), восприятием и знанием Великой Отечественной войны (любимые книги, фильмы). Многие поисковики с удовольствием отвечают на вопросы, связанные с традициями отряда (посвящение, рефлексия «свечка» у костра, посещение могилы основателя отряда), а также услышанными от знакомых или увиденными воочию необычными событиями (голоса солдат, видение техники военных лет, появление незнакомца в форме красноармейца).

Устные нарративы о войне показывают, что в самое тяжелое время в людях проявлялись их лучшие и худшие качества. Большая часть текстов показывает кающийся незаметным незаменимым тяжелый труд в годы войны тех, кто остался в тылу, был эвакуирован или попал в оккупацию. Конечно, немало примеров мужества и героизма мы видим в воспоминаниях фронтовиков, когда они ценой жизни обеспечивали бесперебойную связь, вовремя доставляли важные документы, не бросали тяжелораненого товарища. Подвиг матерей, успокаивавших, прятавших от врага, закрывавших собой детей, в т. ч. чужих, также нельзя недооценивать. «Именно потому, что нападение фашистской Германии на Советский Союз затрагивало самые кровные интересы трудящихся, война всколыхнула всю толпу народных масс, все народы нашей многонациональной родины» [25, с. 3].

В воспоминаниях жителей блокадного Ленинграда, например, немало текстов о том, как люди, умирая с голоду, все же не брали чужие вещи, не могли убить домашнего питомца, старались отблагодарить за помощь. И даже в концлагерях обреченные на смерть из-за недооказания и тяжелой работы женщины отдавали скудный паек кормящим матерям, чтобы хоть кто-то выжил. Поражает, что к побежденному врагу, создавшему страшные концлагеря и сжигавшему целые деревни вместе с жителями, порой отношение было сочувственным: голодные женщины и дети отдавали последний кусок хлеба пленным немцам. А советские солдаты-освободители кормили из полевых кухонь европейских жителей, делились едой с немецкими детьми.

Во многих текстах прослеживаются сквозные мотивы, среди которых – «воспоминания о детстве, юности, о родных; описание военного эпизода, особенно памятного и незабываемого для рассказчика, окрашенного личными чувствами, эрудицией, опытом; ранения и забота врачей; характеристики военных друзей, восхищение их мужеством; работа и жизнь в тылу; голод и его преодоление; оценка войны и победы» [26, с. 169].

В последние годы изучаются разные аспекты устных рассказов о войне. Сборники, подборки воспоминаний, заметки в местных периодических изданиях, научные публикации, посвященные, например, восприятию войны женщинами или детьми, оstarбайтерами или жителями оккупированных территорий, могут стать основой для интересной исследовательской работы.

Взгляд женщин на военные события представлен во многих работах. Прежде всего, исследователи вопроса называют книги С.А. Алексеевич и А.В. Гончаровой [27; 28], часто обращаются к статьям И.В. Ребровой [29]. «В мужских воспоминаниях прожитое представлено событиями, связанными казуально (линейная нарративная композиция): за образец берутся официальные жанровые формулы (автобиография, характеристика, резюме и т. п.). Женские воспоминания строятся на ассоциациях (нелинейная гипертекстовая композиция): на первый план выходит не событийная, а эмоциональная сторона прожитого, поэтому рассказы тяготеют к фольклорным жанрам (плачам и песням)» [30, с. 23]. Иногда составители сборников говорят о своего рода «женской летописи» [31; 32]. Не менее интересен для изучения вопрос восприятия военных событий детьми [33–41]. Также важны для исследования воспоминания оstarбайтеров [42; 43].

Особое внимание в данной статье уделено особенности работы фольклористов, поскольку эта информация может помочь выбрать новый ракурс рассмотрения данной темы и создать интересный проект. «Фольклористы с первых же дней войны считали своим патриотическим долгом зафиксировать все, что пели и рассказывали советские люди, справедливо видя в этих произведениях выражение народных мыслей и чувств» [44, с. 743]. Одни, как Н.В. Колпакова, выезжали на фронт делать записи. Другие продолжали читать лекции по фольклору в нелегких условиях военного времени. Так, Н.П. Андреев, А.И. Никифоров, З.В. Эвальд работали в Ленинграде даже во время блокады. Третьи, уйдя на фронт в качестве бойцов, делали записи и вели наблюдения по мере возможно-

сти – в минуты затишья. Записанный материал исследовали уже в военные годы. В 1943 г. в Иркутске и в Москве были проведены два научных совещания по проблемам фольклора Великой Отечественной войны. П.Г. Богатырев возглавил сектор фольклора, созданный в 1944 г. в Институте этнографии АН СССР. Помимо традиционно причисляемых к фольклору жанров (песен, сказок, плачей, былин, частушек и т. п.) исследователи вели записи устных рассказов о войне. Среди наиболее интересующих собирателей тем были героизм и мужество советских воинов (в т. ч. в партизанских отрядах), жестокость и зверства врага. В 1947 г. в Москве было проведено Всесоюзное совещание по вопросам собирания, изучения и издания фольклора Великой Отечественной войны.

Работать над интересным проектом важно не только для того, чтобы ребята видели, как их стараниями создается полезный для общества продукт (сборник, газета, сайт, выступление, сценка и т. п.), но и получили важные навыки, которые пригодятся в дальнейшем: в быту, в вузе, в профессиональной деятельности. Так, умение коммуницировать с людьми (подготовка к интервью, составление вопросов и анкет, расшифровка диктофонных записей, обработка информации, этическая составляющая работы) зачастую влияет даже на общение с близкими людьми: подростки находят общий язык с представителями старшего поколения, слушают рассказы о жизни бабушек и дедушек – своих и соседей. Составление сборников, создание презентаций, работа со списком литературы (оформление, нахождение литературы в библиотеке и Интернете), с электронным и бумажным каталогом (не всегда современные дети могут быстро найти расположенные в алфавитном порядке карточки изданий), работа над выступлением (правила написание текста, основы ораторского искусства, умение отвечать на вопросы) – то,

что объединяет в интересной работе. Приведенные в данной статье сборники, публикации, вопросы являются примером удачных проектов и материалом, на базе которого могут быть написаны интересные теоретические работы (разработки уроков педагогами, рефераты обучающихся, доклады на классных часах).

Перспектива дальнейших исследований связана с осмыслением темы Великой Отечественной войны поколениями людей, родившихся и живущих в мирное время. Интересно сравнить взгляд на одни и те же явления, факты, события современников, участников, очевидцев событий и их потомков. Также важно сопоставить мотивы, сюжеты, образы из текстов людей, знающих о войне не понаслышке, и тех, кто пересказывает семейные предания (в т. ч. о хранящихся реликвиях, чудесном спасении), услышанные от ветеранов и «детей войны» на встречах рассказы.

Таким образом, анализ устных нарративов о Великой Отечественной войне оказывается важным подспорьем в работе педагогов (школьных учителей, преподавателей сузов и вузов), руководителей музеев. Данные тексты знакомят с тем, какой страшной ценой были завоеваны победа и право жить для нас; показывают, что примеров для подражания в нашей стране было и остается немало. В рассказах чувствуется любовь к труду, уважение к старшим и погибшим соотечественникам, видны семейные ценности. Работа с рассказами о войне важна, чтобы не допустить искажения истории, моральной деградации (при невозможности врагов победить народ силой) подрастающего поколения, забвения подвигов наших воинов и тружеников тыла, чтобы страшная история не повторилась. А это происходит тогда, когда люди отказываются от своего прошлого в угоду очерняющим его врагам, становятся манкуртами и иванями, не помнящими родства.

#### Библиографический список

1. Балашова А.Ф. Вопросник для работы с поисковиками как основа студенческих проектов в рамках элективных курсов. *Метапредметные образовательные технологии: сборник научных статей*. Москва: Буки Веди, 2016: 18 – 22.
2. *Русская деревня в рассказах её жителей*. Москва: АСТ-ПРЕСС, 2009.
3. *Из первых уст. Великая Отечественная война глазами очевидцев*. Москва: ГРЦФ, 2010.
4. *Великая Отечественная война в зеркале псковской народной речи*: сборник текстов о Великой Отечественной войне из фольклорного архива лаборатории ПГПУ. Псков, 2010.
5. *Великая Отечественная война в зеркале народной речи и фольклора. Тексты. Исследования. Аудиоприложение*. Псков: ЛОГОС, 2016.
6. *Моя война: устные рассказы о Великой Отечественной войне, записанные в сёлах Ульяновской области в конце XX – начале XXI веков*. Ижевск: ИП Пермьяков С.А., 2015.
7. *Страницы семейной славы*: сборник работ лауреатов Международного интернет-конкурса «Страница семейной славы». Москва: «ИНТУИТ». 2012.
8. *Страницы семейной славы. Альманах*. Москва, 2013.
9. *Страницы семейной славы*: сборник работ лауреатов Международного интернет-конкурса «Страницы семейной славы». Москва: Патриот, 2014.
10. *Страницы семейной славы 2020. 75-й годовщине Великой Победы посвящается (1945–2020 гг.)*: сборник избранных работ участников интернет-конкурса «Страница семейной славы». Москва: МАКС Пресс, 2021.
11. «Страница семейной славы». Ежегодный международный интернет-конкурс. Available at: <https://pobeda.vif2.ru/>
12. *История, рассказанная народом. Издания*. Available at: <https://istorianaroda.ru/books/>
13. *Официальный сайт ПараАртийского центра «Иван да Марья» и ПараАртийского комитета национального артийского движения России*. Available at: <http://www.paraartiada.com/altar/>
14. Матлин М.Г. Система мотивов в устных рассказах сельского населения Ульяновского Поволжья о голоде 1941–1945 гг. *Научный диалог*. 2017; № 9: 42 – 54.
15. Матлин М.Г. *Устные рассказы о голоде 1941–1945 гг. русского сельского населения Ульяновского Поволжья*. Ульяновск: Издательство ФГБОУ ВО УлПТУ, 2018.
16. Балашова А.Ф. Тема еды в устных рассказах о Великой Отечественной войне. *Еда и культура: сборник статей*. Москва: Центр по изучению взаимодействия культур, 2015: 192 – 196.
17. Королева С.Ю., Колегова О.А. Мемориал-кенотаф и часовенный праздник: сельские коммеморативные ритуалы Дня Победы. *Фольклор и антропология города*. 2019; Т. II, № 1-2: 256 – 288.
18. Рунаев Т.А. Виртуальные кладбища как коммеморативные практики: разновидности и векторы развития. *Вестник Адыгейского государственного университета*. 2019; Выпуск 3: 111 – 119.
19. Степанцевич Т.В. Трансформация практик коммеморации Великой Отечественной войны в современной России. *Вестник гуманитарного образования*. 2021; № 1: 119 – 123.
20. Огоновская И.С. Коммеморативные практики как инструмент сохранения памяти о военной истории России. *Одна на всех трагедия и одна Победа: Международная научно-практическая конференция к 80-летию начала Великой Отечественной войны: сборник статей*. Оренбург: Издательство ОГПУ, 2021: 237 – 241. Available at: <http://hdl.handle.net/10995/100159>
21. Линченко А.А., Иванов А.Г., Полякова И.П. и др. *Повседневная мифология семейно-родовой памяти в культурном ландшафте современной российской провинции: научная аналитика региональные социокультурные практики*: монография. Липецк: Издательство Липецкого государственного технического университета, 2020.
22. Балашова А.Ф. Рассказы о «священной войне» в XXI в.: образы, сюжеты, мотивы. *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 2015; № 3: 73 – 81.
23. Балашова А.Ф. Коммуникативная природа народных рассказов на примере текстов о Великой Отечественной войне в небесных знамениях. *Коммуникативные исследования*. 2014; № 1: 233 – 240.
24. Балашова А.Ф. Образы героев Великой Отечественной войны в современной периодической печати. *Текст, контекст, интертекст. XIV Виноградовские чтения: сборник научных статей по материалам Международной научной конференции*. Москва: МГПУ, 2016: 198 – 204.
25. *Русский фольклор Великой Отечественной войны*. Москва; Ленинград: Наука, 1964.
26. Власова Г.И. Устные рассказы о войне. *Простор*. 2013; № 5: 163 – 172.
27. Алексиевич С.А. *У войны не женское лицо*. Москва: Время, 2017.
28. Гончарова А.В. *Устные рассказы Великой Отечественной войны*. Калинин, 1974.
29. Реброва И.В. «Женская» повседневность в проблемном поле истории Великой Отечественной войны. *Женщина в российском обществе*. 2008; № 2: 25 – 33.
30. Иванова А.А. Устные воспоминания о Великой Отечественной войне жителей оккупированных территорий. *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 2020. № 3: 22 – 36.
31. *Великая Победа: 75 женских судеб*. Вологда: ВОУНБ, 2020.
32. Мищенко Т.А. *Фронтной быт женщины (по воспоминаниям брянских участниц Великой Отечественной войны)*. Муниципальное учреждение культуры «Унечский краеведческий музей». Available at: [https://museum-unecha.ucoz.net/publ/issledovaniia/raboty\\_kolleg/mishchenko\\_t\\_a\\_frontovoj\\_byt\\_zhenshiny\\_po\\_vospominaniyam\\_brjanskikh\\_uchastnic\\_velikoj\\_otchestvennoj\\_vojny/3-1-0-45](https://museum-unecha.ucoz.net/publ/issledovaniia/raboty_kolleg/mishchenko_t_a_frontovoj_byt_zhenshiny_po_vospominaniyam_brjanskikh_uchastnic_velikoj_otchestvennoj_vojny/3-1-0-45)
33. Алексиевич С.А. *Последние свидетели: соло для детского голоса*. Москва: Время, 2007.
34. Фурсина Н.О. Практика устной истории: детские воспоминания о Великой Отечественной войне. *Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова*. 2016; № 1: 280 – 285.
35. Кринко Е.Ф., Хлынина Т.П. Проблемы изучения детской памяти о Великой Отечественной войне. *Дети и война: социально-психологические, демографические, историко-культурные последствия войны для детей и юношества*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Волгоград: Альфа, 2015: 78 – 84.
36. Кринко Е.Ф. Образы семьи в воспоминаниях детей Сталинграда. *Русская старина*. 2015; № 3: 168 – 179.
37. Рыблова М.А. Дети Сталинграда: пищевые практики военного времени. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения. 2015; № 4: 168 – 179.

38. Рыблова М.А., Назарова М.П. «Играют малышки в войну»: игра как способ освоения детьми пространства войны. *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения.* 2014; № 3: 105 – 115.
39. Реброва И.В. Мир детской повседневности в условиях оккупации Северного Кавказа. *Вестник Пермского университета. Серия: История.* 2014; Выпуск 2: 80 – 89.
40. Стрекалова Е.Н. «То, что запомнили мои детские глаза...»: события Великой Отечественной войны в памяти детей фронтового поколения. *Вторая мировая война в памяти поколений: сб. науч. статей.* Краснодар, 2009.
41. *Вторая мировая война в детских «рамках памяти»:* сборник научных статей. Краснодар, 2010.
42. Чистова Б., Чистов К. *Преодоление рабства. Фольклор и язык оstarбайтеров. 1942–1944.* Москва: Звенья, 1998.
43. Кринко Е.Ф., Захарина Е.А. «Мы должны были ездить по лагерям русских рабочих и давать спектакли...»: документы о жизни оstarбайтеров в Германии. *Russkii Arkhiv.* 2019; № 7: 80 – 91.
44. Соколова В.К. Из истории изучения фольклора Великой Отечественной войны. *Советская этнография.* 1975; № 3: 7 – 14.

## References

1. Balashova A.F. Voprosnik dlya raboty s poiskovikami kak osnova studencheskikh proektov v ramkakh `elektivnykh kursov. *Metapredmetnye obrazovatel'nye tekhnologii:* sbornik nauchnykh statej. Moskva: Buki Vedi, 2016: 18 – 22.
2. *Russkaya derevnya v rasskazakh ee zhitel'ev.* Moskva: AST-PRESS, 2009.
3. *Iz pervykh ust. Velikaya Otechestvennaya vojna glazami ochevidcev.* Moskva: GRСRF, 2010.
4. *Velikaya Otechestvennaya vojna v zerkale pskovskoy narodnoy rechi:* sbornik tekstov o Velikoy Otechestvennoy vojne iz fol'klornogo arhiva laboratorii PGPU. Pskov, 2010.
5. *Velikaya Otechestvennaya vojna v zerkale narodnoy rechi i fol'klora: Teksty. Issledovaniya. Audio prilozhenie.* Pskov: LOGOS, 2016.
6. *Moya vojna: ustnye rasskazy o Velikoy Otechestvennoy vojne, zapisannyye v selakh Ul'yanovskoy oblasti v konce HH – nachale HHI vekov.* Izhevsk: IP Permyakov S.A., 2015.
7. *Stranicy semejnnoy slavy:* sbornik rabot laureatov Mezhdunarodnogo internet-konkursa «Stranica semejnnoy slavy». Moskva: «INTUIT». 2012.
8. *Stranicy semejnnoy slavy. Al'manah.* Moskva, 2013.
9. *Stranicy semejnnoy slavy:* sbornik rabot laureatov Mezhdunarodnogo internet-konkursa «Stranicy semejnnoy slavy». Moskva: Patriot, 2014.
10. *Stranicy semejnnoy slavy 2020. 75-j godovschine Velikoy Pobedy posvyaschaetsya (1945-2020 gg.):* sbornik izbrannykh rabot uchastnikov internet-konkursa «Stranica semejnnoy slavy». Moskva: MAKSPress, 2021.
11. «Stranica semejnnoy slavy». Ezhegodnyj mezhdunarodnyj internet-konkurs. Available at: <https://pobeda.vif2.ru/>
12. *Istoriya, rasskazannaya narodom. Izdaniya.* Available at: <https://istorianaroda.ru/books/>
13. *Ofitsial'nyj sayt ParaArtijskogo centra «Ivan da Mar'ya» i ParaArtijskogo komiteta nacional'nogo artijskogo dvizheniya Rossii.* Available at: <http://www.paraartiada.com/altar/>
14. Matlin M.G. Sistema motivov v ustnykh rasskazakh sel'skogo naseleniya Ul'yanovskogo Povolzh'ya o golode 1941-1945 gg. *Nauchnyj dialog.* 2017; № 9: 42 – 54.
15. Matlin M.G. *Ustnye rasskazy o golode 1941-1945 gg. russkogo sel'skogo naseleniya Ul'yanovskogo Povolzh'ya.* Ul'yanovsk: Izdatel'stvo FGBOU VO UIPTU, 2018.
16. Balashova A.F. Tema edy v ustnykh rasskazakh o Velikoy Otechestvennoy vojne. *Eda i kul'tura:* sbornik statej. Moskva: Centr po izucheniyu vzaimodejstviya kul'tur, 2015: 192 – 196.
17. Koroleva S.Yu., Kolegova O.A. Memorial-kenotaf i chasovennyj prazdnik: sel'skie kommemorativnye ritualy Dnya Pobedy. *Fol'klor i antropologiya goroda.* 2019; T. II, № 1-2: 256 – 288.
18. Runaev T.A. Virtual'nye kladbischa kak kommemorativnye praktiki: raznovidnosti i vektory razvitiya. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2019; Vypusk 3: 111 – 119.
19. Stepancevich T.V. Transformatsiya praktik kommemoratsii Velikoy Otechestvennoy vojny v sovremennoy Rossii. *Vestnik gumanitarnogo obrazovaniya.* 2021; № 1: 119 – 123.
20. Ogonovskaya I.S. Kommemorativnye praktiki kak instrument sohraneniya pamyati o voennoy istorii Rossii. *Odna na vseh tragediy i odna Pobeda:* Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya k 80-letiyu nachala Velikoy Otechestvennoy vojny: sbornik statej. Orenburg: Izdatel'stvo OGPU, 2021: 237 – 241. Available at: <http://hdl.handle.net/10995/100159>
21. Linchenko A.A., Ivanov A.G., Polyakova I.P. i dr. *Povsednevnyaya mifologiya semejno-rodovoy pamyati v kul'turnom landshafte sovremennoy rossijskoj provincii: nauchnaya analitika regional'nykh sociokul'turnykh praktik:* monografiya. Lipeck: Izdatel'stvo Lipeckogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta, 2020.
22. Balashova A.F. Rasskazy o «svyaschennoy vojne» v XXI v.: obrazy, syuzhety, motivy. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 2015; № 3: 73 – 81.
23. Balashova A.F. Kommunikativnaya priroda narodnykh rasskazov na primere tekstov o Velikoy Otechestvennoy vojne v nebesnykh znameniyah. *Kommunikativnye issledovaniya.* 2014; № 1: 233 – 240.
24. Balashova A.F. Obrazy geroev Velikoy Otechestvennoy vojny v sovremennoy periodicheskoy pechati. *Tekst, kontekst, intertekst. XIV Vinogradovskie chteniya:* sbornik nauchnykh statej po materialam Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii. Moskva: MGPU, 2016: 198 – 204.
25. *Russkij fol'klor Velikoy Otechestvennoy vojny.* Moskva: Leningrad: Nauka, 1964.
26. Vlasova G.I. Ustnye rasskazy o vojne. *Prostor.* 2013; № 5: 163 – 172.
27. Aleksievich S.A. *U vojny ne zhenskoe lico.* Moskva: Vremya, 2017.
28. Goncharova A.V. *Ustnye rasskazy Velikoy Otechestvennoy vojny.* Kalinin, 1974.
29. Rebrova I.V. «Zhenskaya» povsednevnost' v problemnom pole istorii Velikoy Otechestvennoy vojny. *Zhenschina v rossijskom obschestve.* 2008; № 2: 25 – 33.
30. Ivanova A.A. Ustnye vospominaniya o Velikoy Otechestvennoy vojne zhitel'ev okkupirovannykh territorij. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 2020. № 3: 22 – 36.
31. *Velikaya Pobeda: 75 zhenskikh sudeb.* Vologda: VOUNB, 2020.
32. Mischenko T.A. *Frontovoy byt zhenshiny (po vospominaniyam bryanskikh uchastnic Velikoy Otechestvennoy vojny).* Municipal'noe uchrezhdenie kul'tury «Unechskij kraevedcheskij muzej». Available at: [https://museum-unecha.ucoz.net/publ/issledovaniya/raboty\\_kolleg/mishhenko\\_t\\_a\\_frontovoy\\_byt\\_zhenshiny\\_po\\_vospominaniyam\\_brjanskikh\\_uchastnic\\_velikoj\\_otchestvennoy\\_vojny/3-1-0-45](https://museum-unecha.ucoz.net/publ/issledovaniya/raboty_kolleg/mishhenko_t_a_frontovoy_byt_zhenshiny_po_vospominaniyam_brjanskikh_uchastnic_velikoj_otchestvennoy_vojny/3-1-0-45)
33. Aleksievich S.A. *Poslednie svideteli: solo dlya detskogo golosa.* Moskva: Vremya, 2007.
34. Fursina N.O. Praktika ustnoy istorii: detskie vospominaniya o Velikoy Otechestvennoy vojne. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chehova.* 2016; № 1: 280 – 285.
35. Krinko E.F., Hlymina T.P. Problemy izucheniya detskoj pamyati o Velikoy Otechestvennoy vojne. *Deti i vojna: social'no-psihologicheskie, demograficheskie, istoriko-kul'turnye posledstviya vojny dlya detej i yunoshestva:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii. Volgograd: Alfa, 2015: 78 – 84.
36. Krinko E.F. Obrazy sem'i v vospominaniyah detej Stalingrada. *Russkaya starina.* 2015; № 3: 168 – 179.
37. Ryblova M.A. *Deti Stalingrada: pishevyie praktiki voennogo vremeni.* Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 4: Istoriya. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnosheniya. 2015; № 4: 168 – 179.
38. Ryblova M.A., Nazarova M.P. «Igrayut mal'chiki v vojnu»: igra kak sposob osvoeniya det'mi prostranstva vojny. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 4: Istoriya. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnosheniya. 2014; № 3: 105 – 115.
39. Rebrova I.V. Mir detskoj povsednevnosti v usloviyakh okkupatsii Severnogo Kavkaza. *Vestnik Permskogo universiteta.* Seriya: Istoriya. 2014; Vypusk 2: 80 – 89.
40. Strekalova E.N. «To, chto zapomnili moi detskie glaza...»: sobytiya Velikoy Otechestvennoy vojny v pamyati detej frontovogo pokoleniya. *Vtoraya mirovaya vojna v pamyati pokolenij:* sb. nauch. statej. Krasnodar, 2009.
41. *Vtoraya mirovaya vojna v detskikh «ramkakh pamyati»:* sbornik nauchnykh statej. Krasnodar, 2010.
42. Chistova B., Chistov K. *Preodolenie rabstva. Fol'klor i yazyk ostarbayterov. 1942-1944.* Moskva: Zven'ya, 1998.
43. Krinko E.F., Zaharina E.A. «My dolzhny byli ezdit' po lageryam russkikh rabochih i davat' spektakli...»: dokumenty o zhizni ostarbayterov v Germanii. *Russkii Arkhiv.* 2019; № 7: 80 – 91.
44. Sokolova V.K. Iz istorii izucheniya fol'klora Velikoy Otechestvennoy vojny. *Sovetskaya `etnografiya.* 1975; № 3: 7 – 14.

Статья поступила в редакцию 13.06.22

УДК 811.35

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-227-229

**Mallaeva Z.M.,** Doctor of Sciences (Philology), Professor, chief research associate, G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, Daghestan Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: [logika55@mail.ru](mailto:logika55@mail.ru)

**Magomedov M.A.,** Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Grammatical Studies, G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, Daghestan Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: [dun2@mail.ru](mailto:dun2@mail.ru)

**MORPHEMIC STRUCTURE OF INTERROGATIVE PRONOUNS OF THE AVAR LANGUAGE.** The present article examines the phonomorphological structure of one of the little-studied categories of pronominal vocabulary – interrogative pronouns in the Avar language. Along the way, a semantic description and analysis of the features of the functioning of interrogative pronouns is given. Regular processes associated with the change in the morphological structure of interrogative pronouns are considered. With the involvement of material from related languages, the existence of a historically single material source of the direct and indirect basis of the



interrogative pronoun *who*, which are perceived as suppletive at the modern chronological level of development of the Avar language, is substantiated. The use of illustrative material of relic dialects of the Avar language and related Dagestan languages allows us to substantiate the thesis about the more archaic nature of the indirect stems of pronouns.

**Key words:** Avar language, interrogative pronouns, indirect stem, root morpheme.

**З.М. Маллаева**, д-р филол. наук, проф., гл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадавы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: logika55@mail.ru

**М.А. Магомедов**, канд. филол. наук, зав. отделом грамматических исследований Института языка, литературы и искусств имени Г. Цадавы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: dun2@mail.ru

## МОРФЕМНАЯ СТРУКТУРА ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ АВАРСКОГО ЯЗЫКА

В представленной статье исследуется фомоморфологическая структура одного из малоисследованных разрядов прономинальной лексики – вопросительных местоимений аварского языка. Попутно дается семантическая характеристика и анализ особенностей функционирования вопросительных местоимений. Рассматриваются закономерные процессы, связанные с изменением морфологической структуры вопросительных местоимений. С привлечением материала родственных языков обосновывается наличие исторически единого материального источника прямой и косвенной основ вопросительного местоимения *кто?*, которые на современном хронологическом уровне развития аварского языка воспринимаются как супплетивные. Привлечение иллюстративного материала реликтовых диалектов аварского языка и родственных дагестанских языков позволяет обосновать тезис о более архаичном характере косвенных основ местоимений.

**Ключевые слова:** аварский язык, вопросительные местоимения, косвенная основа, корневая морфема.

Публикация подготовлена в рамках научного проекта РФФИ № 20-012-00380а

Актуальность темы данной статьи обусловлена сложившейся в авароведении, как и в целом в дагестановедении, традицией проводить морфологические исследования местоимений различных разрядов, в том числе и вопросительных в форме обзора падежной и числовой парадигм. Такие обзоры ограничиваются лишь иллюстрацией материала и не рассматривают вопросы теоретического анализа проблем, связанных с грамматической природой местоимений.

Основная цель статьи – представить семантическую характеристику и морфемный анализ одного из малоисследованных разрядов местоимений аварского языка – вопросительных местоимений. Намеченная цель определила постановку следующих задач: 1) описать фомоморфологическую структуру вопросительных местоимений; 2) выявить общекорневую элемент; 3) выявить разницу в средствах выражения оппозиции личность ~ неличность в прямых и косвенных основах вопросительных местоимений; 4) обосновать реализацию дихотомии местоимений «кто?» и «что?» не по принципу одушевленности/неодушевленности, как это имеет место в номинативных языках, в том числе и в русском языке, а по принципу личности ~ неличности.

Новым в статье является не только фомоморфемный анализ вопросительных местоимений аварского языка с выявлением структуры и функциональной нагрузки каждого структурного элемента, но и попытка теоретического осмысления процессов, происходящих в структуре корневых морфем в ходе исторического развития языка.

Материал и методика, применяемая в статье, могут быть использованы для исследования морфемки местоимений по другим дагестанским языкам и при составлении сравнительно-исторической грамматики аваро-андо-цезских языков, что подтверждает теоретическую значимость статьи. Практическая значимость данного исследования заключается в том, что материал статьи найдёт применение при составлении учебников (вузовских и школьных) и учебных пособий по аварскому языку. Достаточное количество приводимых примеров и сочетание методов синхронного и диахронного исследования обеспечивает достоверность полученных результатов и адекватность выводов.

Местоимение – это первичная именная часть речи, которая в генетическом плане возникла раньше любой другой именной части речи, полагает З.Г. Абдулаев и по этой причине считает некорректным употребление термина «местоимение», буквальное значение которого «вместо имени». Он предлагает пользоваться термином «дейктоним», поскольку термин-калька «местоимение» допускает происхождение имени раньше дейктонима [1, с. 19]. В целом, признавая справедливость такого утверждения и допуская не совсем корректный характер данного термина, мы все же, чтобы не нарушать традицию, будем пользоваться устоявшимся термином «местоимение». Тем более что семантическая структура местоимений состоит не только из собственно дейктического компонента, но и некоторых других компонентов, например: корреляции по одушевленности ~ неодушевленности, по грамматическому классу и др. К тому же классификация местоимений с логико-семантической точки зрения наряду с дейктическими включает и другие разряды местоимений – анафорические и кванторные.

В современном аварском языке Г.И. Мадиева выделяет следующие разряды местоимений: личные, лично-возвратные, указательные, вопросительные, неопределенные, отрицательные, определительные [2, с. 84]. Вопросительные местоимения в аварском языке представлены следующими лексемами: *ци-в?* («кто?») (1 грамматический класс), *ци-й?* («кто?») (2 грамматический класс), *ци-б?* («что?») (3 грамматический класс), *ца-л?* («кто?») (мн. ч.), *чан?* («сколько?»), *кин-а-в?* («какой?»), *кин-а-й?* («какая?»), *кин-а-б?* («какое?»), *кин-а-л?* («какие?»). Все вопросительные местоимения, кроме слова *чан?* («сколько?») имеют в ауслауте переменный классно-числовой показатель. Вопросительные

местоимения содержат в себе вопрос о лице, предмете, явлении или признаке, не известном говорящему, например:

1) в значении «что?»: *Щиб гьабулел дол рукларал гьанжелъаган?* («Что они делали до сих пор?»); *Дуе лъугьараб щиб?* («Что с тобой случилось?»); *Дуца бицулеб щиб?* («О чём ты говоришь?») и т. д.;

2) в значении «какой?», «какая?», «какое?», «какие?»: *жакъа щиб къо?* («какой сегодня день?»); *дуца щиб тлехъ цалараб?* («ты какую книгу прочитал?»); *дур иш щиб?* («какое твоё дело?»); *росульхан хабар щиб бугеб?* («какие новости из аула?»);

3) в значении «какой (же)»: *дур халихъалты щиб!* («какой (же) ты подлец?!»); *долъул берцинлы щиб?! (какая (же) она красавица?!»;*

4) в значении «сколько?»: *гьал чакмабазул багъа щиб?* («сколько стоят эти сапоги?»), букв.: «этих сапог цена что?»).

К вопросительным местоимениям могут присоединяться различные частицы, которые меняют оттенки вопроса, например, частица *-дай* придает оттенок сомнения – *щибдай?* (*сунцадай?*, *сундулдай?*, *щалдай?*) «что же?»; *щибдай гьабилла?* «что же делать?»; *гьелъул щибдай ккела?* («что же из этого выйдет?»); *щибдай досие къваригараб?* («что же ему нужно?») и т. д.

– *щивдай?* (*лъицадай?* *лъилдай?* *щалдай?*) («кто же», «кого же»); *щивдай дозул унтун вугев?* («кто же у них болеет?»); *щивдай жакъа гьачиязде инее?* («кто же сегодня пойдёт пасти коров»); *щивдай долъ тласа вищилев?* («кого же она выберет?») и т. д.;

– *щивниги* (*лъицаниги*, *лъилниги*, *щалниги*) («никого»); *щивниги вокьуларо долъе* («она никого не любит»); *щивниги ватчило рокъов* («дома никого не нашёл»).

Усилительная частица *-ха*: *щивха?* (*лъицаха?*, *лъилха?*, *щалха?*) («кто?»; «кто же?»; «кого, кого же?»); *щийха?* (*лъицаха?*, *лъилха?*, *щалха?*) («кто?»; «кто же?»; «кого?», «кого же (о женщинах)?»); *щивха дуе вокьулес?* («кого же ты любишь?»); *щивха дуе къваригараб?* («кто (же) тебе нужен?»), *щийха дуда рокъой ятарай?* («кого же ты дома нашёл (речь идёт о женщинах)?»).

Вопросительные местоимения: *ци-в?* («кто?») (1 гр. кл.), *ци-й?* («кто?») (2 гр. кл.), *ци-б?* («что?») (3 гр. кл.), *ца-л?* («кто?») (мн. ч.), *чан?* («сколько?») являются непроизводными лексемами, представляющими корневые морфемы. Фомоморфологическая структура этих местоимений представлена общекорневым элементом *ци-и-КП*, принадлежность к грамматическому классу выражена морфологически. Косвенные основы данных местоимений образуются супплетивно: это разные слова с точки зрения фомоморфологической структуры, которые семасиологически различают оппозицию личность ~ неличность. Продемонстрируем это на парадигмах падежных форм вопросительных местоимений:

Номинатив *щив* (1. кл.), *щий* (2 кл.) («кто?») *щиб* (3 кл.) («что?»).

Эргатив <i>лълы-цца</i>	<i>ссуи-дъ-цца</i>
Генитив <i>лълы-л</i>	<i>ссуи-ду-л</i>
Датив <i>лълы-й-е</i>	<i>ссуи-ду-е</i>
Суперэссив <i>лълы-да</i>	<i>ссуи-да</i>
Адэссив <i>лълы-хъ</i>	<i>ссуи-ду-хъ</i>
Интерэссив <i>лълы-л-л</i>	<i>ссуи-ду-л-л</i>
Субэссив <i>лълы-къ</i>	<i>ссуи-ду-къ</i>
Суперлатив <i>лълы-д-е</i>	<i>ссуи-д-е</i>
Адлатив <i>лълы-хъ-е</i>	<i>ссуи-ду-хъ-е</i>
Интерлатив <i>лълы-л-е</i>	<i>ссуи-ду-л-е</i>
Сублатив <i>лълы-къ-е</i>	<i>ссуи-ду-къ-е</i>
Суперлатив <i>лълы-д-а-сса</i>	<i>ссуи-да-сса</i>
Адзлатив <i>лълы-хъ-а</i>	<i>ссуи-ду-хъ-а</i>

Интерэлатив <i>лъьл-л-а</i>	<i>ссун-ду-л-а</i>
Субэлатив <i>лъьл-кь-а</i>	<i>ссун-ду-кь-а</i>
Суперэлатив <i>лъьл-д-а-сса-н</i>	<i>ссун-да-сса-н</i>
Адэлатив <i>лъьл-хь-а-н</i>	<i>ссун-ду-хь-а-н</i>
Интерэлатив <i>лъьл-л-а-н</i>	<i>ссун-ду-л-а-н</i>
Субэлатив <i>лъьл-кь-а-н</i>	<i>ссун-ду-кь-а-н</i>

Косвенная основа вопросительного местоимения *лъьл-* образует оппозицию основе *ссун-* по признаку личность ~ неличность или разумность ~ неразумность. «Морфологические показатели разумности и неразумности в местоимениях аварского языка представлены в формах косвенных падежей и находятся в позиции префиксальных показателей грамматических классов» [3, с. 37]. Если в прямых основах вопросительных местоимений оппозиция по грамматическому классу репрезентируется морфологическими средствами – ауслаутными переменными классно-числовыми показателями, то в косвенных основах эта оппозиция передается на лексическом уровне – разными лексемами (основами).

Прямая основа вопросительного местоимения *щц-КП?* («кто?») и косвенная *лъьл-* на современном хронологическом уровне развития аварского языка воспринимаются как супплетивные. Однако исторически оба они восходят к единому материальному источнику. Это можно доказать на материале родственных дагестанских языков. Так, лакский язык обнаруживает регулярные звукосоответствия *щ* = *лъьл*. Ср.: лак. *щцн* – авар. *лъьлм* («вода»); лак. *щцл* – авар. *лъьлш* («чей?»).

В аварском языке, как и в остальных дагестанских языках, дихотомия местоимений «кто» и «что» реализуется не по принципу одушевленности/неодушевленности, а по принципу лица/нелица.

В некоторых диалектах южного наречия вопросительные местоимения в форме дательного падежа все еще сохранили классно-числовые показатели. Например, в анцухском диалекте дательный падеж вопросительных местоимений представлен следующими формами: 1 гр. кл. *лъьл-в-е* («кому?»); *ссунду-в-е* («чему?»); 2 гр. кл. *лъьл-й-е* («кому?»), *ссунду-й-е* («чему?»); 3 гр. кл. *лъьл-б-е* («кому»), *ссунду-б-е* («чему?»), мн. ч. *лъьл-р-е* («кому»), *ссунду-р-е* («чему?»). Такая же ситуация, по наблюдениям И.А. Исакова, представлена и в кусурском диалекте аварского языка. Здесь классный показатель представлен в формах родительного падежа вопросительных местоимений, например: *сил-в-и аа вас?* («чей это мальчик?»), *сил-й-и ай йас?* («чья это девочка?»), *сил-б-и аб чу?* («чья это лошадь?»), *сил-л-и ал хьдал?* («чи это коровы?») [4, с. 67].

Вопросительное местоимение *щцб?* («что?») может выполнять функции вопросительной частицы при общем вопросе. Вопросительные местоимения в аварском языке, как и в других языках, являются одним из основных средств формирования вопросительного предложения. Однако именно для аварского языка характерно употребление в таких предложениях в качестве формы сказуемого причастия.

Вопросительные местоимения «кто?» и «что?» образуют косвенные основы супплетивным способом не только в аварском языке, но и других дагестанских языках. При этом косвенные основы проявляют более архаичный характер и обнаруживают сходство с близкородственными языками. Поэтому И.Х. Абдуллаев предлагает рассматривать в лакском языке прямые основы вопросительных местоимений как новообразования: «Существенные отличия косвенных основ вопросительных местоимений от прямых основ (*ц-у* ~ *щ-и* < \**хьх-и*-, *ци* ~ *сса*-, которые в фонетическом отношении являются разными величинами), а также генетическая соотнесенность корневых элементов косвенных (а не прямых!) основ с соответствующими элементами в других дагестанских языках позволяют рассматривать основы *ц-у*- и *щ-и*- как относительно поздние и инновативные, звуковой облик которых (общекорневое *ц-*) отчасти обязан, возможно, процессам упрощения и частичной унификации основ. А основы же косвенных падежей этих местоимений являются, вероятно, более архаичными и сохраняют близость к исходным, прадагестанским формам. В этой связи представляется необходимым рассматривать эти местоимения, в плане истории, с анализа косвенных основ, а затем перейти к особенностям прямых основ» [5, с. 31].

#### Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г. *Морфемный строй дагестанского языка*. Махачкала, 2010.
2. Мадиева Г.И. *Морфология аварского литературного языка*. Махачкала, 1981.
3. Магомедов М.А. Морфологическое выражение разумности/неразумности (личности/не личности) в местоимениях аварского языка. *Кавказские языки: типология и диахрония* // М. Е. Алексеева: Международная конференция. Москва, 2019: 37 – 38.
4. Исаков И.А. *Кусурский диалект аварского языка*. Махачкала: АЛЕФ, 2020.
5. Абдуллаев И.Х. К истории местоименных основ в лакском языке. *Местоимения в языках Дагестана*. Махачкала, 1983: 30 – 53.
6. Микайлов Ш.И. *Сравнительно-историческая морфология аварских диалектов*. Махачкала. 1964.
7. Алексеев М.Е. *Сравнительно-историческая морфология аваро-андийских языков*. Москва, 1988.

#### References

1. Abdullaev Z.G. *Morfemnyj stroj darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2010.
2. Madieva G.I. *Morfologiya avarskogo literaturnogo yazyka*. Mahachkala, 1981.
3. Magomedov M.A. Morfologicheskoe vyrazhenie razumnosti/nerazumnosti (lichnosti/ne lichnosti) v mestoimeniyah avarskogo yazyka. *Kavkazskie yazyki: tipologiya i diahroniya* // M. E. Alekseeva: Mezhdunarodnaya konferenciya. Moskva, 2019: 37 – 38.
4. Isakov I.A. *Kusurskiy dialekt avarskogo yazyka*. Mahachkala: ALEF, 2020.
5. Abdullaev I.X. K istorii mestoimennyykh osnov v lakskom yazyke. *Mestoimeniya v yazykakh Dagestana*. Mahachkala, 1983: 30 – 53.
6. Mikailov Sh.I. *Sravnitel'no-istoricheskaya morfologiya avarskih dialektov*. Mahachkala. 1964.
7. Alekseev M.E. *Sravnitel'no-istoricheskaya morfologiya avaro-andijskih yazykov*. Moskva, 1988.

Ш.И. Микайлов высказал гипотезу, что «во всех аварских диалектах для выражения прямого вопроса употребляется вопросительная частица, в состав которой входит сибилант *ш*. По всей вероятности, он является геминированным, ибо в письме очень часто употребляют *щ*. Однако уверенности в этом у нас нет. Установить это очень важно, так как от этого зависит дальнейшее объяснение происхождения самой частицы. В частности можно допустить, что предком ее является вопросительное местоимение *щцб?* («что?») [6, с. 167]. К этой гипотезе присоединяются и другие исследователи. В частности, М.Е. Алексеев пишет: «Во всяком случае генезис -ш (> анц. -с) прозрачен: это усеченное вопросительное местоимение *щц-КП?* («кто?», «что?»). Так как соответствующая морфема представлена в большинстве диалектов, ее возникновение увязывается уже с древним общеаварским состоянием или более ранним периодом» [7, с. 63].

Вопросительное местоимение *кин-а-КП?* («какой?») носит производный характер, состоит из корневой морфемы *кин-* (восходящей к наречию) и деривационной морфемы (адъективизатора) *-а-КП*. Функционирует в предложении как в качестве именного члена, так и определения. В первом случае (в случае функционирования в качестве именного члена предложения) склоняется по падежам как прилагательное, например: *Киназ дуе цццццццц асар гьабубараб?* («Какие оказали на тебя большее влияние?»). *Киназе дуцца цццццццц кьымат кьолеб?* («Какие ты выше оцениваешь?»). *Киназул дуе пайда цццццц?* («Какие тебе принесли пользу?»).

Во втором случае (в случае функционирования в качестве определения к имени) местоимение не изменяется по падежам, согласуется с определяемым словом только в классе и числе, что находит отражение в ауслауте местоимения, например: *Кинаб тлехь дуцца цццццццц?* («Какую книгу ты прочитал?»). *Кинаб тлехьальте дуцца цццццццц кьымат кьолеб?* («Какую книгу ты выше оцениваешь?»). *Кинал тлехьальте дуцца цццццццц ругел?* («Какие книги ты еще читаешь?»).

Так же функционируют и вопросительные местоимения *чан?* («сколько?») и *киган?* («сколько?»), с той лишь разницей, что они нейтральны и к классно-числовой оппозиции, например: *Чан чи вачцццц?* («Сколько человек пришло?»). *Чан машина бачцццц?* («Сколько машин прибыло?»). *Чанассе дуцца кумек гьабубараб?* («Скольком ты помог?»).

Формы родительного падежа вопросительных местоимений *щцв?* («кто?») (1 гр. кл.) и *щцй?* («кто?») (2 гр. кл.) – *лъьлш* и вопросительного местоимения *щцб?* («что?») (3 гр. кл.) – *ссундул?* различаются не только формально, но и семантически. Местоимение *лъьлш?* («чей?», «чья?») употребляется, когда нужно установить принадлежность; а вопросительное местоимение *ссундул?* («из чего?») – когда нужно установить материал изготовления предмета, например: *Гьаб лъьлш кьалам?* («Это чей карандаш?»). *Гьаб ссундул гьамасс?* («Из чего этот сундук?»).

Проведенный в статье анализ позволяет резюмировать, что в результате исторического развития в морфемном строе аварского языка происходят следующие закономерные процессы, связанные с изменением морфемной структуры прономинальной лексики: опрощение: появление новых корней; переразложение – появление новых аффиксов; усложнение – превращение нечленимой основы в членимую.

При исследовании морфемной структуры вопросительного местоимения в данной статье мы старались соблюдать принцип разумного сочетания традиционного и современного истолкования языковых явлений, а также синхронный и диахронный анализ. Для выявления исторических корневых морфем привлекался иллюстративный материал из реликтовых диалектов аварского языка и родственных дагестанских языков. Особое внимание в статье обращено на вопросы, которые не получили в авароведении однозначного решения.

Факт реализации дихотомии аварских вопросительных местоимений «кто?» и «что?» по принципу личности ~ неличности открывает широкие перспективы для дальнейших исследований вопросительных местоимений дагестанских языков, чтобы выяснить, является ли это общедагестанской (шире – общекавказской) типологической особенностью или это особенность только аварского языка.

*Miniyarova D.R., teaching assistant, postgraduate, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: dminiyarova@yandex.ru*

**THE STREETS NAMES OF WASHINGTON D.C. IN THE CULTURAL AND LINGUISTIC SPACE.** The article presents research that explores the origin of streets names of the capital of the United States of America, the city of Washington. The research potential of the chosen topic lies in the possibility of using the analysis of the street names of the city of Washington in the description of its cultural and linguistic space. The research results can be implemented in the studying of the general cultural and historical picture of the city under study. During the research, special attention was paid to certain aspects of the urban space formation, which helped to form the basic principles of naming streets in the American capital. Using these principles helped to divide the streets names of Washington into 6 categories. The leading categories for the Washington street naming were determined in percentage terms. The streets, analyzed in the article, are located both in the center of the United States capital city and on its periphery, which made it possible to identify the features of the two categories of names.

**Key words:** urbanonym, toponym, cityscape, street, cultural and linguistic landscape.

*Д.Р. Миниярова, асс., аспирант, Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: dminiyarova@yandex.ru*

## НАЗВАНИЯ УЛИЦ ВАШИНГТОНА В КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассматривается происхождение названий улиц столицы Соединенных Штатов Америки – города Вашингтона. Исследовательский потенциал выбранной темы заключается в возможности использования анализа названий улиц города Вашингтона в описании его культурно-языкового пространства. Результаты исследования могут быть реализованы в изучении общей культурной и исторической картины изучаемого города. При проведении исследования особое внимание было уделено отдельным аспектам формирования городского пространства, что помогло сформировать основные принципы наименования улиц в американской столице. При помощи данных принципов названия улиц Вашингтона были разделены на 6 категорий. В процентном соотношении были определены ведущие принципы наименования улиц. В статье анализируются улицы, находящиеся как в центре Вашингтона, так и на его периферии, что позволяет выявить особенности двух категорий имен.

**Ключевые слова:** урбаноним, топоним, лингвистический ландшафт, городской ландшафт, улица, культурно-языковое пространство.

В данной работе рассматриваются названия улиц Вашингтона, которые относятся к двум административным районам города – району № 2 и № 6 (Wards № 2 and № 6). Второй район расположен на периферии Вашингтона, шестой – в центральной его части. Актуальность работы обусловлена возрастающим интересом языкознания к городскому ландшафту в коммуникативном и языковом пространстве современных столичных мегаполисов. Данный интерес связан с изучением этимологии наименований улиц, их культурного значения и эффективности использования при ориентировании в пространстве.

Целью исследования является анализ названий центральных и периферийных улиц города Вашингтона, что позволит изучить и понять лингвистическую и культурную картину столицы США. Сформулированная цель обуславливает постановку следующих задач исследования:

- 1) рассмотреть и сравнить происхождение названий улиц Вашингтона, находящихся в центре и на периферии города;
- 2) классифицировать проанализированные улицы;
- 3) в процентном соотношении определить ведущие принципы наименования анализируемых улиц.

Научная новизна заключается в детальном анализе топонимов Вашингтона, рассматриваемых как важный лингвокультурный аспект городского языка. Практическая значимость исследования обусловлена возможностью применения полученных результатов в изучении функционирования топонимов в культурно-языковом пространстве города.

Материалом исследования является топонимическая лексика Вашингтона, отобранная методом сплошной выборки из картографических сервисов *Карты Google* и *Яндекс.Карты*, городских интернет-ресурсов США, а также других интернет-источников. Общий объем собранного и проанализированного материала составил 241 единицу (70 названий улиц принадлежат району № 2, 129 – району № 6, 42 улицы находятся на территории обоих районов). При обработке полученного материала были использованы методы изучения и обобщения, анализа и синтеза.

Значительный объем исследовательских работ по урбанонимии принадлежит ученым известных ономастических школ Великобритании, Швейцарии, Швеции, Финляндии и др. Первый симпозиум, посвященный изучению городского языка, был проведен в 2009 году в Хельсинки. В настоящее время изучение отдельных групп урбанонимов становится все более популярным в языкознании: появляется все больше работ, посвященных исследованию названий жилых комплексов, кафе, ресторанов, кинотеатров и т. д. [1, с. 14–15].

В публичном пространстве городов урбанонимы являются преимущественно информативно-мотивированными названиями, которые представляют собой объекты, имеющие не только лингвистическое, но и межкультурное значение. При исследовании использованных знаков и символов в качестве урбанонимов прежде всего необходимо определить их семантическое происхождение, например, слово, обозначающее имя отдельного лица – исторической личности, политика, других известных людей (поэтов, писателей, художников, композиторов и т. д.). При анализе урбанонимов необходимо учитывать исторические источники, научные труды и энциклопедии [2].

Также важно отметить, что согласно лингвосомиотической теории коммуникации городское пространство представляет собой совокупность знаков, которые могут быть прочитаны и интерпретированы воспринимающим сознанием

[3, с. 13]. Знаки, являющиеся названиями внутригородских объектов, представляют собой «свернутый текст, отражающий суждение об объектах окружающего мира, фиксируя, тем самым, актуальные приоритетные ценности общества в языке» [4, с. 143]. Они выполняют ориентирующую функцию (названия улиц, площадей, остановок, информационные табло, мемориальные доски и т. д.) и помогают сформировать имидж города, который способен отражать культуру, мировоззрение народа, социально-экономические условия проживания и т. д. Особенно ярко культурно-исторический компонент представлен в топонимах (названия улиц, проспектов, переулков, проездов, тупиков, шоссе и т. п.). Они являются не только ориентиром в пространстве, но и ценным источником лингвострановедческой информации [5, с. 81].

### История топонимического именования города Вашингтона

Вашингтон был провозглашен столицей Соединенных Штатов в результате компромисса после семи лет переговоров членов Конгресса США, когда они пытались определить концепцию *федерального анклава*. В июле 1790 года Конгресс принял *Закон о местопребывании правительства США*, который создал постоянное место для федерального правительства. Новый федеральный столичный округ был назван округом Колумбия в честь исследователя Христофора Колумба, а новый федеральный город – в честь первого президента США Джорджа Вашингтона.

Сегодня Вашингтон остается ярким и разнообразным в культурном отношении городом. После более чем 200 лет существования в качестве столицы США Вашингтон превратился в город с отличительной атмосферой, созданной во многом благодаря американскому наследию и мировой культуре.

Вашингтон разделен на восемь административных районов, подразделяющихся, в свою очередь, на 131 микрорайон, и четыре географических сектора: *северо-запад, северо-восток, юго-восток и юго-запад*.

Местная история и культура Вашингтона часто преподносятся как отличные от истории и культуры национального правительства. Например, каждый микрорайон Вашингтона отличается своей историей, культурой и архитектурой. Названия микрорайонов неофициально определены Управлением планирования округа Колумбия.

### Описание географических секторов города Вашингтона

Отправной точкой разделения секторов является Капитолий США. Все названия дорог состоят из аббревиатуры сектора и номера дома, что помогает легко определить не только ее местоположение, но и то, насколько далеко она располагается от политического центра страны. Исторически сложилось, что для обозначения улиц, географически расположенных в направлении с востока на запад, используются буквы (например, *C Street SW*), а с севера на юг – цифры (например, *4th Street NW*) [6].

Большинство частей оси *север-юг* и восточная часть оси *восток-запад* отмечены улицами с общим названием *Capitol Street* (*Капитолийская улица*): *North Capitol Street* (*Северная Капитолийская улица*), *South Capitol Street* (*Южная Капитолийская улица*) и *East Capitol Street* (*Восточная Капитолийская улица*). Поскольку ось проходит посередине этих улиц, адреса на каждой стороне относятся к разным секторам. Западная часть оси *восток-запад* проходит по *National Mall* (*Национальная аллея*), а *Constitution Avenue* (*Конституция-авеню*) и *Independence Avenue* (*Индепенденс-авеню*) – по обеим ее сторонам [6].



В связи с тем, что Вашингтон был основан именно в качестве столицы США, многие его улицы и авеню носят названия штатов в знак их признания. Например, авеню, соединяющая Белый дом с Капитолием США, названа *Pennsylvania Avenue* (Пенсильвания-авеню); на *Massachusetts Avenue* (Массачусетс-авеню) расположено большое количество иностранных посольств.

Следует отметить, что при организации улиц Вашингтона в городе не оказалось улицы *J Street*. Причина этому – неразличимость написания букв *I, J, L* и цифры *1* до середины XIX века. Именно поэтому *I Street* часто пишется как *Eye Street*. В подобной ситуации оказалась и *Q Street* – *Q* часто пишется как *Que, Cue* или *Queue*. Также ни в одном секторе нет улиц *X, Y* или *Z*, а большинство или все улицы *A* и *B* в районе *National Mall* (Национальная аллея) имеют другие имена [7].

Самая крайняя улица, обозначенная буквами как на севере, так и на юге, была названа *W*. Самая дальняя из пронумерованных улиц на восток была 31-й; самая дальняя на запад – 26-я. План именования улиц Вашингтона был заимствован у города Филадельфия. Во время создания современной столицы США Филадельфия была не только резиденцией правительства, но и самым важным городом в Соединенных Штатах, превосходившим Нью-Йорк по населению, богатству и изысканности, а систематичность городского плана Филадельфии была практически уникальной для того времени [7].

Схожесть городских планов Вашингтона и Филадельфии можно увидеть на следующих двух иллюстрациях:

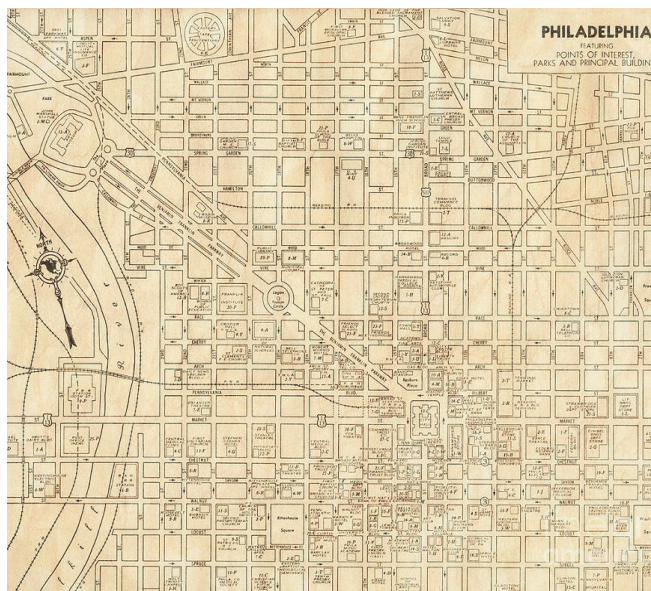


Рис. 1. Philadelphia Pennsylvania Vintage Antique City Map [8].



Рис. 2. 1818 R. King Map of the City of Washington [9].

#### Анализ названий улиц Вашингтона

*North Capitol Street* (Северная Капитолийская улица), *South Capitol Street* (Южная Капитолийская улица) и *East Capitol Street* (Восточная Капитолийская улица) берут свое начало у Капитолия США, который является не только местом пребывания Конгресса США и идейно-градостроительным центром округа Колумбия, но и одним из самых узнаваемых в мире символов демократии. Именно в этом здании проходят церемонии инаугурации президентов, их выступления с речью о положении дел в стране и разработка национального законодательства Конгрессом.

*Constitution Avenue* (Конституция-авеню) – одна из главных улиц Вашингтона, расположенная в северо-западном и северо-восточном секторах города. Первоначально она была известна как *B Street*, свое нынешнее название она получила 26 февраля 1931 года, хотя предполагалось назвать ее *Джефферсон-авеню* в честь одного из авторов Декларации независимости, 3-го президента и одного из отцов-основателей США Томаса Джефферсона [10]. Вдоль западной части авеню расположены многие штаб-квартиры федеральных ведомств, мемориалы и музеи.

*Independence Avenue* (Индепенденс-авеню) является одной из главных магистралей в центре Вашингтона и простирается вдоль южной стороны Национальной аллеи. На Индепенденс-авеню расположены такие здания, как Библиотека Конгресса, Капитолий и несколько министерств [11, с. 445].

*Pennsylvania Avenue* (Пенсильвания-авеню) – знаменитая дорога, получившая прозвище «Главная улица Америки», соединяет Белый дом со зданием Капитолия США. Улица проходит через Национальную аллею и является центром проведения парадов и официальных процессий, а также излюбленным местом для маршей протеста.

*Massachusetts Avenue* (Массачусетс-авеню) является главной диагональной дорогой Вашингтона. Она проходит по диагонали через весь город с северо-запада на юго-восток и соединяет площади Дюпон-сёркл, Томас-сёркл и Маунт-Вернон-сёркл. Вдоль авеню располагается большинство посольств, многие из которых занимают особняки, построенные в свое время американскими миллионерами. Поэтому неофициальное название этого района – *Embassy Row* – «Посольский ряд» [12, с. 139].

Особое внимание стоит обратить на *National Mall* (Национальная аллея) – комплекс разнообразных памятников и музеев в историческом центре Вашингтона. Именно в пределах Национальной Аллеи расположены все главные достопримечательности Вашингтона: Белый Дом, Капитолий и Монумент Вашингтона.

Проанализированные выше улицы находятся рядом с одним из главных символов США – Капитолием, вследствие чего, также возможно связать их культурную значимость с местопребыванием Конгресса Соединенных Штатов.

В настоящее время в Вашингтоне, помимо рассмотренных, основными улицами также являются: *14th Street NW* (14-я улица C3), *16th Street NW* (16-я улицы C3), *18th Street NW* (18-я улицы C3), *7th Street NW* (7-я улицы C3), *Connecticut Avenue NW* (Коннектикут-авеню C3), *K Street NW* (улица K C3), *H Street NW* (улица H C3), *M Street NW* (улица M C3), *H Street NE* (улица H CB), *Benning Road* (Беннинг-роуд), *New York Avenue* (Нью-Йорк авеню), *Rhode Island Avenue* (Род-Айленд авеню), *U Street* (Улица U) [6].

Среди них стоит отметить следующие улицы, которые имеют наиболее яркое культурное значение.

*U Street* (Улица U) была социальным, культурным и экономическим центром самого большого городского афроамериканского сообщества в 20-х гг. XX в. в Вашингтоне. В настоящее время данная улица многим известна как район *Shaw*.

После Гражданской войны Вашингтон был привлекательным местом жительства для афроамериканской интеллигенции страны, так как это был город, более открытый в расовом отношении, чем какой-либо другой город США. Поэтому целеустремленные чернокожие американцы приезжали в Вашингтон со всей страны, чтобы найти стабильную и престижную работу, а также отправить своих детей в хорошие школы. Кроме того, район *Shaw* географически связан с Говардским университетом – американическим частным исторически чёрным высшим учебным заведением США [13].

Помимо *U Street* афроамериканским центром в начале XX века служил район пересечения таких улиц как *7th Street* и *Florida Avenue Northwest*. Данный район был связующим звеном одного из самых больших и экономически разнообразных городских афроамериканских кварталов, которые когда-либо встречались. Улица *7th Street*, как и район *Shaw*, служила центром афроамериканского рабочего сообщества, так как многочисленные крупные афроамериканские институты города находились в непосредственной близости от анализируемой улицы. Например, на севере располагается университет Говарда, на востоке – Ле-Дройт-Парк, который к 1940-м годам стал центром афроамериканской элиты, поскольку здесь проживало много видных деятелей [14].

Проведенный семантико-мотивационный анализ названий улиц Вашингтона (241 единица) позволяет подразделить их на следующие группы:

1. **гононимы-числа** (87 единиц), например, *10th Street Northeast*, *1st Street Northeast*, *9th Street Northwest* и т. д.;

2. **годонымы, связанные с латинским алфавитом** (52 единицы), например, *C Street Northeast, G Street Southwest, V Street Northwest*;

3. **годонымы-топонимы** (48 единиц), среди которых встречаются как хоронимы – улицы, названные в честь штатов США (*Virginia Avenue Southeast, Ohio Drive Southwest, Maine Avenue Southwest*), ойконимы (*Linden Court Northeast, Linden Place Northeast*), гидронимы (*Potomac Avenue Southeast, Rock Creek and Potomac Parkway Northwest, Reservoir Road Northwest*), антропогенные географические объекты (*Church Street Northwest, School Street Southwest*), так и другие типы топонимов, связанные с географическими объектами;

4. **антропогонимы** (41 единица), например, *Marion Street Northwest* была названа в честь Фрэнсиса Мэриона, участника Войны за независимость США (1775-1783), *Morton Place Northeast* – в честь 22-го вице президента США Леви П. Мортон, *Sheridan Circle Northwest* – в честь американского военачальника и героя Гражданской войны Филипа Генри Шеридана и т. д.;

5. **фитогодонымы** (2 единицы): *Ivy Street Southeast* и *Ivy Terrace Court Northwest*. Названия обеих улиц связаны с плющом;

6. **годонымы, связанные с какими-либо историческими фактами** (11 единиц). Названия улиц в данной категории связаны с важными событиями в истории США, например, *Independence Avenue Southeast* связана с днем принятия Декларации независимости США в 1776 году, *Constitution Avenue Northwest* – с принятием Конституции США 17 сентября 1787 года, *Bataan Street Northwest*

получила свое название в 1961 году в честь американских и филиппинских войск, захваченных японцами на полуострове Батаан во время Второй мировой войны и т. д.

Подводя итог проведенному исследованию, можно заключить, что наименование периферийных и центральных улиц Вашингтона, находящихся в районах № 2 и № 6, имеют схожие тенденции. Ведущим принципом наименования улиц является использование чисел (36%) и латинского алфавита (21,6%). Другие принципы наименования улиц связаны с именами политических и общественных деятелей, поэтов, писателей и других знаменитых людей (17%), годонимами-топонимами (20%), историческими фактами (4,6%), а также с названиями растений (0,8%).

Наименование улиц в Вашингтоне может быть также связано с определенными архитектурными комплексами и другими городскими сооружениями. Например, названия واشنطنских улиц, географически связанных с Капитолием США, объясняются исторической, политической и культурной значимостью самого здания. Так как Капитолий – это не только символ американской демократии, но и один из основных символов страны в целом, то логичны названия рядом находящихся улиц: *Capitol Street, Constitution Avenue* и *Independence Avenue*.

Таким образом, сформулированные принципы наименования улиц Вашингтона создают возможность сформировать общую культурную и историческую картину города.

#### Библиографический список

1. Замалетдинова Л.П. *Современные русские урбанонимы в аспекте креативной речевой деятельности*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2016.
2. Barauskiene R., Mickiene I., Juzeleniene S. Urbanonyms as the semiotic signs of languageteaching and learning. Available at: <https://library.iated.org/view/BARANAUSKIENE2020URB>
3. Иванова С.В. Город разговаривает с нами: два измерения городской коммуникации. *Культурно-языковой ландшафт: на перекрестке исследовательских парадигм*: коллективная монография. Уфа: РИЦ БашГУ, 2021: 10 – 24.
4. Уразметова А.В. Аксиологический аспект топонимической лексики. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2022; № 2: 138 – 144.
5. Уразметова А.В. Урбанонимы как результат отражения культурно-языкового ландшафта Лингвистический ландшафт в контексте языковой политики стран северной Европы коммуникации. *Культурно-языковой ландшафт: на перекрестке исследовательских парадигм*: коллективная монография. Уфа: РИЦ БашГУ, 2021: 79 – 92.
6. *Улицы и шоссе Вашингтона, округ Колумбия*. Streets and highways of Washington, D.C. Available at: [https://wikijaa.ru/wiki/Streets\\_and\\_highways\\_of\\_Washington,\\_D.C](https://wikijaa.ru/wiki/Streets_and_highways_of_Washington,_D.C).
7. Hagner B. *Street Nomenclature of Washington City Alexander Records of the Columbia Historical Society*. Washington, D.C. 1904; Vol. 7: 237 – 261.
8. *Philadelphia Pennsylvania Vintage Antique City Map is a photograph by ELITE IMAGE photography By Chad McDermott which was uploaded on May 25th*. 2015. Available at: <https://fineartamerica.com/featured/philadelphia-pennsylvania-vintage-antique-city-map-elite-image-photography-by-chad-mcdermott.html>
9. 1818 R. King Map of the City of Washington (Learn more about this early, accurate map in Iris Miller's Washington in Maps 1606-2000). 2002: 72 – 73. Available at: <https://www.wamocompetition.org/resources>
10. *Why Is It Named Constitution Avenue?* Available at: <https://ghostsofcdc.org/2012/02/21/why-is-it-named-constitution-avenue/>
11. Беляков В.Н., Васянин М.В., Гришина О.Н. *Американская: англо-русский лингвострановедческий словарь*. Смоленск: Полиграмма, 1996.
12. *Америка через американизмы*. Москва: Высшая школа, 1982.
13. Smith K.S. "Remembering U Street." Washington History. *Historical Society of Washington*. 1997; Vol. 9, № 2: 28 – 53. Available at: <http://www.jstor.org/stable/40073294>
14. Ruble B.A. "Seventh Street, Black D.C.'s Music Mecca". *Washington History*. 2014; Vol. 26: 8 – 11. Available at: <http://www.jstor.org/stable/23728365>

#### References

1. Zamaletdinova L.R. *Sovremennye russkie urbanonimy v aspekte kreativnoj rechevoj deyatel'nosti*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2016.
2. Barauskiene R., Mickiene I., Juzeleniene S. Urbanonyms as the semiotic signs of languageteaching and learning. Available at: <https://library.iated.org/view/BARANAUSKIENE2020URB>
3. Ivanova S.V. Gorod razgovarivaet s nami: dva izmereniya gorodskoj kommunikacii. *Kul'turno-yazykovoj landshaft: na perekrestke issledovatel'skih paradigim*: kolektivnaya monografiya. Ufa: RIC BashGU, 2021: 10 – 24.
4. Urazmetova A.V. Aksiologicheskij aspekt toponimicheskoi leksiki. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2022; № 2: 138 – 144.
5. Urazmetova A.V. Urbanonimy kak rezul'tat otrazheniya kul'turno-yazykovogo landshafta Lingvisticheskij landshaft v kontekste yazykovoj politiki stran severnoj Evropy kommunikacii. *Kul'turno-yazykovoj landshaft: na perekrestke issledovatel'skih paradigim*: kolektivnaya monografiya. Ufa: RIC BashGU, 2021: 79 – 92.
6. *Ulicy i shosse Vashingtona, okrug Kolumbiya*. Streets and highways of Washington, D.C. Available at: [https://wikijaa.ru/wiki/Streets\\_and\\_highways\\_of\\_Washington,\\_D.C](https://wikijaa.ru/wiki/Streets_and_highways_of_Washington,_D.C).
7. Hagner B. *Street Nomenclature of Washington City Alexander Records of the Columbia Historical Society*. Washington, D.C. 1904; Vol. 7: 237 – 261.
8. *Philadelphia Pennsylvania Vintage Antique City Map is a photograph by ELITE IMAGE photography By Chad McDermott which was uploaded on May 25th*. 2015. Available at: <https://fineartamerica.com/featured/philadelphia-pennsylvania-vintage-antique-city-map-elite-image-photography-by-chad-mcdermott.html>
9. 1818 R. King Map of the City of Washington (Learn more about this early, accurate map in Iris Miller's Washington in Maps 1606-2000). 2002: 72 – 73. Available at: <https://www.wamocompetition.org/resources>
10. *Why Is It Named Constitution Avenue?* Available at: <https://ghostsofcdc.org/2012/02/21/why-is-it-named-constitution-avenue/>
11. Belyakov V.N., Vasyanin M.V., Grishina O.N. *Amerikana: anglo-russkij lingvostranovedcheskij slovar'*. Smolensk: Poligramma, 1996.
12. *Amerika cherez amerikanzmy*. Moskva: Vysshaya shkola, 1982.
13. Smith K.S. "Remembering U Street." Washington History. *Historical Society of Washington*. 1997; Vol. 9, № 2: 28 – 53. Available at: <http://www.jstor.org/stable/40073294>
14. Ruble B.A. "Seventh Street, Black D.C.'s Music Mecca". *Washington History*. 2014; Vol. 26: 8 – 11. Available at: <http://www.jstor.org/stable/23728365>

Статья поступила в редакцию 24.06.22

УДК 811.161.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-232-234

Meng Xiuzhu, postgraduate, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: mxz18814510528@163.com

**THE CURRENT ENLIGHTENMENTS OF E.V. PADUCHEVA'S STUDIES ON EGOCENTRICALS FOR CHINESE LEXICAL ANALYSIS.** This article mainly reveals the influence of egocentric researches on the semantic of Chinese demonstrative pronouns. The egocentric language units—one of the thematic studies of E.V. Paducheva and recent scientific achievements of Russian linguistics. Compared with the inspiration of theories on the dynamic model of lexical semantics put forward by E.V. Paducheva in the studies of Chinese vocabularies, studies on egocentrals are still unfamiliar to Chinese linguistic researchers. The article presents E.V. Paducheva's representative researches, including sorting out key issues, explaining basic theories, clarifying specific analysis methods and carrying out instance analysis, which are helpful to combine with the studies of Chinese vocabularies.

**Key words:** E.V. Paducheva, egocentrals, speaker, Chinese demonstrative pronouns.

Мэн Сюжунь, аспирант, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: mxz18814510528@163.com



# О ТЕКУЩЕМ ВЕДЕНИИ ИССЛЕДОВАНИЙ ЭГОЦЕНТРИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ЯЗЫКА Е.В. ПАДУЧЕВОЙ ДЛЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО АНАЛИЗА КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье излагаются взгляды на проблемы влияния исследований эгоцентрических языковых единиц на семантический анализ указательных местоимений в современном китайском языке. Эгоцентрические единицы языка являются одним из тематических исследований Е.В. Падучевой и последних научных достижений в русском языкознании. По сравнению с теорией динамической модели в семантике лексики, выдвинутой Е.В. Падучевой в изучении слов китайского языка, вопросы эгоцентричности ещё не знакомы китайским исследователям. В статье представлены репрезентативные исследования Е.В. Падучевой, включая выявление ключевых проблем, объяснение базовых теорий, разъяснение конкретных аналитических методов и проведение практического анализа, которые полезно сочетать с предстоящими и перспективными исследованиями китайской лексики.

**Ключевые слова:** Е.В. Падучева, эгоцентрические единицы языка, говорящий, указательные местоимения китайского языка.

*Данная работа является промежуточным результатом научно-исследовательского инновационного проекта для аспирантов 2021 года Хэйлунцзянского университета Китайской Народной Республики «О концепции семантических исследований Е.В. Падучевой», № YJSCX2021-018HLJU и финансируется данным проектом*

Исследования теорий известных русских лингвистов всегда были в центре внимания китайских учёных и популярны в кругах китайских гуманитарных наук в связи с тем, что актуальность темы определяется расширением и углублением исследований китайского языкознания. С этой точки зрения изыскания в этой области проводятся в соответствии с мировым уровнем.

Поставленные цели статьи – рассмотрение применения теорий зарубежных учёных к анализу китайского материала для открытия нового поля изучения лексической семантики в Китае и обогащения кругозора китайских исследователей в сфере русской семантики. Для достижения целей необходимо разработать и выполнить следующие задачи:

1. Разобраться в ключевом содержании исследований Е.В. Падучевой об эгоцентрических языковых единицах.

2. Ссылаясь на методы исследований и изложенные ключевые понятия, провести конкретный анализ семантики некоторых китайских слов.

3. Обозначить перспективы будущих исследований в китайском языкознании, указывая на большее количество языковых единиц, которые могут представлять интерес для анализа китайскими исследователями.

Научная новизна данной работы состоит в подробном ознакомлении китайских учёных с ещё неизвестными и передовыми семантическими исследованиями Е.В. Падучевой, чтобы обогатить имеющиеся результаты языковых изысканий в Китае и оказать помощь китайским студентам в теоретическом и практическом изучении русского языка.

Теоретическая ценность данной работы заключается в обогащении существующих исследовательских теорий китайской лингвистики в рамках имеющихся достижений в Китае. Также при более широком изучении исследований Е.В. Падучевой китайские исследователи, несомненно, обнаружат важные материалы для размышлений и стимулы для дальнейших исследований.

Монография «Эгоцентрические единицы языка» (2018, 1-е изд.) («自我中心语言单位») – последнее прижизненное издание Елены Викторовны Падучевой. При этом Г.Н. Кустова отметила, что это отражает не только определённый этап её научного творчества, но и целое направление в науке о языке [1, с. 128]. Исследование представляет собой комплекс, объединяющий такие области русского языкознания, как семантика (лексическая семантика, семантика синтаксиса, семантика нарратива), прагматика и т. д.

Прежде всего подчеркивается, что говорящий играет важную роль в языковом анализе. Поскольку язык устроен таким образом, что позволяет каждому говорящему, когда тот обозначает себя как я, как бы присваивать себе язык целиком [2, с. 13]. Говорящий – носитель субъективности, то есть эгоцентричности. Конкретными эгоцентрическими единицами языка или сокращённо «эгоцентриками» (自我中心者) могут быть слова, грамматические категории и синтаксические конструкции, в семантике которых говорящий подразумевается как участник описываемой ситуации, что является одним из стержней и фундаментом всех исследований в центре внимания китайских учёных. Этим определением также характеризуется критерий для суждения об эгоцентричности языковых единиц.

Исследования Е.В. Падучевой об эгоцентриках объединяет части «эгоцентричность» и «языковая единица». Термин «эгоцентричность» взят от английского «egocentricity», был впервые введен Б. Расселом. Кроме того, исследования Е.В. Падучевой в определённой степени основываются на концепциях, выдвинутых такими всеми известными лингвистами, как Б. Рассел, Ю.Д. Апресян, Р.О. Якобсон, J. Lyons и т. д. Изучение эгоцентричности начинается с действия и направлено в первую очередь на него. Разумеется, определение значений дейктических слов (ты, тут, там, сейчас...) или дейктических элементов зависит от говорящего. Класс таких слов принимает непосредственное участие в референции через отношение к говорящему в момент речи и в месте речи. Б. Рассел назвал дейктические слова эгоцентрическими, поскольку они ориентированы на его, то есть на говорящего [3, с. 258]. При непрерывной коммуникативной деятельности обеих сторон (говорящий – слушающий) говорящий как коммуникативная роль постоянно меняется (говорящий ≠ слушающий) или меняет ориентацию на другого человека (говорящий & наблюдатель), что вызывает постоянную смену

ориентиров во времени и пространстве. Таким образом, эгоцентричность одновременно является временной и пространственной.

На основании вышеизложенного можно определить, что не все русские языковые единицы являются эгоцентричными. Среди множества эгоцентриков Е.В. Падучева преимущественно изучает слова (в том числе значение слов, конкретное воплощение слов в высказываниях и т. д.) в сочетании со следующими теориями как интерпретациями коммуникативной ситуации, смыслами говорящего и коннотацией вторичных/первичных эгоцентриков. Среди них дейктические элементы представляются репрезентативной семантической сферой эгоцентрики, на основании которого дейктические слова стали традиционными эгоцентриками. Стоит заметить, что вышеупомянутые теории и методы исследований полезны и применимы для изучения значения некоторых китайских слов.

В этом тематическом исследовании Е.В. Падучева предлагает основные базовые понятия, которые могут быть использованы для характеристики или конкретного объяснения эгоцентрических единиц, тем самым обеспечивая теоретическую поддержку анализа китайских слов. Прежде всего обратимся к коммуникативной ситуации. J. Lyons впервые предложил термин «canonical situation of utterance» и привёл к «non-canonical situation of utterance» [4, с. 637–638]. Как он отметил, многие проблемы в языковой структуре могут быть объяснены только в предпосылке «face-to-face communication». Исходя из этого, Е.В. Падучева использует термины каноническая/неканоническая коммуникативная ситуация (иначе – полная/неполная речевая ситуация), и в определении канонической ситуации входят следующие условия: I. Говорящий и слушающий присутствуют в контексте сообщения (основное условие); II. Оба находятся в единстве времени и места; III. У них общее поле зрения (они могут видеть друг друга и наблюдать жесты друг друга). Вся совокупность своих возможных функций говорящий может реализовать только в канонической и коммуникативной ситуации [5, с. 3]. Отсутствие любого из условий разрушило бы целостность фактического значения высказывания. Таким образом, каноническая коммуникативная ситуация является эгоцентричной (единство времени и места), в которой существуют момент речи и место речи, и говорящий имеет полноценное значение, например, в диалоге.

В неканонической коммуникативной ситуации говорящий является неполноценным. К тому же он не может выполнять все свои возможные функции: не находится в реальности и не может быть физически локализован; стороны сообщения несовместимы во времени и месте. Например, в нарративе говорящего заменяет повествователь или персонаж, функцию которого выполняют два последних (даже при повествовании от первого лица). И в гипотаксическом контексте говорящего как автора высказывания часто замещает лицо, обозначенное подлежащим главного предложения.

Кроме того, говорящий фигурирует в семантике в двух смыслах (говорящий<sub>1</sub> и говорящий<sub>2</sub>). Говорящий<sub>1</sub> – лицо, произносящее конкретное высказывание в конкретное время/конкретном месте. Говорящий<sub>2</sub> находится в канонической ситуации. Рассмотрим пример с местоимением здесь:

(1) Осторожно, здесь гвозди.

В момент и в месте речи говорящий указывает слушающему, где находятся гвозди. Поскольку функция говорящего<sub>1</sub> состоит только в произнесении высказывания. На основании этого говорящий<sub>1</sub> не имеет особого значения для анализа эгоцентричности.

Говорящий<sub>2</sub> – коммуникативная роль. Значение многих слов включает участника ситуации, роль которого играет роль говорящего в акте коммуникации. Как в (1), при метаязыковой интерпретации слово здесь представляется как здесь = там, где находится говорящий<sub>1</sub>. В канонической ситуации (ср. в диалоге) подразумеваемый говорящий присутствует в ситуации, но не выражен синтаксисом. В самом деле, говорящий<sub>2</sub> может находиться в канонической или неканонической ситуации общения, значение которой может быть неполноценным. В канонической же ситуации говорящий<sub>2</sub> играет роль говорящего<sub>1</sub>.

Говорящий может быть эксплицитным или имплицитным (говорящий<sub>2</sub>). Эксплицитный говорящий и эгоцентрический субъект могут быть равны по функ-



ции местоимения 1-го лица (я). Даже если имплицитный говорящий находится в коммуникативной ситуации, в разных случаях его можно отделить от эгоцентрических субъектов.

Итак, по сравнению с деиктическими словами в русском языке в современном китайском языке указательные местоимения являются одним из важных классов всех местоимений. Помимо функции замещения, они выполняют ещё и референтную функцию [6, с. 85]. Их можно разделить на две части: I. 近指代词 (местоимения, осуществляющие референцию по отношению к лицам, объектам, событиям..., которые являются близкими к говорящему). Например, местоимения «这», «这里» (близко по значению к словам *тут*, *здесь*...); II. 远指代词 (местоимения, осуществляющие референцию по отношению к лицам, объектам, событиям..., которые являются дальними от говорящего). Например, местоимения «那», «那里» (близко по значению к слову *там*...). Обратимся к толкованию двух слов в «Словаре современного китайского языка» («现代汉语词典») [7, с. 933, 1660]:

① «这里»: 指示比较近的处所。(«这里»: указательное местоимение, осуществляющее референцию к месту, которое находится близким по пространству). ② «那里»: 指示比较远的处所。(«那里»: указательное местоимение, осуществляющее референцию к месту, которое находится дальним по пространству.) Примеры:

(2) 那里出产香蕉和荔枝。

(Там производят бананы и личжи [личжи – разновидность китайской сливы]).

(3) 小心, 这里有钉子。

(Осторожно, *здесь* гвозди).

(4) 这里很方便。

(Мне *здесь* удобно).

В канонической коммуникативной ситуации имплицитный говорящий является ориентиром во времени и пространстве. Так, в высказывании (2), слово «那里» – в некотором месте, удалённом от говорящего и слушающего в момент, и место речи. И при этом в высказывании (3) положение гвоздя тоже должно определяться в зависимости от расположения говорящего. На основании этого слушающий может определить конкретное местонахождение гвоздей. В высказывании (4) слово «这里» ориентируется на конкретное местонахождение имплицитного говорящего. Высказывание «这里很方便» (Мне здесь удобно) можно понимать как «говорящему удобно там, где он находится». Но в гипотаксисе, где не присутствуют момент и место речи, роль говорящего меняется на подлежащее главного предложения, см. (5):

(5) 他说, “我们大家住在这里很方便, 没有必要外出……” [北京大学中国语言学研究语料库 (CCL语料库)].

#### Библиографический список

1. Кустова Г.Н. Рецензия на: Падучева Е.В. Эгоцентрические единицы языка. Москва: Издательский дом ЯСК, 2019. *Вопросы языкознания*. 2020, № 2: 128 – 135.
2. Падучева Е.В. *Эгоцентрические единицы языка*. Москва: Издательский дом ЯСК, 2019.
3. Падучева Е.В. *Семантические исследования. Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива*. Москва: Языки русской культуры, 2010.
4. Lyons J. *Semantics. Volume 2*. New York: Cambridge University Press, 1977.
5. Падучева Е.В. Эгоцентрические валентности и деконструкция говорящего. *Вопросы языкознания*. 2011; № 3: 3 – 18.
6. 朱德熙. 语法讲义. 北京: 商务印书馆, 1982年 (Чжу Дэси. *Лекции по грамматике китайского языка*. Пекин: Коммерческое издательство, 1982).
7. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典 (第7版). 北京: 商务印书馆, 2016年. 第933, 1660页 (Институт языкознания АОН КНР. *Словарь современного китайского языка*. Пекин: Коммерческое издательство, 2016; Выпуск 7).
8. 张家骅, 彭玉海, 孙淑芳, 李红儒. 俄罗斯当代语义学. 北京: 商务印书馆, 2005年 (Чжан Цз., Пэн Ю., Сунь Ш., Ли Х. *Современная семантика в России*. Пекин: Коммерческое издательство, 2005).

#### References

1. Kustova G.N. Recenziya na: Paducheva E.V. 'Egocentricheskie edinitsy yazyka. Moskva: Izdatel'skij dom YaSK, 2019. *Voprosy yazykoznaniya*. 2020, № 2: 128 – 135.
2. Paducheva E.V. 'Egocentricheskie edinitsy yazyka. Moskva: Izdatel'skij dom YaSK, 2019.
3. Paducheva E.V. *Semanticheskie issledovaniya. Semantika vremeni i vida v russkom yazyke. Semantika narrativa*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 2010.
4. Lyons J. *Semantics. Volume 2*. New York: Cambridge University Press, 1977.
5. Paducheva E.V. 'Egocentricheskie valentnosti i dekonstrukciya govoryaschego. *Voprosy yazykoznaniya*. 2011; № 3: 3 – 18.
6. 朱德熙. 语法讲义. 北京: 商务印书馆, 1982年 (Chzhu D'esi. *Lekcii po grammatike kitajskogo yazyka*. Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 1982).
7. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典 (第7版). 北京: 商务印书馆, 2016年. 第933, 1660页 (Institut yazykoznaniya AON KNR. *Slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka*. Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 2016; Vypusk 7).
8. 张家骅, 彭玉海, 孙淑芳, 李红儒. 俄罗斯当代语义学. 北京: 商务印书馆, 2005年 (Chzhan Cz., P'en Yu., Sun' Sh., Li H. *Sovremennaya semantika v Rossii*. Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 2005).

Статья поступила в редакцию 16.06.22

УДК 37.013.78

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-234-236

**Abdusalomov M.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Humanities Specialties, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipap066@mail.ru

**Magomedov M.M.**, student, Department of Oriental Studies, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipap066@mail.ru

**PROCEDURE OF DISTINGUISHING A SEMANTIC CENTRE OF A LEXICO-SEMANTIC FIELD “LONELINESS” BY MEANS OF ENGLISH ADJECTIVES.** The article considers the procedure for allocating a cumulative set of adjectives involved in the formation of the semantic center (core) of the lexico-semantic field (LSF) “loneliness” in the English language. The volume limit of one article did not allow to cover nouns and verbs. The empirical part with the analysis of lexical material is dominant in the article. Here are the results of the comparative analysis of the actual material of adjectives involved in the formation of the LSF “loneliness” in English, which was selected from the English-Russian synonymic dictionary and dictionary of linguistic terms. The analysis was carried out using (in different proportions)

methods: sampling, component analysis, ideographic analysis, semantic analysis, classification, description of language and speech material. The generalized results of the analysis are presented in the final part of the article.

**Key words:** lexico-semantic field, semantic centre (core), loneliness, field constituents.

**М.М. Абдусаламов**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

**М.М. Магомедов**, студент, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

## ТЕХНОЛОГИЯ ВЫДЕЛЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО ЦЕНТРА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ (НА ПРИМЕРЕ ЛСП «ОДИНОЧЕСТВО» В РАЗРЕЗЕ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Статья посвящена рассмотрению процедуры выделения совокупного набора имен прилагательных, участвующих в формировании семантического центра (ядра) лексико-семантического поля (ЛСП) «Одиночество» в английском языке. Лимит объема одной статьи не позволили охватить имена существительные и глаголы. Эмпирическая часть с анализом лексического материала является доминирующей в статье. Здесь представлены результаты сопоставительного анализа фактического материала прилагательных, участвующих в формировании ЛСП «Одиночество» в английском языке, который был выбран из «Англо-русского синонимического словаря» и «Словаря лингвистических терминов». Анализ проведен с применением (в разном соотношении) методов выборки, компонентного анализа, идеографического анализа, семантического анализа, классификации, описания языкового и речевого материала. Обобщенные результаты анализа представлены в заключительной части статьи.

**Ключевые слова:** лексико-семантическое поле (ЛСП), семантический признак (сема), центр (ядро) лексико-семантического поля, полевой метод, конститuentы поля, семантическая близость.

Актуальность темы настоящей статьи обусловливается такой особенностью настоящего этапа развития языкознания, как наличие многообразных теоретических концепций и методологических подходов к исследованию комплекса проблем семантических полей в разных языках [1–7]. Данная тенденция не должна вызывать удивления.

Использование полевой метода при проведении лингвистических исследований предоставляет широкие возможности для исследования различных лексических единиц в их многообразных связях. Внедрение данного метода в практику исследователя-филолога также позволяет производить эффективный анализ системных отношений между лексическими единицами [3; 4; 5].

Семантическое поле эмоций представляет собой один из ключевых элементов лексико-семантической системы любого языка, ведь эмоции – сложный продукт духовной и когнитивной деятельности индивида. Соответственно, лексика указанной семантической категории все больше утверждается как объект постоянно возрастающего интереса и внимания со стороны лингвистов разных специализаций и профилей [2; 3; 5].

В этой связи представляется своевременным исследование лексико-семантического поля (ЛСП) «Одиночество» в английском языке, которому посвящена настоящая статья.

В связи с вышеизложенным её цель мы можем определить как выявление наиболее оптимальной технологии, позволяющей выделять семантический центр лексико-семантического поля на примере ЛСП «Одиночество» в разрезе имени прилагательного английского языка.

Указанной цели соответствуют следующие задачи:

- провести сопоставительный анализ фактического материала прилагательных, участвующих в формировании ЛСП «Одиночество» в английском языке;
- обобщить и представить результаты этого анализа.

Методы исследования: анализ специальной литературы, посвящённой различным аспектам проблемы выделения семантических центров лексико-семантических полей, а также лингвистического материала.

Научная новизна статьи состоит в том, что была исследована технология, позволяющая выделять семантический центр лексико-семантического поля.

Теоретическая значимость настоящей статьи заключается в том, что был проведен сопоставительный анализ фактического материала прилагательных, участвующих в формировании ЛСП «Одиночество» в английском языке.

Практическая значимость состоит в демонстрации возможностей выделения семантических центров лексико-семантических полей средствами современной лингвистики.

В качестве точки отсчета появления термина «семантическое поле» в лингвистике обычно называют языковедческие труды Г. Ибсена. При этом ука-

Таблица 1

Этапы процесса установления рамок семантического поля концепта

№ п/п	Содержание
1.	Определение имени семантического поля
2.	Выявление т. н. «исходного минимума» – семантического центра, базирующегося на имени поля. При этом используются данные словаря синонимов, толкового словаря, либо словаря полей
3.	Выделение конститuentов – составляющих элементов поля из словарного корпуса. В процессе их толкования могут использоваться либо слово-идентификатор, либо единицы исходного минимума [2; 4]

занный термин концептуально совместим с разработанным В. Гумбольдтом положениями, касающимися внутренней формы языка, а также с предложенными Ф. де Соссюром тезисами о языковых значимостях [5, с. 43]. При этом не будет преувеличением сказать, что практически все современные исследования полевой структуры базируются на теории Й. Трира [3, с. 121].

Процесс установления рамок семантического поля концепта довольно сложен. Он охватывает ряд этапов (табл. 1).

Учитывая ограниченность рамок научной статьи, предметом исследования настоящей работы выбран 2-й из вышеуказанных 3 этапов, т. е. технология выделения семантического центра лексико-семантического поля ЛСП «Одиночество».

Термин «лексико-семантическое поле» в настоящей статье подразумевает иерархическую структуру совокупности лексических единиц, которые объединяет общее инвариантное значение – архисема.

Структура семантического поля включает в себя центр (ядро) и периферию. Центр (ядро) лексические единицы, которые являются максимально приближенными к концептуальному признаку, наиболее точно характеризующему центральное, ключевое слово. Периферия лексико-семантического поля, напротив, охватывает лексику, являющуюся менее принимаемой, с центральным, ключевым словом.

Внутри поля лексика наделена общим (интегральным) семантическим признаком, объединяющим единицы поля. В состав периферии поля входят единицы, которые являются наиболее удалёнными в своём значении от центра (ядра), при этом общее родовое понятие здесь отнесено в категорию потенциальной или вероятностной семантики [5, с. 144].

Как уже указывалось выше, с учетом существующего лимита для объема одной статьи при ее опубликовании, охват лексики английского языка, образующей центр (ядро) концепта «одиночество» английского языка по частеречному признаку, в настоящей работе ограничен именем прилагательным. В качестве иллюстраций использована выборка материала из двух словарей (табл. 2).

Таблица 2

Словари, использованные в качестве источников лингвистического материала в рамках настоящей статьи

Автор	Название
Ю.Д. Апресян	«Англо-русский синонимический словарь» [6]
О.С. Ахманова	«Словарь лингвистических терминов» [7]

В ходе проверки значения слова «alone», содержащегося в синонимическом словаре под редакцией Ю.Д. Апресяна, нами было выявлено, что наибольшую семантическую близость к данному понятию обнаруживают следующие прилагательные:

- lonesome;
- lonely;
- desolate;
- solitary;
- lone;
- forlorn [6, с. 14–15].

Объединяющий признак для вышеперечисленных лексических синонимов – семантические признаки эмоций, испытываемых человеком, находящимся (или чувствующим себя) в изоляции от других людей.

При этом различия между вышеперечисленными синонимами заложены в следующих семантических признаках:

- причины, которыми обусловлено испытываемое индивидом ощущение одиночества;
- чувства, которые такое состояние у него вызывает;
- уровень выраженности соответствующего состояния;
- желательность или нежелательность этого состояния;
- выдвигание на первый план факта изоляции от других людей или самого факта одиночества [6, с. 15].

Принимая во внимание перечисленные выше признаки, мы с определённой долей уверенности можем утверждать, что прилагательное *alone* – наиболее общий по смыслу синоним. Оно выражает смысл, который мы можем трактовать как любой вид одиночества, не зависящий от конкретных причин, желательности/нежелательности, эмоций, которые при этом испытывает субъект.

Приведём речевые иллюстрации, предложенные в использованных нами словарях:

- he was alone in the house;
- soames was alone, again;
- all, all alone, alone on a wide, wide sea;
- to feel quite alone in the world;
- never in her life had she felt so alone, so glad to be alone;
- Charlie was alone [6; 7].

С точки зрения синтагматических отношений интересующее нас прилагательное, в отличие от остальных синонимов указанного выше синонимического ряда, можно употреблять в речи лишь в функции предиката. При выборе же слова в ходе написания конкретного контекста обычно учитывается не только его значение, но и стилистическая соотнесённость. Таким образом, при выборе слова должны учитываться три фактора (табл. 3).

Таблица 3

Факторы, которые необходимо учитывать при выборе слова

№ п/п	Наименование
1.	Обозначение слова
2.	Стилевая соотнесённость
3.	Экспрессивность и эмоциональность

С позиций функционального стиля выбранное для рассмотрения в рамках настоящей статьи прилагательное *alone* имеет нейтральный статус. Применение обозначенного метода компонентного анализа не выявило наличия у этого слова стилистической коннотации. Также нам не удалось подтвердить принадлежность этой лексической единицы к какому-либо иному функциональному стилю. Применение метода выборки показало, что слово *alone* употребляется как в разговорном, так и в книжном, эмоциональном стилях английского языка.

По значению к *alone* приближается прилагательное *solitary*. Однако в отличие от *alone* использование указанной лексической единицы в большинстве случаев подчеркивает изолированное состояние человека, отсутствие общения между ним и другими людьми. Такой человек может испытывать два типа эмоционального состояния:

- радость при желательном одиночестве;
- сожаление (грусть) – при нежелательном.

Значение имени прилагательного *solitary* в использованных нами словарях выражено как *habitually alone, especially by choice* [6; 7].

В условиях синтагматических отношений данное прилагательное может употребляться в контексте как атрибутивно, так и предикативно. С точки зрения отнесенности к функциональным стилям оно вполне обоснованно можно считать стилистически нейтральным, опираясь на то, что при определении стилистических коннотаций применялись те же методы, что и в предыдущем примере.

#### Библиографический список

1. Уфимцева А.А. *Опыт изучения лексики как системы (на материале английского языка)*. Москва: УРСС, 2004.
2. Корнилов О.В. *Языковые картины мира как производные национальных менталитетов*. Москва: Издательство МГУ, 1999.
3. Баранов А.Н., Плуныян В.А., Рахилина Е.В. *Путеводитель по дискурсивным словам русского языка*. Москва: Помовский и партнеры, 1993.
4. Попова З.Д., Стернин И.А. *Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях*. Воронеж: Истоки, 1999.
5. Гумбольдт В. *Избранные труды по языкознанию*. Москва: Просвещение, 1984.
6. Апресян Ю.Д. *Англо-русский синонимический словарь*. Москва: Русский язык, 2022.
7. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: УРСС, 2004.

#### References

1. Ufimceva A.A. *Opyt izucheniya leksiki kak sistemy (na materiale anglijskogo yazyka)*. Moskva: URSS, 2004.
2. Kornilov O.V. *Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye nacional'nyh mentalitetov*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1999.
3. Baranov A.N., Plungyan V.A., Rahilina E.V. *Putevoditel' po diskursivnym slovam russkogo yazyka*. Moskva: Pomovskij i partnery, 1993.
4. Popova Z.D., Sternin I.A. *Ponyatie «koncept» v lingvisticheskikh issledovaniyakh*. Voronezh: Istoki, 1999.
5. Gumboldt V. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu*. Moskva: Prosveschenie, 1984.
6. Apresyan Yu.D. *Anglo-russkij sinonimicheskij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 2022.
7. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moskva: URSS, 2004.

Далее. Прилагательное *lonely* выражает физическую изоляцию индивида от социума. Подобно *solitary* или *alone*, оно также может обозначать отсутствие духовных контактов с другими людьми в моменты, когда субъект находится в обществе. Такая ситуация может вызывать у него тоску, а равно и стремление к установлению контактов. Таким образом, слова *lone* и *lonely* отличаются в основном по функциональному стилю. *Lone*, в отличие от *lonely*, тяготеет к книжному стилю [6, с. 35].

Приведём примеры:

- a lone traveler;
- «The lone man and his sun-toughened wife who...»;
- «...she was too like a lone man in a house full of women and children» [6; 7].

Из приведенных выше речевых иллюстраций следует, что употребление слова *lone* в синтагматическом пространстве ограничивается только атрибутивной функцией. *Lonely* же может использоваться как атрибутивно, так и предикативно.

Слово *lonesome* содержит потенциал для употребления как в атрибутивной, так и предикативной функциях. Оно близко к *lone*. С позиций функционального стиля *lonesome* обладает достаточными признаками для того, чтобы отнести его не только к книжному, но и к возвышенно-поэтическому стилю. Прилагательное же *lone* в большей степени обнаруживает совместимость со стилем нейтральным.

Прилагательное *forlorn* имеет следующие значения:

- «оставленный всеми»;
- «покинутый»;
- «одиноким».

Таким образом, оно проявляет семантический признак «отсутствие внимания к субъекту со стороны других людей и вызываемое этим чувство или ощущение ненужности» [6; 7].

Словарное значение ещё одного синонима слова *lone*, а именно – прилагательного *desolate*, обнаруживает близость по значению к *forlorn*. При этом оно обладает семантическим признаком «еще большее отсутствие внимания к субъекту и еще большей остроту переживаний, вызываемых безнадежным одиночеством, невосполнимой утратой близких людей».

В имевшихся в нашем распоряжении словарях зафиксировано следующее толкование значения прилагательного *desolate*: *very sad through loss of friends, hope etc*. Приведём соответствующие примеры:

- a woman desolate after the death of an only child;
- «There was nothing remarkable in the expression of her face, except its utter immobility. But she looked desolate»;
- Again Andrew sat woodenly at his desk, alone, desolate;
- «Gulliver a most desolate wanderer in most dread and dangerous regions» [6; 7].

Основываясь на приведенных примерах, мы можем утверждать, что в синтагматической плоскости *desolate* и *forlorn* могут быть использованы как атрибутивно, так и предикативно. С позиций функциональной стилистики они довольно близки и в большей степени совместимы с возвышенно-поэтическим стилем.

Подведем итоги проделанной работы.

Анализ источников и специальной литературы, осуществлённый авторами настоящей статьи, даёт основание заключить, что исследуемое лексико-семантическое поле (ЛСП) «Одиночество» в английском языке включает в себя три базовые семантические части:

- испытывающий недостаток общения;
- несчастный вследствие одиночества;
- предпочитающий одиночество, чувствующий себя комфортно в состоянии одиночества.

Определяющим фактором для выделения центра данного семантического поля является критерий чистоты основного семантического признака.

При этом чёткий рубеж между ядром и периферией в данном случае не просматривается.



**Abdusalomov M.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Humanities Specialities, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipap066@mail.ru

**Magomedov A.Sh.**, student, Department of Oriental Studies, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipap066@mail.ru

**ETIMOLOGICAL REVIEW OF SLANG AND PROBLEMS OF ITS INTERPRETATION.** The article reveals two key aspects of the "slang" concept – its origin and change, on the one hand, and its various (sometimes opposite) interpretations, on the other. The authors draw attention to the fact that the extraordinary diversity of the lexical category "slang" initially complicated the formulation of an all-encompassing, consistent and consistent definition of this phenomenon. As a result, throughout its historical path, since the XVIII century, this term has passed through interpretations, such as "illegal" colloquial vocabulary, "obscene colloquial speech", "mint of language", "poetry of the common man", "jargon of a certain class or period". In the second aspect of the problem under consideration, the authors, by comparing the points of view of well-known linguists, identify the main aspects of the still unresolved problem of scientifically based interpretation of the content of the corresponding term.

**Key words:** term of "slang", origin and development, interpretation, lexical category, phenomenon.

**М.М. Абдусаламов**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipap066@mail.ru

**А.Ш. Магомедова**, студентка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipap066@mail.ru

## СЛЕНГ С ПОЗИЦИЙ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОГО ОСВЕЩЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ЕГО ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Статья посвящена рассмотрению двух ключевых аспектов термина (понятия) «сленг» – его возникновению и изменению, с одной стороны, и различным (подчас противоположным) толкованиям его сущности – с другой. Авторы обращают внимание на то, что необычайная многоликость лексической категории «сленг» изначально осложняла формулирование всеохватывающего, последовательного и непротиворечивого определения этого феномена. Вследствие этого на всем своем историческом пути, начиная с XVIII в., данный термин прошел через толкования типа «незаконная» просторечная лексика, «нецензурная разговорная речь», «монетный двор языка», «поэзия простого человека», «жаргон определенного класса или периода». Во втором аспекте рассматриваемой проблемы авторы путём сопоставления точек зрения лингвистов выявляют основные аспекты до сих пор не решенной проблемы научно обоснованной интерпретации содержания соответствующего термина.

**Ключевые слова:** термин «сленг», возникновение и изменение, толкование, интерпретация, лексическая категория, феномен.

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, заключается в том, что неординарное, сложное и многоликое явление, обозначаемое в филологической науке термином «сленг», представляет собой один из объектов лексико-семантических исследований, характеризующихся стабильным интересом со стороны отечественных и зарубежных учёных [1–9].

Действительно, за всю историю исследования различных проблем, связанных с интересующим нас термином, языковедами было предпринято немало попыток исчерпывающе раскрыть истоки разночтений проблемы сленга. В ходе его научной разработки издано и опубликовано значительное число работ [2; 4; 5; 6]. Их авторы стремятся определить сленгу место среди многообразия других лексических категорий, главным образом – приращенного функционального стиля.

На наш взгляд, предпринятое в рамках данной статьи обращение к этимологическим истокам термина «сленг» может способствовать внесению определенной ясности в некоторых значимых вопросах, вовлеченных в процесс раскрытия его языковой и коммуникативной сущности.

Цель статьи – рассмотреть термин «сленг» с позиций его этимологического освещения, обозначив основные проблемы его интерпретации.

С поставленной целью коррелируются следующие задачи:

- изучить два ключевых аспекта термина «сленг» – его возникновение и изменение, с одной стороны, и различные трактовки, с другой;
- проследить исторический путь данной категории, начиная с XVIII в., вплоть до настоящего времени;
- путём сопоставления точек зрения отечественных и зарубежных лингвистов выявить основные аспекты до сих пор не решенной проблемы научно обоснованной интерпретации содержания соответствующего термина.

Методы исследования: анализ специальной литературы, посвящённой различным аспектам поставленной проблемы.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней были впервые исследованы этимологические истоки термина «сленг» с целью внесения определенной ясности в процесс решения ряда значимых вопросов, вовлеченных в процесс раскрытия его языковой и коммуникативной сущности.

Теоретическая значимость видится в обозначении основных проблем интерпретации термина «сленг» на современном этапе разработки соответствующей проблематики.

Практическая значимость состоит в рассмотрении термина «сленг» с позиций его этимологического освещения, что в дальнейшем позволит исследователям более эффективно решать задачи, связанные с соответствующей категорией.

Этимология термина «сленг» представляет собой один из самых дискуссионных и противоречиво трактуемых вопросов в лексико-семантической системе английского языка. Сложность выявления истинной этимологической картины данного термина усугубляется, как будет показано ниже, его полисемией и разноречием в толковании сленга у авторов словарей и специальных научных исследований с самого начала их появления и до настоящего времени. Когда слово «сленг» впервые появилось в устной речи, не установлено. В письменном варианте оно впервые зафиксировано в Англии в XVIII в. со значением «оскор-

бление». Более расширительное употребление этого термина как обозначение «незаконной» просторечной лексики отмечено примерно в 1850 году [1, с. 3].

Представление о динамике изменения объема концепта «сленг» дают появившиеся в последующем его описательные толкования. Например, Д. Голсуорси был склонен трактовать сленг как «нецензурную разговорную речь». К. Сэндберг под соответствующим термином понимал «поэзию», но такую, что свойственна исключительно «простому», т. е. малограмотному или вовсе безграмотному человеку. Научная ценность таких бытовых, нередко фигуральных и эмоциональных толкований, по понятным причинам, невелика, хотя, с другой стороны, они способствуют пониманию их простонародной семантической сущности.

В 1785 г. на страницах небезызвестного «Словаря «низкого» языка» за авторством Ф. Гроуза понятие «сленг» фигурирует как синоним слова «жаргон» (англ. – slang – cant language – сленг – жаргонный язык). Истолковав термин «сленг» подобным образом, данный автор был склонен рассматривать сленг, или жаргон как одну из двух составляющих, на которые он разделял «низкий» язык. Можно предположить, что именно благодаря авторитету словаря Ф. Гроуза последующие составители словарей «низкого» языка стали ассоциировать сленг с кентом как слова, восходящие к одному источнику, каковым был засекреченный язык бродячих нищих – цыган, с дополнительным аргументом, что в цыганском lingo было слово slang.

Такая версия этимологии термина «сленг» просуществовала практически до конца XIX века, которая содержится также в популярном словаре Дж. Хоттена, где зарегистрирован синоним сленга имя существительное giberish (цыганский жаргон). По свидетельству И.Р. Гальперина, в отличие от Ф. Гроуза, Дж. Хоттен разделял понятия «сленг» и «кент», правда, тут же подчеркивая, что полностью разграничить их почти невозможно [2, с. 30].

С конца XIX в. «сленговедение» было отмечено появлением трактовки сленга в английском языке как результата заимствования из языков скандинавской группы. Исследователи, разделявшие эту позицию, объясняли её тем, что термин «сленг» в английском якобы имеет общее с slenja-ord (норвежск. – новое сленговое слово) [2, с. 32]. Примерно в этот же период фиксируется появление новых, более или менее аргументированных гипотез. Так, например, немецкими лингвистами О. Риттером и К. Вестендлофом была выдвинута точка зрения, согласно которой появление термина «slang» является результатом агглютинации первой части слова «language» с суффиксом «-s». В качестве примеров, подтверждавших их предположение, данные авторы использовали выражения «thieves' language» и «gypsies' language» [3, с. 9]. При этом не было выдвинуто предположения, которое в тогашней науке дало бы исчерпывающее подтверждение, следовательно, привело бы и к всеобщему признанию.

В XX в. интерес к этимологическому аспекту проблемы термина «сленг» не только сохранялся, но периодически нарастал. Продолжали появляться новые гипотезы, среди которых репутацию наиболее достоверной получила гипотеза Э. Парtridge [4, с. 14]. В соответствии с этой гипотезой термин «сленг», вероятнее всего, коррелируется с глаголом to sling – to utter (англ. – «говорить», «высказываться»). Такое предположение подтверждается фактом существования такого словосочетания, как sling words. Последнее регистрируется в материале,

восходящем к эпохе жизни и деятельности одного из основоположников литературного английского языка Д. Чосера (1340/1345–1400). Также примерами могут служить более поздние сленговые сочетания, в состав которых входит тот же глагол (табл. 1).

Таблица 1

Примеры, иллюстрирующие происхождение термина «сленг» в английском языке, (по Э. Парtridge)

Выражение	Значение
Sling language	To talk (англ. – разговаривать)
Sling the language	To speak a foreign language (англ. – разговаривать на иностранном языке) [2; 4]
Sling a yarn	To tell a lie (англ. – обманывать)

Помимо отмеченного, Э. Парtridge высказывал мнение, что сленг в этимологическом плане может быть «испорченным» причастием II от вышеуказанного глагола. Если принять во внимание значительное число примеров искажения глагольных форм в просторечии мнение Э. Парtridge представляется вполне правдоподобным. Сленг рассматривается как сознательное, целенаправленное употребление в речи элементов литературного стандарта языка в разговорной речи в сугубо стилистических целях [4, с. 15].

С таким определением солидарна преобладающая часть исследователей. Например, Дж. Хоттен рассматривает сленг в качестве уличного языка, пропитанного юмором. Дж. Б. Гриноу и Дж. Б. Киттридж образно трактуют данный термин следующим образом: «язык-бродяга».

Г.Б. Антрушина, в свою очередь, не разделяет позицию И.Р. Гальперина. В унисон известному английскому писателю Дж. К. Честерону этот автор в своем исследовании пишет, что сленг представляет собой «разновидность метафоры», зачастую при этом наполняемой «метонимическим и юмористическим смыслами» [5, с. 17].

На бурлескный характер сленга указывает Дж. Носек. С ним в целом солидарен Ю.М. Скребнев. Сленг, по мнению последнего, представляет собой «совокупность общепонятных и широкоупотребительных слов и выражений юмористического характера», каковая сознательно используется в целях замещения литературных слов в разговорной речи [6, с. 51].

В вышеприведенном изложении лексические формы сленга рассматриваются как отдельные слова или словосочетания как, в общем, и интерпретируются это явление некоторыми языковедами. В этой связи А.И. Смирницкий предполагает, что «генетически сленг – это, очевидно, разговорный или фамильярный стиль речи в определенной специальной области» [7, с. 201]. Таким образом, известный отечественный лингвист трактует сленг как функциональный стиль, а не отдельную сферу лексики, в то время как большая часть исследователей придерживаются противоположной точки зрения. К примеру, для такого автора, как И.В. Арнольд сленг представляет собой «сугубо разговорные слова с грубоватой или шуточно-эмоциональной окраской» [8, с. 264].

В исследованиях Ю.М. Скребнева содержатся более развернутые определения сленга. По его мнению, исследователями еще не предложено четкой дефиниции понятия «сленг». В этой связи Ю.М. Скребнев толкует данный термин как «наиболее подвижный слой разговорной речи английского языка». Последний, по мнению Ю.М. Скребнева, включает такие выражения и отдельные слова, которые были либо заимствованы из других языков, либо из иных групп, существующих внутри английского. Этот исследователь называет также третий путь формирования сленговых слов и выражений – их создание по словообразовательным моделям, существующим в английском языке, и последующее использование в более конкретных значениях [6, с. 123].

В.А. Хомяков на Кузнецких своих публикаций широко использует термин «общий сленг». Его исследователь трактует как слой лексики, существующий в среде живой разговорной речи и при этом характеризующийся относительной устойчивостью применительно к определенному периоду. Следующим признаком общего сленга, по В.А. Хомякову, является его широкое распространение. Кроме того, общий сленг весьма неоднороден по своему генетическому составу и степени приближения к литературному языку. Ему присущ ярко выраженный эмоционально-экспрессивный оценочный характер [9, с. 186–187].

Немалое число языковедов рассматривает сленг как антипод стандартизованного литературного языка, отчасти ставя знак равенства между ним и жаргоном, а частично – с разговорным вариантом национального языка. В этом контексте часть авторов исследований по проблеме сленга категорически возражают против толкования этого феномена как «вульгарного, воровского языка». Другая

часть понимает его как признак динамичности жизни и поступательного развития языка, проявлением вечного процесса смены его строя, преимущественно лексико-семантической системы.

Проведенный этимологический обзор концепта «сленг» дает основание трактовать его как социолингвистический феномен, возникший в результате взаимодействия определенных социальных и профессиональных групп. Итогом этого процесса стало формирование пласта нелитературной разговорной лексики, в которой отражены специфические характеристики различных социальных слоёв, которой присущи яркая эмоционально-оценочная окраска и выразительность, используемые в конкретных ситуациях общения, и поэтапно переходящий в контекст общепринятой литературной лексики.

Необходимо также указать на существующий разнобой в толковании рассматриваемого явления в отечественном и зарубежном языкознании. Этим, последним, обусловлены существующие на сегодняшний день дальнейшие исследования теоретических и практических проблем, связанных с феноменом сленга.

Примечательно, что смысл и значения сленговых выражений не всегда трактуются верно. На практике встречается немало примеров искажения смысла английской сленговой реплики главного киногероя или сленговых слов и выражений в тексте популярных среди молодежи песен на английском языке. С учетом этого усваивающим современный английский сленг «по догадке» следует регулярно пользоваться словарями сленгов, в которых представлен не только корректный перевод каждой отдельной фразы, но и приводится подробное описание особенностей контекста того или иного сленгизма.

Среди исследователей сленга встречаются и такие, которые воспринимают его как нечто совсем не свойственное литературному языку, не совместимое с речью интеллигентного человека. Однако сегодня мы являемся свидетелями вторжения сленговой лексики во все сферы человеческой деятельности: средства массовой информации (особо выделяя электронные СМИ), кино и театральное пространство, литературу, сеть Интернет. Характерно, что сленг «наиболее комфортно чувствует себя» в устном общении молодежи, но при этом он все более уверенно находит место в речи людей практически всех возрастов, социальных групп и классов. Тем не менее объектом наибольшего интереса выступает именно молодежный сленг английского языка. Этому способствуют постоянно расширяющиеся международные контакты молодежи в таких формах, как учебные и профессиональные стажировки, турпоездки, преподавание ряда предметов носителями английского языка, просмотр видеofilмов, прослушивание современных песен на английском языке, неформальное общение с носителями языка и т. п.

Завершая обзор, следует отметить, что единого мнения в отношении содержания самого термина «сленг» среди российских и зарубежных ученых в настоящее время не наблюдается. Границы понятия «сленг» достаточно размыты, но при этом как языковое средство обособления социальной группы место сленга, несомненно, находится среди социальных явлений, отражающихся в языке.

Вследствие разных подходов к определению сущности сленга у авторов лексикографических источников и специальных исследований со времени начала изучения этого феномена определение содержания термина «сленг» также остаётся достаточно неоднозначным вопросом. Тем не менее на фоне указанного разнобоя интерпретаций и пониманий наиболее приемлемой нам представляется гипотеза Э. Парtridge, согласно которой слово «сленг» коррелируется с глаголом to sling – to utter, что подтверждает существование таких сочетаний как sling words, зарегистрированных еще в эпоху Чосера, равно как ряд поздних сленговых сочетаний, с тем же глаголом. Предположение Э. Парtridge заслуживает доверия, поскольку оно базируется на исторически аргументированных и документально зарегистрированных данных.

Таким образом, вышеизложенное дает основания прийти к выводу, что на общем фоне своей стабильной популярности и растущей исследовательской привлекательности феномен «сленг» в настоящее время не обладает терминологической точностью.

Вместе с тем в результате проведенного анализа и опоры на позицию Э. Парtridge у авторов статьи сформировалась своя позиция в понимании круга вопросов, определяющих сущность сленга. В соответствии с ним мы разделяем мнение ученых, рассматривающих сленг как социолингвистический феномен, возникший в результате взаимодействия определенных социальных и профессиональных групп.

Итогом этого процесса стало формирование пласта нелитературной разговорной лексики, в которой отражены специфические характеристики различных социальных слоёв с присущими им яркой эмоционально-оценочной окраской и выразительностью, используемой в конкретных ситуациях общения и поэтапно переходящей в контекст общепринятой литературной лексики.

#### Библиографический список

1. Жаркова Т.И. О сленге современной французской молодежи. *Иностранные языки в школе*. 2005; № 1: 96 – 100.
2. Гальперин И.Р. О термине «сленг». *Вопросы языкознания*. 1956; № 6: 107 – 114.
3. Маковский М.М. *Современный английский сленг: онтология, структура, этимология*. Москва: URSS, 2009.
4. Partridge E. *Usage and Abuse: A Guide to Good English*. London: Penguin Books, 1999.
5. Антрушина Г.Б., Афанасьева О.В., Морозова Н.Н. *Лексикология английского языка*. Москва: Дрофа, 2000.
6. Скребнев Ю.М., Кузнец М.Д. *Стилистика английского языка*. Санкт-Петербург: Радуга, 1960.

7. Смирницкий А.И. *Лексикология английского языка*. Москва: Высшая школа, 1956.
8. Арнольд И.В. *Лексикология современного английского языка*. Москва: Наука, 2012.
9. Хомяков В.А. *Введение в изучение сленга – основного компонента английского просторечия*. Вологда: Министерство просвещения ОСФСР Вологодского государственного педагогического института, 1971.

## References

1. Zharkova T.I. O slenge sovremennoj francuzskoj molodezhi. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2005; № 1: 96 – 100.
2. Gal'perin I.R. O termine «sleng». *Voprosy yazykoznaviya*. 1956; № 6: 107 – 114.
3. Makovskij M.M. *Sovremennyy anglijskij sleng: ontologiya, struktura, etimologiya*. Moskva: URSS, 2009.
4. Partridge E. *Usage and Abusage: A Guide to Good English*. London: Penguin Books, 1999.
5. Antrushina G.B., Afanas'eva O.V., Morozova N.N. *Leksikologiya anglijskogo yazyka*. Moskva: Drofa, 2000.
6. Skrebnev Yu.M., Kuznec M.D. *Stilistika anglijskogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Raduga, 1960.
7. Smirnic'kij A.I. *Leksikologiya anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1956.
8. Arnol'd I.V. *Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Nauka, 2012.
9. Homjakov V.A. *Vvedenie v izučenie slenga – osnovnogo komponenta anglijskogo prostorechija*. Vologda: Ministerstvo prosvescheniya OSFSR Vologodskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo instituta, 1971.

Статья поступила в редакцию 07.07.22

УДК 82

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-239-241

**Abdusalomov M.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Humanities Specialties, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

**Akhmedova A.R.**, student, Department of Oriental Studies, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

**FORMATION STAGES AND LEXICO-SEMANTIC PECULIARITIES OF AMERICAN ENGLISH.** Native language of the American nation has been an object of increasing scientific interest at all stages of its formation and development. Many books and articles have been issued and published both abroad and, in Russia, dealing with different aspects of American English, but it remains topical, because a number of American English significant aspects are still disputable. The first to mention in this respect is the process of transcontinental development of the English language, under which almost everybody implies American English. Its globalization is making the old question: What is language spoken by Americans? Is it a variant, a dialect of the English language, or a separate American language? An answer will mainly depend upon a sum total and nature of American English distinctive features, and this is predominantly the problem that is considered in this paper. Its author also focuses on its formation stage.

**Key words:** American English, stages of formation, variant, distinctive features/globalization.

**М.М. Абдусаламов**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала E-mail: uzlipat066@mail.ru

**А.Р. Ахмедова**, студентка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

## К ЭТАПАМ СТАНОВЛЕНИЯ И ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИМ ОСОБЕННОСТЯМ AMERICAN ENGLISH

Родной язык американской нации (вариант, диалект английского языка, отдельный язык) на всех этапах становления и развития был объектом нарастающего интереса со стороны зарубежных и отечественных исследователей. Изданных и опубликованных работ на эту тему с течением времени накопилось немало, однако она, как и прежде, актуальна и привлекательна для новых поколений лингвистов. Нынешний исследовательский интерес к нему в существенной степени поддерживается и усиливается доминированием именно American English, позволяющим говорить о глобализации английского языка в современном мире. Все чаще возникает вопрос: ни имеем ли мы дело с фактом превращения американского варианта английского языка в отдельный язык (американский язык)? Иначе говоря, не перешло ли количество отличий American English в иное качество?

**Ключевые слова:** американский вариант (American English) становление, заимствования, лексический, семантический, особенности.

Актуальность темы, поднимаемой на страницах настоящей статьи, не вызывает сомнений, если учесть, что на современном этапе своего исторического развития человечество стало свидетелем неуклонного усиления геополитических позиций США. Последнее естественным образом способствует усилению роли американского варианта английского языка – American English (AE) [1–7].

В свою очередь, по мере развития и распространения American English другие территориальные варианты английского языка постепенно попадают под его влияние [2; 4; 5]. Таким образом, начиная со второй половины XX в., на фоне доминирующей роли США в послевоенном переустройстве миропорядка американский вариант английского языка приобретает статус монопольного средства транснационального общения разноязычных, разнокультурных народов нашей планеты.

Соответственно, для современного исследователя естественным является повышенное внимание к вопросам, связанным с этапами становления и лексико-семантическими особенностями AE.

Этим, последним, будет в основном посвящена настоящая статья.

Цель настоящей статьи – исследование основных этапов становления и лексико-семантических особенностей American English.

Достижению данной цели служит решение следующих задач:

- исследование основных особенностей геополитической и социокультурной ситуации второй половины XVII–XX вв., сделавшей возможным появление AE, его поступательное развитие;
- рассмотрение исторического пути американского варианта английского языка в соответствующих условиях;
- демонстрация языковых заимствований, оказавшие наиболее существенное влияние на процесс развития данного языка;
- изучение наиболее значимых лексико-семантических особенностей American English, сложившихся на протяжении его неповторимого исторического пути.

Методы исследования: анализ лингвистического материала, а равно и ряда наименований специальной литературы, посвященной интересующей нас проблематике.

Научная новизна статьи состоит в исследовании наиболее существенных лексико-семантических особенностей AE в связи с основными этапами его становления.

Теоретическая значимость – в демонстрации процесса формирования основных черт современного American English через призму его лексико-семантических особенностей.

Её практическая значимость заключается в определении влияния специфики American English на особенности современных глобализационных процессов, затрагивающих все сферы жизни человеческого общества.

Устоявшееся название American English в значении «американский вариант английского языка» прошло через исторические перипетии. Этот процесс стартовал на территории вновь открытого Нового Света. Фундаментом формирующегося территориального варианта английского языка был один из лондонских диалектов, завезённый в Северную Америку британскими колонистами в XVII–XVIII вв. Первая такая колония была основана в Виргинии. Перед этим историческим для США событием группа британцев, посланная на вновь открытый материк Британской Лондонской компанией, приводилась в устье реки Джеймс Ривер и обосновала поселение Джеймстаун. В период колониализма главное коммуникативное средство американцев называлось «североамериканский английский язык», или «колониальный английский язык» [4, с. 121].

Особенностью развития EA на данном этапе было то, что колонисты стремились к поддержанию контактов со своими британскими родственниками. Это в определенной мере предотвращало изолированное развитие американского варианта. Однако со временем эти контакты минимизировались, вследствие чего процесс порождения американских особенностей на всех уровнях языка ускорился.



На последующих этапах образующийся вариант прошел через воздействие большого многообразия специфических экстралингвистических факторов, обстоятельств и событий, обусловивших неизбежные количественные и качественные изменения на всех его уровнях [1; 3].

Так, рубеж американской истории, известный под броским названием «золотой лихорадки», оказался весьма продуктивным для интенсивно развивавшегося American English, в особенности для развития системы его фразеологии. Ныне число этих фразеологизмов сохранилось крайне мало, и то только лишь в статусе историзмов. Например, *forty-niner* – золотоискатель, прибывший в Калифорнию во время «золотой лихорадки» 1849 г. [3, с. 55].

Происходившие в XIX в. социолингвистические процессы прошли и по другим лексическим пластам American English. Благодаря им создалась совокупность предпосылок для формирования значительной доли специфики идиоматики разговорной речи этого варианта. Например, разнообразные фразеологические сочетания с наречием *right* (*rightalong* – всегда, непрерывно, постоянно, *rightup* – немедленно, *rightsman* – много).

В 1920-е гг. для обозначения к тому моменту уже в основном сформированного ЕА профессор Колумбийского университета Джордж Крапп предложил использовать термин «английский язык в Америке». В следующем десятилетии на страницах словаря Dictionary of American English этот язык впервые был назван American English.

Таким образом, особенности исторического развития США обусловили тот факт, что на двух континентах разными путями и в совершенно разной среде стали «жить уединенной жизнью» американский вариант и его первооснова – британский вариант английского языка [6, с. 25].

Сегодня American English является родным языком приблизительно для 80% американского населения. При этом он обнаруживает совокупность своих в разной степени выраженных собственно языковых и социолингвистических особенностей. Они закреплены во всех сферах употребления общенационального языка. При этом сам вариант, функционирующий как общенациональный язык американского населения, как и британский вариант, до сих пор не зарегистрирован в Конституции США.

В эпоху становления American English в качестве общенационального языка американского народа свой существенный вклад в этот процесс внесли другие языки, в особенности испанский, французский и немецкий, с переселенческими носителями которых формировавшаяся американская нация длительно и плотно общалась на одной земле [4; 5; 6]. Естественно, фиксируется также значимый вклад ныне практически исчезнувших языков аборигенной части населения США. При этом ведущие позиции иноязычного «донора» американского варианта навсегда закрепились за испанским языком, влияние которого наиболее очевидно на юго-западе США. Распространение испанского языка в Северной Америке стало более масштабным в постколониальный период в процессе интенсивного освоения западных территорий. В сравнимых масштабах протекал и процесс всестороннего взаимодействия American English и испанского языка.

Примерами заимствований из испанского языка, а также ассимилировавшихся в нем слов и выражений языка американских индейцев обычно выступают такие слова, как *adios*, *solo*, *ranchito*, *buckaroo*, *tapas*, *tacos*, *guacamole*, *latino/a*. Такого типа слова активно употребляются также в речи персонажей художественных произведений американских авторов. В них заложены стилистические возможности для выражения разного рода иронических оттенков значения соответствующего слова. В американском употреблении довольно распространены также так называемые *ложные испанизмы* *mula chitos*, *doritos* и так далее [4, с. 237].

Рассматривая французские заимствования в American English, в первую очередь следует отметить их важное место в лексико-семантической системе рассматриваемого варианта английского языка. Считается, что начало проникновения французских заимствований в английский язык на американской почве было отмечено еще в 1526 году благодаря прибытию в Северную Америку первой группы французских колонистов. Разумеется, первостепенную роль норманнского завоевания Британии в приобретении массового характера проникновения французских заимствований в английский язык не ставится под сомнение.

Вместе с тем конкретные исторические предпосылки и обстоятельства, на фоне которых американский вариант АЯ заимствовал французскую лексику, обусловили несколько иную частотность их использования. Выражается это в том, что французские заимствования чаще остальных семантических типов представляют галльские канцеляризмы с суффиксом французского причастия [éе], противопоставленным суффиксу [еr] в целях разграничения субъекта и объекта действия, например; *tutor* (репетитор) и *tutee* (ученик), *employer* (работодатель) и *employee* (служащий, рабочий), *examiner* (экзаменатор) и *examinee* (экзаменуемый) и т. д. [1; 2; 7].

Вклад немецкого языка в процесс образования лексического фонда American English обычно считают относительно скромным [2–5]. С другой стороны, при таком оценочном заключении чисто количественный критерий может оказаться недостаточным. Относительно оценки немецких заимствований выяснилось, что здесь не в меньшей степени важен и качественный критерий, поскольку при детальном анализе фактической картины в этом вопросе оказалось,

что даже в таком не очень значительном объеме роль и место заимствований из немецкого языка в American English сегодня вполне ощутимы. В этой связи весьма примечательно, что среди разных групп колонистов, осевших в Новом Свете в эпоху его освоения, существенную долю представляли колонисты немецкого происхождения со своим языком и его разными диалектами. Этот факт не мог не иметь в дальнейшем соответствующих «отголосков» на лексико-семантической системе американского варианта [3; 4; 5; 7].

Отметим, что влияние иностранных языков не было ни единственным, ни решающим фактором, повлиявшим на формирование общенационального языка Соединенных Штатов. Важным фактором, помимо иноязычного влияния, являлась особая траектория исторического процесса формирования и развития национального языка населения США [1, с. 164].

В исторический период становления American English и обретения им базовых черт языкового варианта (XVII–XVIII вв.) британская речь выполняла функцию движущей силы этого процесса и одновременно каркаса будущего территориального варианта английского языка. В последующем в условиях реальной изоляции американского варианта после достижения Соединенными Штатами независимости от Великобритании изменения, происшедшие в британском варианте в XIX – начале XX вв., как правило, не отразились на американском варианте. Этим объясняются все примеры сохранения архаичной версии в фонологии и лексике американского варианта [5; 6].

Дальнейший этап становления и развития американского варианта в принципиально иной природной, социальной, экономической, хозяйственно-бытовой, языковой и во многом экзотической этнокультурной среде в условиях сравнительно недавно открытого материка привел к интенсивному пополнению его лексического фонда за счет значительного числа новых лексических единиц с большим диапазоном этимологических, словообразовательных, культурологических и функционально-стилистических особенностей.

Совершенно иные природные условия, иной образ жизни – всё это привело к возникновению в местном варианте английского языка большого числа новых лексических единиц. К этой категории причисляются лексические единицы, появившиеся именно в США и практически не внедрившиеся в Англию. Например, к ним можно отнести названия многих представителей фауны и флоры североамериканского континента (*moose* – североамериканский лось при английском *elk*, которое в США получило значение «изюбрь»), а также различные события и явления, отражающие тогдашние политические и экономические реалии Соединенных Штатов (*dixiecrat* – демократ из южного штата) и, разумеется, с бытом американского населения (*drugstore* – аптека-закусочная) [4, с. 82].

Вся совокупность различий, образовавшаяся к настоящему времени между двумя ведущими территориальными вариантами английского языка, является результатом их параллельного развития в течение длительного исторического периода времени при существенно разных составляющих языковой среды каждого из обоих рассматриваемых вариантов. При этом сформировавшиеся особенности каждого из двух сопоставляемых вариантов в наибольшем масштабе отмечены в лексико-семантической системе американского варианта. Как решающие факторы, обусловившие появление и закрепление в каждом варианте разнообразных особенностей и отличительных признаков разной степени коммуникативной значимости, чаще всего отмечают различия в корнях, породивших эти варианты, в векторах исторического процесса формирования их собственных парадигм, во всех составляющих среды формирования каждого из рассматриваемых территориальных вариантов английского языка. В качестве одного из наиболее значимых факторов, обусловивших появление особенностей американского варианта, как правило, называют изначальный многонациональный состав населения США. В действительности же исходное этническое разнообразие американского населения значимо повлияло на один конкретный аспект рассматриваемого вопроса – пополнение лексического фонда American English, главным образом за счет иноязычных лексических неологизмов [2; 3].

Освещая особенности лексико-семантической системы АЕ, следует уделить возможное внимание и лексической категории, известной под термином «бритицизмы». Последние обычно понимают как слова и выражения, возникшие и активно употребляемые в британском варианте, но при этом в более ранние периоды развития АЕ, не находившие широкого применения в американской речи [5; 6; 7].

Рассмотрение бритицизмов в контексте данной статьи предполагает, прежде всего, раскрытие на лексических примерах их этимологических источников, «маршрута» их движения в лексический фонд американского варианта, их влияния на формирование нынешнего лексического фонда американского варианта, расширения его семантического потенциала и др.

Следует отметить довольно значимое влияние, оказанное бритицизмами, заимствованными американским вариантом, на формирование его нынешней лексико-семантической системы. Например, такое весьма популярное в США слово *smog* (смесь тумана и дыма) является «классическим» бритицизмом, в свое время зародившимся в г. Лондоне вследствие необходимости специально обозначать малоприятный атмосферно-экологический феномен, почти постоянно наблюдавшийся над головами жителей (и гостей) британской столицы. Другой характерный пример – глагол *brief* и однокорневое имя существительное *briefing*. Последнее этимологически означало «инструктаж пилота перед боевым выле-

том», в дальнейшем расширив свою семантику, стало употребляться в значении «любимый инструктаж» [6, с. 145–146].

Таким образом, процесс определения языковой и социолингвистической сущности языка американского народа (включая его терминологическое название) в течение своего становления и развития испытал на себе влияние разных лингвистических школ, толкований и интерпретаций. Не на все вопросы получили ответы вплоть до настоящего времени.

#### Библиографический список

1. Швейцер А.Д. *Социальная дифференциация английского языка в США*. Москва: Наука, 1983.
2. Дубенец Э.М. *Лексикология современного английского языка*. Москва: Глосса-Пресс, 2002.
3. Волошин Ю. *Общий американский сленг: состав, деривация и функция (аспект)*. Краснодар: КубГУ, 2000.
4. Широких В.М. *Лингвострановедческая окрашенность общественно-политической лексики американского варианта английского языка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1998.
5. Аполлонова Л.И. *Особенности лексико-семантической системы американского варианта английского языка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 1999.
6. Аюрян Ю.А. *Лексико-семантические особенности американского варианта английского языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2003.
7. Гуральник Т.А. *Особенности молодежного сленга в американском варианте современного английского языка. Семантика и прагматика языка в диалоге культур*. Самара: Издательство Самарского госуниверситета, 1999: 61 – 67.

#### References

1. Shvejcer A.D. *Social'naya differenciatsiya anglijskogo yazyka v SShA*. Moskva: Nauka, 1983.
2. Dubenec E.M. *Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Glossa-Press, 2002.
3. Voloshin Yu. *Obshchij amerikanskij sleng: sostav, derivatsiya i funktsiya (aspekt)*. Krasnodar: KubGU, 2000.
4. Shirokih V.M. *Lingvostranovedcheskaya okrasnennost' obshchestvenno-politicheskoy leksiki amerikanskogo varianta anglijskogo yazyka*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1998.
5. Apollonova L.I. *Osobennosti leksiko-semanticheskoy sistemy amerikanskogo varianta anglijskogo yazyka*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1999.
6. Ayuryan Yu.A. *Leksiko-semanticheskie osobennosti amerikanskogo varianta anglijskogo yazyka*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2003.
7. Gural'nik T.A. *Osobennosti molodezhnogo slenga v amerikanskom variante sovremennogo anglijskogo yazyka. Semantika i pragmatika yazyka v dialoge kul'tur*. Samara: Izdatel'stvo Samarskogo gosuniversiteta, 1999: 61 – 67.

Статья поступила в редакцию 07.07.22

УДК 821.411.21

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-241-243

**Gadzhimuradova T.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: taiba1970@mail.ru  
**Kebedova Sh.A.**, student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: shaima0511@mail.ru

**THE POETICS OF URBAN SPACE IN NAGUIB MAHFOUZ'S NOVEL "THE WAY"**. The article examines the poetics of the chronotope of the novel "The Way" by the Egyptian writer of the twentieth century, Nobel Prize winner Naguib Mahfouz. The work belongs to the novel cycle of philosophical (intellectual) novels. It traces the ideological roll call with the novel by F.M. Dostoevsky "Crime and Punishment" (the scheme of "double murder", communication between a lawyer and a prisoner, the ideas of "freedom, dignity and peace", which are tested in a metaphorical way). Special attention is paid to the chronotope of urban space, which, compacting and contracting, sets a special rhythm, dynamics of processes. Events unfold quickly in the context of the material and subject characteristics of objects (hotel, cafe, train station, river, pier, etc.), the proximity of each other in spatial terms ensures the speed of events in the novel. The work compares two loci – provincial Alexandria and metropolitan Cairo. The city in the novel carries a stable semantic and symbolic load. The concept of the "path", embedded in the name itself, is complicated by the idea of testing the hero by the city.

**Key words:** modern Egyptian literature, philosophical novel, worldview, the problem of time and space, hero, problematics, plot construction.

**Т.Э. Гаджимурадова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: taiba1970@mail.ru  
**Ш.А. Кебедова**, студент, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: shaima0511@mail.ru

## ПОЭТИКА ГОРОДСКОГО ПРОСТРАНСТВА В РОМАНЕ НАГИБА МАХФУЗА «ПУТЬ»

В статье рассматривается поэтика хронотопа романа «Путь» египетского писателя XX века, лауреата Нобелевской премии Нагиба Махфуза. Произведение относится к романному циклу философских (интеллектуальных) романов. В нём прослеживается мировоззренческая перекличка с романом Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» (схема «двойного убийства», общение адвоката и заключенного, идеи «свободы, достоинства и мира», которые проверяются в метафорическом пути). Особое внимание уделяется хронотопу городского пространства, которое, уплотняясь и сжимаясь, задаёт особый ритм, динамику процессам. События разворачиваются быстро в контексте материально-предметных характеристик объектов (гостиница, кафе, вокзал, река, причал и др.), близость которых друг к другу в пространственном выражении обеспечивает скорость событий в романе. Интересным представляется сопоставление двух локусов – провинциальной Александрии и столичного Каира. Город в пространстве романа несёт устойчивую смысловую и символическую нагрузку. Концепция «пути», заложенная в самом названии, осложняется идеей испытания героя городом.

**Ключевые слова:** современная египетская литература, философский роман, мировоззрение, проблема времени и пространства, герой, проблематика, сюжетостроение.

Творчество Нагиба Махфуза, его романские циклы отражают наиболее значимые этапы в истории египетского общества. Поиск ответов на главные вопросы, поставленные временем перед каждой конкретной личностью и человечеством в целом, определил обращенность Н. Махфуза к жанру философского, или интеллектуального романа. В романских циклах 60-х гг. тема «пути» ведущая. Первым в этой серии стал роман «Вор и собаки», в котором угадывается мировоззренческая перекличка с романом Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». От непосредственного изображения реальности героя писатель переходит к воспроизведению его самосознания («поток мысли»), «действительности второго порядка» (М.М. Бахтин). Поиски пути осуществления идеи «свободы, достоинства и мира» легли в основу ещё одного интеллектуального романа

Махфуза – «Путь» [1], в котором тоже живет интертекст Ф. Достоевского (схема «двойного убийства», общение адвоката и заключенного, и идеи, которые лежат в основе преступления). Идея, которой живет герой, рассматривается с разных ракурсов, проверяется моралью. В конце концов, самим ходом повествования доказывается её ложный характер, ошибочный (неверный) выбор жизненного пути, мировоззренческих и идеологических установок [1–4].

Актуальность темы исследования определяется значимостью художественного наследия египетского писателя как неотъемлемой части процесса становления и развития в целом жанра романа в арабской литературе и его философской разновидности в частности. Проблема хронотопа в романе Нагиба Махфуза «Путь» относится к числу малоизученных аспектов исследования.

Цель данной статьи – рассмотреть поэтику городского пространства в философском (интеллектуальном) романе Нагиба Махфуза «Путь».

Задачи статьи:

1) провести анализ топографии романа, его пространственных координат как проекции внутреннего мира героя;

2) рассмотреть смысловой и символический аспект городского пространства, представленного двумя различными локусами – столичного города и периферийного пространства провинции.

Научная новизна проведенного исследования определяется значимостью изучения малоисследованного аспекта творчества Нагиба Махфуза – особенностей хронотопа в романе «Путь».

Теоретическая значимость материала заключается в анализе философского (интеллектуального) романа Нагиба Махфуза «Путь», в рассмотрении одного из аспектов исследования – проблемы художественного пространства и времени в романе.

Практическая ценность работы заключается в том, что материал статьи может быть использован при подготовке общих курсов по литературе стран изучаемого языка. Результаты исследования могут быть полезны при изучении творчества Нагиба Махфуза, его романских циклов.

Материалом исследования послужили научно-критические статьи о творчестве Нагиба Махфуза, роман «Путь».

Сюжет романа Нагиба Махфуза «Путь» отличается простотой и сводится к следующему: смерть матери главного героя Сабир, её предсмертные слова о существовании отца, на поиски которого отправляется герой; встреча с двумя женщинами; тщетность поисков; денежные проблемы, которые заставляют героя принять предложение Керимы убить её мужа-старика; убийство самой Керимы (двойное убийство); арест, тюрьма и ожидание приговора [1].

Метафорический путь, который проходит герой, несёт идею вечного поиска себя, смысла жизни, собственного предназначения. Одновременно свидетельствует о состоянии потерянности, одиночества и невозможности удержаться от зла. Современный человек всегда на перепутье, в споре с самим собой, с оглядкой на прошлое, с растерянностью и боязнью нравственного выбора.

Знакомство с героем начинается с описания проводов в последний путь его матери. И теперь герою предстоит узнать жизнь такой, какая она есть – со всеми трудностями, заботами о пропитании и др. «Один, без средств, без работы, без родных <...> с сегодняшнего дня ему требуется обеспечить своё существование» [1, с. 1].

Мать жила любовью к сыну: «Для тебя добыла это красивое жильё подальше от всех моих делишек». Постоянно посылала ему средства, «чтобы ходил ногами по деньгам» [1, с. 2]. Чувствуя, что из неё уходит жизнь, последние силы, переживает за сына, который остаётся без средств к существованию. Понимая, что не в состоянии ему уже быть полезной, видит только один выход из положения – Сабир должен её покинуть и встретиться с отцом, который, оказывается, жив, в то время как мать его давно «похоронила», ещё до того, как родился сын [1, с. 3]. Возможная встреча с отцом вселяла надежду на другую жизнь – «подобие той счастливой жизни», что дала ему мать.

«Впрочем, сам увидишь, что ты – вылитый он» [1, с. 4]. Понимая, что у сына остаётся мало средств, мать советует ему поспешить с поисками отца («можно в трубу вылететь, пока его разыщешь»). Она рассчитывает, что «под крылышком <отца> сын найдет почет и уважение, избавится от унижительной зависимости от кого бы то ни было, устроится на работу... Не придется тебе становиться ни вымогателем, ни преступником» [1, с. 4]. Последние минуты общения с матерью обрывками вечности остались в нём. И определили его дальнейший путь, неустанные поиски отца. Однако самым важным советом матери он пренебрег – уметь справляться со своими эмоциями, избегать злости, не распускать кулаки, чтобы её трагический опыт стал для него уроком. Труд, семья, честь, библейские заповеди, регулирующие человеческие отношения, – всё это невозможно отменить и запретить. Если эти законы рушатся или ими пренебрегают, как это случилось с Сабиром, гибнут и физическое тело, и душа. Чудеса, на которые рассчитывала мать, не наступают без труда и уважения друг к другу. Зло и подозрения рождают только зло и подозрение [2, с. 163]. Эгоцентризм, нежелание задуматься, более углубленно взглянуть на свою жизнь стали причиной морального краха героя.

Всё смешалось в сознании Сабир: «Мать, голос которой ещё слышится в ушах, умерла. Мертвый отец воскрес». Сам себя он ощущает банкротом, преследуемым прошлым, запятанным проституцией и преступлением, рассчитывающим уже с помощью отца обрести «благочестие, свободу и покой» [1, с. 4]. Сабир взялся за поиски отца. Много времени ушло на его розыски в родном городе. Показательная фраза: «Глаза устали от поиска, от напряженного вглядывания в лица прохожих» [1, с. 5]. И её повтор. По прошествии долгого времени «глаза устали от изучения встречных лиц...». Сабир потерял чувство времени, преследуя только одну цель – найти отца.

Поиски в Александрии ничего не дали. Сабир прощается с городом в пасмурный осенний день, «под гигантским зонтом туч». И это непросто расставание с городом, в котором родился и жил, но и с матерью, своими воспоминаниями. «Простился глубоким вздохом сожаления» [1, с. 6], чтобы больше никогда в город детства не вернуться.

Александрия является частью периферийного пространства, усложняющей структуру произведения и дающей необходимую характеристику герою, отражая его прошлое, то, что формировало в нем характер, жизненные установки

и др. Находясь вдали от родного дома, Сабир скучает по нему, по безмятежной картине домов, синеве моря, александрийскому воздуху, полному «неповторимого очарования» [1, с. 8]. Только на улице Св. Даниила была материнская любовь и достаток, «деньгам тогда не знали цену». Мать Сабир говорила: «Жизнь прекрасна, а ты её цветок». И хотя Сабир догадывался, каким образом мать зарабатывала эту «прекрасную жизнь», он подчинился ей «как источнику <своего> благополучия». Матери не стало, иссяк источник... Дом на улице Св. Даниила остался в памяти лоскутом былого счастья, «прекрасной жизни».

Воспоминания о доме часто посещают героя. Размышляя о своём отношении к религии, предаваясь мыслям о Создателе и Хранителе всего сущего, Сабир замечает, что «религия не играла сколько-нибудь существенной роли в его жизни. Дом на улице Св. Даниила не стал свидетелем ни одного религиозного обряда – словно пристанище неверных» [1, с. 13].

Дом не отпускает героя. «Пристанище неверных», сформировав в нём жизненные установки, определило всю его дальнейшую судьбу. И девушка из прошлого стала причиной его гибели – и нравственной, и физической. Локус дома несёт две идеи – одна связана с его восприятием как обители одинокой души, убежища от тягот жизни, места достатка и спокойствия, а другая изображает дом как «пристанище неверных», притон, вертеп. И эта его вторая сущность (ипостась) оказалась более сильной. Сабир вернулся к тому, от чего бежал. Он вновь среди тех, смердящий запах которых в начале повествования не давал ему покоя, вызывая отвращение и тошноту. Он бежал из притонов, чтобы в конце концов стать убийцей, попасть в тюрьму и ждать приговора. Кажется, что развязка эта неслучайна. Не один раз герой думает, что после «погоны за неведомым во мраке» остаётся только одно – избрать профессию своей матери, стать «орудием в руках людей ночного бизнеса» [1, с. 16]. Фактически он остаётся среди тех, от кого бежал. В мыслях он продолжает жить во мраке, и только мечты об отце – единственный просвет в его существовании. Город становится пространством безвозвратно утраченной гармонии и одновременно надежды, что с отцом любое место на земле будет раем. В конце повествования выясняется, что отец жил в Александрии в то время, как сын безуспешно пытался его найти.

У каждого героя романа свой маршрут, внутри которого легко выделить ряд значимых семиотических наполненных локусов, перемещения между которыми метафорически выражают человеческую жизнь, нравственные поиски и переломные периоды. В Александрии это дом, облик и убранство которого во времени меняются так же, как сам герой; кладбище как место расставания с любимым человеком; «подходящее место для скорбящих» кабак «Каннар», в котором Сабир работал сутенёром [1, с. 5].

Основные события романа разворачиваются в Каире, большом городе, который встретил Сабир суетой вокзала, оглушил его своим темпом, многолюдностью. Отчего усилилось чувство отчуждения и захотелось вернуться домой, в Александрию, в благословенную тишину, покой и уютное очарование провинциального городка. Но это видимость. За тишиной и покоем скрываются пороки. В самый трагический для героя день ухода матери из жизни его окружают «торговцы наркотиками, вымогатели, альфонсы, сутенеры» [1, с. 1], «подонки», дело которых «ещё придёт». Исход из города мог стать спасением, бегством от пороков. Однако переезд из одного города в другой не может принести герою спасение, а кидает его в ещё большую трясиину, толкая на путь, ведущий к гибели.

«Город провоцирует человека на поступки, генерирует события, необратимые, а потому судьбоносные...» [3]. Символы опасности, которых много в городском пространстве, преследуют человека на всем его пути. Среди них фатально действующие силы. В романе это полиция, прокуратура, символизирующие необратимость содеянного (преступления) и наказания. Город испытывает человека на прочность, нравственную прежде всего. Здесь сложно удержаться от соблазнов, пороков и болезней цивилизации. Не каждый вынесет это испытание. Кто-то выйдет из города в новую жизнь обновленным, многое осознавшим. А кому-то, как Сабир, осознание может прийти слишком поздно, у врат ада, и обратного пути нет.

Пространство и время в городе, уплотняясь и сжимаясь, задают особый ритм, динамику процессам. События разворачиваются быстро в контексте материально-предметных характеристик объектов (гостиница, кафе, вокзал, река, причал и др.), близость которых друг к другу в пространственном выражении обеспечивает скорость событий и реакцию на них со стороны карающих органов.

Интересным представляется ещё одно сопоставление двух городов в романе. Александрия – морской город, ночные бризы над которым разносят тлетворное, застоявшееся, лишённое жизни в его закоулках и барах. Каир – суровый город, особенно зимой. «Здесь небесная музыка не звучит. До чего же тесно на его улицах, в магазинах». Город представляется одним большим рынком, где «тесятся людские тела и автомобили» [1, с. 25].

Образ города становится стержнем сюжетного повествования. В городе, в суете, в его бешеном ритме нет времени остановиться, задуматься, дать оценку своим мыслям и поступкам. Именно в городе возможен переход из одного душевного состояния в другое, потеря себя, трансформация, обретение нового. «Город укрывает человека в себе, но герой должен его покинуть, выйти из города для совершения путешествия, подвига, для испытания и посвящения, чтобы потом вернуться обратно преображенным и совершенным» [3]. Но этого, однако, не происходит с героем Махфуза. Выйдя из пространства провинциального города, он попадает в город более порочный.



В городском пространстве основные события разворачиваются в гостинице, которая бытует в горизонтальной плоскости, выступая местом средоточия самых разных людей со своей судьбой, наклонностями, на время оказавшихся рядом друг с другом. Ещё задолго до преступления Сабир при виде гостиницы испытывает чувство «безликости и тюремной тоски» [1, с. 25]. «Задворки мира», – как сказал один из постояльцев. Отношения Сабир с Керимой начинаются тоже в гостинице, уже в самом начале неся в себе идею временности, нестабильности, опасности и обязательного расставания. Здесь всё тесно, узко, бедно, мрачно... – всё это характерные черты гостиничного пространства – холодного и неуютного. Хозяйка гостиницы, встреча с которой оказалась судьбоносной для героя, определила его нравственное падение, сделала из него убийцу. По мысли Сабир, она была родом из Александрии, та самая девушка из прошлого «с солёным морским налётом на коже». И она же вызывает сложную ассоциацию – «небо в тучах: вот-вот нагрянет гром и заполыхают молнии, хлынет ливень. Но она же и любимое небо Александрии» [1, с. 24]. Керима – олицетворение родного города, его ночных приключений, жестоких драк. В ней, как и в нём, кипят «первобытные инстинкты и необузданные страсти» [1, с. 24].

Гостиница одновременно отражает пространственную определённости (рядом с вокзалом) и образно изображает жизнь, в которой сложно найти своё место герою. И в жизни, и в гостинице нет близких, родных, друзей, налаженного быта, желания окружить себя красотой. Всё временно и непостоянно. Только дом может стать духовно-родственным пространством, но его Сабир потерял. В любом другом месте он ощущает своё одиночество, отчужденность от окружающего мира, враждебность пространства. В гостинице после совершенного Сабиром преступления – убийства дядюшки Халиля – «запах смерти прогнал многих постояльцев», «в салоне холодно, как в могиле» [1, с. 38].

Неудачные попытки найти отца будто всякий раз отбрасывали Сабир назад, «без проблеска надежды» [1, с. 16]. Каир стал для Сабир городом страданий и утраченных надежд. Автор неоднократно повторяет, что память героя всё чаще возвращает его в Александрию, где было всё доступно, и «мир прекрасен, а ты – его цветок» [1, с. 16].

Перемены в погоде тоже напоминают об Александрии. «Осенние тучи, плывущие из Александрии, рассеиваются, не успев омрачить каирского неба» [1, с. 15]. Бесцельно бродя по улицам, не находя себе покоя, Сабир вдруг заметил «над зданием Верховного Суда огромный зонт тучи». Этот образ связан с воспоминаниями об Александрии, где большие тучи ассоциировались «с гигантским зонтом туч» [1, с. 6]. «Он очнулся и подумал: это дыхание Александрии. Сердце сдавила грусть» [1, с. 32].

Совершив преступление, убив дядюшку Халиля, хозяина гостиницы, Сабир понимает, что нет дороги к прежней жизни. «Все пути для меня перекрыты. Но мне следует вернуться в свой город. Буду искать любую работу или покончу с собой» [1, с. 34]. Путь начинается от родного порога и им же заканчивается, пусть даже в мечтах. Не один раз Сабир задается вопросом и сам же отвечает на него: «Уехать в Александрию? Сама мысль об этом – безумие» [1, с. 32].

Бытуя в плоскости города, герои не в состоянии преодолеть собственной отчужденности, обособления, взаимного непонимания, разобщенности друг с другом, одиночества. На всем протяжении повествования ведущей является напряженная атмосфера. Особенно она заметна в описании вынашивания плана убийства, его совершения. Страхи, сомнения заставляют героя плутать по городу, искать пристанище.

В обрисовке городского пространства отсутствуют пейзажи, из-за чего описание кажется бездушным, мертвым, повергнутым в мрак. Эмоционально насыщенными становятся «переходные» точки, которые заставляют всякий раз самоопределяться, искать направление поисков, стратегию пути. На нравственном уровне разрешается конфликт между жизнью и смертью в «переходных» пространственных координатах.

Среди героев есть те, кто не гибнет в городе, не покоряется обстоятельствам, сохраняет свои силы, веру, достоинство, поднимаясь над всем рутинным, затхлым, удушающим, в нравственном плане оказываясь много выше главного героя. Это прежде всего Ильхам, которая олицетворяет разумность, веру в жизнь, внутреннюю гармонию.

Показательно, что материальное и духовное начала, не переставая, борются в Сабире через образы двух женщин, в которых он влюблен, в каждую по-своему. В одной (Керима) его привлекает земное, плотское, физическое, чувственное начало (влечение). В другой (Ильхам) и через другую с ним говорит Бог.

В романе в одной плоскости сосуществуют три плана повествования – прошлое, настоящее, будущее. Отсюда ощущение отсутствия хронологической последовательности, так как в настоящее попеременно вторгаются реминисценции из прошлого и возможные перспективы, как только герой обретет отца. Сайед не случайно остается незримым для героя. Хотя на переправе через реку, возможно, Сабир и видел его, как отблеск, луч надежды. А дальше – темнота, «мрак цвета смерти», «мрак могилы» [1, с. 23]. Всё, связанное с преступлением, окутано мраком: «удушливый мрак потерянности и пустоты», «кромешный мрак» [1, с. 30] и «огромное всеобъемлющее молчание» [1, с. 30] на пути к «адской цели» – убийству, которое «лучше страданий, терпения, напрасного ожидания и бесплодных поисков» [1, с. 30].

После преступления Сабир отправляется на лодочную пристань. Река – ещё один локус в романе, имеющий семантическую нагруженность, как «граница света и потустороннего мира» [5, с. 718], как амбивалентное начало, символизирующее райские реки и реки ада [5, с. 720]. Тьма, мрак на берегу, и он же «в бездонном небесном колодезе», где только «тьма и почти космический холод» [1, с. 31]. На границе между землей и водой, у моста, происходит встреча Сабир и отца. Как вспышка среди темноты, кромешного мрака встреча у светофора с отцом, для которого всегда и везде зелёный сигнал – путь открыт. Попытка догнать лимузин, на котором уезжал отец, оказалась безуспешной. «Разрыв между ними неотвратимо увеличился, пока лимузин не скрылся с глаз» [1, с. 31]. Совершенное Сабиром преступление отравило от божьего промысла, сделало неминуемым разрыв с Богом, который не вмешивается в дела своих детей. Наделив их силой, упорством, умениями, Он дал человеку свободу выбора, в том числе жизненного пути и нравственных ориентиров.

Финал романа открытый. Писатель не теряет веры в человека, его неиссякаемые жизненные ресурсы. «Сабир всё потерял, осталась только виселица». Возможно, опустившись на самое дно жизни, именно с этого дня герой начнет восхождение, душа потянется к свету, пройдя через очищение и преображение.

Таким образом, приходим к выводу: топография романа, его пространственные координаты, образы, универсалии становятся проекциями внутреннего мира героя. Город в пространстве романа несёт устойчивую смысловую и символическую нагрузку. Концепция «пути», заложенная в самом названии, осложняется идеей испытания героя городом. В свою очередь, периферийное пространство провинции расширяет координаты романа, усложняя его структуру.

#### Библиографический список

1. Буянов М. Возвращение к стабильности. *Литературная Грузия*. 1989; № 3: 163.
2. Гурин С.П. *Образ города в культуре. Метафизические и мистические аспекты*. Available at: [http://www.comk.ru/HTML/gurin\\_doc.htm](http://www.comk.ru/HTML/gurin_doc.htm)
3. Махфуз Н. *Путь*: Роман. Available at: <https://mybook.ru/author/nagib-mahfuz/put-6/>
4. Мухаммед Фади Ахмед Фарид Али. *Интеллектуальный роман в творчестве Нагиба Махфуза («Вор и собаки» и «Путь»)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1995. Available at: <https://cheloveknauka.com/intellektualnyy-roman-v-tvorchestve-nagiba-mahfuz-vor-i-sobaki-i-put>
5. *Энциклопедический словарь символов*. Автор-составитель Н.А. Истомина. Москва, 2003.

#### References

1. Buyanov M. *Vozvrashchenie k stabil'nosti. Literaturnaya Gruzija*. 1989; № 3: 163.
2. Gurin S.P. *Obraz goroda v kul'ture. Metafizicheskie i misticheskie aspekty*. Available at: [http://www.comk.ru/HTML/gurin\\_doc.htm](http://www.comk.ru/HTML/gurin_doc.htm)
3. Mahfuz N. *Put'*: Roman. Available at: <https://mybook.ru/author/nagib-mahfuz/put-6/>
4. Muhammed Fadi Ahmed Farid Ali. *Intellektualnyy roman v tvorchestve Nagiba Mahfuz («Vor i sobaki» i «Put'»)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1995. Available at: <https://cheloveknauka.com/intellektualnyy-roman-v-tvorchestve-nagiba-mahfuz-vor-i-sobaki-i-put>
5. *Enciklopedicheskij slovar' simvolov*. Avtor-sostavitel' N.A. Istomina. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 11.06.22

УДК 821.411.21

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-243-246

**Gadzhimuradova T.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: [taiba1970@mail.ru](mailto:taiba1970@mail.ru)  
**Magomedova P.N.**, student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: [hjkf292@gmail.com](mailto:hjkf292@gmail.com)

**POETICS OF IMAGERY OF THE NOVEL “AL-AMIN AND AL-MAMUN” GIRJI ZEIDAN.** The article examines the figurative system of the novel “Al-Amin and al-Mamun” by the Arab writer, one of the founders of the genre of historical novel in Arabic literature, Girji Zeidan. This novel, together with two other novels of the historical series – “Abu Muslim al-Khorasani” and “Al-Abbas, the sister of ar-Rashid” – is the story of the caliphate, more precisely, the coming to power, strengthening and beginning of the decline of the Abbasid caliphal dynasty. The main characters of the novel are historical figures whose fate, worldview, and relationships with each

other paint a realistic picture of the mores of the heyday of the Arab Caliphate. Special attention is paid to the images of the two heirs to the throne, the sons of Harun ar-Rashid – al-Amin and al-Mamun. They are contrasted as two political figures acting in the same state system, but in different ways, as two worldviews, two attitudes to life, to its values, imaginary and genuine. They are not equal in their significance for the caliphate, and in moral terms. Special attention is paid to the techniques of creating imagery in the novel.

**Key words:** Arabic literature, historical novel, plot-building, figurative system, hero, portrait characteristics.

**Т.Э. Гаджимурадова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: taiba1970@mail.ru

**П.Н. Магомедова**, студентка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: hjkf292@gmail.com

## ПОЭТИКА ОБРАЗНОСТИ РОМАНА «АЛЬ-АМИН И АЛЬ-МАМУН» ДЖИРДЖИ ЗЕЙДАНА

В статье рассматривается образная система романа «Аль-Амин и аль-Мамун» арабского писателя, одного из основоположников жанра исторического романа в арабской литературе Джирджи Зейдана. Данный роман вместе с двумя другими романами исторической серии – «Абу Муслим аль-Хорасани» и «Аль-Аббаса, сестра ар-Рашида» – представляет собой историю халифата, точнее – прихода к власти, укрепления и начала упадка халифской династии Аббасидов. Главные действующие лица романа – исторические личности, судьба которых, мировоззрение, взаимоотношения друг с другом рисуют реалистичную картину нравов эпохи расцвета Арабского халифата. Особое внимание уделяется образам двух престолонаследников, сыновей Харуна ар-Рашида – аль-Амина и аль-Мамуна. Они противопоставляются как два политических деятеля, действующих в одной государственной системе, но по-разному, как два мировосприятия, два отношения к жизни, к её ценностям, мнимым и подлинным. Не равноценны они и по своему значению для халифата, и в нравственном отношении. Особое внимание уделяется приемам создания образности в романе.

**Ключевые слова:** арабская литература, исторический роман, сюжетостроение, образная система, герой, портретная характеристика.

Актуальность темы заключается в возможности исследования исторического романа Джирджи Зейдана «Аль-Амин и аль-Мамун» с точки зрения особенностей его сюжетостроения и образной системы.

Цель данной статьи – рассмотреть принципы создания образности в романе Джирджи Зейдана «Аль-Амин и аль-Мамун».

Задачи статьи: изучить образы главных героев романа – исторических личностей, борьба которых за престол легла в основу сюжета; проанализировать приемы портретной характеристики, позволившие воссоздать полнокровные, психологически достоверные образы главных героев.

Научная новизна проведенного исследования заключается в предложенном аспекте исследования – изучение образной системы романа Джирджи Зейдана как части целостного анализа.

Теоретическая значимость материала видится в комплексном анализе романа исторической серии Джирджи Зейдана «Аль-Амин и аль-Мамун», в рассмотрении поэтики образности романа, определении соотношения исторической правды и художественного вымысла при создании образов главных героев.

Практическое значение результатов исследования состоит в том, что материал статьи может быть использован при подготовке общих курсов по литературе стран изучаемого языка. Результаты исследования будут полезны при изучении творчества Джирджи Зейдана, его исторических романов.

Материалом исследования послужили исторические романы Дж. Зейдана, переведенные на русский язык: «Аль-Аббаса, сестра ар-Рашида» (в русском переводе – «Сестра Харуна ар-Рашида») [1]; «Аль-Амин и аль-Мамун» [2].

Роман «Аль-Амин и аль-Мамун» арабского писателя, ученого, публициста, одного из основоположников жанра исторического романа в арабской литературе Джирджи Зейдана вместе с двумя другими романами исторической серии – «Абу Муслим аль-Хорасани» и «Аль-Аббаса, сестра ар-Рашида» – представляют историю прихода к власти, укрепления и начала упадка халифской династии Аббасидов (750–1258). История борьбы двух наследников халифа Харуна ар-Рашида за престол – аль-Амина и аль-Мамуна – приобрела характер междоусобной войны, ход и результаты которой подробно описаны в романе. Здесь отражена не только борьба за власть, но и политические интриги, противостояние арабов и персов, суннитов и шиитов. Зейдан подчеркивает, что иранцы, поддерживая одного из престолонаследников – аль-Мамуна, руководствуются прежде всего своими собственными интересами, стремясь использовать халифские междоусобия в целях завоевания независимости. Они ведут борьбу под лозунгом возрождения былого могущества Ирана: *«Вы позволили завоевать вашу отчину и смирились с унижением вашего народа! Попрано ваше достоинство, лучшие из вас коварно убиты, вас низвели до уровня рабов!.. Зачем же склоняете вы свои головы перед людьми, которые слабее и недостойнее вас? Ведь они одолели вас хитростью и коварством! Во сто крат возрастет позор, если ваше терпение еще продлится!»* [2, с. 136–137]. Страницы, казалось бы, полностью посвященные описанию того, что было, постоянно «напоминают» о сущем, будят ассоциативную память. Идеи борьбы за национальное освобождение и возрождение былой славы были близки взглядам арабских просветителей на рубеже XIX–XX веков. Самобытная культура покоренных народов уничтожалась, а вместо неё насаждались совершенно чуждые нравы и обычаи народа-завоевателя. Насильственные методы провоцировали взрывы национально-освободительных движений. Коллизия из далекого прошлого приобретает для читателей – современников Зейдана – вполне актуальный смысл. Эпоха, время требуют, чтобы сила разума и художественного слова оправдали ожидания людей, с тревогой взирающих в будущее, вселили в них веру в спасение жизни и человечества. В романе есть и героическое самопожертвование, и накал страстей, и романтические отношения. Далекое прошлое, которое, как правило, идеализируется как время величия и

героики, может содержать и диссонансы, и противоречия, показанные Зейданом в романе «Аль-Амин и аль-Мамун» [1–5].

Философы всех времён грезили о всеобщей справедливости, но свои надежды они связывали не с кардинальными реформами, не с изменениями в структуре власти, а с моральными качествами государственных деятелей. Они мечтали об идеальном кесаре, который был бы щедро награждён такими достоинствами, как доброта, мудрость, храбрость, целомудренность [3, с. 150]. В романе «Аль-Амин и аль-Мамун» Зейдан обвиняет в безответственности и пассивности представителей власти, которые превратили страну в арену необузданного произвола. Культурная и политическая жизнь халифата времён аль-Амина дается в негативном ключе. Источник ослабления национального организма писатель видит не только во внешних причинах, но в первую очередь в духовной организации правителя.

Интересными представляются наблюдения над созданием портретов престолонаследников – аль-Амина и аль-Мамуна, которые даются в сравнительном плане. По мнению Зейдана, Аль-Амин – законный наследник халифского трона – вовсе не тот, кто способен стать достойным правителем Аббасидского халифата. Писатель изображает его в окружении наложниц, придворных поэтов, и ни разу – интересующимся делами халифата. Престолонаследнику не до политики и социальных проблем.

У халифа Харуна ар-Рашида было трое сыновей. Первый – аль-Мамун, которого родила персидская рабыня, второй – Аль-Амин – от законной жены халифа Зубейды. У Харуна был ещё сын, которого звали Мухаммед аль-Мутасим, но в романе Джирджи Зейдана он не упоминается. Даются только описания Аль-Амина и аль-Мамуна, ставших главными соперниками в борьбе за власть в халифате после смерти своего отца – Харуна ар-Рашида.

По мусульманским законам ребёнок, которого признал отец (даже от рабыни), может претендовать на престол так же, как и законнорожденные. Но, несмотря на это, ещё задолго до своей смерти халиф под влиянием любимой жены Зубейды завещал свой трон второму сыну – аль-Амину. Этим эмир лишь ухудшил положение халифата, так как всем было ясно, что аль-Амин не способен править.

Сравним портреты аль-Амина в двух романах Зейдана. Описание более молодого аль-Амина – в романе «Аль-Аббаса...»: аль-Амину было семнадцать лет, но на лице уже нетрудно было заметить отпечаток порочности и жестокости. Глаза способны рассказать многое об их владельце – его характере, помыслах, а маленькие, бегающие глаза аль-Амина говорили о циничности и лживости. Нос, загнутый, как у беркута, – хищной птицы, с гордой осанкой, которая обитает в восточной Азии... Юноша был недалёк и бездумен, зато силен, как лев. Походка его была подобна тому, кто шествует на государственный меджлис. Впечатление этот распутник производил хорошее. Постоянно и настойчиво от него исходил сильный аромат мускуса, его этот запах просто обволакивал. На аль-Амине была светло-розовая джалябия, представляющая собой длинную рубашку с длинными рукавами, в которой очень удобно ходить и нежарко. Желтого цвета чалма, и на ней венок, сделанный из редких цветов, который прослужил бы ему лишь один день [1, с. 91].

Аль-Амин изображается в романе как никудышный, порочный, легкомысленный и невежественный правитель. Автор также считает его беспечным деспотом, который только и думает о собственных удовольствиях, окружая себя толпой интриганов.

Из худощавого юноши в «Аль-Аббасе...» в романе «Аль-Амин и аль-Мамун» он превратился в молодого человека крепкого телосложения, его лицо стало мужественным благодаря густой бороде. Он был высок ростом, дерзок и смел; казалось, даже если встретится со львом, не испугается. Волосы сохранили гладкость и шелковистость, и маленькие прищуренные глаза и гордый ор-

линый нос остались прежними. Он был облачен в халифское одеяние, на нем был плащ посланника Аллаха пророка Мухаммада (да благословит Аллах его и приветствует), в который облачились все халифы. Плащ, который принадлежал посланнику Всевышнего, считался и считается святыней мусульман и являлся одним из халифских атрибутов, который передавался из поколения в поколение. В романе подчеркивается, что «аль-Амин ... обладал необычайной физической силой, и историки упоминают о том, что однажды он вступил в единоборство со львом и вышел победителем из этой схватки» [2, с. 244]. Показательно, что автор достаточно сдержан в описании аль-Амина, возможно, потому, что подробный портрет дается в романе «Аль-Аббаса...», хронологически описывающем события, предшествующие борьбе двух братьев за престол.

Первое упоминание об аль-Амине в романе «Аль-Амин и аль-Мамун» происходит во время беседы посетивших винную лавку Симана солдата и бродяги. Выясняется, что правитель страны ар-Рашид в очередной военной поход ушел «совсем больной, а за себя в Багдаде сына своего, Мухаммеда аль-Амина, оставил» [2, с. 26–27]. Характеристика аль-Амина дается из уст солдата: «... у этого юноши душа широкая, щедрая, и властью он не хуже отца сумеет распорядиться» [2, с. 27]. В период смены власти (смерти правителя) должностным лицам, а также солдатам увеличивали жалованье [2, с. 37]. Так взойшедший на престол правитель пытался «задобить» армию. Возможно, этим объясняется лестная характеристика аль-Амина.

В романе «Аль-Амин и аль-Мамун» знаковыми представляются действия престолонаследника в самый непростой для истории халифата момент. Его времяпрепровождение остается прежним. Не меняются привычки, жизненные установки, жажда власти и утех. В момент, когда нужно принимать решения, он занят поисками рыбки Сережки, пропавшей для него много важнее всех государственных дел. Проигрывать неминует. Гибель аль-Амина ожидаема. Предчувствия его не обманули. Осознание своих ошибок приходит слишком поздно. В беседе с прорицателем аль-Амин признается: «... с тех пор как я узнал, что за обличьем друзей скрываются враги, я никому не доверяю. Среди них нет ни одного, кто бы не стремился нажиться за мой счет или запустить руку в халифскую казну. Взять хотя бы, к примеру, моего визиря. Ведь из-за него я рассорился с братом. Это он подстрекал меня свергнуть аль-Мамуна, а когда увидел, на чьей стороне сила, испугался за свою жизнь и бесследно исчез, позабыв об угрозе, нависшей над головой его повелителя. И так сделали все, кого ни назови. Когда я тратил деньги, продавал драгоценности и золотую утварь, чтобы одарить своих приближенных, они следовали за мною по пятам, но когда казна иссякла, они разбежались. Теперь враги обступили город со всех сторон...» [2, с. 275].

В откровенном разговоре аль-Амин объясняет свою пагубную привычку: «Меня упрекают в том, что я пью много вина. Но что остается делать человеку в моем положении? А вино вмиг развеет печаль и уныние, и господь распорядится моей судьбой так, как сочтет нужным!» [2, с. 274].

Как видим, физическая сила и духовная слабость определяют достаточно противоречивый характер халифа. Слабость духа делает его участником многочисленных (точнее – непрерывных!) оргий. В то же время аль-Амину свойственны глубокие человеческие переживания. Эпизод прощания Зубейды с сыном исполнен особого драматизма, и автор это неоднократно подчеркивает: «от предчувствия неминуемой опасности, грозящей её сыну, у Зубейды перехватило дыхание» [2, с. 273]; «с тяжелым чувством» она покидает дворец [2, с. 274]. Да, она понимала, чувствовала, что прощается с ним. А он? «Аль-Амин почувствовал на своем лице теплоту её слез. Он крепко обнял мать и поцеловал её. Сильное волнение стеснило ему грудь, он боялся расслапкаться». Его тоже мучают предчувствия, преследуют страшные сны, кошмары: «Не так давно мне снилось, – рассказывает прорицателю аль-Амин, – будто я в черном халате, опоясанный мечом, стою на вершине высокой и толстой каменной стены под самыми облаками. Кажется, что никто в мире не имел под ногами твердны прочнее и выше. А Тахир (военачальник аль-Мамуна) стоит внизу и изо всех сил бьет по этой стене, так что под конец она рухнет, а с моей головы сваливается чалма... Я счел это плохим предзнаменованием» [2, с. 277]. Больше бы осмотрительности, дипломатичности, умения видеть перспективы, и эта прочная аббасидская стена вынесла бы любые потрясения.

Все помыслы и поступки аль-Амина направлены на достижение власти, в том числе через обман, предательство, уничтожение людей. Писатель «атакует и разоблачает... опасную возможность соединения внутреннего порока (честолюбие, властолюбие, жестокость, ... склонность к деспотизму) с извращенными общественными отношениями» [4, с. 196]. Так усиливается непреложность обобщающего приговора над людьми, утратившими нравственные идеалы.

Хоть и поздно, к Амину приходит осознание собственных ошибок: «Я выступил против брата, ... ослепленный жаждой безграничной власти, собственным тщеславием, опыненный лестью моих придворных. Но когда стало ясно, что люди аль-Мамуна более стойки в бою, а полководцы – намного храбрее, благоумие вернулось ко мне. Я захотел помириться с братом, но до сих пор не нашел способа, как это сделать» [2, с. 276]. Однако этой встрече не суждено было случиться. Те, кто хотел видеть на престоле аль-Мамуна, сделали всё, чтобы не дать возможность двум братьям встретиться и объясниться.

Старший сын Харуна ар-Рашида – аль-Мамун. В романе «Аль-Аббаса...» он появляется в нескольких эпизодах, но какую-либо особую роль не играет.

В книге «Аль-Амин и аль-Мамун» Джирджи Зейдан достаточно подробно описывает аль-Мамуна и то, что он сделал для Аббасидского халифата. Джирджи сравнивает обоих братьев и отдаёт явное предпочтение аль-Мамуну, описывая его как умного и справедливого правителя, окружившего себя уважаемыми, умными и благородными людьми.

В 813 году аль-Мамун занял место аль-Амина и стал халифом, оставившим в истории Аббасидского халифата значимый след: он развивал культуру; собранная им группа ученых проникла в пирамиду Хеопса с целью раскрыть её загадку; в 829 году в Багдаде он основал астрономическую обсерваторию и др.

Известно, что визирь аль-Мамуна аль-Фадль ибн Сахль, по рождению перс, питал большую ненависть к халифу ар-Рашиду из-за коварного убийства визиря Джафара Бармекида. Ибн Сахль смотрел с надеждой на аль-Мамуна, который, будучи воспитанником Джафара, питал любовь к шиитскому течению, большую часть которого составляли персы. Характеристика аль-Мамуна сначала дается опосредованно, через мнение визиря – Ибн Сахля. Говоря о дочери аль-Мамуна – Зейнаб, визирь отмечает, что она «подобно отцу... была умна, образованна, обладала острым, независимым умом» [2, с. 44]. С этих слов начинается «знакомство» с аль-Мамуном. Интересной представляется ещё одна деталь. Заметив особую приверженность дочери к Хашимидам, аль-Мамун решил скорректировать её взгляды, передав на воспитание невольнице Дананир, его вырвавшей. Отцу хотелось, чтобы дочь проявляла большую симпатию к персам. Становится ясно, что сам аль-Мамун отличался свободомыслием и любовью ко всему персидскому. Он, так же, как его учитель Джафар Бармекид, покровительствовал наукам, искусству, литературе. «Благодаря стараниям Дананир, когда аль-Мамун вырос и образованием его занялись учителя, в нём развилась склонность к отысканию взаимной связи различных явлений, что привело к занятиям философией и принятию учения шиитов. Эмир даже занимался переводами древних авторов» [2, с. 46].

Ещё одно качество аль-Мамуна отмечается через сравнение с дочерью: «Зейнаб, подобно отцу, обладала редкой любознательностью и стремлением выяснять причины и следствия разных явлений окружающего мира» [2, с. 46].

Только в 57 главе «Эмир аль-Мамун» Зейдан дает подробный портрет аль-Мамуна. Аль-Мамун был человеком мягкого нрава, приветливым и любезным, умным и рассудительным, ценящим знания. С особым рвением он постигал различные науки во время своего пребывания в Хорасане, где тогда жили виднейшие ученые. Целые дни он проводил в беседах с ними и был хорошо знаком с учениями древних народов, в особенности с античной философией» [2, с. 225].

Прорицателю Сельману принадлежит пророчество, касающееся судьбы двух братьев-престолонаследников: «Долгий ли век у государства, если им правит такой халиф!.. И стоит ли удивляться, что верх одержал его брат – человек сильный и целеустремленный – и что на его стороне преданное войско, а этого окружают только сребролюбцы-лестцы. Вот – плоды всеобщего падения нравов. Уже близок час, когда окончательно падёт власть аль-Амина и справедливость восторжествует!» [2, с. 266]. Попутно заметим, что несколько неожиданно звучат эти слова из уст одного из самых безнравственных героев романа. Какова в таком случае должна быть глубина падения!

Как видим, в романе противопоставляются не два типа власти, а два политических деятеля, действующих в одной государственной системе, но по-разному. Не равноценны они и по своему значению для халифата, и в нравственном отношении.

Зейдан особенно подчеркивает нравственную сторону конфликта между обоими партиями. Слабость халифата при аль-Амине он считает «следствием распутства». Близкая победа аль-Мамуна представляется его героям как «час, когда над пороком восторжествует добродетель». Именно в высоконравственной основе сила лагеря аль-Мамуна, это чувствуют и его противники: достаточно вспомнить сцену разговора аль-Амина с племянницей, юной Зейнаб (гл. 48). Зейдан подчеркивает, что законы нравственности не дозволено попираť никому [5, с. 15].

Эпоха наследников – логическое продолжение «золотого века», каким считалось время Харуна ар-Рашида. Аль-Амин олицетворяет собой такую форму управления страной, когда правители перестают печься о справедливости и благе народном и стремятся лишь к абсолютной власти, умножению своих богатств, к роскоши и земным наслаждениям. И хотя аль-Мамун в изображении Зейдана – справедливый правитель, тем не менее, результаты борьбы оказались несколько неожиданными: «... аль-Мамун сохранил за собой халифат и продолжал им править» [2, с. 308], постепенно убирая с пути тех, кто помог ему прийти к власти. Лишился жизни отравленный виноградом Али ар-Рида, которому должна была достаться власть в случае гибели аль-Мамуна. Чтобы не опасаться прорицателя Сельмана, аль-Мамун «подослал наёмных убийц, и они сделали своё дело» [2, с. 308]. Случившиеся перемены заставили тех, кто помог прийти к власти аль-Мамуну, пожалеть об этом.

Зейдан-просветитель старается быть объективным в оценке исторических персонажей. Справедливости ради надо сказать, что суждения писателя об аль-Мамуне заметно изменились к концу повествования, будто эмоции начинают уступать место интеллектуальной информации, аналитическому размышлению. И писатель становится более объективным в оценке аль-Мамуна, видя в нём то,



что было характерно и для времени правления его отца – Харуна ар-Рашида, человека умного, прозорливого, но при этом деспотичного и жестокого.

Писатель следит за поступками своих героев, мотивами их поведения, выносит им справедливый приговор. Ни одному из престолонаследников не доверено стать носителем нравственно-философской идеи автора, которую можно свести к следующему: судьбе, диктующей свои законы, миру, основанному на лжи, насилии и унижении, человек может и обязан противопоставить свою волю, свободу, выстраданное понимание своего предназначения. Таким человеком в романе становится Бехзад – вымышленный персонаж, благодаря которому писатель высказывает свои идеи, делится мыслями. В изображении Зейдана Бехзад – народный герой: умный, красивый, храбрый и благородный, в любую минуту готовый пожертвовать жизнью за правое дело. По художественной завершенности, глубине проникновения в тайники души этот герой не уступает историческим персонажам романа, даже, пожалуй, превосходит их.

#### Библиографический список

1. Зейдан Джирджи. *Сестра Харуна ар-Рашида*. Перевод с арабского И. Лебединского. Ленинград: Художественная литература, 1970.
2. Зейдан Джирджи. *Аль-Амин и аль-Мамун*. Перевод с арабского М. Дердирова и В. Рушакова. Предисловие А. Долининой. Ленинград: Художественная литература, 1977.
3. Орджоникидзе Г. Прочтение Шекспира. *Литурная Грузия*. 1984; № 1.
4. Натрошвили Тамаз. Апология позабытого героя. *Литературная Грузия*. 1989; № 3.
5. Долинина А.А. Предисловие. *Аль-Амин и аль-Мамун*: Роман. Перевод с арабского М. Дердирова и В. Рушакова. Ленинград: Художественная литература, 1977.

#### References

1. Zejdan Dzirdzhi. *Sestra Haruna ar-Rashida*. Perevod s arabskogo I. Lebedinskogo. Leningrad: Hudozhestvennaya literatura, 1970.
2. Zejdan Dzirdzhi. *Al'-Amin i al'-Mamun*. Perevod s arabskogo M. Derdirova i V. Ruschakova. Predislovie A. Dolininoj. Leningrad: Hudozhestvennaya literatura, 1977.
3. Ordzhonikidze G. Prochtenie Shekspira. *Liturnaya Gruzija*. 1984; № 1.
4. Natroshvili Tamaz. Apologiya pozabytogo geroya. *Literaturnaya Gruzija*. 1989; № 3.
5. Dolinina A.A. Predislovie. *Al'-Amin i al'-Mamun*: Roman. Perevod s arabskogo M. Derdirova i V. Ruschakova. Leningrad: Hudozhestvennaya literatura, 1977.

Статья поступила в редакцию 10.06.22

УДК 81' 35

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-246-248

**Zyuzina E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language, Daghestan State University (Makhachkala, Russia),

E-mail: silver2222@mail.ru

**Kurbanova S.A.**, MA student, Daghestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: sabrinaalisultanovaa@gmail.com

**ABOUT THE DISCREPANCY IN THE SYSTEM OF MERGED/HYPHENATED ADJECTIVES.** The article discusses the issue of the combined/hyphenated spelling of complex adjectives in the Russian language. Many linguists were engaged in the study of this problem: B.Z. Bukchina, L.P. Kalautskaya, E.V. Kaunova, V.N. Nemchenko, E.A. Glazovskaya, N.A. Eskova, M.V. Panov, V.V. Lopatin and many others. However, the problem of transmitting composite adjectives in writing is still unresolved, which leads to the appearance of variation in the practice of their transmission in writing. In addition, codifying sources do not offer uniform spelling for the same units, which is due to the application of different principles underlying the writing of complex units. In the article, the researchers study spelling dictionaries in order to identify discrepancies in the merged or hyphenated transmission of complex adjectives in them and to consider causes of this occurrence, as well as possible ways to solve this problem for words that have not received uniform fixation on the pages of codifying sources. The authors conclude that the different spellings of adjectives can be ordered both taking into account the semantic-syntactic principle, which still remains dominant among other bases of merged/hyphenated spelling, and taking into account the writing practice that will indicate preference for a particular variant of writing a complex word.

**Key words:** composites, adjectives, fused/hyphenated fixation on writing, codifying sources, spelling inconsistency, ways of ordering.

**Е.А. Зюзина**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: silver2222@mail.ru

**С.А. Курбанова**, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: sabrinaalisultanovaa@gmail.com

## О РАЗНОБОЕ В СИСТЕМЕ СЛИТНОЙ/ДЕФИСНОЙ ПЕРЕДАЧИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ

Статья посвящена слитному/дефисному оформлению на письме прилагательных-композигов в русском языке. Исследованием указанной проблемы занимались многие лингвисты: Б.З. Букчина, Л.П. Калауцкая, Е.В. Каунова, В.Н. Немченко, Е.А. Глазовская, Н.А. Еськова, М.В. Панов, В.В. Лопатин и многие другие. Однако проблема передачи на письме прилагательных-композигов является до сих пор не решённой, что приводит к появлению вариантности в практике их передачи на письме. Кроме того, кодифицирующие источники не предлагают единообразного написания для одних и тех же единиц, что связано с применением разных принципов, положенных в основу написания сложных единиц. В статье нами предпринята попытка исследования орфографических словарей на предмет выявления в них разнобоя в слитной или дефисной передаче сложных прилагательных и рассмотрения причин его возникновения, а также возможных способов решения данной проблемы для слов, не получивших единообразной фиксации на страницах кодифицирующих источников. Авторы приходят к выводу о том, что разные варианты написания прилагательных можно упорядочить как с учетом семантико-синтаксического принципа, который по-прежнему остается главенствующим среди других оснований слитного/дефисного написания, так и с учетом практики письма, которая укажет на предпочтительность того или иного варианта написания сложного слова.

**Ключевые слова:** композиты, прилагательные, слитная/дефисная фиксация на письме, кодифицирующие источники, орфографический разнобой, пути упорядочения.

Актуальность выбранной темы исследования определяет тот факт, что орфографическое оформление сложных прилагательных относится к нерешенным вопросам языковой нормы, поскольку не всегда возможно практическое применение действующих принципов, обеспечивающих правильную передачу их на письме.

Несмотря на то, что изучаемой проблеме посвящено немалое количество научных работ, она по-прежнему остается спорной, а орфографический разнобой в передаче на письме прилагательных-композигов встречается как в практике письма, так и в словарях, в том числе в орфографических.

Предметом исследования в настоящей статье выступают композиты и способы их фиксации в русском языке.

Основная цель исследования состоит в изучении слитной или раздельной передачи сложных прилагательных и выявлении сходства и расхождения между разными нормативно-орфографическими словарями в слитном/дефисном оформлении исследуемых единиц.

Задачи, решаемые в настоящей статье, обусловлены целью исследования и заключаются в следующем:

- 1) изучить работы лингвистов по проблеме написания композитов-прилагательных, установить принципы, определяющие их способы передачи на письме;
- 2) проанализировать языковой материал из орфографических словарей с точки зрения соответствия фиксации рассматриваемых единиц основным принципам – семантико-синтаксическому или формально-грамматическому;
- 3) выявить сходства и расхождения в слитной/дефисной передаче сложных прилагательных в разных орфографических словарях;
- 4) установить причины появления разных способов передачи одних и тех же композитов.

Научная новизна рассматриваемой проблемы состоит в комплексном изучении принципов оформления сложных имён прилагательных на материале кодифицирующих источников, изданных в первые два десятилетия XXI в., а также в выявлении единиц, нуждающихся в упорядочении и установлении причин, обусловивших разноречие в их слитной/дефисной передаче.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что в ней предполагается углубленное изучение орфографического норматива.

Практическая значимость работы состоит в возможности использования основных выводов при изучении орфографической системы русского языка в школе и вузе, а также в практике издания нормативно-орфографических словарей, в работе по упорядочению формальных вариантов одних и тех же единиц.

Фактический (языковой) материал представляет собой композиты-прилагательные, собранные методом сплошной выборки из трех нормативно-орфографических изданий – орфографических словарей под редакцией В.В. Бурцевой [1], С.Г. Бархударова [2] и О.К. Ивановой, В.В. Лопатина и др. [3].

При сборе фактического материала особое внимание уделялось единицам, не получившим единообразную фиксацию в кодифицирующих источниках.

Нами было обнаружено 60 сложных прилагательных, имеющих варианты написания в указанных орфографических словарях:

- *бессрочноотпускной/бессрочно-отпускной*,
- *воднолыжный/водно-лыжный*,
- *вопросо-ответный/вопросоответный*,
- *древесномассный/древесно-массный*,
- *звуко-буквенный/звукобуквенный*,
- *испано-американский/испаноамериканский*,
- *конно-спортивный/конноспорттивный*,
- *монголо-татарский/монголотатарский*,
- *пухо-перовой/пухоперовой*,
- *мясо-молочный/мясомолочный*,
- *народнохозяйственный/народно-хозяйственный*,
- *спинномозговой/спинно-мозговой*,
- *условнорефлекторный/условно-рефлекторный* и др.

Причиной такого расхождения, на наш взгляд, послужило то, что авторы при кодификации написания опирались на разные принципы.

Прилагательные *народно-хозяйственный* и *естественно-научный* фиксируются в разных вариантах написания в разных нормативных источниках: так, орфографические словари под редакцией В.В. Бурцевой, а также под редакцией О.Е. Ивановой, В.В. Лопатина и др. предлагают дефисное написание данных единиц, а орфографический словарь под редакцией С.Г. Бархударова – слитный вариант.

По правилам русской орфографии приведенные выше прилагательные необходимо писать слитно, поскольку они соотносятся с сочетаниями *народное хозяйство* и *естественные науки* с подчинительным характером отношений.

Таким образом, нарушается семантико-синтаксический принцип. Подобная ситуация наблюдается и с другими сложными прилагательными, где отношения между основами подчинительные.

Например, если пишущий обратится за справкой по написанию сложного прилагательного к орфографическому словарю В.В. Бурцевой 2007 г. [1], то слово *бессрочно-отпускной* напишет через дефис. Опора на «Русский орфографический словарь» 2010 г. под редакцией О.Е. Ивановой, В.В. Лопатина и др. [3] приведет к слитному написанию – *бессрочноотпускной*.

Композит *вопросо-ответный* соотносится с сочетанием слов *вопрос и ответ*, между компонентами которого сочинительные отношения, однако орфографический словарь 2007 г. под редакцией В.В. Бурцевой [1] фиксирует данное прилагательное в слитном варианте написания – *вопросоответный*.

Прилагательные *грязекаменный*, *звукобуквенный*, *лироэпический*, *мясо-молочный* также должны писаться через дефис, так как обозначают равноправные понятия, однако «Русский орфографический словарь 2010 г. В.В. Лопатина, О.Е. Ивановой [3] предлагает следующее написание:

- *грязекаменный*,
- *звуко-буквенный*,
- *лиро-эпический*,
- *мясо-молочный*.

В орфографическом словаре русского языка 2003 г. под редакцией С.Г. Бархударова [2] данные слова пишутся по установленному правилу, опирающемуся на семантико-синтаксический принцип: *грязе-каменный*, *звуко-буквенный*, *лиро-эпический*, *мясо-молочный*.

Прилагательные, мотивированные сочетаниями «наречие + прилагательное (или причастие)», должны писаться слитно, например, *давнопрошедший*.

Однако в словарях оно может приводиться в слитном и раздельном написании, актуализирующем проблему разграничения слова и словосочетания.

Вариантность в слитной/дефисной передаче на письме композитов обнаруживается в ряде примеров:

1) в прилагательных, одним из компонентов которых являются части *влажнo-*, *водно-*, *древесно-*, *горно-*, *конно-*, *медно-*, *молочно-*, *мясо-* и др., более частотным является дефисный вариант оформления. Учет данной тенденции не требует анализа характера синтаксической связи между компонентами прилагательного;

2) в композитах без суффикса в первой части преобладает дефисная передача;

3) в словах терминологического характера также отмечается преобладание дефисного написания.

Следует отметить, что слитная или дефисная фиксация прилагательных обусловлена принципами, выбранными составителями словарей в качестве главных, ведущих. Поскольку нет единого принципа в написании композитов-прилагательных, то лингвисты кодифицируют их написание с опорой на следующие принципы:

- семантико-синтаксический,
- словообразовательный, или формально-грамматический;
- функционально-стилистический.

Так, например, согласно семантико-синтаксическому принципу, прилагательные *сложноподчинённый* и *рельсопрокатный* пишутся слитно, поскольку по значению один компонент зависит от другого (соотносятся со словосочетаниями *сложный по принципу подчинения* и *прокат рельсов*), а слова *выпукло-вогнутый* и *мясо-молочный* – через дефис, т. к. компоненты сложения равноправны и соотносятся с сочетаниями слов *выпуклый* и *вогнутый*, *мясной* и *молочный*.

Следует особо оговорить и функционально-стилистический принцип, который предполагает слитное написание сложных прилагательных, употребляющихся в качестве терминов. Однако отличить термины от нетерминов достаточно сложно, что приводит к трудностям в написании данной группы прилагательных.

Словообразовательный принцип связан с суффиксом прилагательного в первом компоненте сложения. Отмечается, что дефисное написание чаще встречается у прилагательных, имеющих суффикс в первой части.

В качестве примеров можно привести написания следующего типа:

- *воздушно-десантный*,
- *гражданско-правовой*,
- *китобойно-промысловый*,
- *электронно-лучевой*.

Выявление данного принципа связано с именами Б.З. Букчиной и Л.П. Калакуцкой [4, с. 12–13].

Существует и рекомендация писать композиты-прилагательные в соответствии с написаниями производящих их существительных. Например: *водопроводный* (*водопровод*), *северо-восточный* (*северо-восток*), *железобетонный* (*железобетон*).

На наш взгляд, появление орфографического разноречия в слитном/дефисном написании сложных слов имеет следующие причины:

1. Правила изначально были построены на ограниченном материале, то есть для анализа было взято небольшое количество сложных слов, для которых и были сформулированы рекомендации.

2. Сложность разграничения слова и словосочетания. Проблема в том, что между отдельным словом и словосочетанием существуют переходные случаи, которые на письме оформляются через дефис.

3. Трудность применения рекомендаций правил на практике. Так, например, правила русской орфографии рекомендовали при выборе способа передачи единицы разграничивать термин и нетермин. Один из пунктов правил рекомендует писать слитно имена прилагательные терминологического характера. В современном русском языке сложно установить, является ли слово термином, поэтому применить эту рекомендацию правил является трудной задачей.

4. Трудность для написания сложных слов создаёт также и то обстоятельство, что основной принцип правил о слитном, раздельном, дефисном написании, требующий слитного написания прилагательных с подчинительной связью компонентов и дефисного – с сочинительной, постоянно нарушается второстепенными орфографическими правилами, даваемыми для определённых лексико-семантических групп. Поэтому одно и то же слово оказывается подчинённым разным правилам, что и создаёт орфографическое варьирование, оправданное этими правилами.

5. Чрезмерное количество оснований для слитного/дефисного написания сложных слов.

Так, для написания сложных прилагательных по справочнику К.И. Былинского и Н.Н. Никольского [5] пишущий должен принять во внимание большое количество оснований: образовано ли прилагательное из однородных по смыслу прилагательных; образована ли первая часть прилагательного от слов русского или иноязычного происхождения; имеется ли сложное существительное, от которого образовано данное прилагательное; имеет ли первая основа суффикс прилагательного; обозначает ли оно общественное явление, мероприятие в области культуры и т. д.

Очевидно, что правила, по которым пишущий должен учесть такое количество оснований, могут считаться неудовлетворительными.

Лингвист С.М. Кузьмина считает, что правило о слитном/дефисном написании сложных прилагательных является «самым бездействующим» в русской орфографии, так как практика письма расходится с рекомендациями правил, а справочные пособия дают разные рекомендации по написанию одних и тех же единиц. [6, с. 400].

В истории русской орфографии лингвисты пытались решить проблему слитной и дефисной передачи прилагательных. При этом они опирались на следующие факторы:

- на характер синтаксической связи частей композитов;
- на структуру прилагательных;
- на семантические и структурные особенности композитов.

Однако многочисленные предложения не решили данную проблему.

Вопрос о совершенствовании правил слитной и дефисной передачи сложных слов и унификации их написаний и в настоящее время не утрачивает своей

актуальности. Высказывалась мысль о максимальном упрощении правил, при котором принимается формулировка писать через дефис любые сложные прилагательные. Такое мнение в свое время выразил М.В. Панов, которое поддержал В.Н. Шейн.

Анализ случаев расхождения в системе слитных/дефисных написаний привел нас к мысли о том, что необходима работа по устранению разнобоя, так как нормативно-орфографические словари должны рекомендовать один вариант написания тождественных единиц.

Поскольку большая часть прилагательных в словарях дана в единообразном написании, то корректировке подлежат лишь те прилагательные, написание которых не отличается единством. Разные варианты написания прилагательных можно упорядочить как с учетом семантико-синтаксического принципа, который по-прежнему остается главенствующим среди других оснований слитного/дефисного написания, так и с учетом практики письма, которая укажет на предпочтительность того или иного варианта написания сложного слова.

#### Библиографический список

1. Новый орфографический словарь-справочник русского языка. Ответственный редактор В.В. Бурцева. Москва: ИДДК, 2006.
2. *Орфографический словарь русского языка*. Под редакцией С.Г. Бархударова. Москва: Ониск 21 век; Москва: Мир и образование, 2003.
3. Иванова О.Е., Лопатин В.В., Нечаева И.В., Чельцова Л.К. *Русский орфографический словарь*. Москва: Аст-Пресс Книга, 2010.
4. Букчина Б.З., Калакуцкая Л.П. *Лингвистические основания орфографического оформления сложных слов. Нерешенные вопросы русского правописания*. Москва: Наука, 1974.
5. Былинский К.И., Никольский Н.Н. *Справочник по орфографии и пунктуации для работников печати*. Москва: Издательство Московского университета, 1970.
6. Кузьмина С.М. *Активные процессы в области русского письма. Современный русский язык: Активные процессы на рубеже XX – XXI веков*. Москва: Языки славянских культур, 2008.

#### References

1. Novyj orfograficheskij slovar'-spravochnik russkogo yazyka. Otvetstvennyj redaktor V.V. Burceva. Moskva: IDDK, 2006.
2. *Orfograficheskij slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej S.G. Barhudarova. Moskva: Oniks 21 vek; Moskva: Mir i obrazovanie, 2003.
3. Ivanova O.E., Lopatin V.V., Nechaeva I.V., Chel'cova L.K. *Russkij orfograficheskij slovar'*. Moskva: Ast-Press Kniga, 2010.
4. Bukchina B.Z., Kalakuckaya L.P. *Lingvisticheskie osnovaniya orfograficheskogo oformleniya slozhnyh slov. Nereshennye voprosy russkogo pravopisaniya*. Moskva: Nauka, 1974.
5. Bylinskij K.I., Nikolskij N.N. *Spravochnik po orfografii i punktuacii dlya rabotnikov pečati*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1970.
6. Kuz'mina S.M. *Aktivnye processy v oblasti russkogo pis'ma. Sovremennyy russkij yazyk: Aktivnye processy na rubezhe XX – XXI vekov*. Moskva: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2008.

Статья поступила в редакцию 05.06.22

УДК 82

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-248-250

**Iskenderov M.G.**, postgraduate, Department of Foreign Languages, Philological Faculty, RUDN University (Moscow, Russia),

E-mail: muslim.iskenderov23@gmail.com

**Kupriyanova M.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Philological Faculty, RUDN University (Moscow, Russia)

**THE INFLUENCE OF MODERN ENGLISH-LANGUAGE SCREEN MEDIA ON GENDER ROLE STEREOTYPING.** The article analyses media's contribution to forming gender stereotypes in children and adolescents. The analysis indicates a distorted representation of femininity and masculinity in screen media, although some positive changes are noted. Regarding the strength of media effects, the findings indicate a small but consistent association between frequent television viewing and the expression of more stereotypical views of gender. In terms of the nature of these effects, there are: links between children and young people's use of screen media and their general attitudes towards gender roles; stereotypes about the importance of appearance for girls and women; stereotypical views of children and young people about toys and career prospects; support for traditional sexual roles. The authors conclude that the media are not the only force contributing to the formation of gender stereotypes, but they play an important role.

**Key words:** media effects, gender stereotypes, gender, adolescents, media, television.

**М.Г. Искендеров**, аспирант, РУДН, г. Москва, E-mail: muslim.iskenderov23@gmail.com

**М.Е. Куприянова**, канд. филол. наук, доц., РУДН, г. Москва

## ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЭКРАННЫХ СМИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ РОЛЕВЫХ СТЕРЕОТИПОВ

В статье проанализирован вклад СМИ в формирование гендерных стереотипов у детей и подростков. Анализ свидетельствует об искаженном представлении женственности и мужественности в экранных СМИ, хотя отмечаются некоторые положительные изменения. Что касается силы воздействия СМИ, результаты исследования указывают на небольшую, но устойчивую связь между частым просмотром телепередач и выражением более стереотипных представлений о гендере. Что касается характера этих эффектов, то существуют стереотипы о важности внешнего вида для девушек и женщин; стереотипные представления детей и подростков об игрушках и карьерных перспективах; обнаруживается взаимосвязь между использованием детьми и подростками экранных СМИ и их общим отношением к гендерным ролям; поддержка традиционных сексуальных ролей. Авторы делают вывод о том, что СМИ являются не единственной силой, способствующей формированию гендерных стереотипов, но они играют важную роль.

**Ключевые слова:** медиазффекты, гендерные стереотипы, гендер, подростки, СМИ, телевидение.

Гендерные стереотипы можно определить как убеждения об определенных атрибутах, которые отличают женщин от мужчин (описательные убеждения) или должны быть (предписывающие или предписанные убеждения) и часто касаются черт, физических характеристик, ролевого поведения и занятий. Гендерные стереотипы и идеологии имеют сильное влияние на многие аспекты нашего психологического функционирования, включая восприятие, внимание и память, социальное поведение, интересы и самооценку [1].

Как и в случае с другими системами норм, молодежь узнает о гендерных нормах своей культуры от окружающих, включая родителей, учителей и друзей.

Экранные СМИ предлагают особенно мощные модели гендерных норм по нескольким причинам. Во-первых, СМИ предлагают множество моделей гендерных норм намного больше, чем те, с которыми молодежь может столкнуться в своих семьях или сверстниках. Более того, с точки зрения внешности, уверенности в себе и силы медийные персонажи, как правило, более «привлекательны», что увеличивает вероятность того, что их будут рассматривать как желаемые образцы для подражания. Во-вторых, СМИ помогают формировать нормы как прямо, через индивидуальные модели, так и косвенно, через их воздействие на ценности, которые усваивают и передают родители, сверстники и учителя. В-третьих,



уровни потребления медиа очень высоки среди молодежи в целом и среди детей и подростков, в частности. Наконец, медиаконтент особенно хорошо подходит для процессов социального обучения, поскольку представляет собой упрощенные модели поведения [2]. Таким образом, СМИ являются не единственным, но, несомненно, важным источником, формирующим гендерные стереотипы.

Соответственно, цель исследования – проанализировать вклад СМИ в развитие гендерных стереотипов среди детей и подростков.

Задачи исследования:

1. Проанализировать содержание экранных СМИ в аспекте изображения гендерных групп.

2. Рассмотреть воздействие контента СМИ на формирование определенных гендерных стереотипов среди детей и подростков.

3. Охарактеризовать влияние гендерных стереотипов на благополучие детей и подростков.

Новизна исследования состоит в обобщении воздействия контента СМИ на различные области гендерных стереотипов детей и подростков.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что, несмотря на широту продемонстрированного влияния на гендерное развитие детей и подростков, СМИ остаются малоизученной силой социализации.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы детскими психологами, занимающимися вопросами развития, в аспекте того, как опосредованное содержание и образы, с которыми сталкиваются молодые люди, могут формировать их представления о женственности и мужественности.

### 1. Анализ содержания экранных СМИ в аспекте изображения гендерных групп

Анализ изображения гендерных групп в экранных СМИ в исследованиях часто фокусировался на двух вопросах: признание и уважение. Признание касается количества представительства и с точки зрения пола часто сосредоточено на недопредставленности женщин. Анализ различных типов телевизионных программ, ориентированных на молодежь, неизменно показывает, что представитель мужского пола больше, чем женского, при этом первые обычно составляют примерно 60% или более персонажей [3]. Сопоставимые гендерные пропорции были зарегистрированы, в том числе, в фильмах, предназначенных для детей. В фильмах с рейтингом G мужских персонажей больше, чем женских в 2,6 к 1; в семейных фильмах и в диснеевских фильмах, отношение 2,5 к 1 [4].

Вторая проблема связана с уважением, когда речь идет о том, представлены ли люди каждого пола таким образом, который отражает их сложность, или изображения сводятся к одномерным стереотипам. Анализ часто указывал на то, что представители каждого пола, особенно женщины, изображаются стереотипно, часто определяясь исключительно на основе их внешности или поведения в отношениях, а также с ограниченными личностными чертами и ролями.

Первый из этих стереотипов подчеркивает, что центральными ценностями женского пола являются красота, стройность, внешний вид и сексуальная привлекательность. Анализ телевизионных программ показывает, что женщины больше внимания уделяют своей внешности, чаще судят по внешнему виду и более склонны к сексуализации, чем мужчины. Эти паттерны особенно заметны в музыкальных клипах, которые, передают сообщения о том, что объективация женских тел является нормативной [5].

Второй набор стереотипов фокусируется на личностных качествах каждого пола. Так, персонажи-мужчины чаще, чем персонажи-женщины, проявляют физическую агрессию, командуют окружающими и с меньшей вероятностью будут боязливыми, вежливыми, хрупкими или романтическими. Анализ телевизионных программ в прайм-тайм показал, что персонажи-мужчины более вербально и физически агрессивны, чем персонажи-женщины, и что персонажи-женщины больше ориентированы на семью, чем персонажи-мужчины [3].

Третий набор стереотипов касается ролей и занятий. Результаты исследований показывают, что мужчины чаще участвуют в сфере труда, а женщины – в домашнем хозяйстве; когда женщин показывают на рабочем месте, их занятия, как правило, совпадают с гендерными стереотипами. В то же время мужчины показаны некомпетентными в бытовой сфере [4; 5].

Эти ролевые различия распространяются и на представление повседневной деятельности детей. Например, в исследовании Kahlenberg S.G., Hein M.M. [6] показано, что реклама игрушек очень стереотипна: 58% рекламы кукол и 83% рекламы игрушек для животных демонстрируют только девочек, 87% рекламы машинок и конструкторов и 63% рекламы спортивных игрушек демонстрируют только мальчиков.

Дифференциальные гендерные изображения также видны в сфере взаимоотношений мужчины и женщины: стратегии ухаживания и сексуальные цели различаются для женщин и мужчин. Так, в контенте экранных СМИ мужчины более активно занимаются сексом, объективируют женщин и ставят секс выше эмоций; и наоборот, женщины сексуально пассивны, используют свою внешность и тело для привлечения мужчин, устанавливают сексуальные ограничения и ставят эмоции выше секса.

Вместе с тем в настоящее время в современных экранных СМИ отмечается уменьшение гендерных стереотипов в рекламных роликах [7]. Более того, в анализе популярных среди молодежи телевизионных программ был отмечен гендерный паритет, где женские персонажи занимают 55% экранного времени [7];

тем не менее женщины по-прежнему в семь раз чаще, чем мужчины, появлялись в откровенной одежде. Таким образом, несмотря на некоторые заметные изменения в изображении гендерных ролей, считается, что СМИ продолжают открывать окно в крайне стереотипный мир, подвергая детей и подростков искаженной информации о гендере и подчеркивая, что непризнание и отсутствие уважения остаются серьезными проблемами для женщин.

### 2. Воздействие контента СМИ на формирование гендерных стереотипов детей и подростков

Учитывая высокий уровень потребления контента СМИ детьми и подростками и стереотипный характер многих изображений в СМИ, главная проблема заключается в том, что интенсивное воздействие этих изображений способствует более широкому принятию гендерных стереотипов среди зрителей.

Одной из областей гендерных стереотипов являются традиционные отношения к гендерным ролям, которые обычно варьируются в зависимости от жанра СМИ. Так, согласно утверждению Ward L.M. [5], в ряде исследований учащих средних школ США обнаружено, что активный просмотр дневных ток-шоу, музыкальных клипов и спортивных программ приводит к более сильной поддержке традиционных гендерных ролей, а регулярный просмотр «сексуальных» телевизионных программ – нет. Подростки, которые смотрели стереотипные отрывки из телевизионных комедий и драм, сообщали о более традиционных гендерно-ролевых установках, чем те, кто смотрел нейтральный контент. Подростки, подвергшиеся воздействию стереотипных музыкальных клипов, одобряли более традиционные гендерные роли и ценили стереотипные атрибуты женщин (например, привлекательность) в большей степени, чем учащиеся, не подвергавшиеся такому воздействию.

В целом исследования показывают, что, хотя частое или целенаправленное воздействие стереотипов в СМИ связано с более сильной поддержкой подростками традиционных гендерных ролей, эффекты варьируются в зависимости от пола зрителя, а также от жанра.

Вторая область гендерных стереотипов включает стереотипы о важности внешнего вида для девушек и женщин, подчеркивая, что женщины должны быть красивыми и, когда они становятся старше, сексуально привлекательными. Учитывая преобладание сексуально объективирующих изображений женщин в экранных СМИ [5], Ward L.M. подчеркивает, что проблема заключается в том, что регулярное использование СМИ приведет девочек к самообъективации и, в более широком смысле, – к дисфункциональным представлениям о внешнем виде. Так, результаты исследования Slater A., Tiggemann M. [8] показали, что девочки в возрасте 6–9 лет, которые смотрели более сексуализированное телевидение и читали более сексуализированные журналы, предпочитали более сексуальную одежду, чем другие девочки, и считали, что мальчики хотели бы, чтобы девочки носили такую одежду. Примечательно, что это предпочтение сексуальной одежды было связано с более высокой неудовлетворенностью своим телом.

Третьей областью гендерных стереотипов являются представления об игрушках и игровом поведении. Исследования показывают сильное влияние стереотипного изображения в СМИ на выбор детских игрушек и предпочтения товарищей по играм. Например, в исследовании Spinner L., Cameron L., Calogero R. [9] маленьким детям показывали медиаконтент, в котором девочки и мальчики играли с игрушками, традиционно ассоциируемыми с их полом (например, мальчики, играющие с набором самолетов), или как контрстереотипные (например, девочки, играющие с грузовиками). Дети, подвергшиеся воздействию стереотипного контента, оценивали гендерно-нейтральные игрушки как предназначенные исключительно для одного пола и выражали сильное предпочтение товарищам по играм того же пола. Напротив, дети, подвергшиеся воздействию контрстереотипного медиаконтента, значительно чаще оценивали гендерно-нейтральные игрушки как предназначенные как для девочек, так и для мальчиков и в равной степени отдавали предпочтение товарищам по играм того же или другого пола.

Четвертая область гендерных стереотипов, которая может быть сформирована под воздействием СМИ, включает в себя предположения, ожидания и предпочтения в отношении учебных достижений и выбора профессии.

Эмпирические исследования [2; 3] подтвердили, что недостаточное представительство женщин-профессионалов на экране уменьшает профессиональные устремления молодых зрительниц. Некоторые исследования [5; 7] подтвердили мнение о том, что девочки, которые видели нестереотипное изображение занятий на телевидении, были более гибкими в отношении некоторых занятий взрослых.

В исследованиях, посвященных изучению этого вопроса, показано, что, во-первых, воздействие традиционных СМИ, подчеркивающих женскую внешность или сексуальную привлекательность, было связано со снижением успеваемости или меньшим интересом к определенным профессиям. Во-вторых, воздействие традиционных гендерных стереотипов сопряжено с меньшим интересом девочек к точным и техническим наукам [10].

В совокупности эти результаты показывают, что просмотр женщин в традиционных или нетрадиционных профессиях в различных СМИ может повлиять на представления детей о гендерных способностях и карьере.

### 3. Влияние гендерных стереотипов на благополучие детей и подростков

Рассмотрим, какое значение имеет то, что у молодежи формируются гендерные стереотипы, частично основанные на стереотипных представлениях

в СМИ. Десятилетия психологических исследований показывают, что принятие ограниченного взгляда на то, что ожидается и приемлемо для определенного пола, имеет серьезные последствия для благополучия подростков и молодых людей по многим параметрам.

Для девочек-подростков и молодых женщин более сильное принятие и интернализация традиционных идеологий женственности, которые отдают приоритет пассивности, заботе и красоте, связаны с выраженными симптомами депрессии и тревоги, низкой самооценкой, большей вероятностью развития расстройств пищевого поведения и снижением сексуальной активности [5]. Более того, поскольку внимание девочек к внешнему виду воспринимается как несовместимое с другими чертами, включая интеллект, девушки, которые соответствуют идеалам сексуализированной внешности, могут считать себя менее компетентными. Так, в исследовании Slater A., Tiggemann M. [8] показано, что большее одобрение сексуализированных гендерных стереотипов среди девочек-подростков с течением времени приводило к более низкой учебной самоэффективности.

Негативные последствия наблюдаются и у юношей, жестко придерживающихся традиционных представлений о мужественности. В исследованиях показано, что более сильное одобрение традиционной мужественности связано с негативным психическим здоровьем, депрессией, психологическим дистрессом и употреблением психоактивных веществ; с более широким проявлением сексуальной агрессии вплоть до сексуального насилия и с большей вероятностью

незащищенного секса [11]. Сильное признание традиционной мужественности также связано с высоким уровнем риска. Так, согласно исследованию Wong Y., Ho M., Wang S., Miller I.S.K. [11], среди мужчин-студентов, предпочитавших освещение в СМИ традиционной мужественности, приводило к более высокому уровню рискованного сексуального поведения, употребления алкоголя, наркотиков и превышения скорости.

Таким образом, современные СМИ подчас подвергают детей и подростков искаженному изображению гендерных норм, и молодое поколение потребляет контент СМИ (как традиционных, так и социальных) почти 8 часов в день. Хотя СМИ, несомненно, играют важную роль в гендерной социализации, по-прежнему актуальным остается вопрос о том, каким образом СМИ формируют гендерные стереотипы и представления детей и подростков. Осуществленный в статье анализ показывает, что использование СМИ способствует формированию традиционных гендерно-ролевых установок, представлений о внешнем виде и сексуализации, игрового поведения, сексуальных ролей, а также профессиональных устремлений и учебной успеваемости. При этом воздействие экранных СМИ связано со стереотипами гендерных ролей у детей и подростков. Воздействие экранных СМИ содействует переоценке девочками своей внешности, ограничению девочками и мальчиками своих учебных и карьерных интересов и ожиданий, а также сужению представлений о личностных качествах, которые являются подходящими или поощряемыми для женщин и мужчин. При этом данные стереотипы имеют последствия для многих сфер благополучия молодых людей.

#### Библиографический список / References

1. Perry D., Pauletti R. Gender and adolescent development. *Journal of Research on Adolescence*. 2011; Vol. 21: 61 – 74.
2. Brown J.D., Halpern C.T., L'Engle K.L. Mass media as a sexual super peer for early maturing girls. *The Journal of Adolescent Health*. 2005; Vol. 36: 420 – 427.
3. Sink A., Mastro D. Depictions of gender on primetime television: a quantitative content analysis. *Mass Communication and Society*. 2017; Vol. 20: 3 – 22.
4. Smith S.L., Pieper K.M., Granados A., Choueiti M. Assessing gender-related portrayals in top-grossing G-rated films. *Sex Roles*. 2010; Vol. 62: 774 – 786.
5. Ward L.M. Media and sexualization: state of empirical research, 1995–2015. *The Journal of Sex Research*. 2016; Vol. 53: 560 – 577.
6. Kahlenberg S.G., Hein M.M. Progression on Nickelodeon? Gender-role stereotypes in toy commercials. *Sex Roles*. 2010; Vol. 62: 830 – 847.
7. Matthes J., Priefer M., Adam K. Gender-role portrayals in television advertising across the globe. *Sex Roles*. 2016; Vol. 75: 314 – 327.
8. Slater A., Tiggemann M. Little girls in a grown-up world: exposure to sexualized media, internalization of sexualization messages, and body image in 6–9 year-old girls. *Body Image*. 2016; Vol. 18: 19 – 22.
9. Spinner L., Cameron L., Calogero R. Peer toy play as a gateway to children's gender flexibility: the effect of (counter)stereotypic portrayals of peers in children's magazines. *Sex Roles*. 2018; Vol. 79: 314 – 328.
10. Bond B.J. Fairy godmothers > robots: the influence of televised gender stereotypes and counter-stereotypes on girls' perceptions of STEM. *Bulletin of Science, Technology & Society*. 2016; Vol. 36: 91 – 97.
11. Wong Y., Ho M., Wang S., Miller I.S.K. Meta-analyses of the relationship between conformity to masculine norms and mental health-related outcomes. *The Journal of Counseling Psychology*. 2017; Vol. 64: 80 – 93.

Статья поступила в редакцию 07.07.22

УДК 811.512.141

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-250-252

**Salyakhova Z.I.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia),  
E-mail: s.zuhra@hotmail.com

**Murzabutova F.F.**, postgraduate, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: fayagul80@gmail.com

**STRUCTURAL CHARACTERISTICS OF TOURISM VOCABULARY OF THE BASHKIR LANGUAGE.** The purpose and objective of this study is vocabulary of tourism topics from the point of view of the structure based on the facts of the Bashkir language. The relevance of the research topic under consideration is determined by the insufficient elaboration of the problem and the lack of special works on the comprehensive study of the tourist vocabulary of the Bashkir language and the lack of research on this layer of vocabulary in the structural aspect. The article examines the structural features of lexical means used in the field of tourism based on the material of the Bashkir language. It is noted that tourism in the Republic of Bashkortostan is developing rapidly, at the same time, the tourist vocabulary is also developing. Root, derivative, complex, and paired words actively used in the language are considered. Root morphemes acting as a separate word, as well as serving as a basis for the formation of new words or their lexico-grammatical and grammatical forms, are analyzed. The derivatives of words that are formed by attaching word-forming affixes to the root are being analyzed. Complex words with two (or more) in their composition are also considered root. The lexico-syntactic method of word formation, which occupies one of the leading places in the replenishment of the vocabulary of tourism of the Bashkir language, is analyzed. Attention is paid to paired words formed by doubling the primary basis. The results of this study open up new ways to study individual layers of the Bashkir vocabulary and other Turkic languages. The materials of this article will be useful in the development of courses on the lexicology of the Bashkir language and the creation of dictionaries.

**Key words:** Bashkir language, lexicology, vocabulary, tourism, affix, word.

**З.И. Саляхова**, д-р филол. наук, проф., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак,  
E-mail: s.zuhra@hotmail.com

**Ф.Ф. Мурзабулатова**, аспирант, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак,  
E-mail: fayagul80@gmail.com

## СТРУКТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛЕКСИКИ ТУРИЗМА БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА

Цель и задача данного исследования – изучение лексики туристической тематики с точки зрения структуры на основе фактов башкирского языка. Актуальность рассматриваемой темы исследования определяется недостаточной разработанностью проблемы и отсутствием специальных трудов по комплексному изучению туристической лексики башкирского языка и отсутствием исследований этого пласта лексики в структурном аспекте. В статье рассматриваются структурные особенности лексических средств, употребляемых в сфере туризма, на материале башкирского языка. Отмечается, что туризм в Республике Башкортостан развивается быстро, вместе с тем развивается и туристическая лексика. В данной работе рассматриваются корневые, производные, сложные и парные слова, активно употребляемые в языке. Анализируются корневые морфемы, выступающие как отдельное слово, а также служащие базой для образования новых слов или их лексико-грамматических и грамматических форм. Подвергаются анализу производные слова, которые

образуются путем присоединения к корню словообразующих аффиксов; рассматриваются сложные слова, состоящие из двух (и более) корней. Анализируются лексико-синтаксический способ словообразования, занимающий одно из ведущих мест в пополнении лексики туризма в башкирском языке. Уделяется внимание парным словам, образованным путем удвоения первичной основы. Результаты данного исследования открывают новые горизонты для изучения отдельных пластов лексики башкирского языка и других тюркских языков. Материалы данной статьи будут полезны в разработке курсов по лексикологии башкирского языка и созданию словарей.

**Ключевые слова:** башкирский язык, лексикология, лексика, сфера туризма, аффикс, слово.

Республика Башкортостан – край с уникальными природными объектами, памятниками истории, культуры и искусства, которые способствуют развитию туризма. С развитием туризма развивается и язык, в том числе и лексика туризма. Актуальность данного исследования определяется недостаточной разработанностью проблемы и отсутствием специальных работ по комплексному изучению туристической лексики башкирского языка, а также отсутствием исследований этого пласта лексики в структурном аспекте. В работах Г.Р. Абдуллинной, М.И. Багаутдиновой, Д.Н. Билаловой, Г.Р. Батыршиной, Г.Р. Гайсиной, И.Г. Галаятдиновой, Р.Г. Гиззатовой, А.Г. Искандарова, Х.Д. Ишбулатовой, М.И. Карабаева, Г.Г. Кульсаринной, А.Д. Лукмановой, С.Ф. Миржановой, М.Г. Муллагуловой, У.Ф. Надергуловой, Ш.В. Нафикова, Л.Х. Самситовой, Ф.Р. Фатхуллинной, З.А. Хабибуллинной, Ф.Г. Хисамитдиновой, Л.М. Хусамовой, А.Т. Шамигуловой, Г.Н. Ягафаровой и др. в той или иной степени затрагивается проблема лексикологии башкирского языка. Несмотря на то, что изучение специальной лексики вызывает интерес ученых, в башкирском языке недостаточно исследований по изучению лексики сферы туризма. Кроме того, актуальность данного исследования продиктована потребностью туристической отрасли в инвентаризации, изучении словарной базы туризма в башкирском языке.

Целью статьи является изучение лексики туристической тематики с точки зрения структуры. Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи: обобщить исследования башкирских языковедов по изучению специальной лексики отдельных областей знаний; проанализировать структурные особенности лексики, характерные для данного пласта.

Научная новизна работы заключается в том, что в данной статье, основываясь на имеющихся в науке данных, выявлены особенности лексики туризма с точки зрения структуры.

Теоретическая ценность исследования состоит в том, что материалы данной статьи могут быть использованы для дальнейших исследований отдельных пластов лексики башкирского и других тюркских языков. Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут найти применение при изучении башкирского языка, разработке курсов по лексикологии, учебников и создании словарей.

Республика Башкортостан обладает большим числом туристических ресурсов, которые, безусловно, привлекают туристов. Сфера оказания туристических услуг ориентирована на использование обширной словарной базы исконно башкирских слов и заимствований из других языков.

С точки зрения структуры в башкирском языке выделяются *корневые, производные, сложные и парные* лексические средства, употребляемые в сфере туризма.

### 1. Корневые слова

По своей фонологической структуре корневые морфемы, как правило, односложные. К.Г. Ишбаев отмечает, что «корневая морфема выполняет в языке две функции: а) употребляясь самостоятельно, выступает как отдельное слово; б) служит базой для образования новых слов или их лексико-грамматических и грамматических форм; корень слова называют основой или производящей основой» [1, с. 80]. В сфере туризма часто употребляются корневые исконно башкирские слова и корневые заимствованные слова. Например, среди исконно башкирских слов можно выделить корневые слова: *тәбәк* 'район', *өлкә* 'край', *сатыр* (йәки *кирмәк*) 'шатер', *сахма* 'зажигалка', *шырлы* 'спичка', *хыуыш* 'шалаш', *калта* 'меховой мешок', *ката* 'легкая обувь', *һауыт-һаба* 'посуда', *сөүәтә* 'металлическая тарелка', *калак* 'ложка', *бысак* 'нож', *тау* 'гора', *һая* 'скала', *урман* 'лес', *күл* 'озеро', *диңгез* 'море', *кәмә* 'лодка', *һал* 'плот', *юл* 'дорога' и др. Среди корневых заимствованных слов чаще всего употребляются корневые слова: *сәйәхәт* 'путешествие', *сәфәр* 'странствование', *рейс*, *сыра* 'свеча', *сырак* 'огонек', *экскурсия*, *билет*, *кәшәнә* 'гробница', *мәмерйә* 'пещера', *хәлғә* 'древняя крепость', *хәғбә* 'храм; святыня', *бина* 'здание', *һәйкәл* 'памятник', *сәхрә* 'живописная местность', *шихан* 'одиночная гора', *отель*, *курорт*, *музей*, *шоу*, *тур*, *кемпинг*, *тамаша* 'представление', *массаж*, *душ*, *сауна* и др. Примеры. Эле *кемпинг* объекттары нигезендә 50 йә итеүсегә исәпләнгән "Ақбузат" туристик комплексы ойшторолдо "Организован туристический комплекс "Ақбузат" на основе объектов кемпинга, рассчитанные на 50 человек" (из газеты «Башкортостан»). Күгәрсен районының Мәксүт ауылы эргәһендә «Бәндәбикә тәберә» тип йөрәтөлгән *кәшәнә* бар (В Кугарчинском районе возле деревни Максютовой имеется гробница – "гробница Бендебике") (из газеты «Киске Өфө»). «Моразым тарлауы»нда эрелә-вакылы 30-ға яқын мәмерйә бар, тип һәйләй халык: «По словам местного населения, в Мурадымском ущелье имеются около 30 пещер» (из газеты «Киске Өфө»).

### 2. Производные слова

С точки зрения структуры в башкирском языке выделяются следующие типы производных слов: *простое производное слово, сложное производное слово* (сращенное сложное слово, составное сложное слово, парное слово), *сокращенное*

слово, *переносное слово* [2]. Простые производные слова, относящиеся к сфере туризма, образуются путем присоединения к корню словообразующих аффиксов *-сы/-се; -лык/-лек; -кыс/-кес; -мак/-мәк; -ык, -ак, -хак* следующим образом:

– *основа + аффиксы -сы/-се: тәржемә + се 'переводчик', юл + сы 'путник', юлау + сы 'странник', юлғын + сы 'путник', сәйәхәт + се 'путешественник'*. Примеры. Билдәле, күлдә ниндәй етезлектә үтеү – *юлсының* хәрәкәт итеү тизлегенә туранан-тура бәйле ('Известно, что скорость путника связана с его движением') (из газеты «Киске Өфө»). Сит илгә ялга барһаҡ, кунатханаламы, экскурсияламы, ул безгә *тәржемәсе* ролен үтәй ('Когда мы отдыхаем за границей, и в гостинице, и во время экскурсий она выполняет роль переводчика') (из журнала «Башкортостан ҡызы»);

– *основа + аффиксы -лык/-лек: курсау + лык 'заповедник', хазан + лык 'летняя кухня', тау + лык 'горная местность'*. Примеры. Уның базаһында тарихи-мәҙәни *курсаулык*, Башкорт-Өфө калаһының тарихи музейын булдырыу фарыз ('На его базе необходимо создавать историко-культурный заповедник, исторический музей города Башкорт-Уфа') (из газеты «Киске Өфө»);

– *основа + аффиксы -кыс/-кес; -тыс/-гес: ылыт + кыс 'отопительный прибор', һыуыт + кыс 'холодильник', һыуһаҡла + ғыс 'водохранилище', бел + гес 'специалист' (туризм белгесе 'специалист по туризму')*. Примеры. Тизҙән уңда безгә *һыуһаҡлығы* буйлап туристик һыу маршрутыбыҙ эшләйәсәк ('Скоро заработает водный туристический маршрут по нашему водохранилищу') (из газеты «Киске Өфө»);

– *основа+аффиксы –ма/-мә: юлла+ма 'путевка', хыбла+ма 'компас', корол+ма 'строение', күргәз+мә 'выставка'*. Примеры. Сменанан һуң тура турагетһыҡка инеп, диңгезгә *юллама* хәстәрләр ('После смены сразу же зайдет в турагентство и позаботится о покупке путевки на море') (из газеты «Киске Өфө»);

– *основа + аффиксы -мак/-мәк, -ык, -ак, -хак: кар+мак 'удочка', шарлау+ык 'водопад', тор+ак 'остановка', бат+хак 'лечебная грязь'* и др. Примеры. Безгә Бөрйәндә лә *батһаҡ*, буза, кымыз, солёк балы, минераль шишмә һыуҙары, мунса,

– *аж менән дауалау урындары асыу — күптән өлгөрөп еткән мәсьәлә, тип уйлайым* ('У нас в Бурзяне давно назрел вопрос открытия пунктов лечения грязью, бузой, кумысом, бортевом мёдом, минеральными родниками, баней, массажем') (из газеты «Башкортостан»).

В башкирском языке также употребляются производные слова, образованные с помощью аффикса персидского происхождения *-хана*: *ғибәҙәт + хана 'храм; молитвенный дом', мәғбүд + хана 'молитвенный дом', мөһәммәд + хана 'дом путешественника', хунак + хана 'восточница; отель', сауна + хана 'торговый дом', дауа + хана 'лечебница'*. Примеры. *Кунакханалар* алдан бирелгән бронь йәки авиабилет һатып алыу турпакет хакына инмәй ('Заранее бронированная гостиница или покупка авиабилета не входит в стоимость турпакета') (из газеты «Башкортостан»).

### 3. Сложные слова, употребляемые в сфере туризма, состоят, как правило, из двух корней

Сложные слова иноязычного происхождения, а также сочетания иноязычных и исконно башкирских слов в составе лексики туризма занимают существенную часть: *тур + оператор, тур + пакет, тур + фирма, тур + продукция, этно + тур, этно + парк, этно + туризм, эко + һуҡмаҡ 'эко + тропа', термо + һауыт 'термопосуда', фото + аппарат, авто + мобиль, эко + туризм, спелео + туризм, вело + туризм, авто + туризм, аэро + порт, авиа + билет, фито + бар, инфра + структура, транс + магистраль* и др. Сложные исконно башкирские слова встречаются сравнительно реже: *сахма + таш 'зажигалка', ойһаҡ + баш 'носки', ил + гизәр 'путешественник', хар + гизәр 'снегоход', кәмәсығыш 'паром', такта + таш 'obelisk'*. Примеры. Туризмдың ниндәй генә төрҙәре юҡ: танып белеү, спорт һәм экстремаль йүнәлешле туризм, бынан тыш, *автотуризм, мототуризм, спелеотуризм*, һыу туризмы, йәйәүле туризм һ.б. ('Каких только видов туризма нет: познавательный, спортивный и экстремальный, кроме того, автотуризм, мототуризм, спелеотуризм, водный туризм, пеший туризм и др.') (из газеты «Йәшлек»). Һәм ил мөһиме, *экоһуҡмактарҙа* хәүефһеҙлек туһайынса тәмин ителә ('Самое главное, в экотропах полностью соблюдается меры безопасности') (из газеты «Йәшлек»). Ғышһуар, «Юлбарс» *турфирмаһы* етәксенә Марс Юлбарисовтың да пландары еллә – ул үҙенең «Башкорт ауылы» *турбазаһында* әле кирбестән өс катлы ике бина төҙәтә ('Планы у предпринимателя, руководителя турфирмы "Юлбарс" Марса Юлбарисова достаточно амбициозные – он в своей турбазе "Башкирская деревня" строит трехэтажное здание') (из газеты «Йәшлек»).

**4. Парные слова, образованные путем удвоения первичной основы**  
Удвоение происходит тремя способами: 1) удвоение исконно башкирских слов (*һауыт-һаба 'посуда', һауыт-дуга 'сбруя', һауыт-хоратын 'сбруя', һауыт-һулау 'сбруя', һауыт-һығырһаҡ 'хомут-седёлка', сәйер-сәйәхәт 'прогулка-путешествие'*); 2) удвоение заимствований (*инклюзив-тур, инсенсив-тур, плац-палатка, табип-диетолог, мини-бар*); 3) удвоение сочетаний исконно



башкирского и иноязычного слова (*гид-тәржемәсе* 'гид-переводчик', *социаль-мәзәни* 'социально-культурный'). Примеры. Улар – рус һәм сит ил **тарих-сы-сәйәхәтселәре** материалдарында, карталарҙа акка кара менән язылған ('Про них черным по белому написано в материалах русских и иностранных историков-путешественников и на картах') (из газеты «Киске Өфө»). Симпозиумда **мәмерйә-музейның** ғилми хеҙмәткәре, мәзәни проекттарҙы яклау буйынса белгес Давид Хугат катнашты ('На симпозиуме участвовал научный сотрудник пещеры-музея, специалист по защите культурных проектов Давид Хугат') (из газеты «Башкортостан»). Өйткәндәй, 17 ноябрҙә Өфө калаһының "ВДНХ-Экспо" үзәгендә **туристик-онлайн** күргәзмә ойошторола ('17 ноября в центре "ВДНХ-Экспо" в Уфе проводится туристическая онлайн-выставка') (из газеты «Башкортостан»).

### 5. Сложные слова, образованные лексико-синтаксическим способом

А.А. Юлдашев отмечает, что процесс образования сложных глаголов происходит в результате стяжения связанных между собой компонентов и лексикализации последних; при этом, по его мнению, общий смысл целого складывается за счет видоизменения семантики составных частей словосочетания [3]. Базой для создания новых слов лексико-синтаксическим способом служат словосочетания, а словообразующие аффиксы, присоединяясь, как правило, лишь к последнему компоненту словосочетания, изменяют лексическое значение всего сочетания и образуют сложные лексические единицы [4]. В башкирском языке лексические средства, употребляемые в сфере туризма, образуются путем лексикализации в результате следующих сочетаний:

- глагол+имя существительное: *ебәрәүсе як* 'отправляющая сторона', *кабул итәүсе як* 'принимающая сторона';

- имя прилагательное + имя существительное в именительном падеже: *сит ил* 'досл.: чужая страна; заграница', *өскөл яулык* 'треугольный платок', *йылы ойкобаш* 'теплые носки', *милли байрам* 'национальный праздник', *шәхси һауыт-һаба* 'личная посуда'. Нужно отметить, что в башкирском языке зачастую употребляются трех-, четырехкомпонентные сочетания, имеющее одно лексическое значение: *тын тултырмалы һал* 'надувной паром', *һыу үткәрмәй торған кейем* 'водонепроницаемая одежда'. Сложные слова, образованные путем сочетания иноязычных слов по схеме "имя прилагательное + имя существительное в именительном падеже", также имеют одно значение: *туристик оператор* 'туристический оператор', *шәхси (хосуси) тур* 'личный тур; индивидуальный тур', *туристик юлама* 'туристическая путевка', *эске туризм* 'внутренний туризм', *индивидуаль туризм* 'индивидуальный туризм', *халык-ара туризм* 'международный туризм', *социаль туризм* 'социальный туризм', *туристик база* 'туристическая база', *махсус шырып* 'специальные слички', *туристик балас* 'туристический коврик', *треккинг ботинка* 'треккинговые ботинки', *минераль һыу* 'минеральная вода', *архитектур хоролма* 'архитектурное строение'. Сюда же можно отнести трехкомпонентные слова, образованные путем сочетания исконно башкирских и иноязычных слов: *еңел йылы кофта* 'легкая теплая кофта', *боронго тарихи бина* 'древнее историческое здание', *дымға тоторолло планшет* 'водонепроницаемый планшет';

- имя числительное + имя прилагательное + имя существительное: *өс йондоҙло отель* 'трехзвездочный отель', *биш йондоҙло отель* 'пятизвездочный отель', *ике кешелек бүлмә* 'двухместная комната'; *өс урынлыҡ номер* 'трехместный номер'.

В башкирском языке лексические единицы, употребляемые в сфере туризма, образуются путем лексикализации + аффиксации с помощью аффиксов принадлежности *-ы/-е/-о*; *-һы/-һе/-һө*; *-гес/-тыс*. Например: *таныштырыу тур* + *ы* 'ознакомительный тур', *сәнғәт комарткы* + *һы* 'памятник искусства', *экскурсия бюро* + *һы* 'экскурсионное бюро', *туризм продукт* + *ы* 'продукт туризма', *туристик хеҙмәттар пакет* + *ы* 'пакет туристической услуги', *хеҙмәтләндерев сифат* + *ы* 'качество обслуживания', *туристар төркөм* + *ө* 'группа туристов', *маршруттар каталог* + *ы* 'каталог маршрутов', *тау туризм* + *ы* 'горный туризм', *һыу туризм* + *ы* 'водный туризм', *москит ышыҡлығ* + *ы* 'москитная сетка', *хоткарый кулса* + *һы* 'спасательный круг', *канат юл* + *ы* 'канатная дорога', *боз балта* + *һы* 'топор для раскалывания льда', *һаулыҡ үзәг* + *ө* 'центр здоровья', *йохо тоғ* + *о* 'спальный мешок', *хунак йорт* + *о* 'гостевой дом', *ял йорт* + *о* 'дом отдыха', *һауа юл* + *ы* 'воздушные пути', *һыу юл* + *ы* 'водные пути', *хоткарый күкрәк* + *әе* 'спасательный жилет', *тауға күтәр* + *гес* 'подъемник на гору'. Тем же способом образуются сочетания, первый компонент которого состоит

из сложного слова: *тау-саңғы курорт* + *ы* 'горно-лыжный курорт', *тимер юл вокзал* + *ы* 'железнодорожный вокзал', *шәхси гигиена әйберҙәр* + *ө* 'предметы личной гигиены'. Примеры. Инвесторҙарҙың проекттары төрлөсә: берәүҙәрҙең кала ситендә йорт хужаһы булғыһы килһә, фермерҙар үз эшен асырға уйлай, өсөнсөләр зур булмаған хунахканалар куйып, **ауыл туризмын** үстерергә ниәтләнә ('Проекты инвесторов разнообразны: одни хотят открыть и стать хозяином гостиницы на окраине города, фермеры хотят открыть свое дело, третьи хотят поставить небольшие гостевые дома и развивать деревенский туризм') (из газеты «Башкортостан»). Мәсәлән, Йөрәктау ауылында **тау туризмы** ойоштороу каралған ('Например, в деревне Юрактау планируется организация горного туризма') (из газеты «Башкортостан»). Элек бәтә ил халкы фәхәт Ессентуки, Кавказ **минераль һыуҙарына** ял итергә һәм дауаланырға бара ине ('Раньше в нашей стране все ездили отдыхать в Ессентуки лечиться Кавказской минеральной водой') (из газеты «Киске Өфө»). 2000 йылда бындағы **ял йорто** пляжында заманса һыу инеү урындыры төҙөлә 'В 2000 году в доме отдыха строятся современные пляжи' (из газеты «Киске Өфө»). Нигеҙ **йохо корпусында** ике, өс һәм дүрт урынлыҡ бүлмәләр, 10–12 кешегә исәпләнгән эконо класлы номерҙар бар 'В восьми спальнях корпуса имеются номера экономкласса рассчитанные на 10-12 человек' (из газеты «Башкортостан»). Бер яғымда – тауҙар, икенсәһендә – тау саңғыһы юлы, **тауға күтәргестәр** ('С одной стороны от меня – горы, с другой – горная лыжня, подъемники на гору') (из газеты «Башкортостан»). "Ирәндәк"тең төп бренды – **ат туризмы** ('Главный бренд "Ирандыка" – конный туризм') (из газеты «Башкортостан»).

Нужно отметить, что большое количество слов исследуемого нами пласта лексики образованы при участии слова *туристик*: *туристик бренд*, *туристик путевка*, *туристик юлама* 'туристическая путевка', *туристик инфраструктура*, *туристик объект*, *туристик тукталка* 'туристическая остановка', *туристик база*, *туристик маршрут*, *туристик күргәзмә* 'туристическая выставка', *туристик продукт*, *туристик компания*, *туристик виза* и др. Примеры. Теп **туристик маршруттарыбыҙҙың** береһе "Урал батырҙың алтын билбауы" тип атала ('Одним из главных туристических маршрутов является "Золотой пояс Урал батыра") (из газеты «Башкортостан»). Бөгөн **туристик путевкалар** һатыу әүҙем бара ('В настоящее время активно идет продажа туристических путевок') (из газеты «Йәшлек»). Башкортостандың да **туристик ресурстары** ифрат зур: 300-ға яҡын карст мәмерйәһе, 600 йылға, 800 күл, мәғрур тауҙар... ('Туристические ресурсы Башкортостана очень большие: до 300 карстовых пещер, 600 рек, 800 озер, множество высоких и скалистых гор...') (из газеты «Башкортостан»). Яңы **туристик объект** барлыкка киләһәк, – ти ул ('Появится новый туристический объект, – говорит он') (из газеты «Йәшлек»).

Обобщая вышеизложенное, нужно отметить, что в башкирском языке в сфере туризма употребляются корневые, производные, сложные и парные по структуре слова. Корневые морфемы, как правило, употребляются самостоятельно и выступают как отдельное слово, а также служат базой для образования новых слов или их лексико-грамматических и грамматических форм. Анализ фактического материала показал, что производные слова образуются путем присоединения к корню словообразующих аффиксов. Сложные слова, имеющие в своем составе два (и более) корня, образуются, как правило, от самостоятельных частей речи. В результате исследования выяснилось, что в башкирском языке лексико-синтаксический способ словообразования по продуктивности занимает одно из ведущих мест в пополнении лексики туризма башкирского языка. Парные слова, как исконно башкирские, так и заимствованные, образуются путем удвоения первичной основы.

Таким образом, поставленная цель и задачи данного исследования достигнуты. Нами изучена лексика башкирского языка туристической тематики с точки зрения структуры. В статье обобщены исследования языковедов по изучению специальной лексики башкирского языка; проанализированы структурные особенности лексики, характерные для данного пласта.

Перспектива дальнейшего исследования состоит в том, что в связи с развитием туризма в Республике Башкортостан возрастает и интерес к научному исследованию этого вопроса, прежде всего, вызывают интерес языковые процессы в сфере туризма. В настоящее время требуются специальные комплексные исследования лексики туризма башкирского языка, необходимо изучение обширной словарной базы этого пласта лексики, создание словарей.

### Библиографический список

1. Ишбаев К.Г. Типы слов по их морфемно-словообразовательной структуре в башкирском языке. *Проблемы востоковедения*. 2014; № 3 (65): 79 – 81.
2. Ишбаев К.Г. *Башкирский язык. Морфемика. Словообразование*: учебное пособие. Уфа: Гилем, 2000.
3. Юлдашев А.А. *Система словообразования и спряжения глагола в башкирском языке*. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1958.
4. Карабаев М.И., Абдуллина Г.Р. Лексико-синтаксическое словообразование как способ обогащения лексики башкирского языка. *Фундаментальные исследования*. 2015; № 2-2: 433 – 437.

### References

1. Ishbaev K.G. Tipy slov po ih morfemno-slovoobrazovatel'noy strukture v bashkirskom yazyke. *Problemy vostokovedeniya*. 2014; № 3 (65): 79 – 81.
2. Ishbaev K.G. *Bashkirskiy yazyk. Morfemika. Slovoobrazovanie*: uchebnoe posobie. Ufa: Gilem, 2000.
3. Yuldashev A.A. *Sistema slovoobrazovaniya i spryazheniya glagola v bashkirskom yazyke*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1958.
4. Karabaev M.I., Abdullina G.R. Leksiko-sintaksicheskoe slovoobrazovanie kak sposob obogascheniya leksiki bashkirskogo yazyka. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2015; № 2-2: 433 – 437.

Статья поступила в редакцию 24.05.22

**Svistunova N.I.,** Cand. Sciences (Philology), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: nata.swi@yandex.ru

**Mishutkina I.I.,** Cand. Sciences (Philology), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: irmish@mail.ru

**LANGUAGE REPRESENTATION OF THE FRAME WEATHER.** The article deals with language representation of one of the knowledge structure, marked in the article as the frame Weather. The analysis of the cognitive model resulted in the structuring of this model into several slots: «a cloudy day», «a snowy day», «a windy day», «a rainy day», «a sunny day». Each slot is represented by a group of naming units, foregrounding different features, which are the basis for these naming units and reflect the peculiarities of verbal and cognitive processes of English native speakers. For example, a slot «a cloudy day» is represented by naming units denoting clouds containing the information about their form, colour, humidity and their placement in the sky. A slot «a snowy day» is represented by naming units containing the information about a spherical form, the process of changing the physical state of snow, the intensity of snowing and other features. The main ways of the naming unit formation are found out, which are the following: free word-group and stem-composition.

**Key words:** frame, naming unit, cognitive models, knowledge structure.

**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

## ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ФРЕЙМА WEATHER

В статье анализируется языковая репрезентация одной из структур знания, обозначенная в статье как фрейм Weather. Результатом анализа данной когнитивной модели стало выявление нескольких слотов в её структуре: a cloudy day, a snowy day, a windy day, a rainy day, a sunny day. Каждый слот репрезентирован группой номинаций, актуализирующих разнообразные признаки, которые легли в основу данных наименований и отражают особенности речемыслительных процессов носителей английского языка. Так, слот a cloudy day репрезентирован номинациями облаков, в значении которых учитываются форма, цвет, наличие влаги и их расположение на небе. Слот a snowy day репрезентирован номинациями, наполненными следующими признаками: шарообразная форма, процесс изменения агрегатного состояния снега, интенсивность осадков и другие признаки. Выявлены основные способы образования данных номинаций, ведущими из которых являются лексико-семантический способ на основе свободного словосочетания и способ словосложения на основе сложения двух слов.

**Ключевые слова:** фрейм, номинация, когнитивная модель, структура знания.

Все аспекты человеческой деятельности и опыта в результате когнитивного освоения реальности находят выражение в языковых формах. Язык является важной познавательной составляющей человеческого мозга. В связи с этим актуальность настоящего исследования продиктована необходимостью рассматривать языковые проблемы, изучая деятельность, сознание, мышление и речемыслительные процессы человека. Данный подход позволяет увидеть те уровни сознания и те структуры знания, которые память человека хранит в виде когнитивных моделей.

Целью исследования является языковая репрезентация фрейма Weather. Достижению данной цели служат следующие задачи: 1) выявить основные признаки, лежащие в основе номинаций различных погодных явлений; 2) смоделировать фрейм Weather; 3) описать основные способы образования данных номинаций.

Научная новизна исследования заключается в том, что данный подход впервые применяется к описанию такого отрезка действительности, как погодные явления. Теоретическая значимость работы состоит в возможности внести вклад в изучение языковых проблем в тесной связи с деятельностью человека, его мышлением и сознанием.

Фреймы, согласно Ч. Филлмору, являются когнитивной структурой знания, «составляющей необходимое предварительное условие нашей способности к пониманию связанных между собой слов» [1]. Обязательным условием формирования фрейма является контекст, так как значение слова невозможно определить вне связи с другими словами [2]. По мнению М. Минского, фреймы по-разному отражают познаваемую ситуацию и представляют собой обобщение, позволяющее понять и осознать полученное знание [3].

Описание погодных явлений репрезентирует определенное знание, так как погодные явления представляют часть лингвокультуры. Знания, репрезентированные определёнными языковыми средствами, являются важным слоем языковой памяти, складывающейся в ходе практической деятельности, наблюдениями за погодными явлениями.

Наиболее подходящей когнитивной структурой для вербализации знаний о погодных явлениях является фрейм, представляющий собой удобную форму для репрезентации стереотипной ситуации. Фрейм состоит из отдельных единиц, называемых слотами. В ходе анализа номинаций, обозначающих различные погодные явления, были выявлены слоты a cloudy day, a snowy day, a windy day, a rainy day, a sunny day.

Описывая фреймовую структуру Weather, следует обратиться к теории номинации и провести анализ лексических единиц, репрезентирующих те или иные природные явления. Вслед за М.В. Никитиным под номинативностью будем понимать способность языковой единицы актуализировать в сознании связанный с ней смысл [4].

Слот a cloudy day репрезентирован во фрейме Weather группой номинаций. В основу номинаций природных явлений, репрезентирующих слот a cloudy day положены разнообразные признаки. В номинациях различных облаков актуализируется информация о форме, цвете, их расположении на небе.

Указание на форму облаков содержится в номинациях, в основу которых положены признаки:

1) «сходство с НЛО, летающими тарелками»: *flying saucers (old-fashioned for UFO [5]);*

2) «сходство с овечьей шерстью»: *fleecy clouds (soft and like a sheep's wool or looking like this [5]);*

3) «сходство с тянущимися ветками, полосами»: *trailing virga (Etymology: New Latin, from Latin, branch, rod, streak in the sky suggesting rain: «A mass of streaks of rain appearing to hang under a cloud and evaporating before reaching the ground» [5]);*

4) «сходство с хвостом кобылы»: *mares tails (a female horse or donkey the part that sticks out at the back of the body of a bird, an animal or a fish, which the animal can move from side to side or up and down [5]);*

5) «сходство облака с цветной капустой»: *cauliflower clouds (a large, round, white vegetable that is eaten cooked or uncooked a grey or white mass in the sky, made up of very small floating drops of water [5]);*

6) «сходство облака с вихрем, облако с завитком»: *swirls of clouds (to move quickly with a twisting, circular movement, or to make something do this a grey or white mass in the sky, made up of very small floating drops of water [5]);*

7) «сходство с клочком»: *wisp of clouds (A small, thin line of cloud/smoke/steam a grey or white mass in the sky, made up of very small floating drops of water [5]);*

8) «сходство с тонкими нитями, схожими с перьями, а также завитком и колечком»: *cirrus clouds («a type of light, feathery cloud that is seen high in the sky a grey or white mass in the sky, made up of very small floating drops of water» [5]);*

9) «сходство с линзой или миндалиной»: *lenticular clouds (having the shape of a double-convex lens a grey or white mass in the sky, made up of very small floating drops of water [5]);*

10) «сходство с рядом длинных, узких параллельных полос, напоминающих волны»: *waveclouds (a raised line of water that moves across the surface of the sea, ocean, etc. a grey or white mass in the sky, made up of very small floating drops of water [5]);*

11) «сходство облаков с рулоном, роллом»: *rolls of clouds (to turn over and over and move in a particular direction; to make a round object do this a grey or white mass in the sky, made up of very small floating drops of water [6]).*

Указание на цвет облаков содержится в номинациях, в основе которых положены признаки:

1) «прозрачность, способность пропускать свет»: *translucent cloud (If an object or a substance is translucent, it is almost transparent, allowing some light through it in an attractive way [5]);*

2) «сходство с серым одеялом»: *a gray blanket (The color that is a mixture of black and white. The color of clouds when it rains [5]);*

3) «цвет облаков, схожий со сланцево-серым»: *slate-gray cloud (A dark grey rock that can be easily divided into thin pieces, or a small, thin piece of this used to cover a roof of the colour that is a mixture of black and white, the colour of rain clouds a grey or white mass in the sky, made up of very small floating drops of water [5]).*

Указание на наличие воды и влаги в облаках содержится в номинациях, в основе которых положены признаки:



1) «сходство с душем»: *shower clouds (a piece of equipment producing a flow of water that you stand under to wash yourself; a grey or white mass in the sky, made up of very small floating drops of water [6]);*

2) «облака, вызывающие дождь и ливень»: *cumulonimbus (a large, tall type of cumulus cloud that is often dark and brings heavy rain or thunderstorm [5]).* Причём признак «дождь» присутствует в структуре значения данной номинации во втором её элементе *nimbus (dark grey cloud that often produces rain or snow);*

3) «облако, заряженное электричеством, производящее гром и молнии»: *thundercloud (A large, dark cloud that produces thunder and lighting [5]);*

4) «штормовое облако, которое видно перед началом бури, предвестник шторма, грозы»: *storm clouds (an extreme weather condition with very strong wind, heavy rain, and often thunder and lighting a grey or white mass in the sky, made up of very small floating drops of water [5]).*

Указание на расположение облаков на небе содержится в номинациях, в основе которых положены признаки:

1) «облака чаще всего расположенные группой»: *a layer of cumulus (a type of tall, white cloud with a wide, flat base and rounded shape [5]);*

2) «низко расположенные облака, похожие на густой туман»: *stratus clouds (a type of flat, grey cloud found at lowest level, below all other types, and causing dull weather or lighting rain a grey or white mass in the sky, made up of very small floating drops of water [5]);*

3) «сходство с ледяным покрывалом, покрывающий большую часть неба»: *an icy veil (a thick layer or mass of something [5]).*

Таким образом, слот a cloudy day репрезентирован во фрейме Weather номинациями облаков, в основе которых учитывается форма, цвет, наличие влаги и их расположение на небе. В основе номинаций лежат признаки сходства с различными предметами, животными, растениями, а также другими явлениями природы. Основным способом образования номинаций является лексико-синтаксический способ на основе свободного словосочетания (*stratus clouds*) либо путём словосложения (*cumulonimbus*).

Слот a snowy day репрезентирован во фрейме Weather группой номинаций, в основе которых положены признаки: низкая температура, сильный холод и мороз, а также выпадение осадков в виде ледяного тумана, инея, изморози и снега.

Указание на вид осадков содержится в номинациях, в основе которых положены признаки:

1) шарообразная форма и твёрдое агрегатное состояние воды: *hail (small, hard balls of ice that fall from the sky like rain [5]);*

2) небольшое количество вещества: *flake of snows (a small, thin piece of something, especially if it has come from a surface covered with a layer of something [5]);*

3) процесс изменения агрегатного состояния снега: *melting snow (the change or process of changing from a solid substance to a liquid [5]).*

4) процесс движения снега: *snowfalls (the amount of snow that falls in a particular area during a particular period, or a fall of snow [5]).*

Указание на интенсивность выпадения осадков содержится в номинациях, в основе которых положены признаки:

1) «сила»: *blizzard (strong, sustained storm of wind and cold, and dry, driving snows. Номинация соотносится с blaze, означающее "bright flame, fire" и общегерманским корнем \*blas- "shining, white". Предположительно происхождение номинации является звукоподражательным и изначально означало "a blast from a shotgun and a verbal outburst", в апреле 1870 г. зафиксировано его новое значение «метель» в результате метафорического переноса [8];*

2) «падение большого количества снега»: *avalanche (a large amount of ice, snow, and rock falling quickly down the side of a mountain [5]).*

Указание на отрицательные низкие температуры содержится в следующей номинации, содержащий признак на основе сходства с «острыми предметами»: *sharp frost (happening suddenly, quickly, and strongly the thin, white layer of ice that forms when the air temperature is below the freezing point of water, especially outside at night [5]).*

Указание на сходство явлений природы с предметами содержится в номинациях, в основе которых положены признаки:

1) «форма растения»: *fern frost (a green plant with long stems, leaves like feathers, and no flowers [5]);*

2) «сходство с ледяными иглами, колючками, с чем то острым, образующиеся на ветках деревьев в морозную погоду»: *spiky needles of hoarfrost (covered with spikes or having that appearance a thin metal pin, used in sewing, that is pointed at one end and has a hole called an eye at the other end for thread [5]).*

Указание на другие явления природы содержится в номинациях, в основе которых положены признаки:

1) «Белый цвет»: *hoarfrost (a white layer of pieces of ice like needles that forms on objects outside when it is very cold [5]).* Номинация образована словосложением *hoar* (белёсый, серовато-белый, седой) + *frost* (мороз);

2) «низкий температурный режим, вызывающий переход воды из газообразного состояния в твёрдое»: *freezing fog (If you freeze something, you lower its temperature below 0°C, causing it to become cold and often hard, and if something freezes, its temperature goes below [5]);*

3) «медленное движение + лед»: *glaciers (a slow-moving mass or river of ice, formed from snow on mountains or near the North Pole or South Pole [6]);*

4) «сходство с покровом»: *ice sheet («a large, wide mass of something such as fire or ice» [5]).* Номинация образована путём свободного словосочетания.

5) «высокий»: *icebergs (an extremely large mass of ice floating in the sea» [6]).* Номинация образована словосложением *ice* (лёд) + *berg* (гора, от индо-евр. корня \*bhergh – высокий и входит в состав многих слов-derivатов, обозначающих «крепость на холме» [7];

6) «свечение верхних слоёв атмосферы»: *aurora (a natural appearance of coloured light in the sky that usually seen is the latitudes (parts of earth) nearest the Arctic or Antarctic [7]).* Данная номинация возникла в результате перехода имени собственного (имя богини утренней зари Авроры в римской мифологии) в имя нарицательное (погодное явление, которое возникает в утренние часы на небе при восходе солнца или в северных и южных широтах земли).

Таким образом, в основу номинаций слота a snowy day положены признаки: «сила», «падение большого количества снега», указывающие на интенсивность выпадения осадков, признаки «сходство с «острыми предметами», «форма растения», «сходство с ледяными иглами, колючками», «белый цвет», «низкий температурный режим, вызывающий переход воды из газообразного состояния в твёрдое», указывающие на отрицательные низкие температуры, а также признаки «медленное движение + лед», «сходство с покровом», «высокий», «свечение верхних слоёв атмосферы», указывающие на другие погодные явления. Основными способами словообразования являются лексико-синтаксический способ на основе свободного словосочетания: *melting snow, flake of snows, fern frost, freezing fog*, и с помощью словосложения: *snowfalls, blizzard, icebergs*. Одна номинация *aurora* образована путём перехода имени собственного в имя нарицательное.

Слот a windy day репрезентирован во фрейме Weather группой номинаций, в которых имплицитно содержится информация о силе и мощи ветра. В номинациях различных видов ветра актуализируются следующие признаки:

1. «Сходство с водной стихией»: *gusty wind (with sudden, strong winds [5]).* Этимологически *gust* восходит к древне-герм. *gussa*, что означает «flood», а также к индоевропейскому корню \*gheus-, означающему «to pour» [7].

2. «Сходство с волной, резким приливом ветра и подъемом воды»: *storm surge (a sudden increase of a strong feeling [6]).*

3. «Великий, доминирующий»: *mistral (a strong, cold, dry wind that blows south through France to the Mediterranean [5]).* Номинация относится к числу нарицательных имен, перешедших в разряд имен, обозначающих локальное погодное явление. В переводе с провансальского диалекта слово означает «мастер», так уважительно жители Прованса называют сильнейший северо-западный ветер Прованса и французского региона Рона-Альпы. Возможно, данная номинация оказалась подходящей из-за свойств ветра, который, с одной стороны, для поднимающегося на высоту 280 метров превращался в настоящее испытание силы духа на прочность, с другой стороны, такой ветер разгоняет облака, что благоприятно сказывается на росте винограда. Непростой характер ветра дал повод даже к созданию легенды о нём как о живом существе. Таким образом, семантический объём данной номинации вмещает целый комплекс характеристик, качеств и восходит к мифотворчеству. Этимологически *mistral* восходит к индо-европейскому корню \*meg – «great» [7].

4. «Дикий»: *ferocious wind (frightening and violent).* Этимологически прилагательное происходит от *lam. ferocis – "wild-looking"* соотносится с индо-европейским корнем \*ghwer- «wild beast» + -ox (суффикс со значением «looking or appearing») [7].

5. «Отсутствие контроля над явлением»: *wildest storm (uncontrolled, violent, or extreme [5]).* Данная номинация образована на основе свободного словосочетания по модели A (in superlative degree) + N и относится к лексико-синтаксическому способу номинации. Значение словосочетания складывается из значений слов *wildest* в значении *uncontrolled, violent, extreme* и *storm* в значении «an extreme weather condition with very strong wind, heavy rain, and often thunder and lighting» [5].

6. «Интенсивность, сила»: *hurricane («sea-storm of severest intensity, 1550s, a partially deformed adoption of Spanish huracan or furacan from an Arawakan (West Indies) word. In Portuguese it became furacão» [7]).*

Указание на сходство ветра с животными, действиями людей актуализируется в номинациях, в основе которых положены признаки:

1. «Сходство с мусульманским танцем, в котором присутствуют закручивающиеся движения»: *whirling dervish (a member of a Muslim religious group that has an energetic dance as part of its worship [5]).*

2. «Сходство с хоботом слона»: *elephant's trunk (a very large grey mammal that has a trunk (long nose) with which it can pick things up [5]).*

3. «Постоянство»: *trade winds – вётры-пассаты (has nothing to do with commerce, but preserves the obsolete sense of "in a habitual or regular course") [7].* Таким образом, в основе номинации положен признак «постоянство», *trade winds* – постоянные ветры, дующие от тропиков к экватору, из-за высокого давления над тропиками эти ветры постоянно дуют в сторону низкого давления.

Актуализация признака «содержание пыли в воздушных массах» осуществляется в следующих номинациях:

1. *Dusty menace (full of dust; covered with dust a person or thing that causes, or may cause, serious damage, harm or danger [6]).*

2. *Dust devils (a spinning column of dust being blown by the wind [5]).*



3. *Dust storm* (a mass of dust and sand that has been lifted from the ground in very dry areas such as deserts and that is carried by the wind [5]).

Признак «направленность вихревого потока» актуализируется в следующих номинациях, в которых обнаруживается сходство с:

1) водоворотом: *whirlwind* («a tall, spinning column of air that moves across the surface of the land or sea» [5]);

2) переплетением каната, намоткой: *twisters* (A tornado or a whirlwind [5]);

3) водоворотом, вихревой колонной: *swirling column* (to move quickly with a twisting, circular movement, or to make something do this [5]);

4) спиралью: *spirals of the wind* (a shape made up of curves, each one above or wider than the one before [5]);

5) «круговыми движениями вокруг центра»: *cyclone* (a violent tropical storm [5]).

6) «движение по окружности»: *typhoon* (a violent wind that has a circular movement, found in the West Pacific Ocean [5]). Этимология слова сложна, и есть несколько версий происхождения данной номинации от имени греческого чудовища Тифона, повелителя ветров, землетрясений и извержений вулканов до китайского *tai fung* "great wind". Номинация упоминается и в арабском, и в семитских языках, несколько раз встречается и в Коране *al-tufan* в значении "flood or storm", а также используется для обозначения Всемирного потопа. Номинация восходит к индоевропейскому корню \**dheu-* "dust, vapor, smoke" [7]. Таким образом, в номинации переплетаются признаки, свойственные различным стихиям: водной, воздушной и земной.

Признак «перенос ветром осадков» актуализирует следующая номинация: *monsoon wind* (the season of heavy rain during the summer in hot Asian countries [5]).

Таким образом, в основу номинаций слота а windy day положены признаки «сходство с водной стихией», «переплетение признаков, свойственных различным стихиям: водной, воздушной и земной», «великий, доминирующий, «дикий», «отсутствие контроля над явлением», «сила, интенсивность ветра», «сходство ветра с животными, действиями людей, такими как мусульманский танец дервиш», «постоянство», «содержание пыли в воздушных массах», «направленность вихревого потока», «перенос ветром осадков». В основном номинации образованы с помощью лексико-синтаксического способа на основе свободного словосочетания (A + N): *trade winds, ferocious wind, whirling dervish, dust storm, gusty wind*.

Слот а rainy day репрезентирован во фрейме Weather группой номинаций. Признак «интенсивность осадков» актуализируется в номинациях:

1) *rainfall* – ливень (the total amount of rain that falls in a particular area in a particular amount of time; an occasion when rain falls [6]);

2) *torrential rain* – обильный, проливной дождь (used to refer to very heavy rain drops of water from clouds [5]);

3) *worst downpours* – сильный непрерывный ливень (of the lowest quality, or the most unpleasant, difficult, or severe a lot of rain in a short time [5]);

4) *heavy rain* – сильный, проливной ливень, дождь ливневого характера, отличающийся высокой интенсивностью (weighing a lot, and needing effort to move or lift drops of water from clouds [5]);

5) *to drizzle* – моросящий дождь, дождь проливающийся мелкими каплями (to pour a small amount of liquid over the surface of something [6]);

6) *light rain* – небольшой дождь, слабый дождик (not weighing a lot; drops of water from clouds [5]).

Указание на продолжительность и время выпадения осадков содержится в номинациях, в основе которых положены признаки:

1) «кратковременный, ливень на короткий период»: *brief rainstorm* (lasting only a short time or containing few words a weather condition with strong wind and heavy rain [5]);

2) «неизбежный дождь»: *imminent rain* (coming or likely to happen very soon drops of water from clouds [5]).

#### Библиографический список

1. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания. Новое в зарубежной лингвистике. *Когнитивные аспекты языка*. Москва: Прогресс, 1988; Выпуск XXIII.
2. Болдырев Н.Н. Фреймовая семантика как метод когнитивного анализа языковых единиц. *Проблемы современной филологии*: межвузовский сборник научных трудов. 2000; Выпуск 1: 36 – 45.
3. Минский М. *Фреймы для представления знаний*. Перевод с английского О.Н. Гринбаума. Москва: Энергия, 1979.
4. Никитин М.В. *Курс лингвистической семантики*. Санкт-Петербург: Научный центр проблем диалога, 1997.
5. *Cambridge Dictionary*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/ru>
6. *Oxford Learner's Dictionaries*. Available at: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>
7. *Online Etymology Dictionary*. Available at: <https://www.etymonline.com>
8. Morris E. *The Word Detective*. New York: Algonquin Books of Chapel Hill, 2000.

#### References

1. Fillmor Ch. Frejmy i semantika ponimaniya. Novoe v zarubezhnoj lingvistike. *Kognitivnye aspekty yazyka*. Moskva: Progress, 1988; Vypusk XXIII.
2. Boldyrev N.N. Frejmovaya semantika kak metod kognitivnogo analiza yazykovykh edinits. *Problemy sovremennoj filologii*: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. 2000; Vypusk 1: 36 – 45.
3. Minskij M. *Frejmy dlya predstavleniya znaniy*. Perevod s anglijskogo O.N. Grinbauma. Moskva: `Energiya, 1979.
4. Nikitin M.V. *Kurs lingvisticheskoj semantiki*. Sankt-Peterburg: Nauchnyj centr problem dialoga, 1997.
5. *Cambridge Dictionary*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/ru>
6. *Oxford Learner's Dictionaries*. Available at: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>
7. *Online Etymology Dictionary*. Available at: <https://www.etymonline.com>
8. Morris E. *The Word Detective*. New York: Algonquin Books of Chapel Hill, 2000.

Указание на минимальное количество осадков (капли, брызги) содержится в номинациях:

1) *raindrops* – капли (a single drop of rain [5]);

2) *water vapor* – водяной пар (gas or extremely small drops of liquid that result from the heating of a liquid or solid a clear liquid, without colour or taste, that falls from the sky as rain and is necessary for animal and plant life [5]);

3) *splash* – всплеск, брызги (If a liquid splashes or if you splash a liquid, it falls on or hits something or someone [5]).

Таким образом, в основу номинаций слота а rainy day положены признаки «интенсивность, обильность осадков», «продолжительность и время выпадение осадков», «минимальное количество осадков». Номинации образованы с помощью лексико-синтаксического способа на основе свободного словосочетания: *torrential rain, worst downpours, heavy rain, light rain, brief rainstorm*, а также словосложения, например *raindrops, rainfall*.

Слот а sunny day репрезентирован во фрейме Weather группой номинаций, актуализирующих признаки:

1. «Температурные особенности»:

– *warm air* (the mixture of gases that surrounds the earth and that we breathe having or producing a comfortably high temperature, although not hot [5]);

– *intensive heat* (involving a lot of effort or activity in a short period of time the quality of being hot or warm, or the temperature of something) [5];

– *hot spots* (a small, usually round area of colour that is differently coloured or lighter or darker than the surface around it having a high temperature [5]);

– *sun's heat* (the quality of being hot or warm, or the temperature of something the star that provides light and heat for the earth and around which the earth moves [5]).

2. «Высокое атмосферное давление»:

– *warm front* (a density discontinuity located at the leading edge of a homogeneous warm air mass [5]);

– *high atmospheric pressure* (the force with which the atmosphere presses down on the surface of the earth [5]).

3. «Солнечные лучи»:

– *sunshine* (the light and heat that come from the sun [5]);

– *sun's rays* (a narrow beam of light, heat, etc. travelling in a straight line from its place of origin [5]);

4. «Безоблачность»:

– *cloudless skies* (clear; with no clouds the area above the earth, in which clouds, the sun, etc. can be seen [5]);

– *fair weather* (pleasant and dry the conditions in the air above the earth such as wind, rain, or temperature, especially at a particular time over a particular area [5]).

6. «Безветренность»:

– *anticyclone* (an area of high atmospheric pressure that causes calm weather [5]).

Таким образом, в основу номинаций слота а sunny day положены признаки «температурные особенности», «высокое атмосферное давление», «безоблачное небо», «солнечные лучи», «безоблачность» и «безветренность». В основном номинации образованы с помощью лексико-синтаксического способа на основе свободного словосочетания, например: *fair weather, warm air, intensive heat, hot spots*.

Итак, в результате проведенного анализа были выявлены 5 слотов фрейма Weather и их языковые средства репрезентации, отражающие не только различные признаки, положенные в основу номинации, но и лингвокультурные особенности восприятия такого отрезка действительности, как погодные явления. Доминирующими способами словообразования номинаций, формирующих фрейм Weather, являются лексико-синтаксический способ на основе свободного словосочетания и словосложение.

**Seleznyova N.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Foreign Languages Department, Black Sea Higher Naval School n.a. P.S. Nakhimov (Sevastopol, Russia), E-mail: natashaseleznyova@yahoo.co.uk

**Korolyova M.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Foreign Languages Department, Black Sea Higher Naval School n.a. P.S. Nakhimov (Sevastopol, Russia), E-mail: sevas\_mary@list.ru

**ATTRIBUTIVES OF THE IMAGE OF THE WINNER IN THE ENGLISH-LANGUAGE MILITARY DISCOURSE.** Based on the linguistic analysis of articles from English-language military journals, attributes and linguistic means of creating an image of the winner in modern English-language military discourse are studied, deep knowledge of which allows us to critically evaluate the material presented in them, taking into account both its informative and emotional content. Dissertations and scientific articles in periodicals on the philology of Germanic languages over the past 10 years have been studied, as well as publications in English-language journals on military subjects devoted to the history and outstanding representatives of the armed forces of Great Britain, the United States and other states. General scientific methods of theoretical analysis, observation, generalization, concretization, as well as contextual and linguo-stylistic analysis of texts are used.

**Key words:** attributes, the image of the winner, military discourse, language means.

**Н.Е. Селезнева**, канд. пед. наук, доц., Черноморское высшее военно-морское училище имени П.С. Нахимова, г. Севастополь, E-mail: natashaseleznyova@yahoo.co.uk

**М.Ю. Королева**, канд. пед. наук, доц., Черноморское высшее военно-морское училище имени П.С. Нахимова, г. Севастополь, E-mail: sevas\_mary@list.ru

## АТРИБУТИВНЫЕ ПРИЗНАКИ ОБРАЗА ПОБЕДИТЕЛЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ВОЕННОМ ДИСКУРСЕ

На основе лингвостилистического анализа статей из англоязычных военных журналов изучаются атрибутивные признаки и языковые средства создания образа победителя в современном англоязычном военном дискурсе, глубокое знание которых позволяет критически оценивать излагаемый в них материал с учетом как информативного его содержания, так и эмоционального. Изучены диссертационные работы и научные статьи в периодических изданиях по филологии германских языков за последние 10 лет, а также публикации в англоязычных журналах военной тематики, посвященные истории и выдающимся представителям вооруженных сил Великобритании, США и других государств. Использованы общенаучные методы теоретического анализа, наблюдения, обобщения, конкретизации, а также контекстуального и лингвостилистического анализа текстов.

**Ключевые слова:** атрибутивные признаки, образ победителя, военный дискурс, языковые средства.

Актуальность данного исследования вызвана наиболее ярко проявляющейся в последние годы тенденцией некоторых государств пересмотреть прошлое, связанное с наиболее значимыми военными событиями в мировой истории, обесценить воинские заслуги давно признанных и почитаемых воинов-победителей и создать новых «героев».

Цель исследования – на основе лингвокультурного подхода выявить и описать многообразие и специфику атрибутивных признаков образа победителя в современном англоязычном военном дискурсе на примере публицистических и художественных текстов соответствующей тематики. Для этого необходимо:

- рассмотреть доминирующие в современной науке подходы к изучению проблематики типологии и специфики атрибутивных признаков образа «победителя» в англоязычном военном дискурсе;
- выделить главные атрибутивные признаки этого образа;
- проанализировать диапазон и частотность применения языковых средств выразительности, создающих образ «героя» и «победителя» в современных англоязычных публикациях военной направленности.

Авторами использовались общенаучные методы теоретического и сопоставительного анализа диссертационных работ и научных статей в отечественной научной и публицистической литературе по военному дискурсу за последние 10 лет, а также частнонаучные методы контекстуального и лингвостилистического анализа текстовых материалов.

В рамках темы исследования нами были рассмотрены статьи в таких англоязычных журналах военной направленности, как Air Force [1], Navy News [2], посвященные истории и выдающимся представителям Вооруженных сил Великобритании, США и других государств, в также электронная публикация Дена Сноу о победе адмирала Нельсона [3] в знаменитой Трафальгарской битве, размещенная на интернет-сайте Historyhit, представляющем исследования любителей военной истории.

Обзор филологических публикаций по военному дискурсу за последнее десятилетие показал, что существует ряд исследований в области сущности, типологии и специфики в целом дискурса (М.В. Берендеев [4], Ф.Ф. Ларионов, С.В. Филиппова [5]) и в частности военного дискурса (С.Д. Камалова [6], В.В. Овсянников [7], А.В. Уланов [8], Л.А. Шашок [9], Т.С. Юсупова [10]). Тем не менее проблематика типологии и специфики атрибутивных признаков образа «победителя» в англоязычном военном дискурсе пока недостаточно изучена.

Анализ теоретического материала дает возможность заключить, что основными компонентами дискурса являются лингвистический (текст) и экстралингвистический (контекст). Текст характеризуется такими отличительными признаками, как интенциональность, цельность, информативность и связность. Контекст включает в себя концепт как ключевой компонент, участников общения, цели коммуникации, а также тактики и стратегии для достижения этих целей [10].

Как отмечает в своей статье Шашок Л.А., военный дискурс представляет собой «особый вид речевой организации картины мира военнослужащих» [9].

Специфика военного дискурса обусловлена принадлежностью его субъектов к такому социальному институту, как армия, вооруженные силы. На основании статусно-ролевых характеристик участников общения ученые-лингвисты выделяют личностный (неинституциональный) и институциональный типы военного дискурса [9; 10].

Юсупова Т.С. отмечает, что военный дискурс отличается определенной жанровой структурированностью и предлагает классификацию этих жанров:

- институциональные жанры, а именно – письменные и устные текстовые материалы официально-делового, приказного и регламентирующего характера, полуофициальные документы, а также различные учебные материалы и профессионально ориентированные журнальные статьи в профильных военных изданиях;
- неинституциональные жанры, включающие профессионально ориентированные журнальные статьи в военных изданиях, предназначенных для широкого круга читателей, военно-художественную прозу и поэзию, а также военный фольклор, ритуальные формулы и тексты неофициальных традиций [10].

Проанализировав содержание англоязычных публикаций военной направленности (из журналов Air Force, Navy News, и с интернет-сайта Historyhit), можем сделать вывод, что они содержат тексты институционального и неинституционального жанра о боевых действиях и операциях, военных деятелях, подразделениях, кораблях и выдающихся личностях, в которых создается определенный образ «героя» и «победителя».

При анализе текстов были выявлены ключевые признаки образа победителя, которые рассматриваются нами как необходимые компоненты успеха:

1. Стремление к победе.
2. Физическое или интеллектуальное превосходство.
3. Успешная карьера, профессиональные и личные достижения.
4. Решительность и упорство в достижении цели.
5. Стратегическое мышление.
6. Личностные человеческие качества.

Образ победителя создается с помощью широкого применения оценочной лексики, употребления жаргонной лексики, метафор, эпитетов, сравнительных оборотов, параллельных и эмфатических конструкций, прямой речи, гипербола, повторов, параллелизмов, сравнений и др.

Среди синтаксических языковых средств, которые широко используются в англоязычных военных публикациях для создания образа «победителя», можно выделить:

1. **Параллельные конструкции.** Использование похожих или одинаковых синтаксических конструкций в текстах военной направленности придает им такой стилистический эффект, как нарастание напряженности, усиливая экспрессию повествования.

*Hungry for a result, he would sail straight at the enemy fleet, crash through their line, throw all into confusion, cut off at least a third of their ships and systematically destroy them* (Dan Snow) [3].

Жаждающий результата, он плыл прямо на вражеский флот, прорывался сквозь их строй, приводил всех в замешательство, отрезал по крайней мере треть их кораблей и систематически уничтожал их'.

2. *Эмфатические конструкции.* Акцентирование внимания на отдельном слове или фразе оказывает усиленное влияние на читающего и выделяет самое существенное в формулируемой мысли.

*To progress, they had to devote time and money to building new machines (Air Force)* [1, с. 74].

'Чтобы прогрессировать, им приходилось тратить время и деньги на создание новых машин'.

*Not until 1909 did they find a buyer for a Wright airplane (Air Force)* [1, с. 74].

'Только в 1909 году они нашли покупателя на самолет Райта'.

*It was not just the technology that was superior, the captains, officers, marines and seamen were hardened by years at sea (Dan Snow)* [3].

'Превосходила не только технология, капитаны, офицеры, морские пехотинцы и моряки были закалены годами в море'.

3. *Прямая речь.*

*It was "one of the most important events in the history of the United States Air Force," said retired Maj.Gen. Haywood S. Hansell Jr., a former air planner and first chief of staff for the Twentieth, in his memoirs (Air Force)* [1, с. 68].

'Это было «одно из самых важных событий в истории Военно-воздушных сил Соединенных Штатов», – говорил генерал-майор в отставке. Хейвуд С. Ханселл-младший, бывший авиационный планировщик и первый начальник штаба 20-й армии, в своих мемуарах'.

*"It was a remarkable opportunity as a junior commanding officer to enter the diplomatic world, acting as an ambassador not only for the Royal Navy but for the Great Britain as well," explained Lt. Jon Browett (Navy News)* [2, с. 28].

'«Это была замечательная возможность для младшего командира войти в дипломатический мир, выступая в качестве посла не только Королевского флота, но и Великобритании», – объяснил лейтенант Джон Брауэтт'.

Широко распространены **лексические тропы** военных публикаций:

1. *Эпитеты.* Образные определения предметов и явлений несут не только экспрессивный, но и оценочный функционал.

*After Japan's sneak attack on Pearl Harbor, Arnold was determined to show that Japan could be driven out of World War II without a land invasion of the home islands (Air Force)* [1, с. 68].

'После внезапного нападения Японии на Перл-Харбор Арнольд был полон решимости показать, что Японии можно вывести из Второй мировой войны без сухопутного вторжения на родные острова'.

*The two ships pitched violently as they conducted transfer... (Navy News)* [2, с. 28].

'Два корабля сильно накренились, когда осуществляли передачу груза...'

2. *Метафоры.*

*Har Arnold's unique B-29 force brought Japan to its knees and helped make the case for an independent Air Force (Air Force)* [1, с. 68].

'Уникальные самолеты В-29 Хэпа Арнольда поставили Японию на колени и помогли обосновать необходимость создания независимых военно-воздушных сил'.

*In Arnold's mind, he was racing against time (Air Force)* [1, с. 72].

'По мнению Арнольда, он мчался наперегонки со временем'.

Библиографический список

1. *Air Force*. 2004; April: 88.
2. *Navy News*. 2011; October: 47.
3. Snow D. *How Did Lord Nelson Win the Battle of Trafalgar So Convincingly?* Available at: <https://www.historyhit.com/battle-of-traffic-victory>
4. Берендеев М.В. «Образ» как эпистемологическая категория в дискурсивных практиках. *МЕТОД: Московский ежегодник трудов из обществоведческих дисциплин*. 2012; № 3: 131 – 137.
5. Филиппова С.В., Ларионов Ф.Ф. Атрибутивные признаки образа победителя в англоязычном спортивном дискурсе. *Мир науки, культуры и образования*. 2020; № 5 (84): 373 – 375.
6. Камалова С.Д. Образ израильского солдата в художественном дискурсе (на материале подростковой англоязычной литературы, посвященной палестинско-израильскому конфликту). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2017: 106 – 110.
7. Овсянников В.В. Военная метафора в англоязычном публицистическом дискурсе. *Культура народов Причерноморья*. Симферополь: Межвузовский центр «Крым», 2009; Т. 2, № 168: 141 – 143.
8. Уланов А.В. *Русский военный дискурс XIX – начала XX века: структура, специфика, эволюция*. Диссертация ... доктора филологических наук. Омск, 2014.
9. Шашок Л.А. Характерные особенности военного дискурса (на материале отечественных лингвистов). *Политическая лингвистика*. 2018; № 6 (72): 116 – 119.
10. Юсупов Т.С. *Функционально-стилистические и прагматические характеристики англоязычного военного дискурса*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Самара, 2010.

References

1. *Air Force*. 2004; April: 88.
2. *Navy News*. 2011; October: 47.
3. Snow D. *How Did Lord Nelson Win the Battle of Trafalgar So Convincingly?* Available at: <https://www.historyhit.com/battle-of-traffic-victory>
4. Berendejev M.V. «Obraz» kak 'epistemologicheskaya kategoriya v diskursivnykh praktikakh. *METOD: Moskovskij ezhegodnik trudov iz obshchestvovedcheskikh disciplin*. 2012; № 3: 131 – 137.
5. Filippova S.V., Larijonov F.F. Atributivnye priznaki obraza pobeditelya v angloyazychnom sportivnom diskurse. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 373 – 375.
6. Kamalova S.D. Obraz izrail'skogo soldata v hudozhestvennom diskurse (na materiale podrostkovoj angloyazychnoj literatury, posvyaschennoj palestino-izrail'skomu konfliktu). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2017: 106 – 110.
7. Ovsyannikov V.V. Voennaya metafora v angloyazychnom publicisticheskom diskurse. *Kul'tura narodov Prichernomor'ya*. Simferopol': Mezhvuzovskij centr «Krym», 2009; T. 2, № 168: 141 – 143.
8. Ulanov A.V. *Russkij voennyj diskurs XIX – nachala XX veka: struktura, specifiika, 'evolyuciya*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Omsk, 2014.
9. Shashok L.A. Harakternye osobennosti voennogo diskursa (na materiale otechestvennykh lingvistov). *Politicheskaya lingvistika*. 2018; № 6 (72): 116 – 119.
10. Yusupov T.S. *Funkcional'no-stilisticheskie i pragmaticheskie harakteristiki angloyazychnogo voennogo diskursa*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Samara, 2010.

Статья поступила в редакцию 02.07.22



**Struk A.A.**, senior teacher, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: anna.struk88@yandex.ru

**Slivko S.V.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: tov.slivko@mail.ru

**FUNCTIONAL PORTRAIT OF IVAN KARAMAZOV.** The aim of the study is to identify a number of artistic functions that characterize the portrait of Ivan Karamazov and allow revealing the originality of F.M. Dostoevsky's creative method. The portrait of Ivan Karamazov is considered from the standpoint of formal and structural-descriptive approaches. When creating the image of Ivan Karamazov, Dostoevsky, instead of the traditional realistic description of appearance, uses the technique of silence, building an atmosphere of "mystery" around the hero. As a result of the study, it was revealed that Ivan Karamazov is endowed with a dynamic portrait that correlates with his internal state of semantic incompleteness. The image of the hero has a great plastic expressiveness and is revealed through a system of situational characteristics, gestures, facial expressions, psychological reactions. The portrait of Ivan Karamazov represents a complex set of themes and motives, such as ambivalence, demonism, childishness, morbidity, curvature, alienation, dialectic of exclusivity and ordinariness.

**Key words:** F.M. Dostoevsky, "The Brothers Karamazov", Ivan Fedorovich Karamazov, portrait of a hero, dynamic portrait.

**А.А. Струк**, ст. преп., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: anna.struk88@yandex.ru

**С.В. Сливко**, канд. ист. наук, доц., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: tov.slivko@mail.ru

## ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ ИВАНА КАРАМАЗОВА

Целью исследования является выявление ряда художественных функций, характеризующих портрет Ивана Карамазова и позволяющих раскрыть своеобразие творческого метода Ф.М. Достоевского. Портрет Ивана Карамазова рассматривается с позиции формального и структурно-описательного подходов. При создании образа Ивана Карамазова Достоевский вместо традиционного реалистического описания внешности использует прием умолчания, выстраивая вокруг героя атмосферу «таинственности». В результате исследования выявлено, что Иван Карамазов наделен динамическим портретом, коррелирующим с его внутренним состоянием смысловой незавершенности. Облик героя обладает большой пластической выразительностью и раскрывается через систему ситуативных характеристик, жестов, мимики, психологических реакций. Портрет Ивана Карамазова представляет собой сложный комплекс тем и мотивов, таких как амбивалентность, демонизм, детскость, болезненность, кривизна, отчуждение, диалектика исключительности и обыкновенности.

**Ключевые слова:** Ф.М. Достоевский, «Братья Карамазовы», Иван Федорович Карамазов, портрет героя, динамический портрет.

Актуальность исследования обусловлена отсутствием четкой литературоведческой классификации художественных функций портретов персонажей в романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы». Целью исследования является выявление ряда художественных функций, характеризующих портрет Ивана Карамазова и позволяющих раскрыть своеобразие творческого метода Ф.М. Достоевского. Задачи: 1) исследование и выявление функций портрета Ивана Карамазова, реализующихся в тексте романа; 2) определение круга мотивов и тем, сопряженных с описанием внешности героя и определяющих читательское восприятие образа; 3) литературоведческая интерпретация этих мотивов.

Научная новизна исследования заключается в использовании нового подхода к выявлению художественных особенностей портретирования героев в творчестве Ф.М. Достоевского. Использование формального и структурно-описательного методов позволяет сделать выводы о функционировании и стадийности развертывания динамического портрета Ивана Карамазова в тексте романа.

Практическая значимость: материалы исследования могут быть использованы в процессе преподавания гуманитарных дисциплин, в частности классической русской литературы и теории литературы, а также при изучении творчества Ф.М. Достоевского.

Исследователи творчества Ф.М. Достоевского неоднократно отмечали, что описание внешности Ивана Карамазова в романе отсутствует. Это кажется тем более странным, учитывая, что остальные члены семьи Карамазовых и большинство второстепенных персонажей наделены подробными портретными характеристиками. В художественном тексте отсутствие портрета может выступать как прием умолчания [1]. Для Достоевского, сознательно ориентировавшегося на конструирование «притики тайны» в романе «Братья Карамазовы», это умолчание могло иметь поэтически значимое значение.

Формальное отсутствие портрета такого значимого героя, как Иван Федорович Карамазов, могло выполнять ряд художественных функций.

**1. Выделение и обособление героя в системе персонажей.** Иван Карамазов противопоставлен остальным персонажам, наделенным портретными характеристиками. «Нулевой» портрет подчеркивает особое положение героя в романе, его инаковость.

С формальной точки зрения отсутствующий портрет выступает своеобразным конструктивным маркером, показывающим, что образ Ивана создан автором по другим принципам, нежели остальные персонажи. Такое позиционирование «живущего бунтом» героя позволяет подчеркнуть не только исключительный статус теоретика и идеолога, но и показать его одиночество и отчужденность.

Обособленное положение Ивана в романе психологически мотивировано: он редко способен на проявления искренности и открытости, которые быстро сменяются раздражением и брезливой досадой. Ивану Федоровичу присущ своеобразный психологический излом: с одной стороны, он остро чувствует свое интеллектуальное превосходство, не понимает, «как можно любить своих близких» [2, с. 215], отсюда вытекает его высокомерное и презрительное обращение к окружающим. С другой стороны, отъединенность от людей тяготит его, он любит жизнь, жаждет признания, принятия и любви, по словам чёрта, Иван «хочет, чтобы его похвалили» [3, с. 87].

**2. Портрет Ивана Карамазова акцентирует внимание на драматической природе образа.** С.Н. Булгаков отмечал, что образ Ивана Карамазова создан по законам драмы, а не эпоса: «Главный источник для понимания его души суть его собственные слова о себе <...> Характеристика Ивана сделана в драматической форме, большею частью форме монолога, реже диалога. <...> Иван – дух, он весь отвлеченная проблема, он не имеет внешности» [4]. Смысловой акцент образа Ивана Карамазова смещен с внешнего на внутреннее: Иван сосредоточен на разрешении собственного внутреннего конфликта; большинство ситуативных характеристик внешности и реакций Ивана сопряжены с процессом говорения; монологи Ивана зачастую имеют декламативный характер; Иван красноречив, но не поэтичен («никогда в жизни я не сочинил даже двух стихов» [2, с. 224]).

**3. Создание ореола «таинственности» героя в читательском восприятии.** Важный элемент образа Ивана Карамазова – сопутствующий ему мотив «таинственности», загадочности; непоявляющийся, трудноуловимый, ускользающий облик Ивана работает на поддержание этого мотива. «Мне Иван Федорович всё казался загадочным» [2, с. 17] отмечает хроникер, «Иван вам загадку задал» говорит Ракитин [2, с. 76], по словам Алеши «Иван – загадка» [2, с. 269], Дмитрий отзывается о нем «Иван – могила», «Брат Иван – сфинкс и молчит, все молчит» [3, с. 32]. Подробный реалистический портрет существенно упростил бы разгадку «тайны» личности. Достоверно об Иване известно лишь, что он молод, ему 23 года; отсутствие сколько-нибудь четких данных о внешности героя от романного хроникера побуждает читателя опираться на ненадежные оценочные суждения других действующих лиц. Мотив «таинственности» Ивана Карамазова дополнительно осложняется присущими ему скрытностью и лицемерием под маской социального приличия: Иван «имел вид посредника и примирителя между отцом и старшим братом» [2, с. 17], имел вид «почтительнейшего» [2, с. 66] сына, говорил «с видимой предупредительностью» [2, с. 56].

**4. Номинально отсутствующий портрет Ивана Карамазова сближает его образ с гоголевской традицией изображения «чертовщины» и «демонизма обыкновенности».**

Для художественного мира Достоевского характерна «сложная система взаимоотражений героев» [5]. Образ Ивана Карамазова тематически и идейно связан, с одной стороны, с Митей и Алёшей, с другой стороны, – со Смердяковым и чёртом. Митю, Алешу, Смердякова и чёрта автор наделяет портретами, а Ивана – нет. Анализ связей данных персонажей позволяет сделать выводы о номинально отсутствующем портрете Ивана Карамазова.

Логично предположить, что в силу родственных связей Иван Федорович должен иметь внешнее сходство с отцом и братьями. С Дмитрием Ивана сближает «некоторая болезненность» лица (о мотиве болезни в облике Ивана – ниже), с Алёшей – черты «детскости» в облике. Связывает братьев еще и повышенное внимание к костюму: Дмитрий впервые появляется «безукоризненно и щегольски одетый, в застегнутом сюртуке, в черных перчатках и с цилиндром в руках» [2, с. 63], Алёша, выйдя из послушания, «носил прекрасно шитый сюртук» [2, с. 478]. По всей видимости, Иван Карамазов тоже не чужд щегольства, даже будучи серьезно больным, он появляется на суде «безукоризненно» одетым [3, с. 115].

Однако сопоставление выявленных сходных портретных элементов братьев Карамазовых еще не дает полной картины сложного комплекса тем и мотивов

вов, сочетание которых образует уникальный «отсутствующий» портрет Ивана Карамазова.

Для понимания принципов создания портрета Ивана Карамазова большое значение имеет его тематическая связь с образами Смердякова и черта. Концептуально значима характеристика, которую дает Ивану лакей Смердяков: «Умны вы очень-с. Деньги любите <...> почет тоже любите, потому что очень горды, прелесть женскую чрезмерно любите, а пуще всего в покойном довольстве жить и чтобы никому не кланяться <...>. Вы как Федор Павлович, <...> изо всех детей наиболее на него похожи вышли, с одною с ними душой-с» [3, с. 68]. Иван вынужден признать истинность этого отзыва [3, с. 68].

Д.С. Мережковский, анализируя демоническую природу пошлости в творчестве Н.В. Гоголя, обнаруживает неожиданные коннотации гоголевских типов с образом Ивана Карамазова: «Срединное благополучие <...> «спокойное довольство» – вот затаянная мечта, которая соединяет Ивана Карамазова, трагического героя, с героем комическим, Чичиковым, через Смердякова» [6]. Аллюзии на творчество Н.В. Гоголя в «Братьях Карамазовых» присутствуют в монологе черта («Ты, кажется, решительно принимаешь меня за поседлого Хлестакова [3, с. 76]») и обвинительной речи прокурора («Если в его тройку впрячь <...> его же героев, Собакевичей, Ноздревых и Чичиковых, то кого бы ни посадить ямщиком, ни до чего путного на таких конях не доедешь» [3, с. 125]); приживальщик и шут помещик Максимов утверждает, что именно его высек Ноздрев [2, с. 381].

Создавая образ Ивана Карамазова, с его «отсутствующим» портретом, Достоевский мог ориентироваться на гоголевскую традицию изображения «инфернальных» в своей серости» [7, с. 182] персонажей – Хлестакова и Чичикова. Хлестаков «ни се, ни то; черт знает, что такое» [8, с. 79]. Чичиков «не красавец, но и не дурной наружности, не слишком толст, ни слишком тонок; нельзя сказать, чтобы стар, однако ж и не так, чтобы слишком молод» [9, с. 9]. Так же и о внешности Ивана Карамазова нельзя сказать что-либо определенное; он как будто ускользает от авторской характеристики. Сущность черта в его неопределенности: «Будучи серединой, он кажется одним из двух концов – бесконечностей мира <...>; будучи тварью, он кажется творцом; будучи темным, кажется Денницею; будучи косным, кажется крылатым; будучи смешным, кажется смеющимся» [6]. Иван – середина, средний брат, мечтающий жить обыкновенной жизнью в мелкобуржуазном «покойном довольстве». Вид черта, одновременно похожего на приживальщика и лакея (старика Карамазова и Смердякова), обиденного и приземленного, оскорбляет эстетические чувства Ивана Федоровича, но он не может не признать потаенного сходства с ним: «...если дьявол не существует и, стало быть, создал его человек, то создал он его по своему образу и подобию» [2, с. 217].

**5. Иван Карамазов обладает динамическим портретом, выражающим идейно-смысловую незавершенность, «открытость», «диалогичность» сознания героя.** Несмотря на отсутствие экспозиционного портрета, Иван Карамазов обладает целым рядом выразительных ситуативных характеристик (выражение лица, глаз, мимика, психологические реакции, жесты, позы, расположение в пространстве), придающих пластическую и телесную конкретность образу. Достоевский наделяет Ивана Федоровича подвижной мимикой, разнообразными и порой весьма экспрессивными жестовыми проявлениями, в его образе много жизни и непосредственности (по сравнению, например, с застывшим «лицом-маской» Николая Ставрогина) [10].

Жесты и мимика Ивана Карамазова отражают колеблющуюся, антиномичную природу его образа. «Все реакции Ивана носят двойственный характер <...> в этом человеке живут и борются между собой две ипостаси его личности – темная и светлая» [11, с. 510]. «Личность героя переживает промежуточное состояние, приводящее в конечном итоге к взаимоисключающим ее версиям» [12, с. 116]. Внутренняя неустойчивость эксплицирует внешнюю неопределенность, «многосоставность» образа.

Доминирующими мотивами личности Ивана Федоровича являются гордость, высокомерие, злобное презрение к окружающим; с другой стороны, детская искренность, простодушие, совестливость, юношеский романтизм (раскрывается, в том числе, через «шиллеровские» аллюзии) [13]. Пластический облик героя наглядно воспроизводит данные характеристики.

В начале романа хроникер замечает, что Иван «гордый и осторожный на вид» [2, с. 16], в дальнейшем повествовании сквозящие во внешности героя черты гордости и высокомерия получают развитие: в келье старца Зосимы Иван расклянчился «очень важно», при этом «держа руки по швам» (т. е. он никому не подал руки [2, с. 36]); к Миусову Иван относится с «небрежностью»; к Смердякову обращается «повелительно» [3, с. 51]; «с гневным презрением прорвался Иван» [2, с. 127]; «холодно спросил он, и какая-то даже высокомерная нотка прозвучала в тоне вопроса» [3, с. 39]; «во весь этот месяц страшно страдала его гордость» [3, с. 56]; «проскрещал он с яростным презрением» [3, с. 117]. В разговоре с Митей Иван «Не просит, а велит» [3, с. 35]. Федор Павлович так отзывался о «сынке»: «Иван высокомерен...» [2, с. 123], «Подозрительные твои глаза, презрительные твои глаза...» [2, с. 125], «Иван хвастун, да и никакой у него такой учености нет... да и особенного образования тоже нет никакого, молчит да усмехается на тебя молча, – вот на чем только и выезжает» [2, с. 158].

Несмотря на кажущуюся сдержанность и «интеллигентность», Иван «по-карамазовски» агрессивен. Его действия и речь сопровождаются качественными наречиями: «злобно», «бешено», «гневливо» / «гневно», «исступленно», «раз-

дражительно» и даже «свирепо». Иван применяет насилие по отношению к другим персонажам 4 раза, столько же, сколько и Митя [14]. Иван выбрасывает из коляски помещика Максимова, бьет Смердякова, «бешено» отталкивает пьяного мужичонку (так что тот теряет сознание и, наконец, ударяет об пол пристава на суде. Если скандальное поведение Дмитрия продиктовано его «безудержной», страстной натурой, и Дмитрий зачастую впоследствии раскаивается в своих поступках (по крайней мере, в отношении Григория и капитана Снегирева), то Иван никогда не вызывает сожаления и не извиняется. Его подчеркнуто холодная, высокомерная и презрительная злоба направлена на людей, находящихся ниже его по социальному статусу. В этой связи представляется неслучайным акцент Достоевского на сословных характеристиках применительно к Ивану («прекраснейший и милейший русский барчонок» [3, с. 83], «Я не хочу, чтобы меня смерды хвалили!» [3, с. 87].

В то же время Достоевский находит возможным показать в ряде сцен способность Ивана Федоровича к искренним душевным порывам: он «охотно и просто душно» [2, с. 57] обращается к старцу Зосиме, признается в любви Катерине Ивановне «с выражением какой-то молодой искренности и сильного неуждимо откровенного чувства» [2, с. 175], беседует с Алешей, улыбаясь «совсем как маленький кроткий мальчик» [2, с. 215]. Тема детского начала в творчестве Достоевского подробно разработана в литературоведении (Г.С. Померанец, Ю.Ф. Карякин, В.Я. Кирпотин и др.), в образе Ивана Карамазова «детскость» выступает как «позитивная» особенность внешности (сравним со Смердяковым, который в 24 года несообразно с возрастом «постарел» и «сморщился») [2, с. 115].

Мимические и жестовые характеристики Ивана Карамазова показаны автором в динамике, портрет героя представлен складывающимся в процессе; композиционно портретные характеристики Ивана можно разделить на две части: до и после убийства отца.

До убийства старика Карамазова Иван представляется довольно статичным, в основном он произносит свои монологи стоя или сидя, как правило, в закрытом пространстве – в келье, кабаке, отцовском доме, квартире Катерины Ивановны. Образное представление его мимики и эмоций сопряжено с процессом говорения: он говорит «спокойно и не смигнув глазом», «просто душно», «проникновенно», «странно», «с азартом», «с восторгом», «как в бреду». Самый частотный глагол, характеризующий внешность Ивана, – «усмехнулся».

Кривая усмешка – знаковая черта облика Ивана Карамазова: он усмехается «злобно», «холодно», говорит «с искривленной улыбкой», «бледно и искривленно усмехнувшись» [3, с. 40], «странная усмешка кривила его губы» [3, с. 40], «Иван <...> искривленно засмеялся» [3, с. 117]. Кривизна распространяется у него на лицо («...вскинулся вдруг Иван <...> с перекосившимся от злости лицом» [2, с. 246], «что-то перекошилось и дрогнуло в лице Ивана Федоровича» [2, с. 249]) и на всю фигуру («брат Иван идет как-то раскачиваясь и <...> у него правое плечо, если сзади глядеть, кажется ниже левого») [2, с. 241]. Эта кривизна представляется неслучайной: это указание на некую дисгармонию, духовный изъян, искажающий телесное естество героя. В Иване нет спокойной уравновешенности и прямоты Алексея, физической силы и страстного упорства Дмитрия. Суть образа Ивана в нервной нестабильности, постоянном колебании, «раскачивании» между взаимоисключающими категориями. Иван «несчастный», «страдающий атеист», по выражению Достоевского [3, с. 198]. Внешняя «искривленность» Ивана выступает компенсацией его страдания, «реакцией на недостаток веры», «проявлением внутреннего состояния вовне» [15].

Еще один значимый мотив, связанный с внешним обликом Ивана Федоровича, – мотив постепенно развивающейся болезни. Болезнь сопровождает Ивана Карамазова на протяжении всего текста, поначалу имплицитно проявляясь в сравнениях и впечатлениях, которое он производит на окружающих, затем усиливаясь по мере приближения к катастрофическому финалу. Иван дважды жалуется на головную боль в главах «За коньячком» и «Бунт»; окружающие отмечают бледность и какую-то «странность» в его виде. Перед отъездом в Москву он «как бы терял вдруг физические силы. Голова его болела и кружилась» [2, с. 251]. В дальнейшем мотив болезни получает развитие в злокачественных изменениях его облика: некогда «сверкающие» глаза Ивана становятся «мутными», «желтыми», у него «очень болезненное лицо», он «начал чувствовать себя очень худо», «у него болела голова и мучительно стучало в висках. В кистях рук, он чувствовал это, были судороги» [3, с. 57]. Кульминацией становится появление Ивана Карамазова на судебном заседании, когда хроникер находит возможным описать его патологический портрет: «лицо его на меня по крайней мере произвело болезненное впечатление: было в этом лице что-то как бы трнутое землей, что-то похожее на лицо умирающего человека. Глаза были мутны; он поднял их и медленно обвел ими залу» [3, с. 115].

«Пожелтевшие» от болезни глаза Ивана Федоровича – символически значимая особенность внешности. Достоевский, прекрасно знакомый с христианской символикой и использовавший её в своих произведениях, связывал изменение взгляда не только с физиологическими симптомами развивавшейся болезни, но и с перемены в душевном состоянии Ивана Федоровича – тело как вмещалище человеческой души чутко реагирует на перемены в ней. В Евангелии от Луки: «Светильник тела есть око; итак, если око твое будет чисто, то и все тело твое будет светло; а если оно будет худо, то и тело твое будет темно. Итак, смотри: свет, который в тебе, не есть ли тьма?» (Лк., 11:34, 35).

Персонаж, в поиске истины не только отринувший веру в Христа, но и разрывающий глубокое теоретическое обоснование своего отрицания этой веры, прикоснувшийся (как минимум мысленно) к греху отцеубийства, воочию узревший порожденного своим воспаленным сознанием чёрта, утрачивает тот свет, которым его надделил Создатель. Жизненные перспективы того, кто отважился на бунт против Бога и его установлений, достаточно четко описаны в Ветхом Завете и соответствуют эволюции как личности, так и портрета Ивана Карамазова: «И если презрите Мои постановления, и если душа ваша возмущается Моими законами, так что вы не будете исполнять всех заповедей Моих, нарушив завет Мои; то и Я поступлю с вами так: пошлю на вас ужас, чахлость и горячку, от которых истомятся глаза и измучится душа, и будете сеять семена ваши напрасно, враги ваши съедят вас» (Лев., 26:15, 16).

Герои с «желтыми» глазами в произведениях Достоевского появляются трижды – ими обладают Федька Каторжный в романе «Бесы», князь Сергей Соколовский в романе «Подросток» и Иван Карамазов. Героев объединяет мотив сопричастности к преступлению, находящий отражение в злокачественных изменениях внешности.

В портрете Федьки Каторжного автор акцентирует внимание на его глазах: «...большие, непременно черные, с сильным блеском и с желтым отливом, как у цыган» [17, с. 204]. Хладнокровный и расчетливый убийца, не испытывавший угрызений совести по случаю лишения им других жизни, он практическим умом дошел до карамазовского тезиса «вседоволенности», но не имел амбиций и довольствовался той ролью, что была отведена ему в «организации», при удобном случае проявляя свое чувство собственного достоинства. В его системе нравственных ориентиров убийство не является грехом, он внутренне целен и не испытывает душевных метаний.

В образе князя Сергея Соколовского суровый решительный взгляд контрастировал с его красотой, вызывая в рассказчике отторжение и ощущение того, «что решимость эта ему слишком недорого стоила» [18, с. 154]. Во время последней встречи с Аркадием «ужасно похуевший и пожелтевший» князь с желтизной «даже в глазах его» [18, с. 333] переменялся на вид до неузнаваемости. Этот облик связывается с его одержимостью преступными замыслами и их реализацией. Соколовский связан не только с подделкой акций железнодорожной компании, но и виновен в смерти Лидии Ахмаковой. Его смерть в тюрьме от болезни является не разрешением какого-либо внутреннего конфликта, а бесславной кончиной авантюриста.

Пожелтевшие глаза Ивана Карамазова впервые замечает после убийства Федора Федоровича Смердяков. Болезнь Ивана Федоровича можно рассматривать как физическое проявление острого нравственного переживания соучастия в преступлении, реакцией на проверку его собственной теоретической концепции.

Пиковой точкой пластической и эмоциональной выразительности образа Ивана Карамазова до гибели Федора Павловича является разговор со Смердяковым и последующая ночь перед отъездом в Москву. Иван Федорович «с гневом и отвращением», «с брезгливым и раздражительным ощущением» [2, с. 243] смотрит на лакея, «со смирения переходит на грубость», трясется, вопит, «неизвестно для чего вдруг ужасно возвысив голос», бледнеет от злости, краснеет от стыда, «с усилием сдерживая себя», «как в судороге, закусил губу, сжал кулаки» [2, с. 249]. Через портретные детали автор демонстрирует аффективное состояние героя, его внутреннюю борьбу, отрицание деструктивной стороны собственной души [19].

Сцена ночью, когда Иван Федорович не мог заснуть, поминутно вставал с дивана «тихонько, как бы страшно боясь, чтобы не подглядели за ним, отворял двери, выходил на лестницу и слушал вниз <...> со странным каким-то любопытством, затаив дух, и с биением сердца» [2, с. 251], значима для создания тематического комплекса «виновности», сопутствующего герою. Фигура крадущегося как преступник, вслушивающегося и всматривающегося Ивана Карамазова выразительно диссонирует со сложившимся образом человека, безупречного в быту, «у которого такие прекрасные манеры» [2, с. 346].

После свершившегося отцеубийства физическая активность и жестовая экспрессивность Ивана возрастает, он становится заметно более подвижным. Из

индифферентного теоретика и наблюдателя он превращается в активного участника событий, вовлекаясь в сюжетную динамику. Он постоянно перемещается в пространстве, «быстро» ходит по городу, поднимается и спускается по лестнице у Катерины Ивановны, посещает Митю и Смердякова и т. п.

Жестовое поведение Ивана Федоровича в четвертой части романа отличается разнообразием: он стучит кулаком по столу, хватается за плечо, сидит «насулившись, конвульсивно опершись обоими кулаками в свои колена», увещевая Смердякова, «торжественно и энергично» «поднимает руку кверху» со словами «Бог видит!» [3, с. 67], зажимает руками уши, чтобы не слышать черта, швыряет в него стакан с чаем. По мере нарастания болезненного состояния усиливается телесное беспокойство Ивана [14].

Выясняется, что Иван в минуты душевного смятения любит ходить «взад и вперед по комнате» [3, с. 72]. У него появляется характерный жест отчаяния и бессилия: сидеть, «подперев обеими руками голову», – так он сидит у Катерины Ивановны после разговора со Смердяковым, в этой же позе ждет появления черта. Узнав правду об убийстве, он хватается «себя за голову обеими руками».

Отличается экспрессивностью описание страха Ивана Федоровича: «быстро вскочив с места, откатнулся назад, так что стукнулся спиной об стену и как будто прилип к стене, весь вытянувшись в нитку» [3, с. 60], его трясет «мелкой холодной дрожью», от пачки денег он «отдернул пальцы как будто от прикосновения какого-то отвратительного, страшного гада» [3, с. 60].

Примечательно повторение сюжетной конструкции, когда Иван намерен предпринять какое-либо действие, но ему это не удается. Хочет уйти, но не уходит: выйдя от Катерины Ивановны, Иван снова возвращается к ней с Алешей и выслушивает ее «истерические» упрёки. Придя в последний раз к Смердякову Иван говорит: «Я тебя долго не задержу и пальто даже не сниму» [3, с. 58], в итоге он не только задерживается, но и покорно подчиняется указанию Смердякова снять пальто. В той же главе Иван Федорович «встал с очевидным намерением пройтись по комнате <...>. Но так как стол загораживал дорогу <...>, то он только повернулся на месте и сел опять» [3, с. 66]. Несколько раз возвращается обратно: «дойдя до ворот своего дома и уже взявшись за ручку звонка он остановился. <...>. Вдруг он бросил звонок, плюнул, повернул назад» [3, с. 41]. «Иван Федорович вышел и <...> вдруг почувствовал, что в последней фразе Смердякова заключался какой-то обидный смысл. Он хотел было уже вернуться...» [3, с. 47]. Хочет пройти мимо замерзающего пьяного мужичка, но возвращается и хлопочет о его судьбе. Хочет «сейчас, теперь же» [3, с. 69] идти к прокурору, но возвращается к себе домой.

Иван как будто кружится на месте, все время возвращаясь к исходной точке; его метания выглядят хаотичными, суетивными, мимика и жестикуляция выражают растерянность. Окружающие люди и жизнь даже в мелочах больше не подчиняются эвклидовым выкладкам его ума: Смердяков не глуп, Митя не «изверг», не все позволено, сам он не прежний «смелый» и гордый человек. Он уже не может сохранять привычную «избегающую» модель поведения и статус безучастного наблюдателя, но и решение стать «деятелем» дается ему с трудом.

Конструируя полифункциональный портрет Ивана Карамазова, Достоевский решал ряд художественных задач. Умолчание и «поэтика таинственности» позволяли особым образом моделировать читательскую рецепцию, акцентируя внимание на присущем герою внутреннем драматизме. Динамический портрет, наделенный большой пластической выразительностью и широким эмоциональным диапазоном, подчеркивал смысловую незавершенность, неустойчивое, «колеблющееся» духовное состояние героя. Номинально отсутствующий в тексте портрет Ивана Карамазова реализован через систему ситуативных характеристик, жестов, мимики, психологических реакций. Портрет Ивана Федоровича, «загадочного изгоя и страдальца» [12, с. 116], представляет собой сложный комплекс тем и мотивов, таких как амбивалентность, демонизм, детскость, болезненность, кривизна, отчуждение, диалектика исключительности и обыкновенности. Перспективы дальнейшего исследования связаны с выявлением специфики художественной репрезентации личности в поэтике и эстетике Ф.М. Достоевского.

#### Библиографический список

1. Назиров Р.Г. Фигура умолчания в русской литературе. *Поэтика русской и зарубежной литературы*: сборник статей. Уфа: Гилем, 1998: 57 – 71.
2. Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы. *Полное собрание сочинений*: в 30 т. Ленинград: Издательство «Наука», 1976: Т. 14: 5 – 508.
3. Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы. *Полное собрание сочинений*: в 30 т. Ленинград: Издательство «Наука», 1976: Т. 15: 5 – 197.
4. Булгаков С.Н. Иван Карамазов в романе Достоевского «Братья Карамазовы» как философский тип. *О великом инквизиторе: Достоевский и последующие*. Москва: Мол. гвардия, 1992: 193 – 217.
5. Криницын А.Б. Образ Хромоножки в перспективе мотивной структуры романов Достоевского. *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 2010: 54 – 69.
6. Мережковский Д.С. Гоголь. Творчество, жизнь и религия. *Не мир, но меч*. Москва: АСТ; Ф: Фолио, 2000: 149 – 257.
7. *История уродства*. Перевод А.А. Сабашниковой, И.В. Макарова. Москва: Слово/SLOVO, 2008.
8. Гоголь Н.В. Ревизор. *Полное собрание сочинений и писем*: в 23 т. Москва: Наука, 2003: Т. 4: 5 – 86.
9. Гоголь Н.В. Мертвые души. *Полное собрание сочинений и писем*: в 23 т. Москва: Наука, 2012: Т. 7: 5 – 232.
10. Струк А.А. Проблема статического портрета в романе «Бесы» Ф.М. Достоевского: интерференция «внутренних» и «внешних» смыслов. *Новый филологический вестник*. 2017; № 2 (41): 78 – 88.
11. Евлампиев И.И. *Философия человека в творчестве Ф. Достоевского (от ранних произведений к «Братьям Карамазовым»)*. Санкт-Петербург: Издательство Русской христианской гуманитарной академии, 2012.
12. Мехтиев В.Г. *Эстетические и художественные грани классической традиции*. Хабаровск: Издательство Тихоокеанского государственного университета, 2018.
13. Касаткина Т.А. Шиллер у Достоевского: Элевсинские мистерии в «Братьях Карамазовых». *Достоевский и мировая культура. Филологический журнал*. 2019: 68 – 89.



14. Пухачев С.Б. Кинесетические наблюдения над романом Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы». *Роман Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы»: современное состояние изучения*. Москва: Наука, 2007: 453 – 482.
15. Климова С.М. Страдание у Достоевского: сознание и жизнь. *Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение*. 2008: 186 – 197.
16. Библия. *Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета: канонические*. Москва: Российское Библейское Общество, 1994.
17. Достоевский Ф.М. Бесы. *Полное собрание сочинений*: в 30 т. Ленинград: Издательство «Наука», 1974; Т. 10: 7 – 516.
18. Достоевский Ф.М. Подросток. *Полное собрание сочинений*: в 30 т. Ленинград: Издательство «Наука», 1975; Т. 13: 5 – 452.
19. Лесевичкий А.В. *Психологический портрет Ивана Карамазова: опыт этического анализа*. Available at: [http://samlib.ru/a/aw\\_lesewickij/qw-2.shtml](http://samlib.ru/a/aw_lesewickij/qw-2.shtml)

## References

1. Nazirov R.G. Figura umolchaniya v russkoy literature. *Po'etika russkoy i zarubezhnoy literatury: sbornik statej*. Ufa: Gilem, 1998: 57 – 71.
2. Dostoevskij F.M. Brat'ya Karamazovy. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 30 t. Leningrad: Izdatel'stvo «Nauka», 1976; T. 14: 5 – 508.
3. Dostoevskij F.M. Brat'ya Karamazovy. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 30 t. Leningrad: Izdatel'stvo «Nauka», 1976; T. 15: 5 – 197.
4. Bulgakov S.N. Ivan Karamazov v romane Dostoevskogo «Brat'ya Karamazovy» kak filosofskij tip. *O velikom inkvizitore: Dostoevskij i posleduyuschie*. Moskva: Mol. gvardiya, 1992: 193 – 217.
5. Krinicyan A.B. Obraz Hromonozhki v perspektive motivnoj struktury romanov Dostoevskogo. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2010: 54 – 69.
6. Merezhkovskij D.S. Gogol'. *Tvorchestvo, zhizn' i religiya. Ne mir, no mech*. Moskva: AST; F. Folio, 2000: 149 – 257.
7. *Istoriya urodstva*. Perevod A.A. Sabashnikovo, I.V. Makarova. Moskva: Slovo/SLOVO, 2008.
8. Gogol' N.V. Revizor. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem*: v 23 t. Moskva: Nauka, 2003; T. 4: 5 – 86.
9. Gogol' N.V. Mertvyje dushi. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem*: v 23 t. Moskva: Nauka, 2012; T. 7: 5 – 232.
10. Struk A.A. Problema staticheskogo portreta v romane «Besy» F.M. Dostoevskogo: interferenciya «vnutrennih» i «vneshnih» smyslov. *Novyj filologicheskij vestnik*. 2017; № 2 (41): 78 – 88.
11. Evlampiev I.I. *Filosofiya cheloveka v tvorchestve F. Dostoevskogo (ot rannih proizvedenij k «Brat'yam Karamazovym»)*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Russkoj hristianskoj gumanitarnoj akademii, 2012.
12. Mehtiev V.G. *Esteticheskie i hudozhestvennye grani klassicheskoy tradicii*. Habarovsk: Izdatel'stvo Tihookeanskogo gosudarstvennogo universiteta, 2018.
13. Kasatkina T.A. Shiller u Dostoevskogo: 'Elevsinskie misterii v «Brat'yah Karamazovyh». Dostoevskij i mirovaya kul'tura. *Filologicheskij zhurnal*. 2019: 68 – 89.
14. Puhachev S.B. Kineseticheskie nablyudeniya nad romanom F.M. Dostoevskogo «Brat'ya Karamazovy». *Roman F.M. Dostoevskogo «Brat'ya Karamazovy»: sovremennoe sostoyanie izucheniya*. Moskva: Nauka, 2007: 453 – 482.
15. Klimova S.M. Stradanie u Dostoevskogo: soznanie i zhizn'. *Vestnik RGGU. Seriya: Filosofiya. Sociologiya. Iskustvovedenie*. 2008: 186 – 197.
16. *Bibliya. Knigi Svyaschennogo Pisanija Vethogo i Novogo Zaveta: kanonicheskie*. Moskva: Rossijskoe Biblejskoe Obschestvo, 1994.
17. Dostoevskij F.M. Besy. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 30 t. Leningrad: Izdatel'stvo «Nauka», 1974; T. 10: 7 – 516.
18. Dostoevskij F.M. Poдросток. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 30 t. Leningrad: Izdatel'stvo «Nauka», 1975; T. 13: 5 – 452.
19. Lesevickij A.V. *Psihologicheskij portret Ivana Karamazova: opyt 'eticheskogo analiza*. Available at: [http://samlib.ru/a/aw\\_lesewickij/qw-2.shtml](http://samlib.ru/a/aw_lesewickij/qw-2.shtml)

Статья поступила в редакцию 06.07.22

УДК 811.512.151

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-261-263

Torbovov A.V., postgraduate, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: archyn88@mail.ru

**TIBETAN BORROWINGS IN THE ALTAI LANGUAGE.** The article deals with Altai terms of Tibetan origin. The identified Tibetan reserves in the Altai language are classified into thematic groups, where their semantics is analyzed when they penetrated into the Altai language with the help of the Oirat (Western Mongolian) language in the period from the 17th to the 18th centuries. For the Tibetan layer of Altaic, the properties are mainly phonic changes, and to a lesser extent, semantic shifts. Most of the Tibetan terms in Altai have a religious character due to the spread of Tibetan buddhism in the Sayan-Altai, which was the official religion in the state of the Altan Khans and in the Dzungar (Oirat) Khanate. A small part of them is represented by the names of household items, which may be explained not only by the religious contacts of the ancestors of the Altaians and Tibetans, but also by the performance of trade operations between them in the Mongolian era of history.

**Key word:** Altai language, Oirat language, Tibetans, Altaians, Tibet, Altai.

A.B. Торбоков, аспирант, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: archyn88@mail.ru

## ТИБЕТСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются алтайские термины тибетского происхождения. Выявленные тибетские заимствования в алтайском языке классифицированы по тематическим группам, где даётся анализ их семантики при проникновении их посредством ойратского (западномонгольского) языка в алтайский язык в период с XVII по XVIII вв. Для тибетского пласта алтайского языка свойственны в основном фонетические изменения и в меньшей степени – семантические сдвиги. Большинство тибетских терминов в алтайском языке имеют религиозный характер благодаря распространению тибетского буддизма в Саяно-Алтае, который являлся официальной религией в государстве Алтан-ханов и в Джунгарском (Ойратском) ханстве. Их малая часть представлена названиями предметов быта, что, возможно, объясняется не только религиозными контактами предков алтайцев и тибетцев, но и совершением торговых операций между ними в Монгольскую эпоху истории.

**Ключевые слова:** алтайский язык, ойратский язык, тибетцы, алтайцы, Тибет, Алтай.

Алтайцы – тюркоязычный народ, проживающий в Саяно-Алтайском нагорье Южной Сибири. На территории современной Республики Алтай в силу исторического прошлого и географического положения между Монголией и Тывой с XVII по XVIII вв. широкое распространение получил тибетский буддизм, что выразилось в появлении тибетских заимствований в алтайском языке. До вхождения в состав Российской империи в середине XVIII в. предки алтайцев находились в составе Джунгарского (Ойратского) ханства, где официальным языком являлся ойратский (западномонгольский) язык, а государственной религией являлся тибетский вариант буддизма. Тибетские заимствования проникли в алтайский язык посредством языка западных монголов – ойратов и их письменности «тодо үзүк бичик», созданной в 1648 г. ойратским буддийским просветителем Зая-Пандитой Намкай Джамцо.

Актуальность работы заключается в том, что до настоящего времени в российской филологии отсутствуют работы, посвящённые тибетским заимствованиям в алтайском языке, несмотря на то, что они хорошо изучены в родных языках тувинцев, сойотов, бурят, обитающих с алтайцами в едином этнокультурном пространстве Южной Сибири. Если бытовая лексика алтайского языка изучена, то по религиозной лексике исследования отсутствуют.

Целью исследования является выявление в алтайском языке лексических единиц, заимствованных из тибетского языка, и раскрытие их семантики.

Соответствующие задачи для достижения этой цели: показать историю проникновения и пути заимствований тибетских терминов в алтайский язык, классифицировать их по тематическим группам согласно особенностям их функционирования в алтайском языке.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые в алтаистике в сравнительно-сопоставительном аспекте рассматриваются тибетские заимствования в алтайском языке на примере алтайского, ойратского и тибетского языков, датированные джунгарским периодом истории.

Теоретическая и практическая значимость результатов исследования позволяет рассмотреть общую картину межязыковых связей с XVII в. по XVIII вв. между тюркоязычным и сино-тибетским народами Центральной Азии. Её итоги могут использоваться для создания лексического, этимологического и историко-этнографического словарей по алтайскому языку.

В статье используются методы семантического анализа, сопоставительный и описательный.

Материалом исследования послужили языковые сведения, содержащиеся в фольклорных и историко-этнографических трудах алтайских учёных, а также словари по алтайскому и ойратскому языкам.

Начиная с XVII в., среди тюрко-монгольских народов Южной Сибири широкое распространение получает тибетская школа Гелуг, которая начинает играть важную роль не только в религиозной культуре местного населения, ведущего кочевой образ жизни, но и в образовании и торговле. Её центрами на Алтае являются передвижные кумирни в виде войлочных юрт и стационарные буддийские монастыри и храмы, где помимо религиозного образования и религиозной деятельности совершаются торговые операции, проводятся спортивные состязания по борьбе, конным скачкам и стрельбе из лука, приуроченные к знаменательным датам согласно буддийскому календарю. В это же время образуется в религиозной лексике алтайцев пласт тибетской терминологии.

Тибетские заимствования стали проникать в алтайский язык во времена нахождения предков алтайцев в составе Джунгарского (Ойратского) ханства с 1636 по 1756 гг., в связи с чем выявленные тибетские заимствования в алтайском языке мы подразделили на шесть тематических групп и расположили термины в алфавитном порядке: алтайский → ойратский → тибетский.

Первая группа тибетских заимствований в алтайском языке представлена наименованиями буддийских священнослужителей и их монашеских званий, которые в искажённом виде зафиксированы в российских документах, начиная с середины XVIII в. по начало XX в. [1, с. 101–103]:

*Нама* 'буддийский лама' < ойр. *лам* '1. Лама; 2. Буддийский монах' [2, с. 220] < тиб. *bla-ma* 'высший'.

*Кечелей* 'буддийский монах, соблюдающий 36 обетов' < ойр. *гецел* 'вторая степень монашеского звания' [2, с. 93] < тиб. *dge-tshul* 'благий метод'.

*Келинг* 'буддийский монах, соблюдающий 253 обета' < ойр. *гелең* 'буддийский монах' [2, с. 90] < тиб. *dge-slong* 'счастливый попрошайка'.

*Кегеен* 'рел. святой; высший сан буддийского монашества' < ойр. *гегээн* 'один из высших санов буддийского духовенства' [2, с. 89] < тиб. *gegen* 'добродетельный старейшина'.

Стоит отметить, что в алтайском языке с течением времени образовалась сокращённая форма термина *кегеен* в виде *кеен* с изменённой семантикой в следующих значениях: 1) прекрасный, красивый, роскошный; 2) просторный, обширный, широкий [3, с. 304]. Смысловое значение в первоначальной форме сохранилось в хакасском языке: *кеен пуг* 'высший сановник буддийской церкви' [4, с. 40].

*Лодчи/чодчи* 'буддийский лама, специализирующийся на эзотерической практике призывания божеств, демонов, духов местности в период ночи в уединённых специфических местах (в горных вершинах, на кладбищах, на распутиях трёх дорог, возле заброшенных населённых пунктов)' < ойр. *гчодчи/чодчи* 'человек, практикующий чод' < тиб. *gsod* 'отсечение'.

Данный термин зафиксирован этнографом А.Г. Данилиным в устной речи алтайцев в мае 1908 г., когда они пригласили для совершения обряда на горе Кайракан Усть-Канского района *лодчи/чодчи* из дацана г. Кобдо Западной Монголии [5, с. 120–194].

Вторая группа состоит из названий ритуальных атрибутов приверженцев тибетского буддизма:

*Кадак* 'буддийский шарф, являющийся символом религиозной чистоты, гостеприимства и бескорыстия' < ойр. *хадаа* 'длинный шёлковый шарф, подносимый в знак уважения' [2, с. 377] < тиб. *kha-tag* 'приветственный шарф'.

*Торжын* 'буддийский скипетр в виде громового топора, воплощающий принцип просветления, уничтожения заблуждений' < ойр. *доржи* 'буддийский скипетр' < тиб. *rdo-rje* 'властелин камней'.

*Кандан* 'ритуальный духовой инструмент из человеческой бедренной или большеберцовой кости для вызова духов, демонов и божеств' < ойр. *йангдунг/йанглин* 'буддийский духовой инструмент в виде трубы' < тиб. *rkan dung* 'труба из берцовой кости человека'.

*Сакузын/сакпузын/сакпызын* '1. Защитник буддийского учения, проявляющийся в гневном облике и осуществляющий покровительство местности, на которой расположен буддийский храм или монастырь; 2. Личный охранительный талисман, состоящий из сложенных вчетверо листов буддийской сутры и зашитый в кожаный мешочек [6, с. 177] < ойр. *саккуусен* 'ангел-хранитель, дух предков' [2, с. 291] < тиб. *chos skyong* 'защитник учения'.

*Канжуур/канжур* 'собрание канонических текстов буддийских текстов, переведённых с санскрита и восходящих к Будде Шакьямуни' [7, с. 97] < ойр. *ханжур* 'первая часть буддийского канона, восходящая к Будде' < тиб. *bka'* 'gyur' 'переводы слова Будды' [8, с. 247].

*Танжур* 'комментарии к каноническому тексту *Канжуур/Канжур*' < ойр. *данжур* 'переводы комментариев к словам Будды' < тиб. *bstan* 'gyur' 'переводы комментариев к Слову Будды' [8, с. 205].

*Шан* 'буддийские литавры, в виде двух медных тарелок' < ойр. *цаң* (муз. литавры, тарелки) [2, с. 422] < тиб. *cha-lang* 'литавры'.

Третья группа состоит из двух терминов, используемых в контексте исполнения буддийских обрядов:

*Курум* 'бран, плут, бес' [3, с. 424] > ойр. *гурем* '1. Религиозная проповедь о спасении души (*ламаистский молебен*); 2. Несчастье, беда, напасть [2, с. 96]' > тиб. *sku-rim* 'тело в этапе, тело в последовательности'.

Данный термин имеет философское значение, подразумевая под собой человека, который совершает последовательно вред окружающим, в связи с чем над ним требуется совершение молебна, дабы изгнать из него злую сущность или пока он сам полностью не превратился в него.

*Янгар* (кожон) 'ритуально-обрядовая песня' < ойр. *йаң* 'духовное песнопение лам' [2, с. 181] < тиб. *dyang* '1. Мелодия; 2. Благозвучный звук'.

Четвёртая группа представлена тремя наименованиями бытовых предметов, не имеющих религиозной семантики:

*Шуру* 'коралл' [3, с. 885] < ойр. *шур* 'коралл' [2, с. 462] < тиб. *biy-ru* 'коралл'.

*Канза* 'трубка курительная' [3, с. 279] < ойр. *ханза* 'курительная трубка' [2, с. 100] < тиб. *gang-zap* 'курительная трубка'.

*Шил* 'стекло' [3, с. 876] < ойр. *шил* 'стекло' [2, с. 454] < тиб. *shel* 'стекло'.

Пятая группа заимствований представлена в топонимике Республики Алтай, где имеется шесть географических названий местности, чья этимология восходит к тибетскому языку:

*Сетерплү/Сеттерплү* 'наименование долины в Онгудайском районе' < ойр. *сетер* 'жертвенный, посвящённый духам скот' [2, с. 295] < тиб. *tse-thar* 'освобождение жизни'.

В алтайской топонимике встречаются термины, являющиеся наименованием реки *Сан*, горы *Сан-Кайа* и опушки леса *Сан-Каш*, в основе которых лежит слово *сан*.

*Сан* 'обряд почитания местных духов, божеств через сожжение на каменном алтаре веточек можжевельника, подношений алтайских блюд' [9, с. 261] < ойр. *сан* 'рел. воскурение благоговения' [2, с. 287] < тиб. *bsang* 'чистое подношение'.

*Ламак* 'наименование долины в Усть-Канском районе' < ойр. *лам* '1. Лама; 2. Буддийский монах' [2, с. 220] < тиб. *bla-ma* 'высший'.

*Нама-Тонгыл* 'букв.: высокогорный альпийский луг буддийских лам, название местности на территории с. Бельтир Кош-Агачского района' < ойр. *лам* '1. Лама; 2. Буддийский монах' [2, с. 220] < тиб. *bla-ma* 'высший'.

Последняя группа состоит из алтайских личных имён, заимствованных из тибетского языка:

*Танзаган/Танза/Танзы/Тензе/Тензе* < ойр. *данзан* < тиб. *bstan-dzin* 'держатель учения'.

*Тамба* < ойр. *дамба* < тиб. *dam-pa* 'высший святой'.

*Таба/Табачы* < ойр. *даба* < тиб. *zla-ba* 'луна'.

*Калдан* < ойр. *йалдан* < тиб. *bskal-dan* 'обладатель благой участи'.

*Лопсан* < ойр. *лобзанг/лоузанг* < тиб. *blo-bzang* 'хороший ум'.

*Сундуй* < ойр. *зундуй* < тиб. *brtson* 'грус' усердие, рвение, старание'.

*Седен* < ойр. *келдан/кеден* < тиб. *tshe-dan* 'обладатель (осмысленной) жизни'.

*Самбу* < ойр. *бзангпо/зангбо/замбо* < тиб. *bzang-po* 'хороший благой'.

*Сенди* < ойр. *сенг ри* < тиб. *seng-khri* 'львиный трон'.

*Церен* < ойр. *тсеренг/керен* < тиб. *tshe-ring* 'долгая жизнь'.

*Омбо* < ойр. *онабо/омбо* < тиб. *dbang-po* 'могущественный'.

*Телек* < ойр. *бделег/делек* < тиб. *bde-legs* 'счастливый благой'.

*Найдан* < ойр. *найидан* < тиб. *gnas-brtan* 'устойчивое состояние'.

*Телек-Торжы* < ойр. *делек доржи* < тиб. *bde-legs rdo-rje* 'счастливый благой властелин камней'.

Нами выявлен в алтайском языке 41 термин тибетского происхождения. Из них лишь этимологическое происхождение 3 слов не имеет религиозной семантики, что говорит о том, что контакты между предками алтайцев и тибетцев строились в основном на основе тибетского буддизма. Заимствования безэквивалентной тибетской лексики в ойратский, а затем и в алтайский язык шло двумя путями: устно и письменно. Письменная традиция базировалась на официальной письменности Джунгарского (Ойратского) ханства – «тодо үзүк бичик», которая после вхождения алтайского народа в состав Российской империи была заменена кириллицей. Преимущественно большинство тибетских слов, появившихся в алтайском языке посредством устной передачи, – имена собственные или безэквивалентные номинации культовых предметов. В алтайском героическом эпосе они представлены терминами: *нама* [9, с. 33], *кадак*, *торжын* [10, с. 16–234], а также присутствуют в образовании имён персонажей (например, *Торжын-Кара*). При переходе тибетских заимствований через ойратский язык в алтайский произошли незначительные фонетические изменения и трансформация семантического содержания. В течение пяти столетий часть иноязычных заимствований в алтайском языке перешли в разряд устаревших (*кечелей*, *келинг*, *кадак*), и в то же время тибетские термины настолько давно слились с алтайской лексикой, что не воспринимаются современными алтайцами как заимствования, а считаются чисто алтайскими терминами (*сан*, *канза*, *янгар*, *шил*).

Большой пласт тибетских заимствований в современном алтайском языке встречаются в так называемых *алкыш* ('благопожелание в форме поэтического

текста, с пожеланием добра, наставления и советы на будущее с положительной семантикой, обращенные к конкретному народу, человеку, животному, духам и божествам определенной местности) [11, с. 249], зафиксированных учеными в первой половине XX в. Это служит доказательством того, что тибетские заимствования вошли в алтайский язык во времена существования Джунгарского (Ойратского) ханства, но сохранили свою актуальность по настоящее время.

#### Библиографический список

1. *Религиозные деноминации в Республике Алтай*. Горно-Алтайск, 2015.
2. Тодаева Б.Х. *Словарь языка ойратов Сынцзына (По версиям песен «Джангара» и полевым записям автора)*. Элиста, 2001.
3. *Алтайско-русский словарь*. Горно-Алтайск, 2018.
4. Бутанаев В.Я. *Хакасско-русский историко-этнографический словарь*. Абакан, 1999.
5. Данилин А.Г. *Бурханнизм. Из истории национально-освободительного движения*. Горно-Алтайск, 1993.
6. Кleshев В.А. *Народная религия алтайцев: вчера, сегодня*. Горно-Алтайск, 2011.
7. *Буддизм: Словарь*. Москва, 1992.
8. Андросов В.П. *Индотибетский буддизм. Энциклопедический словарь: монография*. Москва, 2011.
9. *Алтайские богатыри (Алтай баатырлар)*. Горно-Алтайск, 2020; Т. VI.
10. *Алтайские богатыри (Алтай баатырлар)*. Горно-Алтайск, 2019; Т. V.
11. *Трансформации в обществе и ценности традиционной культуры в Республике Алтай (конец XX – начало XXI веков)*. Горно-Алтайск, 2018; Вып. 3.

#### References

1. *Religioznye denominacii v Respublike Altaj*. Gorno-Altajsk, 2015.
2. Todaeva B.H. *Slovar' yazyka ojratov Sin'czyana (Po versiyam pesen «Dzhangara» i polevym zapisyam avtora)*. 'Elista, 2001.
3. *Altajsko-russkij slovar'*. Gorno-Altajsk, 2018.
4. Butanaev V.Ya. *Hakassko-russkij istoriko-etnograficheskij slovar'*. Abakan, 1999.
5. Danilin A.G. *Burhanizm. Iz istorii nacional'no-osvoboditel'nogo dvizheniya*. Gorno-Altajsk, 1993.
6. Kleshev V.A. *Narodnaya religiya altajcev: vchera, segodnya*. Gorno-Altajsk, 2011.
7. *Buddizm: Slovar'*. Moskva, 1992.
8. Androsov V.P. *Indo-tibetskij buddizm. 'Enciklopedicheskij slovar': monografiya*. Moskva, 2011.
9. *Altajskie bogatyri (Altaj baatylar)*. Gorno-Altajsk, 2020; T. VI.
10. *Altajskie bogatyri (Altaj baatylar)*. Gorno-Altajsk, 2019; T. V.
11. *Transformacii v obshchestve i cennosti tradicionnoj kul'tury v Respublike Altaj (konets XX – nachalo XXI vekov)*. Gorno-Altajsk, 2018; Vyp. 3.

Статья поступила в редакцию 12.06.22

УДК 811

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-263-265

Yu Lu, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: yulu3170@163.com

**EXPRESSIVE-FIGURE DESCRIPTIVE PREDICATES AS A UNIT OF A TEXT CATEGORY.** The article deals with the role of expressive-figurative descriptive predicates (hereinafter referred to as expressive-figurative DP) in the text from the point of view of functional grammar. It is shown that the expressive-figurative DP used in literary texts as one semantic unit can express the theme of the text, as well as form a semantic paradigm of sentences to express the same situation. Analyzing materials from the National Corpus of the Russian Language (hereinafter referred to as NCRL), the researcher uses the method of semantic-syntactic description, the method of direct observation, the method of linguistic experiment, which consists in the implementation of synonymous substitutions, expansion of the original statements to avoid repetitions of the same word. As a result of the research, the work concludes that expressive-figurative DP can be recognized as a text category.

**Key words:** expressive-figurative descriptive predicates, text theme, text category, semantic paradigm of sentences.

Юй Лу, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: yulu3170@163.com

## ЭКСПРЕССИВНО-ОБРАЗНЫЕ ОПИСАТЕЛЬНЫЕ ПРЕДИКАТЫ КАК ОДНА ИЗ ТЕКСТОВЫХ КАТЕГОРИЙ

В статье рассматривается роль экспрессивно-образных описательных предикатов (далее – экспрессивно-образные ОП) в тексте с позиций функциональной грамматики. Показано, что экспрессивно-образные ОП, употребленные в художественных текстах как одна семантическая единица, могут выразить тему текста, а также образовать семантическую парадигму предложений для выражения одной и той же ситуации. Анализируя материалы из Национального корпуса русского языка (далее НКРЯ), мы использовали метод семантико-синтаксического описания, метод непосредственного наблюдения, метод лингвистического эксперимента, заключающийся в осуществлении синонимических замен, расширении исходных высказываний во избежание повторов одного и того же слова. В результате исследований мы пришли к выводу, что экспрессивно-образные ОП можно признать текстовой категорией.

**Ключевые слова:** экспрессивно-образные описательные предикаты, тема текста, текстовая категория, семантическая парадигма предложений.

Описательные предикаты (далее – ОП) как универсальное явление языка имеют большое значение в функционально-коммуникативном синтаксисе для наиболее оптимального выражения намерения субъекта. Вслед за В.А. Кузьменковой под описательными предикатами мы понимаем «единицу «косвенной номинации», которая состоит из глагольного компонента с переосмысленным исходным значением и именного компонента; она обладает семантической целостностью и выполняет синтаксическую функцию простого глагольного сказуемого (ОП-1) или сочетания подлежащего и сказуемого (ОП-2)» [1, с. 13]. Например: *принимать участие – участвовать, заливать слезами – плакать, меня охватила радость – я обрадовался* и т. п.

В.А. Кузьменковой впервые выделено и описано поле ОП как фрагмент русской языковой системы. На основании ее классификации в поле ОП было выделено 5 групп: «ядерная группа, группа в ближайшей к ядру периферии, фазис-

ная группа, каузативная группа, группа экспрессивных (изобразительных) ОП» [1, с. 46]. Наиболее изучена и описана ядерная группа ОП, а ОП экспрессивной группы пока не подвергались детальному исследованию, особенно с позиций синтактики. Таким образом, цель данной работы заключается в том, чтобы проанализировать экспрессивно-образные ОП на текстовом уровне и выявить возможности образования семантической парадигмы предложений. Для этого необходимо решить следующие задачи: 1) сформулировать понятие «текстовая категория»; 2) показать механизм функционирования экспрессивно-образных ОП в тексте; 3) доказать, что экспрессивно-образные ОП можно считать текстовой категорией.

Актуальность работы состоит в том, что делается попытка описать экспрессивно-образные ОП как целостную единицу, как одну из текстовых категорий, что позволяет читателям более легко понять тему текста. Экспрессивно-образные



ОП, как правило, употребляются в художественных текстах или в разговорной речи и придают речи образность и эмоциональность.

Научная новизна статьи состоит в том, что экспрессивно-образные ОП на текстовом уровне показаны как одна из текстовых категорий, с помощью экспрессивно-образных ОП образующих семантическую парадигму, выявляющих тему текста.

Практическая значимость статьи связана с тем, что материалы и результаты могут быть использованы в спецкурсах русского языка и в преподавании РКИ. Результаты исследования позволяют изучающим русский язык оптимальным образом выбрать способ отражения одной и той же типовой ситуации, чтобы более успешно и выразить свое коммуникативное намерение.

Материалом исследования послужили предложения и фрагменты художественных текстов, цитируемые из национального корпуса русского языка, а также из произведений русской классической литературы. Для анализа и исследования собранных материалов мы используем метод семантико-синтаксического описания, метод непосредственного наблюдения и метод лингвистического эксперимента.

В.А. Кузьменкова и Н.М. Лариохина в работе «Описательные предикаты в профессионально ориентированном обучении РКИ» пишут: «Именной компонент ОП может служить центром коммуникативной парадигмы предложений-высказываний, может стать темой текста. ОП – текстовая категория, так как многие особенности употребления ОП выявляются лишь на текстовом уровне» [2, с. 52]. Кроме того, В.А. Кузьменкова в своей диссертации «Типология описательных предикатов и их аналогов в современном русском языке» также показала механизм функционирования ОП в тексте, позволяющий создавать семантическую парадигму предложения, и считает, что ОП – текстовая категория [1]. Мы разделяем мнение Кузьменковой В.А. и Лариохиной Н.М. и, определяя роль экспрессивно-образных ОП в тексте, пытаемся доказать, что ОП является текстовой категорией.

Сначала обращаемся к определению текстовых категорий. И.Р. Гальперин под термином «текстовая категория» понимает «категории текста», которые «отражают закономерности его организации» [3]. Согласно мнению Т.В. Матвеевой, «текстовая категория – один из взаимосвязанных существенных признаков текста, представляющий собой отражение определенной части общетекстового смысла различными языковыми, речевыми и собственно текстовыми (композитивными) средствами» [4, с. 669].

Говоря о типах текстовых категорий, разные исследователи выделяют их по разным признакам. И.Р. Гальперин в своей работе «Текст как объект лингвистического исследования» классифицирует такие 10 категорий текста, как «информативность, членность текста, когезия (внутритекстовые связи), континуум (логическая последовательность, нерасчлененный поток движения во времени и в пространстве), автосемантия отрезков текста (формы зависимости и относительной независимости отрезков текста по содержанию всего текста или его части), ретроспекция (грамматическая категория текста, объединяющая формы языкового выражения, относящиеся читателя к предшествующей содержательно-фактуальной информации) и проспекция (грамматическая категория текста, объединяющая различные языковые формы отнесения содержательно-фактуальной информации к тому, о чем речь будет идти в последующих частях текста), модальность, интеграция и завершенность текста (с точки зрения автора, исчерпывающее выражение замысла)» [3, с. 26, с. 50, с. 73, с. 87, с. 98, с. 106, с. 112, с. 113, с. 124, с. 131].

В работе М.Н. Кожинной, Л.Р. Дускаевой и В.А. Салимовского «Стилистика русского языка» указывается на то, что текстовые категории заключаются в связности, логичности, цельности [5, с. 296]. По Л.Н. Мурзину и А.С. Штерну, «основными категориями текста являются связность и цельность, которые разделяются по формально-содержательному принципу. Связность всех компонентов текста автоматически не приводит к цельности, хотя и способствует ее становлению. Цельность выражается в том, что текст воспринимается как одно целое для носителей данного языка» [6, с. 12].

Т.В. Матвеева по характеру языкового выражения разделяет «категории текста на три группы: линейные, полевые и объемные. Линейная категория представляет собой в тексте цепь языковых единиц единой функционально-семантической предназначенности. Пример линейной категории: тематическая цепочка, цепочка хода мысли (логическое членение текста), проспекция/ретроспекция» [4, с. 16–17]. Под полевыми категориями автор понимает «совокупность единиц различных языковых уровней, объединенных, по определению поля, общностью семантики и текстовой функцией, а также способом организации языковых составляющих: тематическая определенность, тональность (субъективная модальность, эмоционально-экспрессивное поле) и оценочность, темпоральность (поле времени), локальность (текстовое поле пространства), акцентность, субъектная организация (субъективность, авторизация)» [4, с. 17–18]. Объемные категории – это «категории структурного характера. В содержательном плане они моделируются за счет полевых и линейных категорий. К объемным категориям относятся следующие: функционально-смысловое членение текста, речевое структурирование текста, композиция» [4, с. 20].

Чтобы анализировать роль и функцию экспрессивно-образных ОП в тексте, сначала рассмотрим некоторые важные текстовые категории, выделенные Т.В. Матвеевой.

## 1. Тематическая цепочка текста

Т.В. Матвеева понимает тематическую цепочку как основную номинационную цепочку, опорой которой является лексическая единица. Автор показывает, что «любая единица тематической цепочки может повторяться в тексте и выполнять более или менее значимую текстовую роль» [4, с. 21–23].

Вслед за Т.В. Матвеевой Г.Г. Хисамова полагает, что «в качестве семантического ядра тема выражается путем повторения слов, обозначающих предмет речи. Это не только основные наименования, обозначающие предмет речи, но и их местоименные замены, языковые и контекстные синонимы, перифразы, которые цепочкой проходят через текст, создавая его смысловой стержень и обеспечивая тематическое единство текста. Все они образуют в тексте тематические цепочки и являются средством выражения основной темы текста» [7].

## 2. Тональность, отраженная психологическая установка автора текста

Рассмотрим реализацию текстовых категорий в сказке Антония Погорельского «Черная курица» на примере употребленных в тексте экспрессивно-образных ОП, семантически близких глаголу «плакать»:

*«Тут несчастный Алёша почувствовал, что он заслуживает такое с ним обхождение товарищей. Обливаясь слезами, лёг он в свою постель, но никак не мог заснуть. Долго лежал он таким образом и с горестью вспоминал о минувших счастливых днях. Все дети уже наслаждались сладким сном, один только он заснуть не мог! «И Чернушка меня оставила», – подумал Алёша, и слёзы вновь полились у него из глаз»* (Антоний Погорельский. «Черная курица» (1829)).

Отметим, что основная тема (Алёша «плакал») во фрагменте текста представлена повторяющейся единицей тематической цепочки: *обливаясь слезами – слезы полились у него из глаз*. В данном фрагменте текста выражается сообщение о том, что Алёша плакал, с помощью повторения различных экспрессивно-образных ОП.

Тональность текста отражает специальный прием выразительности – метафора. С помощью метафоризации экспрессивно и образно описано, что Алёша плачет сильно, слезы его, как река, льются из глаз.

Как было упомянуто выше, в текстовые категории включена ретроспекция. По мнению И.Р. Гальперина, она представляет собой «грамматическую категорию текста, объединяющую формы языкового выражения, относящиеся читателя к предшествующей содержательно-фактуальной информации» [3, с. 106]. Повтор как один из способов реализации ретроспекции занимает важное место. Приведем пример реализации ретроспекции с помощью экспрессивно-образных ОП в повести Л.Н. Толстого «Отец Сергей»:

*«Мучило его только воспоминание о невесте. И не только воспоминание, но представление живое о том, что могло бы быть. Невольно представлялась ему знакомая фаворитка государя, вышедшая потом замуж и ставшая прекрасной женой, матерью семейства. Муж же имел важное назначение, имел и власть, и почет, и хорошую, покающуюся жену.*

*В хорошие минуты Касатского не смущали эти мысли. Когда он вспоминал про это в хорошие минуты, он радовался, что избавился от этих соблазнов. Но были минуты, когда вдруг все то, чем он жил, тускло перед ним, он переставал не то, что верить в то, чем жил, но переставал видеть это, не мог вызвать в себе того, чем жил, а воспоминание и – ужасно сказать – раскаяние в своем обращении охватывало его»* (Л.Н. Толстой. «Отец Сергей» (1911)).

В данном отрывке текста в первом абзаце ретроспекция реализуется экспрессивно-образным ОП *мучило его только воспоминание – он вспоминал*. Внимание читателя возвращается к ранее происходившему событию и эпизоду: узнав накануне своей свадьбы, что его невеста была любовницей Николая I, Касатский никак не мог принять этот факт и ушел в монахи.

В следующем абзаце в повести повторяется экспрессивно-образный ОП *воспоминание охватывало его – он вспоминал*. Это позволяет читателям более глубоко понимать текст: причина мучений Касатского и его желание стать монахом – поиск смысла жизни.

Стоит отметить, что вышеуказанный пример в повести Л.Н. Толстого «Отец Сергей» впервые был приведен В.А. Кузьменковой для демонстрации и доказательства функций ОП в художественных текстах. Она показывает, что ОП в предложениях или выражениях не только могут образовать семантическую парадигму, но и экспрессивно или образно украшают текст, что позволяет читателям получить целую картину, описанную в литературных произведениях. Мы полностью согласны с В.А. Кузьменковой. Как видим, в вышеприведенных текстах различные лексико-семантические варианты экспрессивно-образных ОП *обливаясь слезами, слезы полились у него из глаз, мучило его только воспоминание, воспоминание охватывало его* образуют семантическую парадигму предложений или выражений, что показывает одну и ту же тематическую ситуацию – «плакать», «вспоминать». Кроме того, эти экспрессивно-образные ОП в текстах позволяют авторам художественных произведений нарисовать выразительную картину, чтобы точно и ярко передать чувства и эмоции самого автора, а также оставить читателю простор для ассоциаций.

Таким образом, анализируя вышеприведенные отрывки текста, мы делаем выводы о том, что экспрессивно-образные ОП можно признать текстовой ка-

тегорий. Практически в каждом художественном тексте в той или иной степени употребляются экспрессивно-образные ОП, на основе которых читатели в некоторых отрывках легко обнаруживают тематическую цепочку текста и более глубоко понимают его тему, а также благодаря ретроспекции автор текста «заставляет читателя вызвать из памяти факты, которые должны быть актуализованы» [3, с. 106]. Это позволяет автору подготовить читателей к восприятию содержа-

тельно-концептуальной информации, чтобы они могли глубже понять содержание и основную тему текста.

**Примечание:** в качестве иллюстративного материала в статье использовались примеры, выявленные в Национальном корпусе русского языка, по следующему электронному адресу: *Национальный корпус русского языка*. Available at: <http://www.ruscorga.ru/new/>

#### Библиографический список

1. Кузьменкова В.А. *Типология описательных предикатов и их аналогов в современном русском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2000.
2. Кузьменкова В.А., Ларионова Н.М. Описательные предикаты в профессионально ориентированном обучении РКИ. *Русский язык за рубежом*. 2005; № 1: 52 – 59.
3. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва: КомКнига, 2007.
4. Матвеева Т.В. *Функциональные стили в аспекте текстовых категорий: Синхронно-сопоставительный очерк*. Свердловск: Издательство Уральского государственного университета, 1990.
5. Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. *Стилистика русского языка: учебник*. Москва: Флинта: Наука, 2008.
6. Мурзин Л.Н., Штерн А.С. *Текст и его восприятие*. Свердловск: Издательство Уральского университета, 1991.
7. Хисомова Г.Г. *Текстовые категории как носители свойств текста*. Available at: [http://www.rusnauka.com/6\\_PNI\\_2014/Philologia/4\\_159529.doc.htm](http://www.rusnauka.com/6_PNI_2014/Philologia/4_159529.doc.htm)

#### References

1. Kuz'menkova V.A. *Tipologiya opisatel'nyh predikatov i ih analogov v sovremennom russkom yazyke*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2000.
2. Kuz'menkova V.A., Lariohina N.M. Opisatel'nye predikaty v professional'no orientirovannom obuchenii RKI. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2005; № 1: 52 – 59.
3. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva: KomKniga, 2007.
4. Matveeva T.V. *Funkcional'nye stili v aspekte tekstovykh kategorij: Sinhronno-sopostavitel'nyj ocherk*. Sverdlovsk: Izdatel'stvo Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta, 1990.
5. Kozhina M.N., Duskaeva L.R., Salimovskij V.A. *Stilistika russkogo yazyka: uchebnik*. Moskva: Flinta: Nauka, 2008.
6. Murzin L.N., Shtern A.S. *Tekst i ego vospriyatie*. Sverdlovsk: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 1991.
7. Hisamova G.G. *Tekstovye kategorii kak nositeli svoystv teksta*. Available at: [http://www.rusnauka.com/6\\_PNI\\_2014/Philologia/4\\_159529.doc.htm](http://www.rusnauka.com/6_PNI_2014/Philologia/4_159529.doc.htm)

Статья поступила в редакцию 18.06.22

УДК 811.351

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-265-267

**Adukhova Zh.M.**, teacher, Department of English Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: [djem\\_83@mail.ru](mailto:djem_83@mail.ru)

**GENDER-MARKED GENRE OF FOLKLORE DISCOURSE OF THE DAGESTANIAN LANGUAGES.** The article examines the gender aspect of songs-curses of the Dagestanian languages. The main factors that determine the gender marking of such a genre of folklore discourse of the Dagestanian languages as "songs of damnation" are identified and described. Stylistic means of expressive-emotional speech formulas are also investigated, which multiply the psychological impact on the addressee. A special effect on the cursed is noted, which is exerted by expressive-emotional speech formulas consisting of a contrasting combination of good wishes and curses. It is revealed that the idioethnic features of curses are due to their metaphorical nature. The need to study ritual poetry, especially small genres of folklore discourse, is due to the fact that this genre is under the threat of extinction. Part of the valuable material has already been irretrievably lost.

**Key words:** Dagestanian languages, folklore discourse, curse songs, gender marking.

**Ж.М. Адухова**, преп., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: [djem\\_83@mail.ru](mailto:djem_83@mail.ru)

## ГЕНДЕРНО МАРКИРОВАННЫЙ ЖАНР ФОЛЬКЛОРНОГО ДИСКУРСА ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКОВ

В статье исследуется гендерный аспект песен-проклятий дагестанских языков. Выявляются и описываются основные факторы, которые обуславливают гендерную маркированность такого жанра фольклорного дискурса дагестанских языков, как песни-проклятия. Исследуются также стилистические средства экспрессивно-эмоциональных речевых формул, которые усиливают кратно психологическое воздействие на адресата. Отмечается особый эффект воздействия на проклиняемого, который оказывают экспрессивно-эмоциональные речевые формулы, состоящие из контрастного сочетания благопожелания и проклятия. Выявляется, что идиоэтнические особенности проклятий обусловлены их метафорической природой. Необходимость исследования обрядовой поэзии, особенно малых жанров фольклорного дискурса, обусловлена тем, что этот жанр находится под угрозой вымирания. Часть ценного материала уже безвозвратно утеряна.

**Ключевые слова:** дагестанские языки, фольклорный дискурс, песни проклятия, гендерная маркированность.

Актуальность исследования песен-проклятий дагестанских языков обусловлена не только уникальностью данного фольклорного жанра, но и реальной угрозой его исчезновения. Песни-проклятия – это часть этнической культуры дагестанских этносов, функционирование которой невозможно вне механизма традиции передачи ее от поколения к поколению. Традиционно межпоколенную трансмиссию обеспечивало сельское население Дагестана, которое катастрофически уменьшается. Поколения, выросшие в городе, как правило, не имеют представления о фольклорных традициях, естественно, не знают и не употребляют песен-проклятий.

Основная цель статьи – представить лингвокультурологический и прагматический анализ проклятий в дагестанских языках с выявлением их общих и специфических характеристик у разных дагестанских этносов. Для достижения данной цели предстояло решить следующие задачи: 1) дать семантико-синтаксический анализ песен-проклятий, большая часть которых впервые вводится в научный оборот; 2) выявить этнокультурное своеобразие гендерно маркированных проклятий и их обусловленность этнической традицией и системой этнических ценностных ориентаций.

Новым в статье является не только этнографический материал, впервые вводимый в научный оборот, но и попытка теоретического осмысления и обоснования обусловленности этикетных взаимоотношений половым различием.

Материал извлечен из фольклорных текстов и получен методом элицитации. Основные методы, применяемые в статье, – это метод лингвистического описания, сравнительный и типологический.

Впервые вводимые в научный оборот сравнительный, типологический и лингвокультурологический анализы исследуемых языковых единиц могут найти применение в области исследований языковой картины мира, что свидетельствует о теоретической значимости исследования.

Практическая значимость статьи заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы при разработке лекционных курсов и практикумов по дагестанскому языкознанию.

В фольклорном дискурсе всех дагестанских этносов представлен такой жанр, как песни-проклятия. Популярность песен-проклятий в этнической культуре дагестанцев свидетельствует о том, что речевой акт проклятия восходит к древнейшим формулам магических заклинаний.

В фольклорных традициях всех дагестанских народов песни-проклятия выделены в особый жанр. В лакском фольклоре песни-проклятия известны под термином «зайрду». Термин происходит от лакского слова *зай* «проклятье», «злопожелание», а именно – от формы множественного числа данной лексемы – *зайрду* «злопожелания», «проклятия». В даргинском языке этот жанр устного народного творчества также располагает собственным термином – «далуйти-уркълуми» – это тоже множественное число от лексемы даргинского языка *далуйти-уркълуми* «песня-проклятье». В аварском фольклоре песни-проклятия называются «хьамиял». Термин представляет собой множественное число лексемы *хьами* «проклятье», «злопожелание».

Фольклористы, исследующие устное народное творчество лакцев, однозначно относят песни-проклятия к наиболее гендерно маркированному жанру.

Так, М.М. Абачараева квалифицирует *зайрду* как «гендерно характеризованный» жанр и считает, что женщина, которая сочиняет песни-проклятия, была уверена в действенности сказанного в песне и неоднократно повторенного. Эту же мысль сочинительница песен-проклятий внушала и другим людям, так что все верили, что проклятие должно сбыться [1, с. 14]. В лакском языке имеется также специальный термин *зай бац/айсса царсса* «женщина, чьи проклятия сбываются». Данный термин зафиксирован также в «Лакско-русском словаре» И.Х. Абдуллаева [2, с. 292].

Во многих дагестанских языках женщина, которая посылает проклятия, называется «та, у которой яд на языке» или «та, у которой злой рот», как правило, она внушает неприязнь, зачастую и страх. Большинство людей предпочитает держаться подальше от них, на всякий случай, хотя в магию проклятий мало кто верит.

Гендерная маркированность данного фольклорного жанра обусловлена двумя факторами:

1. Авторами проклятий, как правило, бывают женщины. Горский этикет не позволяет мужчинам публично обнажать свои чувства, тем более проклинать. Это может позволить себе только женщина, чтобы дать себе эмоциональную разрядку.

2. Адресованы песни-проклятия чаще всего лицам мужского пола, как правило, неверному возлюбленному или мужу, объявившему развод.

В таких песнях-проклятиях применялись различные стилистические средства, чтобы усилить психологическое воздействие на адресата. Художественно-изобразительные средства песен-проклятий носят разнообразный характер. В проклятиях часто употребляются метафоры, гиперболы, различные эпитеты, перифразы и сравнения. Особый эффект вызывали экспрессивно-эмоциональные речевые формулы, которые состояли из контрастного сочетания благопожелания и проклятия, например:

лак.: *Бидавсса чу хьуннае – тилунтутуй чат'р хьуннае!*

«Пусть (у тебя) будет вороной конь, который умрет у кормушки (стойла)!».

Такая структура песен-проклятий характеризуется в стилистике как синтаксический параллелизм. Сочетание благопожелания и проклятия учитывает следующий психологический фактор: человеку по природе своей легче перенести факт, что он лишен определенных материальных благ, которые имеются у других людей, чем иметь эти блага, пользоваться ими, почувствовать их вкус и впоследствии лишиться их.

В аварском фольклорном дискурсе также представлены речевые формулы, обращенные к мужчине, состоящие из контрастного сочетания благопожелания и проклятия, например:

авар.: *Богоде лъабо гьарун,  
Лъималазул рукъ цейей!  
Лъагалаил рахьи тламун,  
Рокъосса чи тлаагаи!  
«Пусть каждую ночь рождается по тройне!  
Пусть (твой) дом наполнится детьми!  
Пусть каждый год выдаться голодным  
и опустошит (твой) дом!»*

С точки зрения прагматической, такие речевые формулы характеризуются более сильно выраженным перлокутивным воздействием на адресата. Речевые формулы, состоящие из сочетания благопожелания и проклятия, обладают мощной силой эмоционального воздействия на адресата, обусловленного особенностями психологии человека. Человек по природе своей так устроен, что его переживания из-за потери тех благ (материальных или иных), которые у него были, намного сильнее, чем переживания по поводу их изначального отсутствия.

Общими для всех дагестанских этносов являются такие проклятия в адрес мужчины, как:

лак.: *Ина чил канил ивч'иуей!* «Да погибнешь ты от чужой руки!»  
дарг.: *Хлу урх'или кавш!* «Чтобы тебя убили чужаки!»;  
авар.: *Чияца ч'ваги мун!* «Да убьют тебя чужие!»;  
авар.: *Чияца ч'ван вач'аги (мун)!* «Да принесут (тебя) убитым чужие!».

Это проклятие свидетельствует, в том числе, и о том, что невозможно предсказать, что могут убить и свои (т. е. односельчане).

Композиция песен-проклятий как малого жанра обрядовой поэзии обусловлена его прагматическим характером и связью с определенным ритуалом. Ж.М. Юша указывает: «По композиционной структуре проклятия состоят из одного блока – компонента негативного пожелания, несущего основную идею» [3, с. 108]. Иллокутивная цель пожелания зла заключается не столько в пожелании адресату различных (в зависимости от каждой конкретной ситуации) напастей, сколько в выражении негативного отношения к адресату и получении психологической разрядки или душевного равновесия адресантом, например:

авар.: *Ч'лужу ч'лх'лун х'ортъаги,  
Х'ама к'инль'ун воххаги!  
Х'лурулъ дада вукъаги!  
Рокъобе глазу байги!  
«Пусть жена пренебрежет (тобой),  
Да будет твоя радость только от родов ослицы!*

Да похоронят отца (твоего) в пыли!

Да выпадет снег в твоём доме!»

Ярко выраженную силу психологического воздействия злопожелания, или проклятия К.Ф. Седов объясняет тем, что проклятие, являясь проявлением магической функции речи, в значительной степени восходит к древнейшим формулам магических заклинаний, в этой связи может быть отнесено к фундаментальному архетипическому пласту речевого коллективного бессознательного [4, с. 34].

Злопожелание, или проклятие – это устойчивая экспрессивная речевая формула, принятая в данной этнической культуре. Любое злопожелание содержит пожелание адресату (или адресатам) всяческих невзгод или какой-либо напасти: болезни, пожара, наводнения, материального ущерба, потери близких, смерти. С точки зрения когнитивной злопожелание – это вербальная реакция, вызванная сильным эмоциональным раздражением. На необходимость исследования данных экспрессивных языковых единиц лакского языка обращает внимание Б.М. Алиева: «Недобрые пожелания, проклятия заслуживают не меньшего внимания, поскольку, так же, как и благопожелания, они выражают самые сокровенные чувства народа» [5, с. 151].

В дагестанских языках функционируют гендерно маркированные проклятия, произносимые также исключительно женщинами, но направленные не к мужчинам, а к женщинам, например:

лак.: *Лъякъа шюшиннае!* «Чтобы живот смылся!» (в значении «Чтобы ребенок умер в утробе матери!»);  
авар.: *Чехь чураги дур!* «Да смоеся живот твой!» (в значении «Чтобы ребенок умер в утробе (твоей)!»);  
лак.: *Вил оьрч'ла-къатта къакъивуй!* «Чтоб твоя матка отсохла!»;  
авар.: *Тонч'лорукъ бакъвайги дур!* «Да высохнет матка твоя!»;  
дарг.: *Х'ела кани берц!* «Чтобы твой живот (утроба) разболелся так, будто его жарят на огне!» (в значении «Чтобы погиб твой ребенок!»).

Женщина-мать интуитивно чувствует, когда происходит несчастье с ее ребенком, если ребенок погибает, мать чувствует такие же боли, как и при родах. Н.Г. Раджабова отмечает, что женщины, когда умирает их ребенок, причитают: *берц'ибегу дила кани* «горит мой живот (утроба)», *рурц'улигу дила кани* «жжет мой живот (утроба)». То есть данная формула зла желает иносказательно смерти ребенка, что проклятие хуже пожелания смерти [6, с. 65].

К гендерно маркированным относятся также проклятия, обращенные к лицам мужского пола, следующего содержания: «Да облезут твои усы!», «Да облезет твоя борода!».

Особый интерес представляют речевые формулы, которые по форме вроде бы проклятия, а по сути являются пожеланиями добра, например:

авар.: *Дур мегеж хъах'лъаяв!* «Да поседет твоя борода!» (в значении «Да проживешь ты долгую жизнь!»);  
лезг.: *Ви чуру рехи хъурай!* «Чтоб твоя борода поседела» (в значении «Чтобы ты прожил до глубокой старости!») и т. д.

Большинство проклятий носит типологически общий характер и только единичными примерами представлены проклятия, встречающиеся только у отдельных этносов:

лак.: *Аьр тлануйн укку цув!* «Пусть превратится в гнилое дерево!»;  
авар.: *Наг'ланадул гьирал райи дуе!* «Да нагрузят тебя тяжелой ношей проклятий!»;  
дарг.: *Х'лу улаван г'ямрат вук!* «Да разрежут тебя на кусочки, подобные дырочкам сита!».

Исследуя языковые особенности русского фольклора, З.К. Тарланов отмечает, что данной теме посвящено большое количество исследований, однако «совсем немного работ, в которых ставились бы задачи, связанные с тем, как соотносятся между собой такие важнейшие элементы фольклора, какими являются язык и образы устной народной поэзии, языковая специфика фольклорных жанров» [7, с. 563]. Данное замечание З.К. Тарланова актуально также для дагестанской фольклористики.

В заключение можно резюмировать, что этническая культура дагестанских народов, в том числе и речевая, – это, прежде всего, сельская культура. С переселением в города большей части сельского населения эта культура рискует исчезнуть. Уже сейчас большая часть городского населения не знает своего фольклора. Второе и третье поколения горцев, родившихся и выросших в городах, не знают и не употребляют экспрессивно-эмоциональные этикетные речевые формулы, обслуживающие бытовой дискурс сельского населения. Они не знают многих песен-проклятий и песен-добропожеланий, не понимают сути некоторых из этих речевых формул.

Проведенный в данной статье лингвокультурологический анализ песен-проклятий выявил, что большая часть их носит типологически общий для всех дагестанских этносов характер. Лишь незначительная часть исследуемых языковых единиц можно обозначить как этноспецифические, характерные исключительно для того или иного этноса.

Песни-проклятия, как правило, имеют метафорическую природу. Поскольку всё выражение или один из его компонентов употреблены во вторичном (переносном) значении, то формула проклятия понятна подчас только представителям данного конкретного этноса.



К сожалению, можно констатировать, что часть уникальных текстов обрядовой поэзии дагестанских этносов на сегодняшний день уже безвозвратно утеряна. Ныне предпринимается целый ряд мер по сбору, анализу и сохранению оставшейся обрядовой поэзии. Необходимость срочных мер по сохранению и изучению календарно-обрядовой и свадебно-обрядовой поэзии объясняется изменениями в социальном и экономическом укладе жизни, этнической материальной и духовной культуре, миграционными процессами, постоянно растущим процессом урбанизации и т. д. Наблюдается необратимый процесс трансформации жанров самобытной обрядовой поэзии дагестанских этносов, а некоторые

жанры народного песенного творчества (особенно календарно-обрядовые песни, похоронные плачи, песни-проклятия и песни-добропожелания) находятся на стадии исчезновения.

#### Сокращения

авар. – аварский язык,  
дарг. – даргинский язык,  
лак. – лакский язык,  
лезг. – лезгинский язык.

#### Библиографический список

1. Абачараева М.М. *Язык песенного фольклора лакцев*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2013.
2. Абдуллаев И.Х. *Лакско-русский словарь*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2018.
3. Юша Ж.М. Магические формулы проклятий у тувинцев. *Гуманитарные науки в Сибири*. 2007; № 4: 106 – 108.
4. Седов К.Ф. Речевая агрессия в повседневной коммуникации. *Речевая агрессия в современной культуре*. Челябинск, 2005: 32 – 37.
5. Алиева Б.М. Анализ выражений со значением недоброго пожелания в лакском языке: гендерный аспект. *Вестник Дагестанского научного центра РАН*. 2013; № 51: 150 – 154.
6. Раджабова Н.Г. Соматонимы в благопожеланиях и проклятиях даргинского языка. *Вестник университета Российской академии образования*. Москва, 2011; № 1: 64 – 66.
7. Тарланов З.К. *Избранные работы по языкознанию и филологии*. Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2005.

#### References

1. Abacharaeva M.M. *Yazyk pesennogo fol'klora lakcev*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2013.
2. Abdullaev I.H. *Laksko-russkij slovar'*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2018.
3. Yusha Zh.M. Magicheskie formuly proklyatij u tuvincev. *Gumanitarnye nauki v Sibiri*. 2007; № 4: 106 – 108.
4. Sedov K.F. Rechevaya agressiya v povsednevnoj kommunikacii. *Rechevaya agressiya v sovremennoj kul'ture*. Chelyabinsk, 2005: 32 – 37.
5. Alieva B.M. Analiz vyrazhenij so znacheniem nedobrogo pozhelaniya v lakskom yazyke: gendernyj aspekt. *Vestnik Dagestanskogo nauchnogo centra RAN*. 2013; № 51: 150 – 154.
6. Radzhabova N.G. Somatonimy v blagopozhelaniyah i proklyatiyah darginskogo yazyka. *Vestnik universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya*. Moskva, 2011; № 1: 64 – 66.
7. Tarlanov Z.K. *Izbrannye raboty po yazykoznaniyu i filologii*. Petrozavodsk: Izdatel'stvo PetrGU, 2005.

Статья поступила в редакцию 14.07.22

УДК 398

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-267-270

**Alieva F.A.**, Cand. of Sciences (Philology), leading research associate, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadas of Dagestan Federal Research Centre, Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: folkloriyali@mail.ru

**Mukhamedova F.Kh.**, Doctor of Sciences (Philology), chief research associate, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadas of Dagestan Federal Research Centre, Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: fmuhamedova@mail.ru

**FUNCTIONS OF MIRACULOUS OBJECTS AND PHENOMENA IN FAIRY TALES OF THE DARGINS.** A fairy tale belongs to the oldest genres of the traditional folklore of the Dargins, one of the ethnic peoples of the Republic of Dagestan. In the poetic system, diverse elements were intertwined in a peculiar way, reflecting both archaic forms of primitive thinking of people, and those related to the late feudal period of the development of society and the formation of a fairy tale with its established features of the classical genre. In this case, a special role is given to fantasy, manifestations of miraculous phenomena, magic, with which the fairy tale narrative is so saturated. The purpose of this study is to consider functions of wonderful objects, fantastic phenomena, transformations in the text of a fairy tale, to identify their place and role in the system of the ideological and aesthetic content of a fairy tale plot. The analysis of a number of texts shows that their fantastic content is due to the connection with the aspirations of people in reality. The positive heroes of fairy tales perform noble deeds in the name of the triumph of truth and justice on earth; they stand up for the poor, the destitute, free the unfortunate girls imprisoned in castles and palaces. This study is relevant, as it allows to identify the ideals of goodness, morality, the desire for justice, which permeate the oral-poetic folk art. The object of the study is fairy tales with pronounced fantasy, supernatural miracles and phenomena. The novelty of this study lies in the fact that the texts of fairy tales are involved in the academic analysis for the first time. The methodological basis of the study is works of famous folklorists. The practical significance of the work is that the results of this study can be used when reading courses "Folklore of the peoples of Dagestan", "Study of folklore of the peoples of Russia" at philological faculties of universities, in colleges, and also when compiling teaching aids, etc.

**Key words:** Dargin fairy tale, fantasy, miraculous objects, phenomena, transformations, poetic structure.

**Ф.А. Алиева**, канд. филол. наук, вед. науч. сотр. отдела фольклора Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы ДФИЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: folkloriyali@mail.ru

**Ф.Х. Мухамедова**, д-р филол. наук, гл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы ДФИЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: fmuhamedova@mail.ru

## ФУНКЦИИ ЧУДЕСНЫХ ПРЕДМЕТОВ И ЯВЛЕНИЙ В ВОЛШЕБНЫХ СКАЗКАХ ДАРГИНЦЕВ

Волшебная сказка относится к древнейшим жанрам традиционного фольклора даргинцев – одной из этнических народностей Республики Дагестан. В ее поэтической системе своеобразно переплелись разнохарактерные элементы, отражающие как архаические формы первобытного мышления людей, так и относящиеся к позднему феодальному периоду развития общества и сложения волшебной сказки с ее устоявшимися признаками классического жанра. Особая роль при этом отводится фантастике, проявлениям чудесных явлений, волшебства, которыми так насыщено сказочное повествование. Целью данного исследования является рассмотрение функций чудесных предметов, фантастических явлений, превращений в тексте сказки, выявление их места и роли в системе идейно-эстетического содержания сказочного сюжета. Анализ ряда текстов показал, что их фантастическое содержание обусловлено связью с устремлениями людей в реальной действительности. Положительные герои волшебных сказок совершают благородные поступки, подвиги и деяния во имя торжества правды и справедливости на земле; они заступаются за бедных, обездоленных, освобождают несчастных девушек, заточенных в замках, дворцах. Данное исследование актуально, так как позволяет выявить идеалы добра, нравственности, стремление к справедливости, которыми пронизано устно-поэтическое народное творчество. Объектом исследования являются волшебные сказки с ярко выраженной фантастикой, сверхъестественными чудесами и явлениями. Новизна данного исследования состоит в том, что впервые привлекаемые к анализу тексты волшебных сказок в данном аспекте специально не рассматривались. Методологической основой исследования послужили труды известных ученых-фольклористов. Практическое значение работы в том, что результаты данного исследования могут быть использованы при чтении курсов «Фольклор народов Дагестана», «Фольклористика народов России» на филологических факультетах вузов, в колледжах, при составлении методических пособий и т. д.

**Ключевые слова:** даргинская волшебная сказка, фантастика, чудесные предметы, явления, превращения, поэтическая структура.

Волшебная сказка – один из распространенных жанров сказочного эпоса устно-поэтического творчества даргинцев. В ее тематический состав входят произведения самого разнообразного характера и содержания – от ранних сюжетов, связанных с архаическим периодом развития общества – о борьбе героя с фантастическими персонажами (драконами, чудовищами, дэвами, аждахами), олицетворяющими темные и враждебные человеку стихийные силы природы, до сказок феодальной эпохи, отражающих классовые конфликты между царем, падишахом, богачом, ханом и человеком из простого народа – крестьянином, бедняком, пастухом, пахарем и др. Определенную группу волшебных сказок составляют и произведения, в структуре которых своеобразно переплелись архаические элементы, мотивы, образы с чертами современности. В силу ограниченности рамок данного исследования мы не можем привлечь к анализу весь комплекс жанровых разновидностей волшебной сказки. Наша задача состоит в том, чтобы рассмотреть сказочные сюжеты в аспекте выявления функции фантастики, чудесных предметов, необычайных явлений в поэтической структуре сказки, а также определить их места и роли в идейно-эстетическом содержании волшебного повествования.

Зародившись в древнейшую эпоху тотемистического мышления, волшебная сказка прошла длительный путь своего исторического развития, в процессе которого сложилась в художественный жанр с присущим ему рядом устойчивых признаков и черт. Развиваясь и совершенствуясь, волшебная сказка постепенно обрела свою жанровую систему образов, приемов и средств, то есть весь арсенал элементов поэтической образности, стилистики, который в совокупности составляет богатейший художественный мир поэтики волшебной сказки.

Основной методологии данного исследования послужили труды известных русских ученых. Волшебная сказка была объектом исследования многих русских фольклористов. В трудах В.П. Аникина [1], Е.М. Мелетинского [2], Э.В. Померанцевой [3], А.М. Астаховой [4], Н.М. Ведерниковой [5], В.Я. Проппа [6; 7], Е.А. Тудоровской [8], Новиковой Н.В. [9] и других специалистов, занимавшихся исследованием жанров сказочного эпоса, освещались многие аспекты жанровой характеристики волшебной сказки [1; 4], вопросы ее происхождения, исторической основы, связи с действительностью [3; 6; 7], а также проблемы развития, эволюции и трансформации сказочных сюжетов, образов, мотивов волшебной сказки [2; 3], их структурно-стилистических особенностей [4; 5; 8].

В дагестанской фольклористике также известны труды, в которых всесторонне освещались жанры сказочного эпоса, в том числе и волшебной сказки, рассматривались ее идейно-эстетические и художественные особенности, выявлялось локально-специфическое своеобразие. Практически во всех национальных очерках по устно-поэтическому творчеству народов Дагестана волшебная сказка была в центре внимания исследователей-фольклористов: Ф.О. Абакаровой и Ф.А. Алиевой [10], М.Р. Халидовой [11], А.М. Аджиева [12], Х.М. Халилова [13], Ф.М. Ибрагимовой [14]. В коллективной монографии «Традиционный фольклор народов Дагестана» [15] в разделе «Волшебные сказки» дана обобщающая характеристика жанровых особенностей дагестанской волшебной сказки, освещены многие вопросы, касающиеся ее этноспецифики и художественного своеобразие. В 2011 году вышел том 2 «Волшебные сказки» многотомной серии «Свод памятников фольклора народов Дагестана» в 20 томах [16], в который включены лучшие образцы волшебных сказок народов Дагестана: аварцев, даргинцев, кумыков, лакцев, лезгин, табасаранцев, ногайцев, рутулов, агулов, цахуров. Новизна данного исследования состоит в том, что впервые привлекаемые к анализу тексты волшебных сказок даргинцев в рассматриваемом нами аспекте специально не рассматривались.

Характерной жанровой особенностью волшебной сказки является ее насыщенность фантастикой, необычайностью, чудесными явлениями, предметами, превращениями. Мир фантастики волшебной сказки обусловлен ее связью с реальной действительностью, с желаниями и устремлениями народа, с его верой в правду и торжество справедливости. «В сюжетах и образах волшебных сказок выражаются мечты народа о покорении стихийных сил природы, о преодолении болезни, старости и смерти, об освобождении от тяжести труда под гнетом эксплуататоров, это фантастика, устремленная к лучшему будущему» [17, с. 177].

Подчеркивая трудовую, реалистическую основу сказочной фантастики, М. Горький писал: «Историками первобытной культуры совершенно замалчивались вполне ясные признаки материалистического мышления, которые неизбежно возбуждались процессами труда и всею суммой явлений социальной жизни древних людей. Признаки эти дошли до нас в форме сказок и мифов, в которых мы слышим отзвуки работы над приручением животных, над открытиями целебных трав, изображением орудий труда...» [2, с. 299–300].

Анализируя происхождение многих мотивов волшебных сказок в русском фольклоре, В.Я. Пропп указывает на их связи с древнейшими институтами, обычаями и верованиями доклассового общества [6]. Дагестанская сказка также характеризуется тем, что в многообразии ее сюжетно-тематического состава сохранились отголоски и реликты первобытных верований, связанные с древнейшей эпохой, верой в потусторонний мир, тотемизмом, анимизмом, магией.

В волшебных сказках даргинцев в большом количестве встречаются всевозможные чудесные предметы и сверхъестественные явления, связанные с фантастикой, волшебством, необычайностью. Это золотые дворцы, медовые и молочные реки, родники, моря, чудесные кольца, перстни, деревья, ветки, травы,

яблоки, иглы, волшебные птицы, говорящие дикие и домашние животные, волшебные волосы, камни, горы и мн. др.

Некогда порожденные магической обрядностью, верой в сверхъестественные явления природы, анимистическими воззрениями древних людей многие элементы фантастики, волшебства, чудесных явлений, утратив свою первоначальную основу, выраженную связью с древнейшим периодом первобытного мышления людей, уже на стадии более развитого человеческого сознания наполняются новым содержанием, переосмысливаются в отдельные образы, мотивы, детали и обретают в сказочном повествовании художественно-эстетическую функцию.

Главным героем многих волшебных сказок выступает простой юноша, борец, обладающий необычайной силой, смелостью, отвагой. Он бесстрашно вступает в борьбу с чудовищами и драконами и из этой неравной борьбы всегда выходит победителем. Основной способ изображения такого героя – это поэтическая идеализация, подчеркнутое преувеличение его бесстрашия, героизма, необычайной физической силы, способность без особого труда расправиться с необыкновенно сильными фантастическими существами – многоголовыми драконами. В этой гиперболизации храбрости, смелости и отважности героя сказки выражено стремление народа к справедливости, свободе, к лучшей доле. Неслучайно они преодолевают всевозможные трудности и, проявляя исключительную стойкость и мужество, достигают желаемой цели. Таковы образы главных героев даргинских сказок: «Пяху Али», «Смелый парень и чудесная коза», «Ласточка», «Младший брат Шахназ», «Джигит и аждаха», «Как сын талхана вернул невесту, унесенную тучей», «Агайхан», «Три сына царя» и мн. др. Все они полны фантастики, волшебства, чудесных предметов, явлений, превращений.

Так, типична для этого ряда произведений сказка «Пяху Али» [16, с. 179–185] о герое-храбреце и силаче Пяху Али. Молва о его необычайной силе дошла и до талхана (князя), который, испугавшись его необыкновенной силы, решил избавиться от него. Он дает ему трудные задания в надежде, что тот не справится с ними и погибнет. Но Пяху Али без особого труда выполнил все поручения талхана: вспахать поле семи братьев-нартов; в темном лесу, полном диких зверей, нарубить дров и заполнить ими десять арб; добраться до дворца, находящегося высоко на горе, куда никто не мог пойти, так как по пути к нему все замерзало, забрать оттуда и привезти девушку по имени Жами.

Чудеса в сказке происходят и далее с помощью девушки Жами, которую Пяху Али увез с собой. По пути домой Али, вспомнив тех замерзших людей, которых он видел во дворце Жами, выразил желание, что было бы хорошо, если бы они ожили. Но Жами его успокоила, сказав, чтобы он не думал об этом. Она сняла с головы белый шелковый платок, подняла его над головой и махнула им. Тут же все они ожили, став всадниками и помчались следом за ними.

Точно таким же образом – одним взмахом платка, только уже красного, она сделала так, чтобы ее дворец оказался на месте дворца талхана, а его дворец перенесся на место ее дворца. Сказка заканчивается счастливым финалом: народ избрал Пяху Али своим талханом, им сыграли большую свадьбу, и говорят, что «Пяху Али и Жами и по сей день живут в полном согласии» [16, с. 185].

Множеством чудесных предметов и явлений насыщен и сюжет сказки «Смелый парень и чудесная коза» [19, с. 54–58]. В ней фигурируют волшебная палка, чудесный сад с яблоней, ковер-самолет, платок шайтана, говорящая коза, чудесный пучок волос и др. Сюжетная канва выстроена с помощью следующей коллизии: мать и ее муж-аждаха, желая избавиться от сына-силача, дают ему трудные поручения, при исполнении которых он должен неминуемо погибнуть. Традиционный способ изображения героя и в данном случае проявился при помощи его смелых и решительных поступков и действий в достижении поставленной цели.

Так, притворившись больной, мать отправляет сына на поиски находящегося за семью горами чудесного сада, чтобы добыть оттуда чудесное яблоко, съев которое, она якобы исцелится. Сын отправляется в путь, чтобы выполнить ее просьбу.

В сюжет сказки вклинивается вводный эпизод о случайно оказавшихся на пути парня трех путниках, которые никак не могли поделить между собой три волшебных предмета: палку, ковер-самолет и платок шайтана. Увидев их, парень догадался, что эти предметы понадобятся ему в поисках чудесного лекарства и, ловко перехитрив их, забрал себе чудесные предметы. С их помощью он благополучно выполнил трудное поручение и отдал матери то, что она просила.

Через некоторое время она опять «заболела» и на этот раз отправила его на поиски чудесной козы, чтобы добыть ее молоко, которое должно было помочь исцелению. Парень накупил на себя платок шайтана, стал невидимым, смог найти эту козу и взять у нее молока. Когда же мать «заболела» снова, то она попросила сына найти ей «лечебное» яблоко, которое растет на яблоне в чудесной «бахче» (саду), расположенной на дне глубокого моря. Сын выполнил и это поручение матери, заодно освободив из дворца, находившегося перед бахчой, красавицу-девушку. Она была дочерью царя, ее украл дракон и, чтобы жениться на ней, поселил во дворец. Герой вернул девушку ее отцу.

Увидев живого и невредимого сына, мать с мужем разозлились, что никак не могут избавиться от него. Когда он уснул, они засыпали ему глаза горячей золой, и он ослеп. Парень ушел из дому и после долгих скитаний в поисках еды и одежды встретил девушку, которую освободил из дворца. Отец собирался выдать ее замуж, но она упорствовала, сказав, что знает, за кого выйдет. Тогда отец приказал собрать всех мужчин, но никого из них она не выбрала. Отец спросил

нуকের, остался ли кто-либо, и они привели слепца. Девушка, узнав в нем своего спасителя, согласилась выйти за него.

Из содержания видно, что герой сказки прошел многие испытания, он был готов и дальше перенести любые трудности, лишь бы помочь своей матери; его не смущает даже то, что она в сговоре с мужем-аждхой пытается его всячески извести, все равно он ей предан и болеет за неё душой. Эти поступки говорят о его высоком чувстве сыновьяго долга, морально-этических и нравственных качествах.

Идейно-эстетический замысел сказки выражен в смелых и благородных поступках героя: чтобы исцелить свою больную мать, он совершает одно за другим отважные действия, добывая для нее целебное лекарство. В сказке использованы и магические действия: так, коза дает парню пучок волос и говорит ему, что если она ему понадобится, он должен сжечь их, и тогда она придет ему на помощь. Все так и происходит, и благодаря чудесной козе герой прозревает.

Рассмотрим характер и особенности проявления вымысла в сказке «Как сын талхана нашел невесту, унесенную тучей» [19, с. 79–84], само название которой уже предопределяет ее фантастическое содержание. Главный герой – младший из трех сыновей – после смерти отца, вопреки воле старших братьев, согласился выполнить отцовское завещание: выдать сестер за первого, кто придет их сватать. Старшую сестру выдали за беркута, среднюю – за бедного мельника, младшую – за сокола. Вскоре и старшие братья женились и покинули дом, а младший оставался неженатым. Как-то он увидел во сне девушку невиданной красоты, влюбился в нее и отправил к ее родителям сватов. Они дали согласие, сыграли свадьбу и привели невесту в дом жениха. В первую же брачную ночь в комнату к молодым с грохотом и шумом влетела туча, схватила девушку и унесла ее. Кинулся парень вдогонку за ней, но не успел. И тогда он дал слово любой ценой найти и вернуть ее.

Дальнейшее развитие сюжета протекает без каких-либо необычайных происшествий или чудесных явлений. В пути ему попадаются три дворца, в которых проживают его сестры со своими мужьями. Они радушно встречают его, узнав о цели его прибытия, отговаривают от поисков унесенной тучей невесты. Но парень остается непреклонным.

Кульминационным моментом сказки послужил эпизод его борьбы с аждхой, который сидел у ворот третьего дворца, в окне которого он увидел свою невесту. Юноша вытащил кинжал, чтобы сразиться с ним, но аждха, опередив его, сам разрубил парня на куски. Тут из дворца вышла его невеста, собрала части его тела, завернула в простыню и отправилась к старшей сестре. Та сложила все части тела, провела по ранам лечебным листом, сбрызнула лечебной водой, и части тела соединились. Затем прилетел беркут, отдал парню одну из своих двух душ, и он ожил. На следующий день младший брат снова пошел к аждхе, но тот опять разрубил его, тогда невеста опять собрала части его тела и отнесла к средней сестре. Та соединила все части, а мельник, ее муж, отдал ему одну из своих двух душ и оживил его. И в третий раз аждха оказался сильнее парня и снова разрубил его на части. И уже третья сестра соединила все части, а прилетевший сокол, ее муж, отдал ему душу и так же оживил его. Но на четвертый раз парню все же удалось подкрасться к аждхе поближе и убить его. Забрав свою невесту, сестер и их мужей, парень вернулся домой. Семь дней и ночей играли они свадьбу, радуясь и веселясь всех окружающих.

Перед нами сказочное повествование, в котором присутствуют отголоски архаических мотивов, связанных с мифологическими воззрениями и представлениями древних людей. К ним относятся такие введенные в сюжет мотивы, как брачные связи человека с животными и птицами (сестры героя выходят замуж за беркута и сокола); анимистические представления о вселении души в тело умершего человека, соединении его частей (беркут, мельник и сокол отдают одну из своих душ младшему брату, а его сестра, приложив друг к другу части тела – сустав к суставу, сосуд к сосуду, соединяет их); элементы магической обрядности о воздействии на человека (старшая сестра провела волшебным листом по ранам, сбрызнула лечебной водой). Как видим, художественно переосмысленные элементы древней архаики привели развитие сюжетных действий к конечной цели сказки: младший брат находит свою невесту, освобождает ее из заточения и достигает желаемого результата. Здесь можно сказать, что «сказочная выдумка, традиционно восходящая к древним мифическим представлениям и понятиям, обратилась в поэтическую условность, передающую, прежде всего, мысль о торжестве высоко нравственной этики над себлюбием, эгоизмом» [1, с. 152]. Таким образом, условность фантастического вымысла связана с художественной задачей сказки, с ее эстетической направленностью.

В ряде волшебных сказок даргинцев можно наблюдать однотипность содержания фантастических действий, чудесных явлений. Такое сходство прослеживается в сюжетах вышеназванной сказки «Как сын талхана нашел невесту, унесенную тучей» [19, с. 79–84] и сюжетом сказки «Младший брат Шахназ» [16, с. 526–529]. Оба текста обнаруживают заметное совпадение в содержании фантастических эпизодов, в частности – мотива брачного союза героев с птицами и животными. В первой сказке сестры героя выходят замуж за беркута и сокола, во второй три сестры выходят замуж за лису, куницу и орла. В них совпадают и мотивы такого замужества: в обеих сказках отмечено, что перед смертью их отец завещал сыновьям выдать своих дочерей за первого, кто придет их сва-

тать. Птицы и звери в благодарность за это в нужный момент приходят герою на помощь. Так, в сказке «Как сын талхана нашел невесту, унесенную тучей» они помогают герою в его борьбе с аждхой. Каждый раз, когда герой был разрублен аждхой, они отдавали ему одну из своих душ и оживляли его. Так же поступали и благодарные животные из сказки «Младший брат Шахназ». Когда герой сказки отправился на поиски матери, унесенной падишахом-коршуном, звери, встретившиеся на его пути, показывали ему дорогу к дворцу, в котором находилась его мать, помогали ее освободить.

В сюжете сказки «Младший брат Шахназ» фигурируют и лошади трех мастей – белая, черная и красная, которые также в нужный момент приходят герою на помощь: освободив мать, Шахназ возвращается домой, и опять на его пути попадают лис, куница и орел. Они одаривают его дорогими подарками – лис дал ему десять телег еды, куница отдала по паре коров и коней, орел подарил суму с серебром и золотом.

У этой сказки также благополучный и счастливый конец: старшие братья Шахназа, обрадовавшись тому, что младший брат освободил их мать, в благодарность, решили женить его на одной из трех дочерей талхана, который проживал недалеко от них. Орел отправился к нему сватать младшую дочь, а две старшие сестры достались старшим братьям. Им сыграли большую свадьбу, и они, как говорится в сказке, и по сей день живут счастливо.

По содержанию фантастики, по характеру проявления чудес довольно своеобразен сюжет сказки «Агайхан» [16, с. 372–383]. Структура ее выдержана в стиле традиционного волшебного повествования с развитой композицией, с обилием вводных эпизодов, диалогов, фантастических чудес и явлений. Сюжетная фабула ее такова: жил в одном селе известный пахарь, имел со своего поля богатый урожай, благодаря которому содержал свою семью. Были у него три красивые дочери. Как-то он пришел на поле и увидел, что оно окружено, как кольцом, огромным змеем.

Змей поставил условие, что пахарь должен будет отдать за него свою дочь, и тогда он освободит поле. Две старшие сестры отказались, а младшая ради отца, чтобы сохранить ему поле и урожай, дала согласие.

За три дня змей выстроил огромный дворец и привел в дом невесту. Убедившись, что никого из людей вокруг нет, и они с женой остались одни, змей вышел в соседнюю комнату, снял с себя шкуру змеи и предстал перед женой красивым и стройным юношей. Радости ее не было предела, и они вдвоем зажили очень счастливо.

Как-то к ним пришли старшие сестры его жены, они затеяли уборку и, увидев в соседней комнате змеиную шкуру, сожгли ее. Тут же возник перед женой парень, который обратился к жене с обидой: «Зачем ты это сделала? Теперь нас нет друг для друга, а мы могли бы жить долго и счастливо!» Сказав это, он мгновенно исчез.

В дальнейшее развитие сюжета причудливо вплетаются фантастические явления. Потеряв своего мужа Агайхана, девушка в поисках его случайно забрела в одну яму и попала в подземелье, и там после долгих мытарств она, наконец, встретила его. Он оказался сыном живущей в подземелье кровожадной Вахиг (ведьмы), которая задумала всячески от нее избавиться. Для этого в сказку традиционно вплетается мотив трудных поручений. Вахиг дала девушке трехгранные иглы и велела с их помощью почистить весь дом, чтобы все блестело, как золото. Тут пришел Агайхан и помог ей справиться с этим поручением: он вызвал чудесный ветер, и тот в один миг убрал весь дом. В следующий раз Вахиг дала ей перо и потребовала от нее устлать такими же перьями весь пол в доме. Опять Агайхан сделал все за нее: он вызвал всех птиц и велел им устлать весь пол дома своими перьями.

Тогда злая Вахиг, не зная, что бы ей еще придумать, отправила девушку найти за семью горами зурну с барабаном, принести ей, и они будут готовиться к свадьбе Агайхана и дочери соседей. Агайхан был очень расстроен этим поручением, но все же взялся помочь жене и на этот раз. Он сказал ей: «Это нелегкое задание, но выполнить можно. Только ты должна поступить так, как я тебя научу. Когда отправишься за семь гор, в начале пути встретишь реку из крови. Остановись, пригуби кровь, а потом скажи: «Какая сладкая вода, как шараб!» Потом ты встретишь горькую реку. Опять пригуби воду и скажи: «Какая прохладная и вкусная вода!» В третий раз ты встретишь лошадей и собак. Перед собаками будет лежать сено, а перед лошадьми – мясо. Ты их поменяй местами – перед лошадьми положи сено, а перед собаками – мясо. В четвертый раз ты увидишь ворота, одни – закрытые, другие – открытые. Закрытые – открой, открытые – закрой. Когда сможешь на закрытые ворота, увидишь и барабан, и зурну. Возьми их как можно быстрее и возвращайся обратно» [16, с. 382].

Девушка сделала все так, как ей посоветовал Агайхан. Но и на эту сказку не завершается. В ее действия включаются стражники, которые хотят ее догнать, отобрать зурну и барабан, но никак не могут это сделать. На помощь девушке приходят собака, лошади, все вместе они спасают девушку от стражников. Вахиг, уверенная в том, что девушка не сможет выполнить ее последнее поручение и не вернется назад, как и задумала, сыграла свадьбу сыну Агайхану. Она приготовила невесту для Агайхана – с одной большой грудью, длинным носом и косыми глазами. Когда свадьба закончилась, гости разошлись, Агайхан взял кинжал и зарубил невесту. Тут же его любимая жена и он превратились в голубей и полетели на верхнюю землю. Но и на этом фантастическом действии сказка не



завершается: Вахиг, мать Агайхана, узнав о том, что они превратились в голубей, сама стала орлом и полетела за ними.

Поняв, что за ними гонится орел, голуби превратились в овсяное зерно и рассеялись по земле. Увидев это, орел превратился в курицу с двенадцатью цыплятами, которые склевали все зерно. Потом курица с цыплятами превратилась в орла, орел снова стал Вахиг, и она вернулась в свою страну. Но она не заметила, как два зернышка закатились под камень. Эти два зернышка тут же превратились в парня и девушку, вернулись в верхний мир и поселились в своем дворце. «Они и сейчас, говорят, живут там, рождая девочек и сыновей, похожих на талханов и их дочерей» [16, с. 383].

Как отмечалось ранее, сюжет приведенной сказки «Агайхан» достаточно развернут и обстоятелен. В повествование введены разнообразные вводные эпизоды, диалоги, которые оживляют сказку, углубляют ее смысл, придают ей эмоциональный настрой. Вместе с тем в поэтической системе сказочного сюжета значительное место отводится роли фантастики, выдумки, чудесных явлений и невероятных превращений. Здесь использованы и такие архаические элементы, как мотив оборотничества – превращения людей в змей, птиц, зерна и т. д. В фантастическом мире сказки «Агайхан» участвуют говорящие ворота, лошади, собаки, реки, птицы – то есть одушевляется все, что связано с поступками и действиями главных героев. В финале ее, благодаря превращениям Агайхана и его жены в голубей и зернышки, им удается спастись от преследований злой и кровожадной Вахиг.

Таким образом, «условность фантастической выдумки находится в прямой связи с необыкновенно широким смыслом повествования. Фантастика обретает художественную мотивировку» [1, с. 152].

Подводя итоги сказанному, можно сделать следующий вывод: проделанный нами анализ материала даргинских волшебных сказок показал, что характер и содержание фантастики в них органически связаны с идейно-эстетической заданностью сказочного повествования; в них нашли отражение извечные идеалы добра, истины, правды и справедливости. В результате проделанной работы выявлено, что сказочная фантастика послужила поэтическим выражением реальных народных устремлений, и в этом смысле данное исследование актуально, так как позволяет раскрыть нравственно-этический смысл, заложенный в произведениях устного народного творчества. Важно также подчеркнуть, что элементы фантастики, некогда связанные с древнейшими формами архаического мышления, со временем утратив прежний смысл, становились средством художественной образности и поэтической выразительности.

Таким образом, анализ ряда сказочных текстов показал, что их фантастическое содержание исторически обусловлено связью с реальными устремлениями людей в самой действительности.

Практическое значение данного труда состоит в том, что его результаты могут быть использованы при чтении курсов лекций по специальности «Фольклористика народов Дагестана и России», а также при подготовке методических пособий в области филологической науки.

#### Библиографический список

1. Аникин В.П. *Русская народная сказка*. Москва: Учпедгиз, 1959.
2. Мелетинский Е.М. *Герой волшебной сказки: Происхождение образа*. Москва: Наука, 1958.
3. Померанцева Э.В. *Судьбы русской сказки*. Москва: Наука, 1965.
4. Астахова А.М. *Народные сказки о богатырях героического эпоса*. Москва; Ленинград: Издательство АН СССР, 1962.
5. Ведерникова Н.М. Контaminaция в волшебной сказке. *Филология*. Москва: Издательство МГУ, 1969: 40 – 53.
6. Пропп В.Я. *Исторические корни волшебной сказки*. Ленинград: Наука, Ленинградское отделение, 1946.
7. Пропп В.Я. *Морфология сказки*. Москва: Наука, 1969.
8. Тудоровская Е.А. О структуре волшебной сказки. *Русский фольклор. Русская народная проза*. Москва: Наука, 1972; Т. VIII: 148 – 160.
9. Новиков Н.В. *Образы восточнославянской волшебной сказки*. Ленинград: Наука, Ленинградское отделение, 1974.
10. Абакарова Ф.О., Алиева Ф.А. *Очерки устно-поэтического творчества даргинцев*. Махачкала: Типография ИЯЛИ ДНЦ РАН, 1999.
11. Халидова М.Р. *Устное народное творчество аварцев*. Махачкала, 2005.
12. Аджиев А.М. *Устное народное творчество кумыков*. Махачкала, 2005.
13. Халилов Х.М. *Устное народное творчество лакцев*. Махачкала, 2004.
14. Ибрагимова Ф.М. *Устно-поэтическое творчество рутулов, агулов, цахуров*. Махачкала, 2018.
15. *Традиционный фольклор народов Дагестана*. Москва: Наука, 1991.
16. Свод памятников фольклора народов Дагестана: в 20 т. *Волшебные сказки*. Москва: Наука, 2011; Т. 2.
17. Кайев А.А. *Сказки. Русское народное поэтическое творчество*. Москва: Высшая школа, 1969: 155 – 200.
18. Горький М. *Собрание сочинений*: в 30 т. Москва: Гослитиздат, 1949; Т. 27.
19. Алиева Ф.А. *Даргинские народные сказки*. Махачкала, 2006.

#### References

1. Anikin V.P. *Russkaya narodnaya skazka*. Moskva: Uchpedgiz, 1959.
2. Meletinskij E.M. *Geroj volshebnoj skazki: Proishozhdenie obraza*. Moskva: Nauka, 1958.
3. Pomeranceva E.V. *Sud'by russkoj skazki*. Moskva: Nauka, 1965.
4. Astahova A.M. *Narodnye skazki o bogatyryah geroicheskogo epasa*. Moskva; Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1962.
5. Vedernikova N.M. Kontaminaция v volshebnoj skazke. *Filologiya*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1969: 40 – 53.
6. Propp V.Ya. *Istoricheskie korni volshebnoj skazki*. Leningrad: Nauka, Leningradskoe otdelenie, 1946.
7. Propp V.Ya. *Morfologiya skazki*. Moskva: Nauka, 1969.
8. Tudorovskaya E.A. O strukture volshebnoj skazki. *Russkij fol'klor. Russkaya narodnaya proza*. Moskva: Nauka, 1972; T. VIII: 148 – 160.
9. Novikov N.V. *Obrazy vostochnoslavjanskoj volshebnoj skazki*. Leningrad: Nauka, Leningradskoe otdelenie, 1974.
10. Abakarova F.O., Alieva F.A. *Ocherki ustno-po'eticheskogo tvorchestva dargincev*. Mahachkala: Tipografiya IYaLI DNC RAN, 1999.
11. Halidova M.R. *Ustnoe narodnoe tvorchestvo avarcev*. Mahachkala, 2005.
12. Adzhiev A.M. *Ustnoe narodnoe tvorchestvo kumykov*. Mahachkala, 2005.
13. Halilov H.M. *Ustnoe narodnoe tvorchestvo lakcev*. Mahachkala, 2004.
14. Ibragimova F.M. *Ustno-po'eticheskoe tvorchestvo rutulov, agulov, cahurov*. Mahachkala, 2018.
15. *Tradicionnyj fol'klor narodov Dagestana*. Moskva: Nauka, 1991.
16. Svod pamyatnikov fol'klora narodov Dagestana: v 20 t. *Volshebnye skazki*. Moskva: Nauka, 2011; T. 2.
17. Kajev A.A. *Skazki. Russkoe narodnoe po'eticheskoe tvorchestvo*. Moskva: Vysshaya shkola, 1969: 155 – 200.
18. Gor'kij M. *Sobranie sochinenij*: v 30 t. Moskva: Goslitizdat, 1949; T. 27.
19. Alieva F.A. *Darginские народные сказки*. Mahachkala, 2006.

Статья поступила в редакцию 17.07.22

УДК 81-139

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-270-273

**Valiulina S.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Russian as a Foreign Language Department, International Institute of Economics and Linguistics, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: svetlana-valiuli@mail.ru

**Liu Dawei**, MA student, International Institute of Economics and Linguistics, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: 954849022@qq.com

**LINGUISTIC CHARACTERISTICS OF THE RUSSIAN COMIC (BASED ON THE MATERIAL OF THE COMIC BOOK “THE PLAGUE DOCTOR”)**. The article is dedicated to an analysis of textological, graphic, structure and semantic characteristics of the Russian comic book “The Plague Doctor.” As a creolized text, a comic has a number of specific characteristics: a special font usage, a position and presentation logic of textological information, a use of colloquial, often reduced vocabulary, and an abundance of phraseological units. A special role in the text of a comic is played by interjections, representing the emotional state of the characters, and onomatopoeias, which convey the sounds of the environment. As the comic is closely linked to colloquial, dialogic speech, simple, incomplete sentences, exclamatory and interrogative sentences, plenty of ellipsis are used. The above-mentioned characteristics of a comic are aimed either at saving linguistic means, or at impact on the recipient in order to keep their attention and interest.

**Key words:** comic, creolized text, verbal and non-verbal symbols, linguistic characteristics.

**С.В. Валиулина**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. русского языка как иностранного Международного института экономики и лингвистики Иркутского государственного университета, г. Иркутск, E-mail: svetlana-valiuli@mail.ru

**Лю Давэй**, магистрант, Международный институт экономики и лингвистики Иркутского государственного университета, г. Иркутск, E-mail: 954849022@qq.com

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО КОМИКСА (НА МАТЕРИАЛЕ КОМИКСА «ЧУМНОЙ ДОКТОР»)

Статья посвящена анализу текстологических, графических и структурно-семантических особенностей русского комикса «Чумной доктор». Как креолизованный текст, комикс обладает целым рядом специфических черт: особое использование шрифта, расположение и логика подачи текстологической информации, использование разговорной, часто сниженной лексики, обилие фразеологических оборотов. Особую роль играют в тексте комикса междометия, репрезентирующие эмоциональное состояние героев, и ониматопеи, передающие звуки окружающей действительности. Комикс тесно связан с разговорной, диалогической речью, поэтому в его тексте употребляются простые, неполные, восклицательные и вопросительные предложения, обилие многоточий. Все перечисленные признаки комикса направлены либо на экономию речевых средств, либо на воздействие на реципиента с целью удержать его внимание и интерес.

**Ключевые слова:** комикс, креолизованный текст, вербальные и невербальные символы, лингвистические особенности.

Комикс как жанр литературы на сегодняшний день очень популярен в разных культурах, поэтому исследование его лингвистических и паралингвистических особенностей достаточно актуально. Комиксы как разновидность креолизованного текста представляют собой один из новых объектов лингвистических исследований. Сочетание в комиксах разных семиотических форм репрезентации содержания текста вызывает особый исследовательский интерес, поскольку предполагает специфические отношения интерпретации иконических изображений и лингвистических форм. Всё вышеизложенное определяет актуальность данного исследования.

Цель данной работы – выявление структурно-семантических, текстологических и графических особенностей русского комикса «Чумной доктор».

Данная цель предполагала решение следующих задач:

- определить понятия «комикс» и «креолизованный текст»;
- исследовать текстологические, графические и структурно-семантические особенности данного текста.

Научная новизна работы состоит в том, что в настоящее время лингвисты исследуют лишь общие черты всех комиксов, специфику американских, немецких комиксов, в данной же работе сделана попытка анализа русского комикса, его лингвистических особенностей.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно вносит свой вклад в разработку проблем и методов изучения креолизованного текста, текста комикса.

Практическая значимость исследования содержится в возможности использования теоретических и практических материалов при чтении спецкурсов по лексикологии, стилистике текста, синтаксиса.

Термин комикс (англ. comic, нем. der/das Comic) имеет английское происхождение: в начале XX в. американские газеты стали публиковать приложения, получившие название «comic strips» и содержавшие, как правило, небольшую забавную историю в картинках. Именно содержательный признак жанра лёг в основу термина, обусловив отношение большинства исследователей к комиксу как к «несерьёзному», недостойному внимания учёных жанру. Этот признак можно считать характеризующим только по отношению к раннему периоду существования комикса, т. к. более чем за столетие развития комикс обогатился и достиг значительного сюжетно-жанрового разнообразия: смешные истории в картинках, которые прежде принято было называть комиксами, сегодня называются «funnies», при этом значительную часть рынка комиксов составляют не те комические истории, а экшен и приключения [1, с. 13]. В настоящее время комикс – это один из самых популярных жанров массовой культуры во всем мире: от комикс-книг в США до комиксборников с короткими стрипами или миниатюрами в Европе, от китайской манхуа до японской манги. Определение понятия комикса отражено в работах С. МакКлауда, Р. Барта, А.Г. Сониной, Р.В. Чуканова, А.И. Денисовой, Е.В. Козлова, Ю.А. Ейкалис и других. С. МакКлауд определяет комикс как «последовательные изображения, смежные рисунки и другие изображения в смысловой последовательности» [цит. по: 2, с. 43]. А.Г. Сонин предложил следующее определение: комикс – это «особый способ повествования, текст которого представляет собой последовательность кадров, содержащих, кроме рисунка, вербальное произведение, репрезентирующее преимущественно диалог персонажей и заключенное в особую рамку – графическое пространство речевого компонента. При этом рисунок и заключенный в него вербальный текст представляют собой органическое смысловое единство» [3, с. 35].

Комикс является полностью креолизованным текстом, поскольку вербальный и невербальный компоненты связаны между собой и дополняют друг друга. Преимущество и особенность комикса как креолизованного текста заключается в том, что он значительно упрощает и ускоряет процесс познания. Воспринимая комикс в органичном единстве ярких зрительных образов и текстовой составляющей, реципиент формирует более глубокое понимание сообщения автора. Р. Барт выделил характерные особенности комикса как семантически осложненного текста:

1. Персонажи, представляющие ту или иную модель поведения, находят-ся в жизненно-мировоззренческом конфликте. Следует отметить, что эта модель может не быть представлена вербально, при этом образ действий героя понятен читателю благодаря выразительной графической составляющей комикса.

2. Каждое изображение в комиксе, являясь информационно и эстетически самодостаточным, тем не менее существует лишь в контексте целого произведения, им определяется.

3. Изображения и текст комикса утрированы, лаконичны и просты для понимания, при этом не следует относиться к чтению комикса невнимательно, так как изображения часто содержат важные фрагменты в виде подсказок.

4. Динамичность комикса, предназначенного для взрослой аудитории, обусловлена развлекательной функцией произведения, читаемого для отдыха и расслабления после рабочего дня и при этом не провоцирующего сонливости.

5. Яркость в комиксе служит целям привлечения внимания и включает в себя наравне с яркостью цветового сопровождения броскость кадра и организацию текста. Среди ярких монтажных приёмов – использование художниками крупных планов в эмоционально и сюжетно значимых эпизодах, а также выделение лица и глаз с помощью резких, броских линий либо крупное изображение одних лишь глаз персонажа. У авторов комикса пользуется популярностью эффект «летающей перспективы», достигающийся за счет множества линий, проведенных к единой точке на ярком фоне. Точка при этом скрыта за главным объектом кадра.

6. Экспрессивность графической составляющей каждого фрейма, в особенности фреймов, в которых акцентируется эмоциональное состояние персонажа, обусловлена практической невозможностью изображения в полной мере выразить эмоцию нарисованного персонажа.

7. Объединение главной информации в одном изображении является уникальной особенностью комикса. При чтении комикса у реципиента нет необходимости представлять себе внешний облик персонажей, обстановку помещения или пейзаж – все элементы одновременно представлены в рамках одного фрейма [4, с. 266].

Таким образом, комикс как особый способ повествования является текстом, который представляет собой последовательность кадров, содержащих, кроме рисунка, вербальное произведение, репрезентирующее преимущественно диалог персонажей и заключенное в особую рамку – графическое пространство речевого компонента. При этом рисунок и заключенный в него вербальный текст представляют собой органическое смысловое единство. Как креолизованный текст, комикс имеет ряд особенностей: его персонажи находятся в жизненно-мировоззренческом конфликте; изображения комикса полностью раскрываются лишь в контексте целого произведения; комикс динамичен, ярко, экспрессивен, изображение комикса часто содержит в себе важную информацию, которой нет в его тексте.

В ряде исследований справедливо отмечается, что любое литературное художественное произведение не может существовать без нарратива – повествования о событиях, образующих его сюжет, в котором присутствуют интрига и определенная напряженность. Информация в комиксах подается не в форме простого повествования, а последовательности кадров с вербальным текстом, разворачивающейся на глазах у реципиента [5, с. 9]. «Если в произведении отсутствует напряжённо развивающийся сюжет, оно не может вызвать интерес массовой публики. То же можно сказать и о комиксе, в котором обязательна интрига. Читая комикс, реципиент погружается в мир художественного произведения. Автор как бы приглашает его принять участие в истории, происходящей в реальном времени» [5, с. 9].

Комикс «Майор Гром» состоит из 8 частей: «Чумной доктор» (2 книги), «День Святого Патрика», «как в сказке», «Игра», «голоса», «В сердце тьмы» и «Последнее дело». В комиксе «Чумной доктор» главный герой, Игорь Гром, ищет маньяка, скрывающегося под маской Чумного доктора. Им оказался самый популярный человек в России – компьютерный гений и основатель социальной сети Сергей Разумовский. Его поиски, борьба с ним составляют сюжет двух книг.

Как и любому другому тексту, комиксу присуще тема-рематическое членение: тема каждой отдельной части комикса раскрывается последовательно.

Текст в комиксе, как правило, помещается в баллоны, изображающие речь, либо мысли героя, а также в отдельные вставки в углы панели, передающие авторский текст с дополнительной информацией. В опубликованных исследованиях о «комиксах» данные объекты или пространство называются французским словом «филактер» (phylactère). Если филактер расположен у рта, он репрезентирует внешнюю монологическую или диалогическую речь. Если филактер поднимается от головы персонажа, он репрезентирует мысли героя, т. е. его внутреннюю речь. В связи с постоянным применением в качестве идеографического знака в комиксе этот элемент считается самым заметным [6]. Примечательно, что форма филактера может отличаться в зависимости от намерения автора сделать акцент на мыслях персонажа либо на его словах. В комиксе «Чумной доктор», если текст относится к словам героя, то филактер исходит из области рта персонажа. Если автор передает мысли героя, то филактер имеет прямоугольную форму с желтым фоном и располагается сверху или внизу кадра. Автор использует цветовой филактер, чтобы показать отношение к персонажу или передать его состояние. Так, филактер персонажей может быть красного, передающего напряжение и злость героя, или голубого цвета, когда герой холоден в своих высказываниях.

Для комикса характерно использование печатных и прописных букв одинаковой высоты для того, чтобы облегчить восприятие текста, фразы не начинаются с заглавных букв, имена собственные в речи героев также прописываются без заглавных букв, например: «а давай сбегим отсюда? а как же дима? он поймет». Шрифт текста должен сочетаться со стилизацией изображений.

Помимо диалогичной и внутренней речи персонажей комикс содержит и авторский комментарий. Он в текстах комикса «Чумной доктор» выполняет функцию лаконичного указания на место и время действия (Лондон, 17 век; час спустя; на следующий день), что можно объяснить тем, что объем вербального текста в кадре ограничен. Следовательно, автор делает выбор в пользу текста в филактере, «оживляющего», «озвучивающего» комикс, оставляя комментарию второстепенную роль авторской ремарки.

Для того чтобы комикс был верно понят читателем, его содержание должно быть правильно структурировано, текст и изображение должны быть четко соотнесены, изображения должны быть представлены в четкой последовательности.

Изображения комикса отличаются яркостью, лаконичностью и живостью. В кадре может изображаться панорамная картинка, часть лица, когда важно подчеркнуть выражение глаз героя, его чувства и эмоции, а также часть тела (нога, рука), когда нужно передать определенное действие. В изображении комикса присутствуют не только герои, их действия, чувства, но и звуки окружающей действительности и действий героев. Отличительной особенностью языка комикса, в том числе и языка изображений, является его краткость и лаконичность; эмоциональность; выразительность; диалогичность; живость и простота.

Необходимо отметить, что основной единицей комикса выступает кадр, соединяющий вербальную и невербальную части. Структура комикса включает

Таблица 1

Междометия и их значения в языке комикса

Междометия	Семантика междометий
блин, мля, еба	удивление, огорчение, досада
ни хрена себе	сильное удивление
что ж	нежелание принять факт
Хммм, ммм	раздумье
ааа	негодование, злорадство, угроза или ирония
эй	возглас, которым окликают, подзывают, обращаются к кому-либо
ну	– нетерпеливое побуждение, призыв к действию, – удивление, восхищение или недовольство, негодование, ирония
уф	усталость, изнеможение или облегчение, успокоение и т.п.
твою мать	чувства удивления или негодования
ха	несогласие, сомнение, негодование
ой	– неожиданная боль, испуг, – досада, сожаление, предупреждение о возможных трудностях, – радость, восхищение и т. п.
ух	удивление, восхищение величиной, силой и т. п.
ага	злорадство, торжество, замешательство и т. п.
тебе хана	чувство негодования
мда	чувство неудовлетворенности или разочарования
вот черт	чувства удивления или негодования
фигасе	удивление, недовольство, недоверие
Ого, ооо	удивление, восхищение, одобрение и т.п.

обложку, фронтиспис, титульный лист, страницы и Pin-UpPage (дополнительные зарисовки художников комикса). Можно сделать вывод, что удачное использование вербальных и невербальных средств позволяет комиксам в зависимости от их предназначения и тематики оказывать комплексное, прагматическое воздействие на свою целевую аудиторию.

Кроме текстологических и графических особенностей, в комиксе можно выделить и структурно-семантические особенности (на уровне синтаксиса, стилистики и лексики).

Комикс представляет собой повествование с преобладанием диалогической речи, поэтому язык комикса в большей степени представлен разговорным стилем речи. Языку комикса присущи следующие особенности разговорного стиля речи:

- 1) неполные предложения («что за?», «откуда здесь...»),
- 2) лексические единицы разговорного стиля (умничка, братан, покувыркаться, вырубать, исподтишка, чушь, байки, короче, прикончить, треп и др.),
- 3) фразеологические единицы разговорного стиля (ты не из слабых, лопатой память отшибло, играешь в героя, деньги полились рекой, проходу не дает, сдадут с потрохами, не видеть дальше своего носа, знают тебя как облупленного и др.),
- 4) нелитературная лексика (какого хрена, мразь, мразота, тварь, падаль, чёртов варвар, грёбаный псих, упёртая скотина, подонок и др.),
- 5) лексические единицы с нарушением фонетических и грамматических норм (чё, видал, ща и др.),
- 6) междометия (ну, хммм, ооо, твою мать, ха, ой, ух, ага и др.).

Особое место в языке комикса занимают междометия, передающие эмоции и чувства персонажей, например: «ооо, какой большой и страшный пистолет!». Герой комикса удивлен, однако междометие «ооо» передает не только удивление, но и иронию. Все выделенные в комиксе «Чумной доктор» междометия представим в виде табл. (см. табл. 1).

Группа междометий разнообразна, поскольку одной из основных черт языка комикса является его экспрессивность, яркость и лаконичность. Междометия передают эмоции ярко и лаконично.

Язык комикса, его изображения богаты произносимыми и непроизносимыми ониматопеями, которые располагаются не в филактерах, а непосредственно на изображении. Ониматопеи усиливают эффект присутствия реципиента, передают звук и динамику действия.

Представим выделенные в комиксе «Чумной доктор» звукоподражания в виде табл. (см. табл. 2).

Таблица 2

Ономатопеи в комиксе

Ономатопеи	Значение
врум	звук набирающего обороты двигателя
хрусть	– треск, хруст от разрушения чего-либо сухого, ломкого, хрупкого, – обозначение треска, хруста как действия
топ	шум, стук, производимый ногами при ходьбе, беге, танце и т.п.
дых, дух, тыщ, пум	звук удара по телу
вух, вум	звук мягкого движения по воздуху
бдыщ	звуки оружия, металла
блам	звук выстрела
чик	короткий отрывистый щелчок, треск, лязг
угх, буль-буль	бульканье, звук воды
клан	звук металлического предмета
ха-ха-ха	смех
тук	– стук в дверь, в окно, – стук сердца
крак	звук перелома чего-либо (ветки, кости)
клик	звук компьютерной мыши
дззз, вззз, дринь	звук дверного звонка, телефона
бум	сильный короткий звук при ударе в большой колокол, барабан, а также при падении тяжёлого предмета
фух, шух	звук быстрого движения

Все перечисленные ониматопеи направлены на то, чтобы увлечь реципиента, удержать его внимание, держать его в напряжении.

Синтаксическая структура текстов комиксов обладает относительной простотой и максимально приближена к разговорному языку как наиболее легкому для восприятия, в связи с тем, что комиксы являются развлекательным жанром. Речь героев диалогична, и автор стремится сделать их высказывания наиболее краткими и емкими. Синтаксическая специфика разговорного языка определя-



ется его эмоционально окрашенным, непринужденным характером, ситуативностью, спонтанностью, а также тем, что он выступает в диалогической форме общения, при которой речь характеризуется сравнительно быстрым темпом. В разговорной речи чаще всего используются простые короткие предложения. Например: «я встроил безупречную систему! сорокин завозил отребье. зильченко продавал промедол. гречкин поставлял оружие и боеприпасы. а бехтеев просто молчал. все шло просто замечательно!» Предложения могут быть осложнены обращениями, например, «отлично, игорек!», вводными словами, например, «во-первых, они были самыми явными кандидатами «на вылет». а во-вторых, их отсутствия все равно бы никто не заметил!», деепричастными и причастными оборотами, например, «я знаю, что тех четверых ты прикончил, пытаюсь скрыть что-то важное...», «зданиям правительства также не удалось уцелеть – и люди перестали зависеть от чиновников и бюрократов, навязывающих лишь им удобные порядки!». Обращения и вводные слова встречаются в тексте комикса чаще, чем причастные и деепричастные обороты. Статистический анализ показал, что обращения и вводные слова имеют частотность в 4,5%, деепричастные обороты – 2,8%, причастные обороты – 1,4%. Присутствие в текстах комиксов деепричастных оборотов в большем количестве, чем причастных оборотов, можно объяснить тем, что содержание комикса – это больше действие, нежели описание.

Пунктуация в тексте комикса богата и разнообразна. Представим полученные данные в виде табл. (см. табл. 3).

Таблица 3

Пунктуационные знаки в тексте комикса

Пунктуационный знак	Примеры	Частотность употребления (%)
!	он точно там! началось! реально началось! спасайтесь!	46,6%
...	надеюсь, до этого не дойдет ...откуда здесь ...	18,3%
.	шеф, заглуши мотор, дальше я пешком пойду. сдачи не надо.	16,1%
?	есть что сказать на прощание? что-что?	13,1%
?!	а скольких людей ты просто избил, стремясь поскорее закрыть дело?!	3,6%
?..	но что он скрывает, и для чего ему понадобилось столько «промедола»?..	1,2%
!!!	сдохните, твари!!! аха-ха-ха-ха!!! неееет!!! не может быть!!!	1%

Преобладание восклицательного знака в тексте комикса объясняется эмоциональностью содержания. Чтобы удержать внимание читателя, автору необходимо держать его в постоянном напряжении, поэтому так много восклицательных предложений, предложений с многоточием. Часто одно предложение разбивается на фразы и помещается в разные филактеры. Оформляется такое предложение с помощью многоточия. Например: «и все это – благодаря одной ...» «маленькой ...» «спичке!». Такой прием поддерживает интерес читателя, создает интригу. Многоточие включается в само предложение с той же целью: «не ... может ... быть...», «мне так тебя не хватало ... ты ... такая... добрая... умная... красивая...». В последнем примере многоточие заменяет другие знаки препинания, запятые и помогает передать состояние героя, его неуверенность, волнение.

## Библиографический список

1. Ейкалис Ю.А. *Вербальный и иконический компоненты современного немецкоязычного комикса*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Самара, 2017.
2. Козлов Е.В. *Комикс как явление лингвокультуры: знак – текст – миф*. Волгоград: ВФ МУПК, 1999.
3. Сонин А.Г. *Комикс как знаковая система: психолингвистическое исследование (на материале франкоязычных комиксов)*. Барнаул: Издательство Алтайского университета, 1999.
4. Барт Р. *Мифологии*. Перевод с французского, вступительная статья, комментарии С.Н. Зенкина. Москва: Издательство им. Сабашниковых, 1996.
5. Анисимова Е.Е. *Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов)*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2003.
6. Григорьева Н.Ю. Комикс как креолизованный текст. *Вестник ЮУрГУ*. Серия: Лингвистика. 2013; № 1: 109 – 111.

## References

1. Ejkalis Yu.A. *Verbal'nyj i ikonicheskiy komponenty sovremennogo nemeckoyazychnogo komiksa*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Samara, 2017.
2. Kozlov E.V. *Komiks kak yavlenie lingvokul'tury: znak – tekst – mif*. Volgograd: VF MUPK, 1999.
3. Sonin A.G. *Komiks kak znakovaya sistema: psiholingvisticheskoe issledovanie (na materiale frankoyazychnykh komiksov)*. Barnaul: Izdatel'stvo Altayskogo universiteta, 1999.
4. Bart R. *Mifologii*. Perevod s francuzskogo, vstupitel'naya stat'ya, kommentarii S.N. Zenkina. Moskva: Izdatel'stvo im. Sabashnikovykh, 1996.
5. Anisimova E.E. *Lingvistika teksta i mezhkul'turnaya kommunikaciya (na materiale kreoлиzovannykh tekstov)*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skiy centr «Akademiya», 2003.
6. Grigor'eva N.Yu. Komiks kak kreoлиzovannyj tekst. *Vestnik YuUrGU*. Seriya: Lingvistika. 2013; № 1: 109 – 111.

Пунктуационный знак тире используется в тексте комикса не только как разделительный знак (в простом и сложном предложении), но и как знак, создающий напряжение текста. Например, «еще немного, и такое начнется по всей стране – а там и государственный переворот не за горами!» Тире заменяет запятую, делает предложение более ритмичным и динамичным, жестким.

В тексте комикса, воспроизводящего устную диалогическую речь, непосредственное живое общение, закономерно частое использование неполных предложений. Значение таких предложений может быть определено при их сопоставлении с предыдущими репликами. Например:

- что здесь видите? <...>
- облака.
- самолет.
- хорошо. здесь?
- бабочка.

Цель употребления неполных предложений – экономия речевых средств, свойственная диалогической, разговорной речи.

К структурно-семантическим особенностям языка комиксов можно отнести наличие многоточий, восклицательных и вопросительных знаков, неполные предложения, лексические единицы разговорного стиля, междометия и ониматопеи.

Таким образом, проанализированный материал статьи позволяет сделать следующие выводы:

1. Комикс как особый способ повествования, текст которого представляет собой последовательность кадров, содержащих, кроме рисунка, вербальное произведение, репрезентирующее преимущественно диалог персонажей и заключенное в особую рамку – графическое пространство речевого компонента, является креолизованным текстом. Вербальный и невербальный компоненты связаны воедино и взаимодействуют как целое смысловое единство.

2. К текстологическим и графическим особенностям комикса «Чумной доктор» относятся следующие: наличие тема-рематического членения; захватывающий нарратив; размещение текста в филактерах, которые отличаются по положению в кадре и цвету в зависимости от того, думает или говорит герой, какие эмоции он испытывает; в тексте используются печатные и прописные буквы одинаковой высоты для того, чтобы облегчить восприятие текста, фразы не начинаются с заглавных букв, имена собственные в речи героев также прописываются без заглавных букв. В кадре может изображаться панорамная картинка, а также части тела героя, на которые делается акцент при передаче смысла происходящего. Отличительной особенностью языка комикса, в том числе и языка изображений, является его краткость и лаконичность; эмоциональность; выразительность; диалогичность; живость и простота.

3. Структурно-семантические особенности комикса «Чумной доктор»: использование разговорной, сниженной лексики; обилие междометий, передающих эмоциональное состояние героя, поддерживающих интригу и живость повествования; употребление ониматопей, репрезентирующих звуки окружающей действительности. Синтаксическая структура текста соотносится с признаками разговорной речи: предложения чаще простые, краткие, неполные. Достаточно разнообразна пунктуация, восклицательные предложения и предложения с многоточием даже внутри одной фразы встречаются чаще, чем обычные повествовательные предложения.

Все перечисленные лингвистические особенности комикса «Чумной доктор» направлены на то, чтобы удержать внимание реципиента, заинтриговать его, держать в напряжении. Единство текста и рисунка создает ощущение присутствия читателя, вовлекает его в происходящие события и переживания героев комикса. Все выделенные лингвистические особенности комикса выполняют коммуникативную, экспрессивную и фатическую функции. В результате исследования поставленная цель достигнута, задачи решены в полном объеме.

Данная работа представляется перспективной с точки зрения углубленного изучения языка комиксов, сопоставления русскоязычных комиксов и комиксов, созданных на других языках.

*Lugovskoy A.V., senior teacher, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: lugovskoy\_2004@mail.ru*

*Evstratova E.V., student, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: elena.evstratova2001@gmail.com*

**THE PECULIARITIES OF ARTISTIC WORLD RECONSTRUCTION IN THE RUSSIAN TRANSLATION OF 'BIG TWO-HEARTED RIVER' BY ERNEST HEMINGWAY.** The article discusses issues of the literary artistic world and its reconstruction in translation from English into Russian. The article provides an explanation for the use of the term 'reconstruction of a literary work' as a result of translation. The analysis of the story 'Big Two-Hearted River' by Ernest Hemingway enabled the authors of the article to single out the main components of the artistic world, such as character, time, space, landscape, details. Applying comparative analysis to the study of the original text and its Russian translation 'Na Big-River' made by Olga Kholmakaia, the research looked into the linguistic and artistic peculiarities of the world reconstruction in the translation of the story, which made it possible to draw certain conclusions on the equivalence of the original world to the reconstructed one. Overall, the findings showed that the translator succeeded in the reconstruction of the artistic world in her translation, although a number of translator's decisions had a negative impact on the articulation of certain aesthetic features, in particular, some existentialist ideas expressed by the American author.

**Key words:** literary translation, artistic world, reconstruction, American literature, existentialism.

*A.B. Луговской, ст. преп., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: lugovskoy\_2004@mail.ru*

*Е.В. Евстратова, студентка, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: elena.evstratova2001@gmail.com*

## ОСОБЕННОСТИ ВОССОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА В ПЕРЕВОДЕ РАССКАЗА Э. ХЕМИНГУЭЯ «BIG TWO-HEARTED RIVER» НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Данная статья посвящена проблеме художественного мира произведения и его воссоздания при переводе с английского языка на русский. В статье обосновывается применение термина «воссоздание произведения» как результат художественного перевода. Анализ рассказа Эрнеста Хемингуэя «Big Two-Hearted River» позволил выделить основные слагаемые компоненты художественного мира данного произведения: персонаж, время, пространство, пейзаж, художественная деталь. Методом сравнительно-сопоставительного анализа исследуемого произведения и его русскоязычного перевода «На Биг-Ривер», выполненного О. Холмской, были изучены лингвистические и художественные особенности воссоздания мира произведения в переводе. Результаты анализа показали, что в целом переводчику удалось отразить мир исследуемого рассказа, однако ряд переводческих решений отрицательно повлиял на передачу отдельных художественно-эстетических, в частности экзистенциальных, идей американского писателя.

**Ключевые слова:** художественный перевод, художественный мир, воссоздание, американская литература, экзистенциализм.

Перевод художественного текста остаётся одной из наиболее актуальных проблем в современном переводоведении. Имея междисциплинарный характер, художественный перевод, с одной стороны, связан с лингвистикой, с изучением художественного текста, стилистических средств, языковых трансформаций и т. д. С другой стороны, художественный перевод подразумевает обращение к литературоведению и эстетике, в русле которых вырабатывались значимые понятия и категории. Одним из них является понятие «художественный мир произведения» (ХМП), выбранное в качестве объекта в настоящем исследовании.

Актуальность исследования обосновывается необходимостью изучения такого сложного объекта, как ХМП. Вопрос о своеобразном мире произведения – художественном, внутреннем или поэтическом – не раз поднимался философами, культурологами и литературоведами. В частности, данной проблематикой в разное время занимались М.Ю. Лотман, М.М. Бахтин, Д.С. Лихачев, С.Е. Шаталов, Л.В. Чернец и другие авторы. Тем не менее за очевидной образностью термина, привлекающей внимание многих исследователей, зачастую отсутствует единое понимание того, какие именно художественные особенности произведения стоят за данным термином. Недостаточно также определено и место данного термина в системе сходных литературоведческих понятий. В близких значениях могут употребляться такие сочетания, как «внутренний мир», «художественный мир», «поэтический мир», «авторский мир», «поэтическая реальность», «художественная реальность» и др.

Кроме того, актуальным предстает и недостаточная изученность данного понятия переводоведением. Однако обращение к нему имеет безусловную ценность для понимания как специфики творчества автора и его идейно-эстетических позиций, так и особенностей передачи этих позиций и взглядов читателю переводного текста.

Цель исследования состоит в определении соответствия созданного Э. Хемингуэем художественного мира рассказа «Big Two-Hearted River» художественному миру, воссозданному в переводе этого рассказа на русский язык.

Достижение цели предполагает решение трех задач: 1) определить понятия «художественный мир произведения», «художественный перевод», «воссоздание»; 2) описать основные компоненты художественного мира рассказа Э. Хемингуэя «Big Two-Hearted River»; 3) сравнить лингвистические и художественные особенности строения художественного мира в оригинальном рассказе и его русскоязычном переводе.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые детальному анализу подвергается художественный мир, созданный Э. Хемингуэем в рассказе «Big Two-Hearted River» и воссозданный в русскоязычном переводе этого рассказа.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении перспектив для изучения проблемы художественного мира произведения и разнообразных способов его воссоздания при переводе. Практическая значимость работы определяется возможностью использования ее результатов в курсах преподавания теории и практики перевода, аналитического чтения, а так-

же на практических занятиях по анализу и интерпретации художественного текста.

### Художественный мир произведения и его воссоздание при переводе

Впервые словосочетание «художественный мир» стало использоваться в последней четверти XIX века в связи с решением философско-культурологических проблем, когда устоявшиеся на тот момент термины («действительность», «общество», «среда» и т. п.) стали заменяться более емким в своем смысловом содержании термином «мир» [1, с. 131]. Как подчеркивает Л.В. Чернец, метафора «художественный мир» оказалась удачной в том смысле, что позволила приравнять две реальности – первичную и вторичную [2, с. 171].

Тем не менее теоретическое осмысление данного термина пришлось на вторую половину XX века, когда стали появляться работы, затрагивающие проблематику мира произведения, его реальности как воплощения писательской фантазии.

В частности, проблему мира произведения поднял Д.С. Лихачев. В своей статье «Внутренний мир художественного произведения» исследователь определил данный феномен как «результат и верного отображения, и активного преобразования действительности» [3, с. 76]. Также ученый выделил и описал компоненты этого мира, такие как пространство, время, психологические законы, социальное устройство и так называемый «мир истории», включающий воспроизведение реальных исторических процессов, исторические закономерности и систему причинности событий [там же, с. 76–77].

Проблема ХМП поднималась и представителями Московско-тартуской семиотической школы, рассматривавшими художественный текст как вторичную моделирующую систему, а мир произведения – как модель реального мира [4], т. е. как упрощенное отображение представлений о нем [5, с. 161].

К вопросу о мире художественного произведения также обращался М.М. Бахтин. Он подчеркивал целостность художественного мира и подобие его настоящему миру, отмечая, что «структура того мира, к которому приводит нас чисто экспрессивно понятое художественное произведение, <...> подобна структуре мира жизни, как я ее действительно переживаю» [6, с. 65]. Для М.М. Бахтина мир произведения слагается не только из его предметности, пространства и времени, но и из внутреннего мира самого героя, субъективно переживающего окружающее его бытие.

Мысль о художественном мире как отражении бытия подчеркивается С.Е. Шаталовым, понимающим данный феномен как модель действительности, которая создается писателем различными словесно-речевыми средствами и основывается на сведениях об общественном и личном опыте человека [7, с. 16–17].

В.Е. Хализев определяет мир произведения как «художественно освоенную и преобразованную реальность» [8, с. 175]. В сравнении с формальной, текстовой стороной литературного произведения мир произведения представляет собой содержание этого произведения, слагаемое из набора компонентов изобразительности, к которым относятся поведенческие акты персонажей, портреты, явления психики, вещи, пейзажи и др. [там же, с. 176].

О.И. Федотов рассматривает ХМП как содержание литературно-художественного произведения, как художественный мир, который создается на основе реального мира, но преобразуется творческим сознанием писателя. По мнению исследователя, художественное творчество является не просто зеркальным отражением мира, но осознанным, преобразованным отражением, подвергшимся авторскому обобщению, оценке и воссозданным (воплощенным) в художественном произведении [9, с. 30–31].

Таким образом, художественный мир произведения представляет собой продукт авторского сознания, результат творческого осмысления реальной действительности, элементы которой воссозданы в преобразованном виде как содержание произведения.

Что касается вопроса о воссоздании ХМП при переводе, основная проблема здесь заключена в том, каким образом то отсутствующее содержание, которое представляет собой результат творческого осмысления действительности, может быть передано в переводном тексте. По сути, перевод будет представлять собой вторичный творческий акт, в котором должен быть воссоздан уже созданный автором мир.

Следует заметить, что мнения теоретиков в отношении перевода как акта воссоздания разнятся. Так, Ю.Л. Оболенская отрицает возможность использования понятия «воссоздание оригинала», подчеркивая эстетическую ценность и завершенность оригинала. Согласно исследователю, воссозданию может быть подвержено то, что было утрачено, а не то, что существует [10, с. 97]. Тем не менее понятие «воссоздание» может использоваться в отношении переводческой деятельности, если подразумевать под ним реконструкцию художественного мира произведения, сконструированного автором в оригинале. Это подтверждает В.В. Сдобников, формулируя задачу переводчика как выявление содержания в его полноте и последующее воссоздание этого содержания в новой форме [11, с. 373].

При воссоздании художественного мира произведения переводчик сознательно или неосознанно приходит к вопросу о том, что именно будет выступать критерием «воссозданности» – формальная (языковая) или содержательная сторона перевода. Отвечая на этот вопрос, отечественная школа переводоведения выработала два общих подхода к художественному переводу – лингвистический и литературоведческий. При лингвистическом подходе акцент делается на воссоздание формальной структуры оригинала, исходного текста. Литературоведческий подход, в свою очередь, ориентирован на художественный замысел, на идею, содержащуюся в оригинальном произведении, поэтому эквивалентность перевода будет достигаться не столько лингвистически, сколько эстетически [12, с. 49].

При художественном переводе стоит избегать крайности использования лингвистического либо литературоведческого подхода. Уклон в сторону формального, языкового воссоздания оригинала средствами языка перевода может негативно сказаться на передаче его художественного содержания. Исследователи отмечают, что при воссоздании оригинального текста наибольшую сложность представляет не перевод слов или отдельных фрагментов, а передача глубины содержания оригинала [13, с. 37].

Однако акцент на сугубо содержательной стороне произведения также имеет ряд недостатков. Ряд авторов отмечают, что выделение художественного мира произведения от его словесного выражения формально возможно. Так, Л.В. Чернец проводит границу между миром произведения и художественным словесным текстом, подчеркивая идею о том, что первый можно представить в отрыве от последнего как, например, при воплощении мира литературного произведения в кино, живописи и других видах искусства [2, с. 172].

Действительно, при воссоздании мира произведения в художественном переводе нельзя умалять значимости содержательной стороны произведения, однако нельзя не принимать во внимание и словесное воплощение этого мира, так как один язык в данном случае становится средством создания этого мира, а другой язык – средством его воссоздания. Игнорирование лингвистических средств может привести к формальной схематизации ХМП, к отрыву созданной автором реальности от ее творца и культуры, что является недопустимым.

#### Особенности воссоздания персонажа в переводе рассказа «Big Two-Hearted River»

Ник Адамс – главный герой не только рассказа «Big Two-Hearted River», но и двух десятков других произведений, написанных Э. Хемингуэем в 20-е и 30-е годы. В изображении этого персонажа автор добавил ряд деталей из собственной жизни. Подобно самому Э. Хемингуэю, Ник – сын врача. Он также участвовал в Первой мировой войне и получил ранение в колено.

В рассказе «Big Two-Hearted River» Ник возвращается с войны. Он вымотан и опустошен как физически, так и морально.

Повествование ведётся от третьего лица, при этом за весь рассказ главный герой говорит вслух всего три раза. Первый – когда он отпускает кузнечика, забравшегося на его ногу:

«Go on, hopper,” Nick said, speaking out loud for the first time. “Fly away somewhere” [14]. / «Ну, ступай, кузнечик, – сказал Ник. В первый раз он заговорил громко. – Лети себе» [15].

Чтобы выразить лёгкое, добродушное отношение Ника к кузнечiku, переданное в оригинале с помощью глагола «go on», переводчиком было добавлено междометие «ну» к глаголу «ступай», как бы подразумевая своеобразное «сту-

пай себе с миром», более привычное для русскоязычного читателя. Вторая часть фразы Ника «fly away somewhere» была сокращена при переводе: обстоятельство места заменено возвратным местоимением «себе». С одной стороны, это позволило передать стилистику речи главного героя. С другой стороны, здесь усиливается экзистенциальный мотив: герой отпускает насекомое на волю, сообщая важность простого существования, жизни, полета.

Второй раз Ник говорит вслух во время приготовления пищи. Возможно, произносятся слова вслух, главный герой пытается убедить себя в собственной правоте:

«I’ve got a right to eat this kind of stuff, if I’m willing to carry it,” Nick said” [14]. / «Я имею право это есть, раз притащил на себе», – сказал Ник» [15].

При переводе данного фрагмента была использована генерализация, в результате которой фразу «this kind of stuff» перевели просто как «это», что в определенной степени уменьшило передачу лёгкой раздраженности Ника, которую можно увидеть при прочтении данного фрагмента. Переводчик попытался компенсировать замену использованием эмоционально окрашенного глагола «притащил» вместо нейтрального «принёс» (carry).

Третий раз герой говорит вслух во время еды, поддавшись радости от предвкушения пищи:

«He took a full spoonful from the plate. “Chris,” Nick said, “Geezus Chris,” he said happily” [14]. / «Он зачерпнул ложкой с тарелки. – Ах, черт! – сказал Ник. – Ах, черт побери! – сказал он с наслаждением» [15].

На себя обращает внимание антонимический перевод, при котором междометия Chris, Geezus Chris, в оригинальном тексте искаженные с целью речевой характеристики героя, были переведены как «Ах, черт!» и «Ах, черт побери!». Возможно, данная трансформация не совсем обоснована, так как автором важно было подчеркнуть удовольствие и даже счастье, которое испытывает герой во время еды, что невольно заставляет Ника обращаться к богу. Переданная эмоциональность при переводе смещает полярность в сторону inferнального, адского.

Ник – единственный мыслящий персонаж рассказа. На своём пути он не сталкивается ни с одним человеком, но встречается с несколькими живыми существами: кузнечиками, форелью, зимородком и норкой. Так, на пути герою встречаются черные, как сажа, кузнечики:

«As he had walked along the road, climbing, he had started grasshoppers from with dust. They were all black» [14]. / «Когда Ник шел по дороге в гору, у него из-под ног все время выскакивали кузнечики. Все они были черные» [15].

Благодаря тому, что при переводе О. Холмская также не распространяет второе предложение, не объединяет его с предыдущим, внимание читателей акцентировано на необычном цвете кузнечиков, приобретших такой окрас вследствие того, что они живут на выжженной пожаром земле. Краткость предложения передает и эмоциональное потрясение героя увиденным. В изображении художественного мира рассказа черный цвет символизирует последствия войны, тот отпечаток, который она оставила в душе главного героя.

#### Особенности воссоздания времени и пространства

Говоря о времени и пространстве в изображении художественного мира исследуемого рассказа, стоит отметить, что все события в нем происходят за довольно короткий промежуток – два дня. В рассказе присутствует суточная смена времени. Композиционно каждая из двух частей рассказа начинается с нового дня. Так, в начале первой части герой прибывает на станцию Сеней. Однако нельзя утверждать, прибыл ли он в город рано утром или ближе ко второй половине дня.

События второго дня начинаются утром. На это, в частности, указывает следующее предложение: «In the morning the sun was up and the tent was starting to get hot» [14]. Данное предложение было переведено следующим образом: «Когда он проснулся, солнце было высоко, и палатка уже начала нагреваться» [15]. Как можно заметить, в русской версии предложения переводчик использует фразу «когда он проснулся», что размывает временные рамки и выбивает читателя из временной линии рассказа.

В рассказе также присутствует образ исторического времени, поскольку мир в рассказе исторически разделен на две половины: до и после войны. Прибыв на станцию, герой смотрит на руины города: «The thirteen saloons that had lined the one street of Seney had not left a trace. <...> It was all that was left of the town of Seney» [14]. / «От тринадцати салунов на единственной улице Сеней не осталось и следа. <...> Вот и все, что осталось от города Сеней» [15].

Показателем времени в этом фрагменте служит глагол «leave», используемый в страдательном залоге и двух видовременных формах – «had been left» и «was left». Автор перевода передает семантику предиката, подчеркивая, что до разрушения города в нем были еще салуны, но после войны от них «не осталось и следа». Ощущение прошлого и настоящего одинаково передается как в исходном тексте рассказа Э. Хемингуэя, так и в его переводе.

Что касается пространства художественного мира произведения, его масштабы относительно ограничены. Отправной точкой является вокзал в Сент-Игнесе, затем – город Сеней. Конечной точкой, в которой разворачиваются основные события рассказа, становится лагерь в лесу, недалеко от реки. Читатель также узнает, что на своем пути в лагерь Ник использует солнце в качестве ориентира. Он идет на север, поскольку знает, что там есть удачное для рыбалки место:



«Nick kept his direction by the sun. He knew where he wanted to strike the river and he kept on through the pine plain, mounting small rises to see other rises ahead of him <...>» [14]. / «Ник ориентировался по солнцу. Он знал на реке хорошие местечко и теперь, чтобы выйти туда, решил пересечь равнину, поднимаясь на невысокие склоны, за которыми открывались новые склоны <...>» [15].

Сравнивая представленные фрагменты, можно видеть, что в русском переводе акцент делается на самом месте рыбалки, к которому добавляется эпитет «хорошее». В оригинальном рассказе для героя, напротив, важно действие достижения реки: выражение «strike the river» здесь можно понимать, как «выйти к реке», так как среди его значений глагола «strike» имеются такие, как «приходить», «обнаруживать», «двигаться вдоль» («to come to», «discover», «to make one's way along» [16]). Для Ника достижение реки – это движение к цели, что передано в словах с семантикой движения вперед (keep on through, ahead) и вверх (mount, rise). В русском переводе подобная семантика в основном утрачена, что негативно сказывается на художественной роли пространства, покоряемого героем-борцом, идущего к своей цели и преодолевающего преграды и самого себя.

#### Особенности воссоздания пейзажа

Роль пейзажа и природы в творчестве американского писателя существенна. Ю.Я. Лидский пишет, что «природа в творчестве Хемингуэя – это целая философия. Как только она появляется на страницах рассказа или романа, можно быть уверенным в том, что автор «поручил» ей не одну, а несколько идейно-эстетических функций» [17, с. 60].

Художественный мир рассказа «Big Two-Hearted River» построен на пейзаже, который становится для героя местом его бытования. Пейзаж будто отражает внутреннее состояние героя. Отдельные элементы этого пейзажа могут передавать оттенки ощущений и состояний Ника, раскрывая более глубокие смыслы.

Наполняющий мир рассказа пейзаж можно условно разделить на два вида: городской и природный. Элементы первого изображены в остатках города Сеней, разрушенного и сожженного:

«There was no town, nothing but the rails and the burned-over country. <...> The foundations of the Mansion House hotel stuck up above the ground» [14]. / «Города не было, ничего не было, кроме рельсов и обгорелой земли. <...> Торчал из земли голый фундамент «Гранд-отеля»» [15].

Вид городского пейзажа передан в переводе почти без изменений. Только при описании фундамента – единственного, что осталось от отеля – переводчик добавляет прилагательное «голый», подчеркивая бедственную картину представшего перед глазами героя вида города.

В изображении города Э. Хемингуэй передает мир прошлого, мир войны, из которого прибывает Ник. Автор сообщает читателю, что прошлое невозможно забыть, что оно оставляет разрушительные следы не только в окружающей действительности, но и в душе человека. В этом заключена важная функция городского пейзажа в рассказе: герой будто пытается бежать от прошлого, но оно вновь напоминает о себе.

Иное дело обстоит с природным пейзажем. Именно в природе, в умиротворяющей картине окружающей среды главный герой находит покой. Рассмотрим следующий пример:

«His neck and back and the small of his back rested as he stretched. The earth felt good against his back» [14]. / «Он вытянулся на земле, и плечи, спина и поясница у него отдыхали. Приятно было чувствовать спиной землю» [15].

При передаче этого фрагмента автор перевода использовала безличное предложение, сместив акцент на ощущения. Но в оригинальном тексте слово «земля» (earth) используется в качестве подлежащего: герой ощущает землю спиной, земля дает ему чувство безопасности, позволяющее спокойно заснуть. В этом смысле передача активного целительного влияния природы отчасти утеряна при переводе.

В отличие от городского пейзажа, природа остается нетронутой. Для героя важна эта природная первозданность, ее незыблемость. Подходя к реке, он убеждается в том, что она осталась на том же месте: The river was there [14]. / Река была на месте [15].

Вид реки в этот момент трогает героя до глубины души. Река остается тем не подверженным изменениям уголком мира, дорогого Нику. В передаче данного предложения автор перевода заменила наречие «there» (здесь) на обстоятельство предложное сочетание «на месте». Этим самым переводчик усиливает чувство незыблемости, показывая, что река осталась на том же месте, что была и в прошлом.

Здесь образ реки – это образ надежды, уверенности в том, что жизнь продолжается. Она буквально становится той границей, которая проводит черту между жизнью героя до войны и после. Прежние чувства оживают в нем, и писатель сообщает читателю эти чувства: He was happy [14]. / Он был счастливым [15].

В конце произведения образ реки появляется снова. Он как будто тоже несет надежду – надежду на будущую спокойную жизнь, которую автор сообщает последним предложением всего произведения:

«The river just showed through the trees. There were plenty of days coming when he could fish the swamp» [14]. / «Река чуть виднелась между деревьями. Впереди было еще много дней, когда он сможет ловить форелей на болоте» [15].

В английской версии рассказа чувство надежды на светлое будущее изображается с помощью глагола «coming», в русском переводе это передается посредством наречия «впереди».

Однако следует заметить, что последним словом в предложении является существительное «swamp» (болото). Образ болота не случаен. Слово «swamp» употребляется в рассказе 18 раз. И если река несет в себе положительное начало – жизнь и надежду, то болото порождает ощущение опасности, чего-то мрачного и пугающего.

В художественно-эстетическом представлении Э. Хемингуэя явно обнаруживаются экзистенциальные мотивы – образ реки, переходящей в болото, подчеркивает идею о трагизме человеческого существования, о «тягучести» собственного бытия, которое заканчивается тупиком. Автор усиливает эту идею посредством введения эпитета «tragic»:

«In the swamp fishing was a tragic adventure» [14]. / Ловить рыбу на болоте – дело опасное» [15].

Рыбалка на болоте – это «трагическое путешествие» (tragic adventure). Однако при переводе данное словосочетание было заменено другим сочетанием слов – «дело опасное». О. Холмская попыталась передать напряжение и негативную окраску с помощью синтаксического обособления словосочетания через тире, однако упустила, возможно, самую главную деталь: прилагательное «tragic» несет собой более глубокий смысл. В семантику данного слова входят такие признаки, как «грусть», «смерть» и «страдание»: tragic – «very sad, often relating to death and suffering» [18]. Слово «трагический» более полно раскрывает суть самого произведения и всего творчества автора; его замена отрицательно сказывается на воссоздании целостного образа трагичности человеческого бытия, лежащего в самом основании художественного мира произведения и экзистенциализма в целом.

#### Особенности воссоздания художественной детали

Писательский стиль Э. Хемингуэя отличается минимализмом, краткостью изложения, что усиливает роль вводимых в художественный мир деталей, тщательно прорабатываемых автором. Исследуемый рассказ не является исключением: в созданном автором мире значимость роли отдельных деталей бесспорна.

Одной из таких деталей в рассказе является заплечный мешок героя, тяжесть которого подчеркивается в отрывке:

«Still, it was too heavy. It was much too heavy» [14]. / «Все-таки мешок был очень тяжел. Слишком тяжел» [15].

Возможно, под мешком подразумевается груз воспоминаний о прошлом, которое тяготит героя, что добавляет метафоричности создаваемому писателем образу. В приведенном примере переводчик использовала прием конкретизации, заменив местоимение it на «мешок», что достаточно обосновано. Также автор перевода сохраняет градацию: ощущение тяжести, которое в английской версии усиливается с помощью наречий «too» и «much too», передается в русском переводе словами «очень» и «слишком».

Одной из важных деталей рассказа, связанных с воспоминаниями героя о прежней довоенной жизни, является кофе. Ник вспоминает свой спор о способах варки кофе со знакомым Хопкинсом:

«He could not remember which way he made coffee. He could remember an argument about it with Hopkins, but not which side he had taken» [14]. / «Он не мог припомнить, как он раньше варил кофе. Помнил только, что однажды поспорил из-за этого с Хопкинсом, но забыл, какой способ он тогда защищал» [15].

Данный фрагмент сообщает читателю чувство ностальгии, то ощущение полужабытого воспоминания, которое передается с помощью повторения модального глагола could, используемого как в отрицательной, так и в утвердительной формах. В переводе О. Холмской этот образ воссоздается не так ярко, поскольку здесь отсутствует повтор. Это особенно заметно в последнем предложении, где противопоставление глаголов «помнил», и «забыл» не создаёт того же стилистического эффекта, как параллельная конструкция he could..., but not... в исходном тексте.

Несомненно, одной из наиболее важных деталей в рассказе является обозначение форели мужским родом: Э. Хемингуэй, повествуя о ловле рыбы, называет отдельных особей «он» (he). Переводчица рассказа, придерживаясь специфики обозначения рода в русском языке, напротив, использует женский род местоимений и числительных. В частности, эту трансформацию можно наблюдать в отрывке, в котором в качестве атрибута используется собирательное числительное «обе»:

«They were both males; long gray-white strips of milt, smooth and clean. All the insides clean and compact, coming out all together» [14]. / «Обе форели были самцы; длинные серовато-белые полоски молок, гладкие и чистые. Все внутренности были чистые и плотные, вынимались целиком» [15].

В представленном фрагменте примечательно то, что смерть форели в рассказе имеет символическое значение. Герой не просто ловит и потрошит рыбу, но убивает две половозрелые мужские особи, вырезав им молоки – то, что для рыбы является средством продолжения рода. Художественная деталь приобретает символический и экзистенциальный смысл: выпотрошенные самцы – это символ надломленной маскулинности, разрушенной войной, оставляющей печать смерти, безысходности и отсутствия возможности полноценного будущего.

Таким образом, рассмотрев ключевые компоненты художественного мира, созданного Э. Хемингуэем в рассказе «Big Two-Hearted River» и воссозданного в переводе О. Холмской, можно сделать ряд выводов.

Ключевым компонентом в художественном мире рассказа является персонаж, образ которого создается как непосредственным описанием слов и дей-

ствий, так и опосредованно: через пейзаж, детали и другие компоненты. Герой рассказа немногословен, его внутренний мир получает выражение в основном через действия и мысли, передающие свойства характера и эмоциональное состояние.

В рассказе присутствует временное деление на сутки, а также историческое время. Если первое из двух видов имеет композиционное значение для построения фабулы, то художественная роль второго заключается в разделении мира произведения на два исторических периода – довоенного и послевоенного, необходимых для характеристики главного героя и передачи экзистенциальных идей автора. Пространство произведения относительно ограничено, однако его освоение героем раскрывает Ника как одновременно созерцающего и деятельного человека.

Пейзаж рассказа представлен двумя видами – городским и природным. Роль пейзажа по большей части состоит в раскрытии внутреннего мира героя, а также его отношений с прошлым и настоящим. Если городской пейзаж постоянно напоминает о прошедшей когда-то войне, то природный, наоборот, становится средством ухода от нее.

Художественная деталь является одним из основополагающих приемов, применяемых Э. Хемингуэем в рассказе, позволяя читателям понимать заложенные автором экзистенциальные смыслы.

Анализ перевода компонентов художественного мира с английского языка на русский показал, что в целом переводчику удалось воссоздать художественный мир исследуемого рассказа и передать его многосложность и образность. Среди приемов, используемых переводчиком, следует выделить генерализацию, конкретизацию, замену, добавление.

Тем не менее анализ исходного и переводного текстов показал, что переводчик принял несколько спорных решений, которые негативно сказались на качестве перевода. Сюда, в частности, относятся уменьшение художественно-эстетического воздействия пейзажа, времени и пространства на персонажа путем перестановки и замен, а также неточности в воссоздании художественных деталей. Автору переводного текста в этом смысле не всегда удается передать те элементы художественного мира рассказа, которые существенны для понимания экзистенциальных идей автора.

Перспективой дальнейшего исследования является изучение особенностей художественного мира Э. Хемингуэя, получившего свое воплощение в серии написанных автором произведений, связанных между собой. Перспективным также представляется и изучение переводов этих произведений с английского языка на русский. В целом подобный анализ поспособствовал бы более глубокому пониманию особенностей индивидуального стиля Э. Хемингуэя и его идейно-эстетических представлений.

#### Библиографический список

1. Кондаков Б.В., Попкова Т.Д. Художественный мир литературы и феномен детского мирознания. *Вестник Пермского университета*. 2011; Выпуск 4 (16): 130 – 143.
2. Чернец Л.В. Предметный мир. *Введение в литературоведение*. Москва, 2004; Ч. 2, Глава 3: 170 – 182.
3. Лихачев Д. Внутренний мир художественного произведения. *Вопросы литературы*. 1968; № 8: 74 – 87.
4. Лотман Ю.М. *Структура художественного текста*. Москва: Искусство, 1970.
5. Топоров В.Н. Модель мира. *Мифы народов мира: Энциклопедия*: в 2 т. 1988; Т. 2: 161 – 164.
6. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1979.
7. Шаталов С.Е. *Художественный мир И.С. Тургенева*. Москва: Наука, 1979.
8. Хализев В.Е. *Теория литературы*. Москва: Высшая школа, 1999.
9. Федотов О.И. *Основы теории литературы: Литературное творчество и литературное произведение*: в 2 ч. Москва: Владос, 2003; Ч. 1.
10. Оболенская Ю.Л. *Художественный перевод и межкультурная коммуникация*. Москва: Высшая школа, 2006.
11. Сдобников В.В., Петрова О.В. *Теория перевода*. Москва: АСТ: Восток – Запад, 2007.
12. Алимova М.В. Особенности и основные критерии перевода художественного текста. *Вестник РУДН*. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2012; № 2: 47 – 52.
13. Чайковский Р.Р., Вороневская Н.В., Лысенкова Е.Л., Харитоновa Е.В. *Художественный перевод как вид межкультурной коммуникации: Основы теории*. Москва: Флинта, 2022.
14. Hemingway E. *Big Two-Hearted River*. Available at: [http://xroads.virginia.edu/~DRBR/hem\\_river.html](http://xroads.virginia.edu/~DRBR/hem_river.html)
15. Хемингуэй Э. *На Биг-Пувер*. Available at: [https://librebook.me/big\\_two\\_hearted\\_river](https://librebook.me/big_two_hearted_river)
16. *Merriam-Webster Dictionary*. Available at: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/strike>
17. Лидский Ю.Я. *Творчество Э. Хемингуэя*. Киев: Наукова думка, 1978.
18. *Cambridge dictionary*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/tragic>

#### References

1. Kondakov B.V., Popkova T.D. *Hudozhestvennyy mir literatury i fenomen detskogo mirosoznaniya*. *Vestnik Permskogo universiteta*. 2011; Vypusk 4 (16): 130 – 143.
2. Chernec L.V. *Predmetnyy mir. Vvedenie v literaturovedenie*. Moskva, 2004; Ch. 2, Glava 3: 170 – 182.
3. Lihachev D. *Vnutrenniy mir hudozhestvennogo proizvedeniya*. *Voprosy literatury*. 1968; № 8: 74 – 87.
4. Lotman Yu.M. *Struktura hudozhestvennogo teksta*. Moskva: Iskustvo, 1970.
5. Toporov V.N. *Model' mira. Mify narodov mira: 'Enciklopediya: v 2 t. 1988; T. 2: 161 – 164.*
6. Bahtin M.M. *'Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskustvo, 1979.
7. Shatalov S.E. *Hudozhestvennyy mir I.S. Turgeneva*. Moskva: Nauka, 1979.
8. Halizev V.E. *Teoriya literatury*. Moskva: Vysshaya shkola, 1999.
9. Fedotov O.I. *Osnovy teorii literatury: Literaturnoe tvorchestvo i literaturnoe proizvedenie: v 2 ch*. Moskva: Vlados, 2003; Ch. 1.
10. Obolenskaya Yu.L. *Hudozhestvennyy perevod i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva: Vysshaya shkola, 2006.
11. Sdobnikov V.V., Petrova O.V. *Teoriya perevoda*. Moskva: ACT: Vostok – Zapad, 2007.
12. Alimova M.V. *Osobennosti i osnovnye kriterii perevoda hudozhestvennogo teksta*. *Vestnik RUDN*. Seriya: Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya. 2012; № 2: 47 – 52.
13. Chajkovskij R.R., Voronevskaya N.V., Lysenkova E.L., Haritonova E.V. *Hudozhestvennyy perevod kak vid mezhkul'turnoj kommunikacii: Osnovy teorii*. Moskva: Flinta, 2022.
14. Hemingway E. *Big Two-Hearted River*. Available at: [http://xroads.virginia.edu/~DRBR/hem\\_river.html](http://xroads.virginia.edu/~DRBR/hem_river.html)
15. Hemingway E. *Na Big-River*. Available at: [https://librebook.me/big\\_two\\_hearted\\_river](https://librebook.me/big_two_hearted_river)
16. *Merriam-Webster Dictionary*. Available at: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/strike>
17. Lidskij Yu.Ya. *Tvorchestvo 'E. Hemingu'eya*. Kiev: Naukova dumka, 1978.
18. *Cambridge dictionary*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/tragic>

Статья поступила в редакцию 14.07.22

УДК 82-311.6

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-277-279

**Magomedova Z.K.**, Doctor of Sciences (Philology), chief researcher, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasa, Dagestan Federal Research Center, RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: [m.zuleyha68@mail.ru](mailto:m.zuleyha68@mail.ru)

**SUFI SYMBOLISM IN MODERN DAGESTAN RUSSIAN-LANGUAGE POETRY.** The article discusses interpretation of symbolism of the Sufi verse in the artistic paradigms of modern Russian-language poetry of Dagestan. The appeal to Sufi symbolism allows poets to freely expand the inner subtext plan of their works, correlating it with the range of religious and mythological traditions and ideas. The texts presented in the article show that their authors are able to organically synthesize diverse poetic material. The enrichment of their creativity with new elements and techniques of artistic embodiment of the material occurs as a follow-up of any literary tradition. Often, the active use of Sufi poetics by poets is the result of their translation experience, as for example in M. Dugrichilov and F. Dzhaferov, who demonstrate professional skill and knowledge of the figurative system of this philosophical and mystical direction. The researcher's goal is to consider specific cases of the use of Sufi stylistics in modern poetic practice.

**Key words:** symbolism of Sufi poetry, artistic embodiment, translation practice, modern Russian-language poetry, literary tradition.

**З.К. Магомедова**, д-р филол. наук, гл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадаасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: [m.zuleyha68@mail.ru](mailto:m.zuleyha68@mail.ru)

## СУФИЙСКАЯ СИМВОЛИКА В СОВРЕМЕННОЙ ДАГЕСТАНСКОЙ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ПОЭЗИИ

В статье рассматриваются интерпретации символики суфийского стиха в художественных парадигмах современной русскоязычной поэзии Дагестана. Обращение к суфийской символике позволяет поэтам свободно расширять внутренний подтекстовый план их произведений, соотнося его с кругом религиозно-мифологических традиций и представлений. В приведенных в статье текстах показано, что их авторы умеют органически синтезировать разноплановый поэтический материал. Обогащение их творчества новыми элементами и приемами художественного воплощения материала происходит как следование какой-либо литературной традиции. Зачастую активное использование поэтами суфийской поэтики является результатом их переводческого опыта, как например у М. Дугричилова и Ф. Джаферова, которые демонстрируют профессиональное умение и знание образной системы этого философско-мистического направления. Цель автора – рассмотреть конкретные случаи использования суфийской стилистики в современной поэтической практике.

**Ключевые слова:** символика суфийской поэзии, художественное воплощение, переводческая практика, современная русскоязычная поэзия, литературная традиция.

Развитие современной дагестанской литературы происходит во многом благодаря тому, что структура национальной культуры значительно усложнилась. Наряду с традиционными тенденциями развиваются и другие направления, пришедшие из России, с Востока, Запада. Кроме русского, можно отметить усиление восточного канала на Северный Кавказ и Дагестан. При этом во многих случаях инструментом трансляции, своего рода посредником является русский язык. Испытывая влияние систем восточных и европейских социокультурных ценностей, национальные культуры становятся частью поликультурной российской цивилизации как одной из креативных моделей мирового культурного развития. Очевидно, что данный эволюционный по своей сути процесс инициируется все возрастающим информационным насыщением культурной среды региона. На литературную арену выходят русскоязычные авторы, чьи произведения имеют достаточно большое значение для будущего национальных литератур.

Актуальность данной статьи заключается в том, что, несмотря на широкое распространение восточных тем и мотивов в дагестанской русскоязычной поэзии, элементы суфийской поэтики в ней рассматривались недостаточно. В этой связи введение в научный оборот некоторых текстов, содержащих суфийскую символику, а также рассмотрение особенностей поэтического высказывания каждого из отмеченных в статье авторов представляется нам закономерным и необходимым для определения их места и роли в современной системе русскоязычной поэзии Дагестана.

Национальная русскоязычная поэзия, как и проза, зародившаяся и развивающаяся в сугубо традиционных рамках сначала восточной эстетики, а затем соцреализма, переживает сегодня культурную и художественную перекодировку в плане тем и способов их выражения.

Цели и задачи статьи определяются выделением основных, наиболее часто используемых в современной поэзии символов и образов суфийской поэзии в их классическом понимании. В качестве исследовательской задачи была также предпринята попытка показать элементы образности новых русскоязычных дагестанских поэтов, а также отметить сходство и различие в способах применения авторами константных форм образов суфийского стиха.

Научная новизна статьи обусловлена впервые предпринятой попыткой анализа элементов библейско-христианской мифологии, которые использовались в поэзии восточных суфиев древности, а в новом контексте встречается в современной поэзии.

Отмечена также роль переводческой практики, оказывающей активное влияние на собственное творчество поэтов.

Теоретическая значимость статьи обусловлена тем, что она может быть применена в качестве литературоведческого материала при изучении современной поэзии, различных содержательных и формальных модификаций современной дагестанской поэзии на русском языке.

Практическая значимость статьи заключается в том, что данный материал может быть использован в практике вузовского преподавания, а также в составлении спецкурсов на филологических факультетах республиканских вузов.

Дагестанская литература в процессе своего становления и неоднозначного, многопланового развития подвергалась непосредственному влиянию как национального фольклора, так и инонациональных литератур. Если обратиться к истории развития дагестанской литературы, то мы можем проследить, что на разных этапах литературы разных народов вызвали к себе интерес дагестанских литераторов, отсюда в их художественных поисках прослеживается процесс преемственности художественных традиций и обогащения опытом. В этой связи отдельного внимания заслуживает арабская литература, которая не просто была широко известна в Дагестане до начала 20-го века, но и развивалась в регионе в арабоязычных произведениях дагестанцев как отдельная ветвь арабской литературы. Этот процесс академик Г.Г. Гамзатов характеризовал в своих трудах как явление, происходящее «под общим влиянием средневековой арабской словесности» [1, с. 212].

А.Р. Шихсаидов пишет, что «наряду с памятниками региональной историографии большое значение имела суфийская и этико-догматическая литература» [2, с. 58].

Таким образом, можно констатировать, что восточные традиции получили в Дагестане широкое распространение, стали составной частью духовного мира полиэтнического региона. Обозначив истоки восточных традиций, обратимся к

инновационным процессам, происходящим в культурном пространстве республики сегодня.

Еще большее влияние на художественное сознание дагестанцев оказала и русская литература, что в итоге привело к появлению крупного пласта дагестанской литературы – русскоязычная литература дагестанцев. Как вполне закономерный процесс данный вопрос рассматривает В.М. Жирмунский, подчеркивая, что «...ни одна национальная литература не развивалась вне живого и творческого взаимодействия с литературами других народов» [3, с. 183].

В новый исторический период повсеместно наблюдается активизация русскоязычной литературы. Дагестанские писатели, поэты все чаще создают свои произведения на русском языке. При этом некоторые из них пытаются с разной степенью успеха отразить свои мысли сквозь призму суфийского мировоззрения. Однако суфизм как течение, направление в поэзии далеко не всем открывает свои тайны.

Известный ученый-ориенталист И. Фильштинский отмечает основную символику, присущую суфийской лирике: «Суфизм преобразил традиционную поэзию, ввел в нее особый, символический смысл... Суфийские стихи двуплановы, за видимым «земным» планом кроется мистический смысл. Возлюбленная в суфийском словаре символов – Бог или божественная истина, локоны возлюбленной – мирские соблазны, бурное море – плотские желания, испепеляющее сверкание молний – божественное озарение и т. д.» [4, с. 712]. Эти определения являются константными в характеристиках суфийской лексики.

В начале 90-х годов XX века к теме суфизма обратился журналист, поэт, писатель, переводчик Муртазали Дугричилов.

Переводы, выполненные М. Дугричиловым, оказали безусловное влияние на его собственное творчество, внесли в него новые ориентиры в тематическом диапазоне и в образной системе. Зачастую переводчик говорит голосом оригинала, вкладывая разделенную с автором мысль в форму, избранную им самим, украшая разнообразием средства художественной выразительности. Стихи из сборника «Суфийские озарения» М. Дугричилова, навеянные суфийской поэзией Востока, – своего рода философские притчи. Все они стилистически однородны и близки композиционно. Он черпает свое вдохновение в основном в поэзии знаменитого персидского поэта-суфия Джалаладдина Руми. «Поэма о скрытом смысле» («Масневи-йема'нави») Руми входит в сокровищницу мировой литературы, она необыкновенно популярна как на мусульманском Востоке, так и на Западе в многочисленных переводах. Это произведение – энциклопедия суфизма в стихах, где особое место занимает притча. Руми считал, что эта поэма раскрывает тайный смысл коранического текста.

Руми  
Ты так любишь Тюльпаном,  
Что небо в плаче беспросветном –  
Тысячелетнее вино так не пьянит,  
Как год с тобой в круженье пьяном [5, с. 185].

Тюльпан в персидской поэтической традиции символизирует имя Всевышнего – «Аллах». Каллиграфы в своем творчестве использовали сходство этих двух слов. (Транскрипция: [LaLa] – [Allah]).

Размышления Дугричилова, облеченные в классическую форму восточного стиха, демонстрируют обширный литературный контекст. Внешняя прикрепленность к высоким литературным звездам имеет и глубинную философскую подоплеку.

Строка, зажженная дервишем,  
Растает горькой стружкой дыма;  
Но то и вечно в мире вышнем,  
Что зыбко и неповторимо [6, с. 167].

Одинок и беспощаден тут  
Твой блистательный ум,  
Если толпы слепые идут  
Не на свет, а на шум [6, с. 166].

Автор не позволяет себе поэтических воспарений, так как основные его усилия отданы не живописанию, а размышлению.

В единении с Единым – спасенье,  
Но не пламя в тебе – только тленье!



Отдыхающего чистого вспыхнет огонь,  
Плоть-преграда исчезнет в горенье! [6, с. 172].

«Суфийские озарения» напоминают своего рода попури из изысканной персидской поэзии в сочетании с динамикой внутреннего мира автора.

И. Фильштинский отмечает: «В дуплановости суфийской поэзии, взаимопроникновении земного и мистического – секрет особого поэтического обаяния лучших образцов суфийской лирики» [4, с. 713].

Легкость конструкции, лаконизм и емкость стиха – ограничение себя в образных средствах, наряду с глубоким постижением их сути, становятся доминирующим элементом в художественных текстах М. Дугричилова.

Интеграция элементов русской, восточной, западноевропейских культур в дагестанскую объективно способствует активизации творческих поисков современных авторов, пишущих на русском языке. Синтез восточных традиций с русской или европейской приводит к результатам, наблюдаемым в творчестве А. Казбекова.

Все человечество есть смысл Мироздания.  
Весь мир – один бессмертный, чудный Стих,  
А человек в нем – слово, буква, штрих.  
Фальшиво слово – нет стиха звучанья.

Кто искренен – не ведает греха.  
Живи с душой открытой и смиренной.  
Прислушайся к поэзии Вселенной,  
Не нарушай гармонии стиха [7, с. 124].

В стихах другого русскоязычного поэта Ф. Джаферова постоянным стал скрытый мотив одиночества и жестокости окружающего мира. Новаторский характер поэзии Ф. Джаферова проявляется не только на уровне идейно-смысловом, содержательном, но и на уровне поэтики и стилистики его поэзии, как например, в стихотворении «Садовник плачет» или «Великий сирота».

Великий сирота мой друг мой друг Великий.  
Тюльпаны и гвоздики, друг и повилыки  
Ушли, как не бывали, друг один остался  
Средь всех премудростей мой друг, средь всех религий [8, с. 85].

Для понимания смыслов этого стихотворения требуется расшифровка. Ничего абсолютного – лишь сплошные нюансы. Его тексты пишутся для человека, способного их прочесть.

В корпусе поэтических текстов Ф. Джаферова встречаются и сделанные сугубо профессионально, менее спонтанно, где каждый образ или высказывание – это элемент какой-либо литературной традиции. Хорошее знакомство с образцами суфийской классики позволяет ему обращаться к библейским сюжетам и образам.

Одним из крупнейших поэтов-суфиев XI века был египтянин Омар ибн-аль-Фарид. В его стихах прославление земных утех – своего рода богослужение. Примечательно, что в поэме «Глаза поили душу красотой» встречаются библейские имена и символы. Например, Иов (араб. Айабуб), Иаков (араб. Йакуб), а также имеются аллюзии на библейские сюжеты.

Джаферов также использует систему иносказаний, обращаясь к библейским мотивам:

Я лежал на пригорке, распластан,  
Я метался с холма на холм  
И сомнамбулой Экклезиаста  
Бредил двадцать восьмым стихом [8, с. 113].

Чтобы понять значение этих фраз, надо быть знакомым с библейской мифологией, которая часто употреблялась в поэзии суфиев.

В переводах Джаферова с восточных языков на русский всегда ощутимо чувство любви, пристрастия и увлечения оригиналом в рамках филологического канона.

Фатиха читали таинственно, тихо,  
А ночь уходила; вот месяц погас,  
И только сияние сердца и глаз  
Нам в мире осталось и только Фатиха...  
А жизнь уходила печально от нас [9, с. 74].

В стихах Джаферова, как и многих других современных дагестанских поэтов, множество подходов, идей, образов и интуитивных находок. Эта поэзия осмысливается на пересечении разных традиций, течений и направлений.

В результате проведенного обзора творчества современных русскоязычных поэтов Дагестана мы пришли к следующим выводам.

Сегодня в дагестанской литературе происходит новое осмысление восточной классики. Восточная традиция, которая была в течение веков составной частью литературы Дагестана, на нынешнем этапе приобретает новый статус.

В функциональных и эстетических парадигмах современной дагестанской поэзии стабилизировались интерпретации элементов суфийской поэзии. Поэты часто используют углубленные философские смыслы, такие приемы, как двойная кодификация, а также богатый аллюзивно-реминисцентный материал.

Рассмотрение некоторых моментов формирования и развития русскоязычного субэтнического пространства в реально сложившемся на сегодняшний день виде позволяет отметить тот факт, что суфийские смысловые и формообразующие включения становятся не только распространенным элементом словесного творчества русскоязычных поэтов, но и способствуют формированию новой стилистики, как это происходит в творчестве Ф. Джаферова.

Традиционно ориентированный подход к суфийской тематике наблюдается у М. Дугричилова, А. Казбекова. При этом следует отметить, что в новой поэзии есть все: от эпатажа до эзотерического и мистического опыта и религиозных поисков. Восточная традиция зачастую теряет свой онтологический смысл, элементы этой традиции используются поэтами для более свободного самовыражения.

Одна из наиболее распространенных форм культурного обмена – перевод – занимает значительное место в процессе приобщения поэтов к формальным традициям суфийской поэзии. Поэтические переводы, как правило, адаптируют переводимые тексты в среду национальной литературы.

Новизну поэтических высказываний современных русскоязычных поэтов республики можно наблюдать на разных уровнях – содержательном, структурном. Эти тенденции не укладываются в привычные рамки национальных традиций и знаменуют появление новой тематики и эстетики в пространстве русскоязычной поэзии Дагестана. Данная статья, думается, может служить перспективным материалом для интересующихся рассматриваемым направлением литературы.

По большей части обращение на Восток, попытки проникнуть в суть недосягнутого до конца и никем не исчерпанного многоликого и многогранного явления суфизма – это потребность в новых духовных импульсах, а также не в малой степени поиск способов и образов самовыражения.

#### Библиографический список

1. Гамзатов Г.Г. *Дагестан: историко-литературный процесс. Вопросы истории, теории, методологии*. Махачкала, 1990.
2. Шихсаидов А.Р. Арабо-мусульманская духовная культура как фактор формирования национальной литературной традиции в Дагестане. *XX столетие и исторические судьбы национальных культур. Традиции, обретения, освоение*: материалы Всероссийской научной конференции. Махачкала, 2000: 55 – 58.
3. Жирмунский В.М. Проблемы сравнительно-исторического изучения литератур. *Известия АН СССР. Отделение литературы и языка*. Москва, 1960; Выпуск 3: 177 – 186.
4. Фильштинский И.М. Арабская поэзия средних веков: Послесловие. *Арабская поэзия средних веков*. Москва, 1975: 697 – 717.
5. Дугричилов М. *Избранное*. Махачкала, 1998.
6. Дугричилов М. *Избранное. Суфийские озарения*. Махачкала, 1998.
7. Казбеков А. *Взгляни на обитель*. Махачкала, 2015.
8. Джаферов Ф. Садовник плачет. Или бредит. *Верб*. 2005; № 1.
9. Джаферов Ф. *Великий сирота*. Махачкала, 2001.

#### References

1. Gamzatov G.G. *Dagestan: istoriko-literaturnyj process. Voprosy istorii, teorii, metodologii*. Mahachkala, 1990.
2. Shihsaidov A.R. Arabo-musul'manskaya duhovnaya kul'tura kak faktor formirovaniya nacional'noj literaturnoj tradicii v Dagestane. *HH stoletie i istoricheskie sud'by nacional'nykh kul'tur. Tradicii, obreteniya, osvoenie*: materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii. Mahachkala, 2000: 55 – 58.
3. Zhirmunskij V.M. Problemy sravnitel'no-istoricheskogo izucheniya literatur. *Izvestiya AN SSSR. Otdelenie literatury i yazyka*. Moskva, 1960; Vypusk 3: 177 – 186.
4. Fil'shtinskij I.M. Arabskaya po'eziya srednih vekov: Poslesloviye. *Arabskaya po'eziya srednih vekov*. Moskva, 1975: 697 – 717.
5. Dugrichilov M. *Izbrannoe*. Mahachkala, 1998.
6. Dugrichilov M. *Izbrannoe. Sufijskie ozareniya*. Mahachkala, 1998.
7. Kazbekov A. *Vzglyani na obitel'*. Mahachkala, 2015.
8. Dzhaferov F. Sadovnik plachet. Ili bredit. *Verba*. 2005; № 1.
9. Dzhaferov F. *Velikij sirota*. Mahachkala, 2001.

Статья поступила в редакцию 17.07.22

**Novichkova O.A.**, postgraduate, Classical Philology Department of Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia);  
teacher, Latin Medical Terminology Department, Pirogov Russian Medical Research University (Moscow, Russia),  
E-mail: novichko.miledi21veka@yandex.ru

**ANCIENT GREEK DESIGNATIONS OF MINERAL WATERS BASED ON TREATISES OF ANCIENT AUTHORS.** The article is dedicated to the ancient Greek designations of mineral waters for health baths in medical treatises of early and late antiquity. The special medical designations of different types of mineral waters for baths, which are not fully reflected in modern lexicological descriptions, are analyzed. To establish the exact meaning of such designations, a comparative analysis of their usage in medical treatises of ancient authors of early and late antiquity was carried out in the works of such authors as Hippocrates, Galen, Oribasius, Paul of Aegina, Dioscorides, Aetius and others. The article analyzes 10 designations of mineral waters: flowing, "boiling" water – ζέων ὕδωρ; bituminous water – ἀσφαλτώδες ὕδωρ; sulfuric water – θειώδες ὕδωρ; alkaline water – νιτρῶδες ὕδωρ; water containing aluminum alum – στυπτηριώδες ὕδωρ; salt water – ἄλμυρον ὕδωρ; sea water – θάλασσα; ferruginous water – σιδηρίζοντον ὕδωρ; water containing copper – χαλκανθῶδες ὕδωρ; hard water – ὀτρεαμνον ὕδωρ. Locations of such waters, features of the use of each type of mineral water in ancient medicine and the etymology of their names are also considered. The materials presented in the article can contribute to a better understanding of medical texts in the ancient Greek language of ancient and subsequent eras.

**Key words:** balneotherapy in antiquity, hydrotherapy in antiquity, mineral waters of antiquity, history of mineral waters.

**О.А. Новичкова**, аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, преп., РНИМУ имени Н.И. Пирогова, г. Москва,  
E-mail: novichko.miledi21veka@yandex.ru

## ДРЕВНЕГРЕЧЕСКИЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ МИНЕРАЛЬНЫХ ВОД В АНТИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ ТРАКТАТОВ АНТИЧНЫХ АВТОРОВ

Статья посвящена древнегреческим обозначениям минеральных вод для оздоровительных ванн в медицинских трактатах с V в. до н. э. по VII в. н. э. Проанализированы специальные медицинские обозначения разных видов минеральных вод для ванн, не вполне получившие отражение в современных лексикологических описаниях. Чтобы установить точный смысл таких обозначений, был проведен сравнительный анализ их употребления в медицинских трактатах античных авторов V в. до н. э. – VII в. н. э. в трудах Гиппократов, Галена, Орибасия, Павла Эгинского, Диоскорида, Аэтия и др. В статье проанализированы 10 обозначений минеральных вод: проточная, «бурлящая» вода – ζέων ὕδωρ; вода, содержащая битум – ἀσφαλτώδες ὕδωρ; серная вода – θειώδες ὕδωρ; щелочная вода – νιτρῶδες ὕδωρ; вода, содержащая квасцы алюминия – στυπτηριώδες ὕδωρ; соленая вода – ἄλμυρον ὕδωρ; морская вода – θάλασσα; железистая вода – σιδηρίζοντον ὕδωρ; вода, содержащая медь – χαλκανθῶδες ὕδωρ; жесткая вода – ὀτρεαμνον ὕδωρ. Рассмотрены также места нахождения таких вод, особенности применения каждого вида минеральной воды в античной медицине и этимология их названий. Материалы, представленные в статье, могут способствовать лучшему пониманию медицинских текстов на древнегреческом языке античной и последующих эпох.

**Ключевые слова:** бальнеотерапия в античности, гидротерапия в античности, минеральные воды античности, история минеральных вод.

Водолечение с использованием природных минеральных источников широко применялось врачами античности, в связи с чем лексика, касающаяся данной тематики, часто встречается в трудах античных авторов. Поэтому актуальность статьи определяется обращением к медицинской лексике, столь мало изученной на данный момент.

Целью статьи является рассмотрение обозначений минеральной воды с точки зрения их реалий и древнегреческой терминологии.

Задачи исследования:

- осуществить анализ текстов античных авторов, посвященных водолечению;
- выделить в текстах обозначения минеральной воды;
- провести сравнительный анализ употребления этих обозначений в трактатах медицинских авторов при помощи исследовательской базы данных античных текстов The Thesaurus Linguae Graecae® (TLG®);
- на основе полученной информации сделать выводы о том, какие минеральные воды применялись в античной медицине, как они обозначались на древнегреческом языке, какова была их польза для организма человека с точки зрения медицины того времени.

Научная новизна данной статьи заключается в том, что хотя на сегодняшний день уже имеются работы, посвященные водолечению в античности, например работы Михаила Зитки [1], Сади Маршеля [2], терминологическая сторона вопроса в данных исследованиях рассмотрена недостаточно, и до сих пор нет ни одного научного изыскания, в котором было бы предложено комплексное рассмотрение древнегреческих обозначений минеральной воды, используемой врачами античности в оздоровительных целях.

Теоретическая значимость предлагаемого исследования состоит в:

- уточнении семантики древнегреческих обозначений минеральных вод;
- расширении научного знания в области истории бальнеотерапии.

Самой полезной для ванн водой, с точки зрения Галена, была ζέων ὕδωρ. Причастие ζέων от глагола ζῆω («бурлить, кипеть») можно перевести как «бурлящий, кипящий». Павсаний пишет, что ζέων ὕδωρ могла встречаться в некоторых реках и морях, например, в реке Меандре, а также в Тирренском море перед Дикархией (Δικαίρχεια, Lat. Dicaearchia) (Paus. Gr. Descr. 8.7.3.2; 8.7.3.4) [3]. Оба места известны своей сейсмической активностью. Кроме того, «бурлящей» водой могли называть проточную воду горных рек, которая в связи со скоростью течения и крутыми порогами могла визуально казаться бурлящей.

Существует специальный термин, обозначающий принятие ванн в такой воде – ζετολογία.

Ванны в такой воде были рекомендованы при утомлении, когда тело из-за повышенных физических нагрузок и отсутствия пищи становится чрезмерно худым. По мнению Галена, такая вода помогает коже стать плотнее (πικνῶσαι), сжаться (σφίγγειν) и не выпускать ценные питательные вещества через пот

(διαφορεῖν). Для этой задачи ζέων ὕδωρ лучше, чем холодная, так как в ней можно оставаться достаточно долго без всякого вреда для здоровья (De san. tuend. III. 4. 212K) [4]. Однако данный вид ванн полезен не всем, а лишь тренированным людям, которым не нужно выводить конечные продукты метаболизма (περίττωματα) после интенсивной тренировки (De san. tuend. III. 4. 213K – 214K) [4].

Кроме того, в античной специальной литературе встречается много контекстов, где ζέων ὕδωρ никем не исчерпанного – это кипятки, особенно у Диоскорида, когда речь идет о приготовлении различных лекарств. То же мы находим и у Галена в описании приготовления лекарства из цветков черного тополя, предназначенного помочь при избытке гуморов: Гален советует готовить такое лекарство в масле на водяной бане, где в нижнем сосуде кипящая вода (ζέων ὕδωρ).

У Галена есть также и нефармакологические контексты с ζέων ὕδωρ в значении «кипятки», например, он пишет, что опрыскивание кипящей водой даже у здоровых людей вызывает дрожь (φρικώδες) (Sympt. Caus. 182.7) [4], а также обжигает (Simpl. Med. 11.625.1) [4].

Отдельные виды минеральной воды Гален рекомендовал использовать с осторожностью, так как они могли навредить здоровью. Это вода, содержащая битум (ἀσφαλτώδες ὕδωρ), серная вода (θειώδες ὕδωρ), щелочная вода (νιτρῶδες ὕδωρ) и вода, содержащая квасцы или сульфат алюминия (στυπτηριώδες ὕδωρ). Аэций (V–VI в. н. э.) и Павел из Эгины (625–690 гг. н. э.) упоминают также соленую воду (ἄλμυρον ὕδωρ), железистую (σιδηρίζοντον ὕδωρ) и медную (χαλκανθῶδες ὕδωρ). Содержащая битум вода, серная вода и вода с квасцами алюминия или с сульфатом железа подсушивала тело (ξηραίνειν) (De san. tuend. I. 7. 35) [4]. (С другой стороны, вода с битумом (Ibid. IV. 4. 244K), серная (Ibid. IV. 4. 244K) и щелочная (Ibid. IV. 4. 244K) помогали вывести конечные продукты метаболизма (περίττωματα) из организма. Щелочная вода использовалась, чтобы вывести гумор, который находился в избытке (κακοχυμία).

Серная вода считалась горячей и была вредна при головных болях (Ibid. VI. 9. 423K 13) [4]. От воды, содержащей сульфат алюминия, по мнению Галена, поры кожи сжимаются, и происходит задержка конечных продуктов метаболизма, такое состояние требует лечения мягкими массажами и ваннами из теплой пресной питьевой воды (Ibid. I. 14. 75K) [4]. Аэций, ссылаясь на Архигена (I, II в. н. э.), пишет, что все ванны с минеральной водой (щелочные, соленые, с квасцами алюминия, серные, содержащие битум и медь) подсушивают и согревают (Aet. latr. 167.1–27 [5]).

Поэтому они полезны всем пациентам с влажной кожей и тем, у которых преобладает холод в организме, а также при всех болезнях, вызванных избытком влаги и холода: артритах (ἀρθρίτις), подагре (ποδάγρα), парезах (πάρεσις), нефрите (νεφρίτις), астме (ἀσθμα), при переломах (κάταγμα) с образованием костной мозоли (πύρωσις), при мокнущих язвах (τὸ ρευματικὸν ἔλκος), при продолжительных воспалениях (φλεγμονὴ χρόνιζουσα).

Воду, в составе которой имеется битум (ἀσφαλτῶδες ὕδωρ), серную воду (θειῶδες ὕδωρ) и воду, содержащую квасцы алюминия или сульфат железа (στυπτηρίῶδες ὕδωρ), нельзя было использовать для приготовления пищи (Gal. Ptis. 6.819.7) [6]. Плавание в серной воде, содержащей битум, щелочь или квасцы алюминия, может стать причиной так называемых сухих болезней (αἱ τῶν ξηρῶν νοσημάτων αἰτίαι) (Gal. Caus. Morb. 7.19.11) [4]. Гален к признакам таких болезней относится высокую температуру, густую и черную кровь (Atr. Bil. 5.115.4), воспаление плевры (πλευρίτις), легких (πνευμονία), грудной стенки, диафрагмы или органов поддиафрагмального пространства (Ptis. 6.828.8) [7].

Вода с сульфатом железа или с квасцами алюминия называлась στυπτηρίῶδες ὕδωρ. Прилагательное στυπτηρίῶδης образовано от существительного στυπτήρις, что означает одно из вяжущих веществ, содержащих либо квасцы алюминия, либо сульфат железа. Можно предположить, что такая вода могла быть в горячих источниках, протекавших сквозь содержащую сульфат железа или квасцы алюминия и обожженную землю, которую упоминает Аристотель (Aristot. Probl. 937b) [7]. Античные врачи считали, что такая вода обладала бактерицидными, кровоостанавливающими свойствами, была способна сужать поры (στυφείν) (Алюминиевые квасцы использовали при воспалении горла (Gal. Sect. 1.91.17), при водянке уха (Paul. Epit. Med. 1.12.1.1)).

Алюминиевые квасцы или сульфат железа (στυπτηρία) применялись при отеках (Gal. MM. 10.954.6 [4]; Paul. Epit. Med. 1.1.1.29 [8]; Aet. latr. 167. 13–18 [5]). Такой водой, смешанной с медом, лечили лишай (λεῖχην) (Dioscor. Mat. Med. 2.82.2.2.) [9]. Согласно Аэцию, ванны с στυπτηρίῶδες ὕδωρ полезны при кровоизлиянии (αἱμάτος ἀνακύψαι), пищеводном рефлюксе (ὁ ἐμμητικός στόμαχος), при геморрое (αἰμορροΐς), при межменструальных кровотечениях (ὑπερκαταίρεσθαι), при беспричинных выкидышах (χωρὶς φανεῖς τροφᾶσεως συνεῶς ἐκπίρωσκεῖν), при повышенном потоотделении (ὑπερ τὸ δέον ἰδρῶν), при замедленном пищеварении (βραδυπτεττεῖν), при варикозе (κίρως) (Aet. latr. 167. 13–18) [5]. (У Павла из Эгины, продолжателя медицинской традиции Аэция, встречается похожий отрывок, где из болезненных состояний, при которых помогают ванны с сульфатом алюминия, он оставил только кровохарканье, менструальные боли и беспричинные выкидыши (Paul. Epit. Med. 1.52.1)).

Но использовать ее нужно было осторожно. Слишком продолжительное купание в такой воде могло привести к дрожи (ρίσιν) (Gal. Caus. Morb. 7.6.2) [4], лихорадке (τυρετός) (поскольку полагали, что такая вода стягивает поры кожи (πικνωθῆναι)) (Gal. Cris. 9.699.10) [4]. Воду с этой вяжущей субстанцией и миртом использовали в качестве дезодорантов (Dioscor. Mat. Med. 1.64.4.6) [8]. В наши дни алюминиевые квасцы используют как минеральные дезодоранты, средство для очистки воды, дезинфицирующее и кровоостанавливающее средство, как средство для удаления жира или для консервации продуктов, а в текстильной промышленности – в качестве дубящего вещества перед окрашиванием кожи. Сульфатом железа лечат железодефицитную анемию.

Вода, содержащая битум – горную смолу, называется ἀσφαλτῶδες ὕδωρ. Производящим словом для ἀσφαλτῶδης является ἀσφαλτός – горная смола, битум. Страбон пишет, что такая вода встречалась в некоторых озерах, например, в озере Сирбон (Σιρβωνίς) и египтяне использовали горную смолу для бальзамирования мертвых (Chrest. Geogr. 16.82.1) [10]. Что касается медицинского применения, Гален пишет, что ἀσφαλτῶδες ὕδωρ согревает тело (Simpl. Med. 11.388.11) [4], но может и обжечь (Simpl. Med. 11.389.6) [4]. Такая вода полезна при лечении водянки (Simpl. Med. 11.393.17) [4], при заболеваниях матки (Gal. Hipp. Aph. 17b. 657.7) [4]. Аэций же сообщает, что вода с битумом смягчает мочевой пузырь (κύστις) и ободочную кишку (κόλον), но вредна для головы и органов чувств (Aet. latr. 167. 23–25) [5]. В наши дни считается, что битумные ванны, которые называют нефтяными, обладают противовоспалительными, рассасывающими и болеутоляющими свойствами, они полезны при различных дерматозах, ожогах и при некоторых вирусных заболеваниях [11, с. 27–32]. (При этом битум (ἀσφαλτός) – это не нефть, которая по-древнегречески называлась γάφρα, а продукт выветривания нефти (Dio Cas. Hist. Rom. 75.11.4.3) [17]).

Щелочная вода называлась νιτρῶδες ὕδωρ. Νίτρον – натрий гидрокарбонат, или пищевая сода. Такая вода могла встречаться в некоторых озерах, например, по словам Аристотеля, в Аскании (Aristot. Mirab. Auscul. 834a, 31) [7]. Щелочную воду использовали без мыла для стирки одежды (Aristot. Mirab. Auscul. 834a 32) [7].

Ванны с щелочной и соленой водой (νιτρῶδες, ἁλμυρὸν ὕδωρ) применяли при ревматизме головы, шеи, при избытке слизи в пищеводе, при отеках, связанных с водяной или с другими заболеваниями, а также такие ванны рекомендовали флегматикам (Aet. latr. 167. 11–13 [5]; Paul. Epit. Med. 1.52.1 [8]). (Ревматизм – термин, введенный Галеном, означал любое выделение жидких субстанций из различных частей тела (Composit. Med. 13.18.9) [4]). В наши дни доказано, что щелочные ванны эффективны для лечения псориаза [12, с. 160].

Морская вода называлась θάλασσα и считалась полезной при зуде и раздражениях, а также применялась для лечения чистых ран (τὰ καθαῖα ἔλκεα). Перед использованием ее нагревали. Чтобы не обжечь пациента, его тело предварительно намазывали жиром (Hr. Humid. 3. 2). Сегодня доказана польза морской воды при воспалениях [13], атопическом дерматите [14], при гипертензии и гиперлипидемии [15].

Серные ванны назывались θειῶδες ὕδωρ. Прилагательное θειῶδης образовано от существительного θεῖον – сера, которое имеет этимологическую связь с существительным \*θῆσος – дым [16, с. 658]. На острове Кос на месте серного источника был построен Асклепион, где жрецы активно практиковали водолечение серными ваннами [1, с. 124].

Серные ванны использовали, чтобы расслабить нервы (νεύρων μαλακτικόν). Они очищали кожу (κενοῦν τὴν ἐπιφάνειαν), и поэтому Аэций рекомендовал их использовать при белом лишае (ἀλφός) и обычном лишае (λεῖχην), белой проказе (ἡ λεθκή λέπρα), псориазе (ψώρα), ишиасе (ισχιάς), при долго не заживающих язвах (τὰ πολυχρόνια ἔλκεα), при ревматизме суставов (ρεῦμα ἄρθρων), при раке печени (τὸ σκίρῶδες ἥπαρ), при кожных воспалениях (κνησμοί) (Aet. latr. 167) [5].

Вода с медью называлась χαλκανθῶδες ὕδωρ. В работе Сади Маришель она переводится как vitriolic water – серноокислая вода [2, с. 44]. Михаил Зитка переводит ее как copperish water – вода, содержащая медь [1, с. 130], что, на наш взгляд, является правильным, поскольку серноокислая вода токсична для человека. Прилагательное χαλκανθῶδες – производное от χαλκός (медь). Гиппократ пишет, что такая вода, как и другие минеральные воды, истекла из земли, напитываясь от нее различными минералами и металлами (Hr. Aët. 7.38) [19]. Считалось, что χαλκανθῶδες ὕδωρ полезна для лечения болезней ротовой полости (στόμα), миндалин (παρίσθια), мягкого неба (σφαλή), для глаз (ὀμματα) (Aet. latr. 167. 25–27) [5]. В современной медицине в основном используется медный купорос и цитрат меди. Доказано, что препараты с этими веществами обладают антисептическими свойствами и действуют против различных патогенных бактерий, грибов и вирусов [20, с. 212].

Вода, содержащая железо, называется σιδηρίζοντον ὕδωρ. Термин Σιδηρίζοντον связан с глаголом σιδηρίζειν («иметь природу железа»). Считалось, что такая вода полезна пищеводу (στόμαχος) и селезенке (σπλήν) (Aet. latr. 167.27) [5].

Есть вода, которую необходимо избегать для приема ванн (De san. tuend. III. 4. 187K) [4]. Это так называемая жесткая вода (ἀτέραμνον ὕδωρ). Прилагательное ἀτέραμνον, однокоренное глаголу τέρω («изнурять») и прилагательному τέρην («мягкий, слабый»), с отрицательной приставкой ἀ- privativum, приобретает противоположное им значение – «жесткий, твердый» [21, с. 162]. Такая вода могла быть в тех водных источниках, которые текут на север, имеют свои истоки на каменистых поверхностях и текут в обратную сторону от солнца. Такие источники очень медленно нагреваются и охлаждаются и из-за этого могут задерживаться в надчревной области (ὑποχόνδριον) (Gal. De san. tuend. I. 11. 57K) [4]. На основании античных текстов трудно сказать, какие именно примеси и металлы содержала ἀτέραμνον ὕδωρ, так обозначали в целом непригодную для питья и использования воду.

Гален пишет, что любую природную минеральную воду можно изготовить путем добавления необходимого вещества в пресную воду (Simpl. Med. 11.393. 17–11. 394.1) [4].

В данной статье предпринималась попытка выделить и систематизировать древнегреческие обозначения минеральной воды в античности, используя комплексный историко-филологический анализ данной лексики в контекстах сочинений медицинских авторов с V века до н. э. по VII век н. э. Представленные в статье материалы помогут лучше понимать медицинские тексты на древнегреческом языке античной и последующих эпох, а также могут быть полезны исследователям истории медицины.

В результате проведенного исследования были выделены и уточнены значения восьми прилагательных, определяющих минеральную воду: битумная (ἀσφαλτῶδης, ες); серная (θειῶδης, ες); щелочная (νιτρῶδης, ες); вода, содержащая квасцы алюминия (στυπτηρίῶδης, ες); соленая (ἁλμυρός, ἄ, ὄν); вода, содержащая медь (χαλκανθῶδης, ες); жесткая вода (ἀτέραμνος, ον). Шесть из них – производные от существительных, обозначающих преобладающей в воде природной химическое вещество и образованных при помощи элемента -ωδης, ες. Среди обозначений минеральной воды было обнаружено одно причастие – бурлящая, проточная (ζέων, ζέουσα, ζέον). Встречается также одно существительное – морская вода (θάλασσα (ή)).

О пользе минеральной воды для организма человека античные врачи сообщают следующее: вода, содержащая квасцы алюминия, применялась при отеках, лишае, кровохаркании, пищеводном рефлюксе;

- битумная вода использовалась при водянке, задержке мочеиспускания и запорах, она считалась опасной для головы и органов чувств;
- щелочная вода, как считалось, помогала при отеках, ревматизме и избытке слизи в пищеводе;
- морская вода применялась при зуде и раздражениях кожи, а также для лечения негнойных ран;
- серная вода использовалась при нервном напряжении, при долго незаживающих язвах, при раке печени и ишиасе;
- вода с медью при заболеваниях ротовой полости: воспалении миндалин и мягкого неба, а также при заболеваниях глаз;
- железистую воду считали полезной для пищевода и селезенки.

Особенности применения каждого вида минеральной воды в античной медицине во многом совпадает с их использованием в современной медицине, с



небольшими различиями, которые возникли в связи с отличиями между современным и античным взглядом на здоровье и болезнь и на организм человека в целом.

Для большинства минеральных вод, упоминаемых в античных текстах, были найдены местонахождения, кроме минеральных вод, содержащих медь и железо. Видимо, они встречались настолько часто, что не было необходимости фиксировать их локализацию в текстах. Минеральная вода могла быть как природная, так и искусственная, изготовленная врачом путем добавления подходящей субстанции в пресную воду.

#### Сокращения

Aet. – Aëtius

latr. – Iatricorum

Aristot. – Aristoteles

Probl. – Problemata

Mirab. Auscul. – Mirabilium auscultationes

Dioscor. – Dioscorides

Mat. Med. – De materia medica

Gal. – Galen

Atr. Bil. – De atra bile

Hipp. Aph. – In Hippocratis aphorismos commentarii vii

Caus. Morb. – De causis morborum

De san. tuend. – De sanitate tuenda

MM. – De methodo medendi

Ptis. – De ptisana

Simpl. Med. – De simplicium medicamentorum temperamentis ac facultatibus

Sympt. Caus. – De symptomatum causis

Strabo – Str.

Chrest. Geogr. – Chrestomathiae e Strabonis Geographicorum libris

Dio Cassius – Dio Cas.

Hist. Rom. – Historia Romana

Paul. – Paulus

Epit. Med. – Epitomae medicae libri septem

Paus. – Pausanias

Gr. Descr. – Graeciae description

P. Gal. – Pseudo-Galenus

Def. med. – Definitiones medicae

Hp. – Hippocrates

Humid. – De humorum usu

Aër. – De aëre aquis et locis.

#### Библиографический список

1. Zytka M. *A Cultural History of Bathing in Late Antiquity and Early Byzantium*. New York: Routledge, 2019.
2. Maréchal S. *Public baths and bathing habits in late antiquity: a study of evidence from Italy, North Africa and Palestine*. Leiden/Boston: Brill, 2020.
3. Spiro F. *Pausaniae Graeciae description*. Leipzig: Teubner, 1903; Vol. 3. Available at: <http://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/Cite?00525:001:1165673>
4. Kühn C.G. *Claudii Galeni opera omnia*, Leipzig: Knobloch, 1824, 1826, 1829, 1830; Vol. 7; 11; 12; 17.2; 18.1; 19. Available at: <http://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/Cite?0057:042:20724>; <http://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/Cite?0099:004:263227>; <http://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/Cite?0057:075:16709>
5. Olivieri A. *Aëtius. Amideni libri medicinales i-iv*. CMG 8.1. Leipzig: Teubner, 1935.
6. Hartlich O. *Galenus qui fertur de ptisana libellus*. CMG 5.4.2. Leipzig: Teubner, 1923. Available at: <http://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/Cite?0057:039:2594>
7. Bekker I. *Aristotelis opera*. Berlin: Reimer, 1831; Vol. 2.
8. Heiberg J.L. *Paulus. Epitomae medicae libri septem*. Leipzig: Teubner, 1924; Vol. 2; CMG. Vol. 9.1 & 9.2. Available at: <http://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/Cite?0086:027:0>
9. Wellmann M. *Pedani Dioscuridis Anazarbei de materia medica libri quinque*. Berlin: Weidmann, 1907; Vol. 1, Vol. 2; Vol. 3. Available at: <http://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/Cite?0656:001:0>
10. Radt S. *Strabons Geographika, Epitome und Chrestomathie*. Band 9. 2010, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
11. Адигезалова В.А. Нафталанская нефть Азербайджана, ее свойства и бальнеологическое действие. *НефтеГазоХимия*. 2020; № 2: 27 – 32.
12. Кирьянова В.В. Псориаз: значение физиотерапевтических факторов в комплексной терапии хронического дерматоза. *Вестник Авиценны*. 2019; Т. 21, № 1: 154 – 164.
13. Chun S.Y., Lee K.S., Nam K.S. Refined Deep-Sea Water Suppresses Inflammatory Responses via the MAPK/AP-1 and NF-κB Signaling Pathway in LPS-Treated RAW 264.7 Macrophage Cells. *Int J Mol Sci*. Oct. 2017; T. 31; № 18 (11): 2282.
14. Bak J.P., Kim Y.M., Son J., Kim C.J., Kim E.H. (2012). Application of concentrated deep sea water inhibits the development of atopic dermatitis-like skin lesions in NC/Nga mice. *BMC Complement Altern Med*. 2012, Jul. 26, № 12: 108.
15. Sheu M.J., Chou P.Y., Lin W.H., Pan C.H., Chien Y.C., Chung Y.L., Liu F.C., Wu C.H. Deep sea water modulates blood pressure and exhibits hypolipidemic effects via the AMPK-ACC pathway: an in vivo study. *Mar Drugs*. 2013; Jun 17, № 11 (6).
16. Frisk W.H. *Griechisches Etymologisches Wörterbuch. Griechisches Etymologisches*. Heidelberg: Carl Winter universitätsverlag, 1954 – 1972.
17. Boissevain U.P. *Cassii Dionis Cocceiani historiarum Romanarum quae supersunt*. Berlin: Weidmann. 1895; Vol. 1, 1898; Vol. 2; 1901; Vol. 3. Available at: <http://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/Cite?0385:001:2677827>
18. Большая медицинская энциклопедия. Available at: <https://xn--90aw5c.xn--c1avg/>
19. Littré É. *Oeuvres complètes d'Hippocrate*. Paris: Baillière (repr. Amsterdam: Hakkert, 1962), 1849; Vol. 6. Available at: <http://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/Cite?0627:022:0>
20. Кароматов И.Д., Тураев П.Т. Медь и ее значение в медицине. *Биология и интегративная медицина*. 2017; № 11: 207 – 213.
21. Beekes J. *Etymological dictionary of Greek*. Leiden: Brill, 2010. Available at: <http://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/Cite?0099:004:263227>

#### References

1. Zytka M. *A Cultural History of Bathing in Late Antiquity and Early Byzantium*. New York: Routledge, 2019.
2. Maréchal S. *Public baths and bathing habits in late antiquity: a study of evidence from Italy, North Africa and Palestine*. Leiden/Boston: Brill, 2020.
3. Spiro F. *Pausaniae Graeciae description*. Leipzig: Teubner, 1903; Vol. 3. Available at: <http://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/Cite?00525:001:1165673>
4. Kühn C.G. *Claudii Galeni opera omnia*, Leipzig: Knobloch, 1824, 1826, 1829, 1830; Vol. 7; 11; 12; 17.2; 18.1; 19. Available at: <http://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/Cite?0057:042:20724>; <http://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/Cite?0099:004:263227>; <http://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/Cite?0057:075:16709>
5. Olivieri A. *Aëtius. Amideni libri medicinales i-iv*. CMG 8.1. Leipzig: Teubner, 1935.
6. Hartlich O. *Galenus qui fertur de ptisana libellus*. CMG 5.4.2. Leipzig: Teubner, 1923. Available at: <http://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/Cite?0057:039:2594>
7. Bekker I. *Aristotelis opera*. Berlin: Reimer, 1831; Vol. 2.
8. Heiberg J.L. *Paulus. Epitomae medicae libri septem*. Leipzig: Teubner, 1924; Vol. 2; CMG. Vol. 9.1 & 9.2. Available at: <http://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/Cite?0086:027:0>
9. Wellmann M. *Pedani Dioscuridis Anazarbei de materia medica libri quinque*. Berlin: Weidmann, 1907; Vol. 1, Vol. 2; Vol. 3. Available at: <http://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/Cite?0656:001:0>
10. Radt S. *Strabons Geographika, Epitome und Chrestomathie*. Band 9. 2010, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
11. Adigezalova V.A. Naftalanskaya neft' Azerbajdzhana, ee svojstva i bal'neologicheskoe dejstvie. *Neft'eGazoHimiya*. 2020; № 2: 27 – 32.
12. Kir'yanova V.V. Psoriasis: znachenie fizioterapevticheskikh faktorov v kompleksnoj terapii hronicheskogo dermatoza. *Vestnik Avicenny*. 2019; T. 21, № 1: 154 – 164.
13. Chun S.Y., Lee K.S., Nam K.S. Refined Deep-Sea Water Suppresses Inflammatory Responses via the MAPK/AP-1 and NF-κB Signaling Pathway in LPS-Treated RAW 264.7 Macrophage Cells. *Int J Mol Sci*. Oct. 2017; T. 31; № 18 (11): 2282.
14. Bak J.P., Kim Y.M., Son J., Kim C.J., Kim E.H. (2012). Application of concentrated deep sea water inhibits the development of atopic dermatitis-like skin lesions in NC/Nga mice. *BMC Complement Altern Med*. 2012, Jul. 26, № 12: 108.
15. Sheu M.J., Chou P.Y., Lin W.H., Pan C.H., Chien Y.C., Chung Y.L., Liu F.C., Wu C.H. Deep sea water modulates blood pressure and exhibits hypolipidemic effects via the AMPK-ACC pathway: an in vivo study. *Mar Drugs*. 2013; Jun 17, № 11 (6).
16. Frisk W.H. *Griechisches Etymologisches Wörterbuch. Griechisches Etymologisches*. Heidelberg: Carl Winter universitätsverlag, 1954 – 1972.
17. Boissevain U.P. *Cassii Dionis Cocceiani historiarum Romanarum quae supersunt*. Berlin: Weidmann. 1895; Vol. 1, 1898; Vol. 2; 1901; Vol. 3. Available at: <http://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/Cite?0385:001:2677827>
18. Bol'shaya medicinskaya 'enciklopediya. Available at: <https://xn--90aw5c.xn--c1avg/>
19. Littré É. *Oeuvres complètes d'Hippocrate*. Paris: Baillière (repr. Amsterdam: Hakkert, 1962), 1849; Vol. 6. Available at: <http://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/Cite?0627:022:0>
20. Karomatov I.D., Turaev P.T. Med' i ee znachenie v medicine. *Biologiya i integrativnaya medicina*. 2017; № 11: 207 – 213.
21. Beekes J. *Etymological dictionary of Greek*. Leiden: Brill, 2010. Available at: <http://stephanus.tlg.uci.edu/Iris/Cite?0099:004:263227>

Статья поступила в редакцию 19.07.22

**Dibirova S.I.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of English and Methods of its Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sultanat@yandex.ru

**Magomedov D.M.**, Cand. of Sciences (Philology), researcher, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasa, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: m.daniyal@yandex.ru

**Dibirova A.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English Language, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: aminat@yandex.ru

**THE RATIO BETWEEN THE MAIN AND MINOR MEMBERS OF THE SENTENCE IN THE DAGESTAN LANGUAGES.** The article examines the relationship between the main and secondary members of the sentence in the Dagestan languages. The main members make up the main idea of the proposal, and the secondary members convey this main idea in a more expanded form, complement it. A subject usually denotes an object or subject that performs an action or to which an action is applied, and therefore is the main member of a sentence. The predicate is also the main member of the clause, since it describes the action that the subject performs. The secondary members of the sentence (circumstances, additions, definitions) are needed to clarify the nature of the subject of the action or the action itself. The article provides many examples of the relationships between the main and secondary members of the sentence in Dagestan languages. The results of the study can contribute to the further study of the syntax of Dagestan languages.

**Key words:** syntax, main members of sentence, minor members of sentence, subject, predicate, object, circumstance, addition, definition, subject.

**С.И. Дибирова**, д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: sultanat@yandex.ru

**Д.М. Магомедов**, канд. филол. наук, науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: m.daniyal@yandex.ru

**А.С. Дибирова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: aminat@yandex.ru

## СООТНОШЕНИЕ МЕЖДУ ГЛАВНЫМИ И ВТОРОСТЕПЕННЫМИ ЧЛЕНАМИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ

В статье исследуется соотношение между главными и второстепенными членами предложения в дагестанских языках. Главные члены составляют основную мысль предложения, а второстепенные члены передают эту основную мысль в более развернутом виде, дополняют ее. Подлежащее, как правило, обозначает предмет или субъект, который выполняет действие или к которому применяется действие, а потому является главным членом предложения. Сказуемое также является главным членом предложения, поскольку описывает выполняемое подлежащим действие. Второстепенные же члены предложения (обстоятельства, дополнения, определения) нужны для уточнения характера субъекта действия или самого действия.

**Ключевые слова:** синтаксис, главные члены предложения, второстепенные члены предложения, подлежащее, сказуемое, объект, обстоятельство, дополнение, определение, субъект.

Члены предложения относятся к наиболее сложным и до конца не решенным синтаксическим единицам грамматик дагестанских языков. Однако вопросы соотношения членов предложения со словом и с предложением, рассматриваемые в морфологии и синтаксисе, вызывают противоречивые суждения, имеющие отношение не только к выяснению границ этих грамматических категорий, но и к определению самих критериев выделения членов предложения [1–11]. Именно с этим связано неоднозначное решение проблемы главных членов предложения в дагестанских языках. Представители различных направлений по-разному относились не только к трактовке принципов классификации главных членов предложения, но и к самому понятию «главные члены». Эти и другие проблемы в дагестанских языках гораздо в большей степени осложняются из-за присущей им эргативной конструкции предложения. Поэтому соотношение между главными и второстепенными членами предложения имеет первостепенное значение в плане исследования синтаксиса дагестанских языков.

Целью настоящего исследования является установление соотношения между главными и второстепенными членами предложения в дагестанских языках.

Поставленная цель предусматривает решение следующих задач: 1) установить соотношение членов предложения со словом и с предложением; 2) определить место главных и второстепенных членов предложения в синтаксисе дагестанских языков; 3) обосновать критерии классификации главных и второстепенных членов предложения в дагестанских языках; 4) установить и исследовать способы выражения главных и второстепенных членов предложения.

Настоящее исследование представляется актуальным в силу ряда причин. Во-первых, актуальность связана с новизной материала исследования. Во-вторых, в дагестанском языкознании не рассматривался в сравнительном плане вопрос о соотношении между главными и второстепенными членами предложения. В-третьих, в ходе исследования предпринимается попытка определения синтаксического статуса подлежащего и прямого дополнения в дагестанских языках.

Научная новизна настоящего исследования заключается в том, что в работе впервые устанавливаются соотношения между главными и второстепенными членами предложения в дагестанских языках.

Практическая значимость исследования состоит в том, что оно может стать основой для составления базовых вузовских учебников и учебных пособий по синтаксису дагестанских языков. Полученные нами результаты могут быть использованы при разработке и проведении соответствующих спецкурсов и спецсеминаров для студентов филологических факультетов.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что ее результаты в определенной степени вносят вклад в изучение синтаксиса как дагестанских, так и кавказских языков в целом. Эти результаты могут быть использованы также в сопоставительном и типологическом исследовании кавказских языков. Наши ма-

териалы и выводы могут также представлять интерес и для исследователей в области общего языкознания.

Основанием для разграничения главных и второстепенных членов предложения в дагестанских языках является не только выражение смысла (хотя главные члены все же составляют основу содержания предложения), но и значимость главных членов, которые организуют структуру предложения и синтаксические связи в нем. К главным членам предложения присоединяются слова, которые поясняют, дополняют и развивают то, что обозначено подлежащим и сказуемым. Такие слова называются второстепенными членами предложения [8, с. 69].

Главные члены являются предикативным ядром и основным структурным компонентом простого предложения, а второстепенные члены предложения группируются вокруг них. Особенность взаимодействия главных и второстепенных членов предложения заключается в том, что главные члены могут образовывать предложение самостоятельно, без участия второстепенных членов предложения, а второстепенные члены не могут существовать без главных членов предложения [10, с. 99]. В дагестанских языках выделяются три основных вида второстепенных членов: определение, дополнение и обстоятельство. Что касается главных членов предложения, то в дагестанских языках существуют различные мнения относительно статуса главных членов предложения. Одни исследователи считают, что подлежащее является абсолютно господствующим членом предложения. Другие предполагают равноправие двух главных членов предложения – подлежащего и сказуемого, третьи считают, что сказуемое является абсолютно господствующим членом предложения. Встречается также точка зрения, согласно которой предполагается наличие в дагестанских языках трех главных членов предложения – подлежащего, сказуемого и объекта [7, с. 571].

В аварском языке именные члены предложения (подлежащее и дополнение) своими морфологическими формами отличаются друг от друга.

Как правило, роль того или иного слова в предложении определяется по его морфологическому оформлению. Каждый именной член предложения имеет привязанный к нему падеж, являющийся единственной формой его выражения. Для подлежащего аварского языка таким падежом является номинатив. Для дополнения же формы выражения являются эргатив, посессив, номинатив, датив и локатив. Этим дополнениям в зависимости от их падежных форм можно присвоить следующие наименования: эргативное дополнение, номинативное дополнение, посессивное дополнение, дативное дополнение и локативное дополнение. Однако подлежащее и дополнение характеризуются принципиальными различиями, в частности, подлежащее и сказуемое являются двумя взаимообусловленными и взаимосвязанными доминантами предложения. Классно-числовая координация сказуемого и подлежащего является морфологически обусловленным соотношением двух главных членов предложения. Дополнение же не имеет своего отражения в классно-числовой координации глагола-сказуемого. Кроме того, подлежа-

щее может быть выражено именем в номинативе, дополнение же оформляется лишь косвенными падежами [2, с. 187].

Как известно, эргативная конструкция предложения представлена тремя членами предложения – подлежащим, выраженным эргативным падежом, сказуемым, выраженным переходным глаголом, и прямым дополнением, выраженным именем в номинативе. Однако в аварском языке иная структура предложения, в котором классно-числовой глагол относится к имени в номинативе [9, с. 153].

Синтаксическая сущность главных членов предложения может быть определена лишь в контексте. Подлежащее в аварском языке координируется с глаголом-сказуемым в классе и числе. Классный глагол относится в структуре предложения к имени в номинативе, которое может быть квалифицировано как подлежащее. Анализируя глаголы чувственного восприятия, П.К. Услар писал, что «в аварском языке существует не действительный глагол *любить*, а глагол средний, или страдательный – *любится*. В переводе на аварский язык предложение: *я люблю отца*, выражается через: *мне любитца отец*, отец делается подлежащим» [11, с. 122].

В аварском языке А.А. Бокарев выделяет следующие виды простого полнотного предложения:

1. *Эмен рокъове вуссана* «Отец домой вернулся».
2. *Инсуца хур бекъана* «Отец поле пахал».
3. *Инсуе жиндирго льимер боъула* «Отец любит своего ребенка».
4. *Инсуда жиндирго вас вихъана* «Отец увидел своего сына».

Он пишет, что «этими четырьмя типами исчерпывается, с точки зрения отношений субъекта и объекта, все многообразие аварских предложений, поскольку они являются простыми и полными» [3, с. 13].

При непереходной конструкции глагол-сказуемое выражен непереходным глаголом, а подлежащее – именем в номинативе. Особенность непереходной конструкции заключается в том, что она по своей природе является безобъектной, так как непереходный глагол выражает только состояние или действие, которое не переходит на другой предмет. Например: *чу бачлана* «лошадь пришла», *вас вежерана* «мальчик бежал», *яс йацлана* «девочка пришла» и т. д. В аварском языке при непереходных конструкциях субъект и подлежащее, как правило, совпадают.

В даргинском языке глагол-сказуемое в лице координируется с местоимением 1-го или 2-го лица в форме номинатива независимо от личной дифференциации субъекта действия в форме эргатива, например: *Ну итини вала-ра* «Он меня знает». *Хлу нуни вала-ри* «Я тебя знаю». *Ну хлуни вала-ра* «Ты меня знаешь».

Если объект действия выражен именем или местоимением 3-го лица в номинативе, то глагол-сказуемое в лице координируется с местоимением 1-го или 2-го лица в форме эргатива, например: *Хлуни ит вала-д* «Ты его знаешь». *Нуни ит вала-с* «Я его знаю». Если же объект действия выражен именем или местоимением 3-го лица в номинативе, то глагол-сказуемое, выраженный лично-временной формой глагола *дигес* «любить, хотеть», в лице координируется с местоимением 1-го или 2-го лица в форме датива, например: *Хлед ит дигул-ри* «Ты его (её) любишь». *Наб ит дигул-ра* «Я его (её) люблю».

Необходимо отметить, что классное спряжение глагола в даргинском языке префиксальное, суффиксальное же классное спряжение имеет лишь связочный глагол *са-й*, *са-б-и*, *са-р-и*. Подлежащее в даргинском языке, как правило, выражается формами именительного и эргативного падежей. Подлежащее, выраженное именительным падежом, координируется с глаголом-сказуемым в классе и лице.

При глаголе *дигес* «любить, хотеть» подлежащее в даргинском языке выражается формой дательного падежа. Дательный падеж местоимения 1-го или 2-го лица в даргинском предложении при глаголе-сказуемом *дигес* «любить, хотеть» имеет лично-суффиксальную координацию: *Хлед шин дигулри* «Ты хочешь воду». *Наб шин дигулра* «Я хочу воду» [1, с. 174].

Прямое дополнение (объект) в даргинском языке выражается именем в номинативе. Объект присутствует лишь в предложении с глаголом-сказуемым переходной семантики, т. е. в эргативной и дативной конструкциях предложения, например: *Наб жуз дигулра* «Я хочу (люблю) книгу». *Нуни жуз бучулра* «Я читаю книгу», где *жуз* в обоих предложениях является объектом. Главным грамматическим признаком объекта, определяющим сущность его понятия, является классная координация глагола-сказуемого. Определение в даргинском языке выражается именем прилагательным (*жагаси рурси* «красивая девушка», *цудара душман* «черный враг»), причастием (*бурибси дев* «сказанное слово», *ваклубси адам* «пришедший человек»), именем существительным в форме именительного падежа (*буклун Гямар* «чабан Омар», *анхъчи Мажид* «садовод Меджид», *мисри тур* «египетский клинок»), именем существительным в форме родительного падежа (*мазала хленъ* «отара овец», *дудешла варгы* «бурка отца», *нешла далай* «песня матери»), именем числительным (*вецал хъяр* «десять груш», *хлябцалги къацагъ* «тридцать абреков») и т. д.

В лакском языке при переходном глаголе-сказуемом подлежащее может быть в следующих падежах: 1) в эргативе, например: *Чал вичилух цалла члавеауа дирхъуна Итул (эрг. пад.)* (Р.Б.) «Иту даже приложил свою щеку к уху лошади»; 2) в дативе, например: *Клай жул зяллаву личлисса ци ккарки вин (дат. пад.)* (М.К.) «Что оставшееся в тех наших развалинах ты видел?»; 3) в номинативе. В этом случае в предложении два имени в номинативе падеже – подлежа-

щее и прямое дополнение, например: *Гули (им. пад.) гайнахъ маъри (им. пад.) буслан бикайва* (М.К.) «Гули начинала рассказывать им сказки».

Косвенное дополнение в лакском языке может употребляться как при переходном глаголе: *Духлин дусса царссанил ласнах вичли дишайсаривгъар, авлия?* (З.А.) «Воспитанная (здесь: уважающая себя) женщина разве слушается мужа (букв.: за мужа ухо кладет), глупая?», так и при непереходном глаголе, например: *Къасунух Хъунбуттагу ялугълан ивклуна* (А.М.) «Касуна стал ждать и дедушка».

В отличие от подлежащего и прямого дополнения, косвенное дополнение в лакском языке оформляется одним из косвенных падежей. Косвенное дополнение может употребляться как при глаголе-сказуемом переходной семантики: *Духлин дусса царссанил ласнах вичли дишайсаривгъар, авлия?* (З.А.) «Воспитанная (здесь: уважающая себя) женщина разве слушается мужа (букв.: за мужа ухо кладет), глупая?», так и при глаголе-сказуемом непереходной семантики: *Къасунух Хъунбуттагу ялугълан ивклуна* (А.М.) «Касуна стал ждать и дедушка».

В лакском языке простые глагольные предложения могут включать в свой состав сказуемое, состоящее из смыслового глагола (*Вайннал члавуна хъхъувай чирахъеу къалахъайва* (З.К.) «Они часто на ночь даже не зажигали светильники»), а также предложения со сказуемым – глагольной формой, состоящей из вспомогательного и смыслового глаголов.

При наличии вспомогательного глагола смысловой глагол может быть выражен деепричастием (*Сурхай-хан цунилгу ххъеххун ур Шамахуллайн* (Х.И.) «Сурхай-хан снова **напал** на Шемаху»), инфинитивом (*Хъаннин на мадара къамулну чалан ивклунав* (Р.Б.) «Женщины **стали смотреть** на меня довольно одобрительно»), причастием (*Гивун ножмар кьини чак бан бучайсса бивклун бур 300-400 инсан* (Ас.) «Туда в пятницу **приходило** молиться 300–400 человек»).

Вспомогательный глагол может быть утвердительным (*Мунал яла ганзса чал члан бигъану гъагъайсса дирклун дур* (К.Къ.) «Он, говорят, легко ломал очень толстую лошадиную подкову») или отрицательным (*Щинчлаве ккаеккун акъая Ярпу цала оьрмулуеу цалагу пиш тлий* (М.К.) «Никто никогда в его жизни не видел Ярпу улыбающимся»).

Если сказуемое состоит из смыслового и вспомогательного глаголов, то показатель личного согласования всегда присутствует в составе вспомогательного глагола и отсутствует в составе смыслового глагола, например: *Гайннул жула пикридуеу, жувагу буцлай буру та заманнай* «Они ведут наши мысли и нас самих в те времена». *Нукартурал га хъит-шит уллан ивклун ур* (К.Къ.) «Охранники начали его избивать» [6, с. 193].

В лезгинском языке глагол-сказуемое не изменяется по лицам. Присвязочный член вместе с глаголом-связкой или вспомогательным глаголом образуют составное сказуемое лезгинского бесподлежащего предложения, например: *Тама мичли я* «В лесу темно». *Тама мичли хъана* «В лесу стало темно».

В фольклоре лезгинского языка часто встречаются предложения с обобщенным субъектом. В таких предложениях выражаются, как правило, общие сентенции, результаты длительных наблюдений, дидактические фразы, юмористические поучения и др.: *Бегъер зулухъай къаатда* (Ф.) «Урожай по осени собирают» (или «урожай собирается осенью»). *Мурк кьелелчи чкадлай хада* (Ф.) «Лед ломается там, где тонко (букв.: лед ломается где тонко)».

В лезгинском языке предложения с обобщенным субъектом особенно часто употребляются в прессе, учебной и научной литературе, а также в художественных произведениях лезгинских писателей и журналистов: *Мадни, дуьз лагъай-тла, писательдин вичин чалал рахазва* (А.А.) «Если сказать честно, говорят на языке самого писателя». *Сафуналди яд гьиз жедач* (С.С.) «Воду решето нести невозможно».

Основной формой выражения подлежащего в эргативной конструкции лезгинского языка является выражение подлежащего существительным. Например: *Пакаман гаруни даьддин хуралай агъуз хурук какаатй веькер, къалар алчударзавай* (А.Ф.) «Утренний ветер кружил на скате горы травы и былинки». В роли подлежащего выступают также местоимения всех разрядов, особенно часто личные местоимения в обоих числах. Например: *Зун балкандилай звичина къвачин рекъай фена* (А.Ф.) «Я слез с лошади и пошел по тропинке». *Вун акъатна чи араарай* (С.С.) «Ты вышел из наших рядов». Кроме того, в роли подлежащего в лезгинском языке могут выступать указательные местоимения в обоих числах, нередко в сочетании с собирательными, вопросительными и другими местоимениями: *Ибур хлер гъаз даьда авай чубанар тир* (А.Ф.) «Эти были чабанами, пасущими в горах овец»; *Атлабур вири халкъ рахадай чалал яратмишнава* (А.А.) «Все те (произведения) созданы на общенародном языке» [4, с. 216]. Прилагательное в роли подлежащего употребляется крайне редко. В этой функции выступает обычно качественное прилагательное как в единственном, так и во множественном числе. Например: *Чехиди рахадайла гъевчида яб це* (Ф.) «Когда говорит старший, младший слушай». *Садбур къарагъна хъфена, абурун чна масабур кьуна* (А.Ф.) «Одни встали и ушли, их место заняли другие».

В табасаранском языке подлежащее выражается именем существительным в номинативе, например: *Сул гизаф аьмалдар нахшир ву* (А.Ж.) «Лиса очень хитрое животное». *Марччар гализ ктучлеура* (И.Ш.) «Овцы на плоскость кочуют». Подлежащее может быть выражено местоимением в номинативе, например: *Му фтин сес ву?* (М.Ш.) «Это чей голос?» **Ракнарихъна фуж-вуш дуфна** (М.Ш.)



«Кто-то подошел к дверям». Подлежащее выражается также субстантивированными прилагательными, причастиями, местоимениями и числительными в номинативе, например: *Гъабчиб хъебгара, чивидар гъергара* (Ф.) «Мертвый догоняет, живые удирают». *Улхурайр саблну яваш гъаши* (М.Ш.) «Выступающий вдруг замолк».

Подлежащее в табасаранском языке может выражаться также отлагательным именем в номинативе, например: *Къабирич рябкьюб къит шулайи* (И.Ш.) «Зрение старика слабо». *Урхуб ужуб ляхин ву* «Учение хорошее дело».

Наречия времени и места также могут выступать в роли подлежащего, например: *Гъийихъ закурра хъайиб ву* (Ф.) «За сегодняшним днем и завтрашний день есть». *Душе темпариз ужуб йише вуий* (И.Ш.) «То (место) для подырей – хорошее место было».

Дополнение может быть оформлено всеми падежами, кроме именительного, чем оно и отличается от объекта. Дополнение выражается именем существительным в эргативе, например: Баламирзайи ликири туп гъивну «Баламирза ногой ударил в мяч». Сунайи тлубу чан халачи улупу «Суна пальцем указала на свой ковер».

Дополнение выражается именем существительным родительным падежом: Нирин къялан саб зурба гъван итибгънайи (И.Ш.) «Из реки высовывается огромный валун». Ляхнин ахир айиб дар (Фолькл.) «Конца работы не бывает».

Дополнение выражается также именем существительным, оформленным дательным падежом, например: Расули Сунайиз кагъаз гъибикъну «Расул Суне письмо написал». Абайи учуз йимишар хътаъну «Дедушка нам фруктов прислал».

Кроме того, дополнение выражается именами существительными, оформленными пространственными падежами, например: Тюфенг цалик кебх «Ружье на стену повесь». Гъарун гъарихъ жин духъна «Гарун за деревом спрятался». Кагъаз ручкайинди бикъурайза «Письмо я ручкой писал» [5, с. 79].

Дополнения, выражаемые посредством локативных падежей, весьма многочисленны. Локативные падежи в табасаранском языке могут иметь не только пространственные, но и абстрактные значения, которые развились одними из первых: Узу ухъанди (пост-аблатив) гъулаз гъагъорза «Я за тебя в село еду». Вари учкан (конт-элатив и) рази гъаши «Все нами довольными остались». Мердан мялмивали (ин-эссив) лихури амдар «Мердан учителем уже не работает» и т.д.

Таким образом, поставленная цель по установлению соотношения между главными и второстепенными членами предложения в дагестанских языках была успешно решена. Результаты исследования могут содействовать дальнейшему изучению синтаксиса дагестанских языков, что, несомненно, составляет не только практическую, но и теоретическую ценность подобных исследований.

#### Принятые сокращения

А.А. – Ахед Агаев  
А.М. – Абакар Мудунов  
А.Ж. – Абулмуслим Джафаров  
Ас. – газета «Ассалам»  
А.Ф. – Алибек Фатахов  
З.А. – Зияуттин Айдаров  
З.К. – Курди Закуев  
И.Ш. – Ибрагим Шахмарданов  
К.Къ. – Курзи Кажлаева  
М.К. – Казбек Мазаев  
М.Ш. – Манаф Шамхалов  
Р.Б. – Руслан Башаев  
С.С. – Сулейман Стальский  
Х.И. – Хизри Ильясов

#### Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г., Абдусаламов А.А., Мусаев М.-С.М., Темирбулатова С.М. *Современный даргинский язык*. Махачкала, 2014.
2. Алексеев М.Е., Атаев Б.М., Магомедов М.А., Магомедов М.И. и др. *Современный аварский язык*. Махачкала, 2012.
3. Бокарев А.А. *Синтаксис аварского языка*. Москва – Ленинград, 1949.
4. Гайдаров Р.И., Гюльмагомедов А.Г., Мейланова У.А., Талибов Б.Б. *Грамматика современного лезгинского языка*. Махачкала, 2008.
5. Загиров З.М., Загиров В.М., Курбанов К.К., Ханмагомедов Б.Г.-К., Шалбузов К.Т. *Современный табасаранский язык*. Махачкала, 2012.
6. Казенин К.И. *Синтаксис современного лакского языка*. Махачкала, 2013.
7. Магомедов Д.М. Дифференциация главных членов предложения в дагестанских языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 570 – 572.
8. Магомедов Д.М. Главные члены предложения и способы их выражения в аварском языке. *Сборник научных статей Института социальных исследований ИнсГУ*. Назрань 2019: 67 – 87.
9. Магомедов М.И. Синтаксическая сущность главных членов предложения в аварском языке. *Тезисы докладов региональной научной конференции молодых ученых, посвященной гуманитарным исследованиям*. Махачкала, 1995: 152 – 154.
10. Магомедов М.И. Состав главных членов и типы простого предложения в аварском языке. *Тезисы докладов республиканской научной конференции молодых ученых Дагестана по проблемам гуманитарных наук*. Махачкала, 1993: 98 – 99.
11. Услар П.К. *Этнография Кавказа. Языкознание. III. Аварский язык*. Тифлис, 1889.

#### References

1. Abdullaev Z.G., Abdusalomov A.A., Musaev M.-S.M., Temirbulatova S.M. *Sovremennyy darginskiy yazyk*. Mahachkala, 2014.
2. Alekseev M.E., Ataev B.M., Magomedov M.A., Magomedov M.I. i dr. *Sovremennyy avarskiy yazyk*. Mahachkala, 2012.
3. Bokarev A.A. *Sintaksis avarskogo yazyka*. Moskva – Leningrad, 1949.
4. Gajdarov R.I., Gyl'magomedov A.G., Meilanova U.A., Talibov B.B. *Grammatika sovremennogo lezginskogo yazyka*. Mahachkala, 2008.
5. Zagirov Z.M., Zagirov V.M., Kurbanov K.K., Hanmagomedov B.G.-K., Shalbulov K.T. *Sovremennyy tabasarsanskiy yazyk*. Mahachkala, 2012.
6. Kazenin K.I. *Sintaksis sovremennogo lakskogo yazyka*. Mahachkala, 2013.
7. Magomedov D.M. Differenciatsiya glavnykh chlenov predlozheniya v dagestanskikh yazykakh. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 570 – 572.
8. Magomedov D.M. Glavnye chleny predlozheniya i sposoby ih vyrazheniya v avarskom yazyke. *Sbornik nauchnykh statei Instituta social'nykh issledovaniy IngGU*. Nazran' 2019: 67 – 87.
9. Magomedov M.I. Sintaksicheskaya suschnost' glavnykh chlenov predlozheniya v avarskom yazyke. *Tezisy dokladov regional'noy nauchnoy konferentsii molodykh uchennykh, posvyaschennoy humanitarnym issledovaniyam*. Mahachkala, 1995: 152 – 154.
10. Magomedov M.I. Sostav glavnykh chlenov i tipy prostogo predlozheniya v avarskom yazyke. *Tezisy dokladov respublikanskoy nauchnoy konferentsii molodykh uchennykh Dagestana po problemam humanitarnykh nauk*. Mahachkala, 1993: 98 – 99.
11. Uslar P.K. *Etnografiya Kavkaza. Yazykoznanie. III. Avarskiy yazyk*. Tiflis, 1889.

Статья поступила в редакцию 12.07.22

УДК 82-92

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-285-288

**Zimina E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia),

E-mail: e.a.zimina@my.mgimo.ru

**Savankona E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia),

E-mail: e.savankona@my.mgimo.ru

**SPECIFIC HEADLINES OF GERMAN ONLINE PRESS NEWS ARTICLES.** The article reveals the specificity of headlines of news articles and comments on the material of high-quality German-language online press: "Süddeutsche Zeitung", "Frankfurter Allgemeine", "Die Zeit", "Welt". The work presents a linguistic analysis of a subspecies of professional discourse. The authors analyze headlines of online publications on the example of political media discourse. The task of the study is to analyse the pragmatic potential of news article headlines and comments. The article formulates functions of newspaper headlines that attract attention and motivate the reader to read the article itself and have an impact on the perception of the published material. The analysis of practical material allows to conclude that headings and subheadings are focused on the recipient of the text, on his background and linguistic knowledge. Headings are classified into thematic, puzzle headings and quote headings, and are also structured by types: question heading, demonstration heading, statement heading, exclamation heading, appeal heading, humorous heading. Methods of continuous sampling and semantic analysis are used in the analysis of the headlines.

**Key words:** pragmatic function, online newspapers headlines, language of mass media, mass media.

Е.А. Зими́на, канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: e.a.zimina@my.mgimo.ru

Е.В. Саванко́ва, канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: e.savankova@my.mgimo.ru

## СПЕЦИФИКА ЗАГОЛОВКОВ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ НОВОСТНЫХ СТАТЕЙ ОНЛАЙН-ПРЕССЫ

В статье раскрывается специфика заголовков новостных статей и комментариев на материале качественной немецкоязычной онлайн-прессы: Süddeutsche Zeitung, Frankfurter Allgemeine, Die Zeit, Welt. Работа посвящена лингвистическому анализу подвида профессионального дискурса. Авторы анализируют заголовки онлайн-изданий на примере политического медиадискурса. В работе сформулированы функции газетных заголовков, которые привлекают внимание и мотивируют читателя к прочтению самой статьи, а также оказывают воздействие на восприятие опубликованного материала. Отмечается, что заголовки и подзаголовки ориентированы на реципиента текста, на его фоновые и лингвистические знания. Заголовки классифицированы на тематические, заголовки-загадки и заголовки-цитаты, а также структурированы по типам: заголовок-вопрос, заголовок-демонстрация, заголовок-утверждение, заголовок-восклицание, заголовок-призыв, юмористический заголовок. Были применены метод сплошной выборки и прием лингвокультурологического описания при анализе примеров. В данной статье отмечается, что используемые в заголовках вторичные номинации востребованы в политическом онлайн-медиадискурсе и оказывают влияние на восприятие адресатом информации.

**Ключевые слова:** онлайн-газетные заголовки, прагматическая функция, язык масс медиа, СМИ.

Актуальность данного исследования заключается в том, что, сегодня многие читатели ориентируются на заголовки при принятии решения, будут ли они читать онлайн-статью или их не заинтересует предложенный материал, поэтому первостепенная значимость заголовка неоспорима. Эту мотивационно-селективную функцию выполняет, в том числе, привлекательная языковая форма [1]. Авторы публикаций неосознанно или осознанно выбирают средства вербализации, соответствующие в наибольшей степени тому взгляду на событие, который они хотят сформировать у читателя. Целью новостных статей является обеспечение аудитории оперативной и актуальной информацией, при этом заголовок занимает особую коммуникативно-определяющую позицию и должен информировать читателя о содержании публикации.

Целью исследования является выявление прагматического потенциала заголовков новостных статей и комментариев.

В качестве материала исследования были отобраны путем сплошной выборки 100 заголовков информационных статей и комментариев немецкоязычной качественной онлайн-прессы. Источниками исследования стали следующие немецкие электронные издания: Frankfurter Allgemeine (FZ) [4], Süddeutsche Zeitung (SZ) [5], Welt (W) [6], Die Zeit (Z) [7] 2022 г.

Указанная цель достигается за счет решения следующих задач:

- классифицировать и структурировать заголовки новостных статей онлайн-изданий по типам;
- показать специфику заголовков, проанализировав их на примере политического медиадискурса;
- на основе лингвистического анализа выявить прагматический потенциал используемых в заголовках лексических единиц.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя анализ научной литературы и прием лингвокультурологического описания при анализе заголовков, отобранных методом сплошной выборки.

Научная новизна исследования заключается в выявлении потенциала имплицитной формулировки заголовков с целью мотивировать адресата прочитать статью полностью. Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о функциях заголовков, языковых средствах, оказывающих воздействие на восприятие читателем информации.

Практическая значимость состоит в использовании результатов работы на занятиях по практике устной речи, а также при реферировании статей на немецком языке. Следует отметить, что наиболее сложными для понимания и перевода являются заголовки, которые представляют собой фразеологические, метафорические или идиоматические выражения. Лишь немногие могут по заголовку правильно определить тематику и проблемы, поднимаемые в публикации. Поэтому в процессе подготовки специалиста-международника необходимо уделять особое внимание декодированию, трактовке, а также переводу этих языковых единиц.

Теоретический корпус статьи составили работы таких исследователей заголовков прессы, как М.Н. Володина [8], А.А. Зализняк, Е.А. Земская, В.Г. Костомаров [9], А.А. Лютая, Г.С. Мельник, Г.Я. Солганик [10], Н. Burger, W. Fleischer [11].

Солганик Г.Я., описывая язык массовой коммуникации, отмечает, что публицистический стиль реализует, прежде всего, воздействующую, а также информативную функции. Основной задачей является оценка фактов, событий и комментирование [2, с. 11]. Исследователь Г. Бургер также считает, что заголовки качественной прессы стали играть большую роль и выполняют две функции: селективную поскольку они мотивируют читателя к прочтению и помогают сосредоточиться на содержании, и интертекстуальную [3].

Так, Гаральд Бургер выделяет на синтаксическом уровне простые и сложные заголовки. Среди сложных заголовков исследователь отмечает сам заголовок и подзаголовок, простые заголовки (одна строка), заголовки из двух строк (заголовок и подзаголовок) и заголовки из трех строк (заголовок, подзаголовок и вводка) [3]:

а) заголовки из двух строк:

**Albtraum Le Pen**

*Das wäre fatal für Deutschland und eine Katastrophe für Europa* (FZ, 16.4.22).

Сам заголовок формулирует тематическое «ядро» новостной статьи, а подзаголовок поясняет заголовок;

б) заголовки из трех строк (заголовочный комплекс):

**Vor Stichwahl in Frankreich** (заголовок).

*Wahl zwischen Pest und Cholera?* (подзаголовок).

*In der jungen Generation wächst die Wut: Sie rebellieren gegen die Wahl zwischen Weiter So und Le Pen* (FZ, 19.4.22) (вводка).

Верхняя строка (заголовок) называет повод, внешние обстоятельства, основные ожидания, связанные с выборами во Франции. Подзаголовок конкретизирует заголовок. Вводка (лид), или, по И.Р. Гальперину, предтекст [12] в информационной заметке употребляется крайне редко и, как правило, выполняет информативную функцию. Существует логичная интертекстуальная взаимосвязь между элементами заголовка. Заголовок, а затем и подзаголовок выражают эксплицитно или имплицитно авторскую оценку событий, которые излагаются далее в тексте. Как справедливо замечает Э.А. Лазарева, «элементы заголовочного ансамбля, сегментируя содержание, являются средством обеспечения коммуникативных интересов воспринимающего информацию» [13].

В данном исследовании мы опирались на классификацию Г. Бургепа, который семантически разделяет три типа заголовков: Thematische Schlagzeilen (**тематические заголовки**), Rätsel-Schlagzeilen (**заголовки-загадки**) и Zitat-Schlagzeilen (**заголовки-цитаты**) [3]. Бургепп отмечает, что заголовок формулирует тему последующего текста, он является своего рода загадкой, которая разгадывается при прочтении самой статьи, или это прямая цитата из этого текста [3, с. 119–120].

Преобладают **тематические заголовки**. Авторы новостных онлайн-статей намеренно используют этот тип заголовков, побуждая реципиента к прочтению статьи целиком, чтобы понять сам заголовок. Без прочтения самой статьи не всегда можно правильно понять содержание заголовка и перевести его на родной язык. Как отмечает в своем эксперименте А.А. Лютая, «человек при чтении газеты в реальных условиях не затрачивает слишком много времени на осмысление непонятного ему заглавия, а моментально приступает или не приступает к знакомству с текстом статьи, где находит или не находит ответ на вопрос, почему автор озаглавил материал подобным образом» [14, с. 17].

*Mit dieser Aussage schadet Melnik der Ukraine* (W, 1.7.22). В этой онлайн-статье говорится про украинского посла в Германии Андрея Мельника, который в интервью журналисту Тилу Юнгу из Германии, где законодательно запрещено называние нацизма, защищает русофоба и антисемита Степана Бандеру и называет его «Робин Гудом» и «борцом за свободу».

*Kiew kanzelt Melnik ab* (SZ, 1.7.22). МИД Украины прокомментировал слова посла Мельника о Бандере и заявил, что эти слова не отражают позицию ведомства.

В комментариях чаще встречаются **заголовки-загадки**. Речь про метафоры, используемые в заголовках, смысл которых раскрывается при прочтении самой статьи.

*Bundesregierung legt Nord Stream 2 auf Eis* (SZ, 22.2.22). Правительство Германии приостановило сертификацию проекта «Северный поток – 2». Использование в заголовке фразеологизма *etw. auf Eis legen*, который означает 'заморозить, не давать ходу' придает экспрессивность высказыванию и привлекает внимание читателя.

*Man treffe sich zum Uhrenabgleich* (SZ, 28.06.22). Уникальность заголовка взаимосвязана с контекстом его актуализации. В нем речь идет о встрече лидеров «большой семерки» в Баварских Альпах с целью «сверить часы» по международной повестке дня и ключевым проблемам развития мировой экономики.

*Die Ohnmacht der Mächtigen* (SZ, 27.6.22). Прошедший в Германии саммит «большой семерки» показал, что западные лидеры не могут справиться с ключевыми вызовами, среди которых изменение климата, инфляция, продовольственный и энергетический кризис.

В **заголовках-цитатах** цитируется кусочек самого текста статьи с целью привлечения внимания:

„Die beleidigte Leberwurst ist in Kiew“ (W, 17.6.22).  
Scholz reist wegen Steinmeier-Ausladung nicht nach Kiew – Melnyk: „Beleidigte Leberwurst“ (W, 3.5.22).

„Keine Wurst“: Solidarität mit Scholz nach Melnyk-Äußerung (SZ, 3.5.22).

Посол Украины в ФРГ Андрей Мельник раскритиковал канцлера Германии Олафа Шольца из-за его нежелания посетить Украину и назвал его «обиженной ливерной колбасой», имея в виду безосновательную обиду на отказ в визите президенту Германии Штайнмайеру.

„Er hat den Kontakt zur Realität verloren“ (FZ, 13.6.22). Бывший генеральный прокурор США Уильям Барр назвал заявления Дональда Трампа о возможных фальсификациях на выборах «полной чушью» и отмечает, что после выборов вести разумный разговор с Трампом стало невозможно.

В ходе проведения исследования встретились разнообразные типы заголовков: **заголовок-вопрос**, **заголовок-восклицание**, **заголовок-призыв**, **заголовок-утверждение**, **заголовок-демонстрация**, **юмористический заголовок**. Методом количественного подсчета было установлено процентное соотношение типов заголовков, наиболее часто используемых в новостных статьях онлайн-прессе за 2022 г. Результаты можно увидеть в табл. ниже.



Рис. 1. Типы заголовков новостных статей онлайн-прессе

Рассмотрим каждый из типов более подробно. Наиболее часто встречающийся тип – это **заголовок-вопрос**. В подобных заголовках содержится вопрос, ответ на который предполагается в статье. Основная задача данной стратегии – вызвать интерес у читателя для знакомства со статьей. Вопросительные или восклицательные предложения усиливают эффект воздействия и выражают мнение автора статьи. Эти заголовки начинаются с вопросительных слов «как?», «почему?» и др. или с глагола и маркируют тем самым начало дискуссии по обозначенной проблеме. Например, *Wie wird der Westen antworten?* (SZ, 24.2.22); *Was unterscheidet uns von Russland?* (Z, 28.05.22); *Was jetzt? – Beitrittskandidat Ukraine, Gas-Alarmstufe* (Z, 24.6.22); *Wie nachhaltig sind Gas- und Atomkraft?* (FZ, 30.6.22). Одновременно в подобных вопросительных заголовках часто может отсутствовать сам вопросительный знак, что позволяет отнести подобные предложения к вопросительно-повествовательным. *Warum es in der Ampel-Koalition gerade kriselt* (SZ, 5.6.22); *Gas-Krise: Wie die Ampel den Eiskalt-Winter verhindern will* (W, 3.6.22). Прагматический потенциал подобных вопросительно-повествовательных высказываний в заголовке означает суггестивность, т. е. воздействие на реципиента.

**Заголовок-демонстрация.** *In der Ukraine ist ein Komiker an der Macht, in Russland sind sie im Exil* (SZ, 18.6.22); *Der Tankrabatt – die dümmste Idee der Ampel* (SZ, 15.6.22). В заголовках такого типа сформулированы зачастую положения или суждения, которые стали распространенным мнением и не являются для реципиента чем-то новым.

**Заголовок-восклицание:** *Beruhigen Sie sich, es gibt keinen Krieg!* (FZ, 27.1.22). В отличие от заголовка-демонстрации, заголовок-восклицание является более экспрессивным по виду воздействию на реципиента.

**Заголовок-призыв:** *Kürzer duschen? Bestell lieber endlich Brennstäbe!* (SZ, 25.4.22). Вопросно-ответный прием подачи информации в заголовке позволяет привлечь внимание читателя к обсуждению затрагиваемых в данной статье проблем. Прагматическая составляющая данного заголовка представляет собой логико-оценочный вывод автора о предложении вице-канцлера и главы Минэкономики ФРГ Роберта Хаббека «реже принимать душ и экономить таким образом энергию», и эксплицитный призыв заказать наконец-то топливные стержни для АЭС.

Далее следует **заголовок-утверждение**, в котором автор уверенно заявляет о некоем факте или событии, не подлежащем сомнению. Данные заголовки помогают не просто привлечь внимание, но и повысить интерес и доверие к содержащемуся в заголовке утверждению и самому тексту статьи: *Alle gegen Putin*

(SZ, 25.3.22); *Dann wird es im Winter richtig eng* (SZ, 25.6.22); *Dieser Krieg muss zu Ende gehen* (SZ, 16.6.22).

**Юмористические заголовки** являются важным коммуникативным способом привлечения внимания аудитории:

*Scholz und die Strategie der Auster* (FZ, 12.2.22). Бундесканцлера Олафа Шольца критикуют за сдержанность и нерешительность в вопросах запуска «Северного потока – 2». «Стратегия устрицы» заключается в данном случае в молчании канцлера: «bei Nord Stream 2 presst er die Lippen zusammen». В данном контексте автор имплицитно дает свою оценку нерешительным действиям канцлера.

*Wie der Scholzomat Kanzler wurde* (SZ, 6.01.22); *Vom Scholzomaten zum Kanzlerkandidaten* (SZ, 8.01.22). За сдержанность и немногословность Олафа Шольца еще в 2003 году прозвали «шольцоматом» по аналогии с автоматом (роботом).

*Die Schnoddrigkeit des Kanzlers ist eine Schwäche* (заголовок).

*Ein Kanzler, der auf ernst gemeinte Fragen nicht mehr antwortet, verkennt seine Verantwortung. Dann wird er zum Trotzomat* (подзаголовок) (SZ, 2.7.22). Здесь речь идет об итоговой пресс-конференции на саммите «Большой семерки», на которой канцлеру ФРГ был задан вопрос по гарантиям безопасности, обещанным Украине: *ob er erklären könne, was mit „Sicherheitsgarantien für die Ukraine“ gemeint sei*. На что канцлер после длительной паузы ответил, рассмеявшись: «Да... Мог бы». После долгого молчания Шольц развел руками и заявил: «На этом всё». Такой ответ вызвал недовольство в немецких СМИ, и журналисты назвали канцлера в данном случае «Trotzomat» «высокомерным».

Большинство исследователей (О.И. Богословская, В.Г. Костомаров, Г.Я. Солганик, Н. Burger, W. Fleischer) считают, что газетный заголовок является самостоятельной языковой единицей, который прогнозирует реакцию читателя и задает направление для получения желаемого результата. Поэтому заголовок и должен быть особенно выразительным. Один из приемов повышения его выразительности и усиления его смысловой нагрузки является вторичная репрезентация. Читатель может интерпретировать авторское намерение, опираясь на фоновые знания и знание актуальной ситуации.

Наиболее частотные способы вторичной репрезентации, выявленные при анализе практического материала:

#### 1. Неологизмы:

*Kommt der „Frexit“ mit Le Pen?* (FZ, 22.4.22). Согласно OWID, «Frexit» (potenzieller) Austritt Frankreichs aus der Europäischen Union oder der Eurozone [15] «Фрексит – (возможный) выход Франции из ЕС или еврозоны».

*Der Putinologe des Weißen Hauses* (SZ, 11.3.22).

*Verliert Trump die Kontrolle über Trumpismus?* (FZ, 17.5.22). Согласно OWID, «Trumpismus» ist Regierungsstil von Trump [15] «трампизм – политическая идеология, стиль управления, связанные с бывшим президентом США Дональдом Трампом». Так, Е.А. Зимина в своем исследовании подчеркивает, что «употребление в текстах немецкоязычных онлайн-изданий имен собственных предполагает достаточно легкое узнавание и идентификацию реципиентом имени и его носителя, а также основывается не только на лингвистической компетенции, но и на фоновых знаниях читателя» [16].

2. **Прецедентность** – использование в заголовках отсылок к известным фильмам, художественным произведениям, историческим событиям. Подобный способ привлекает внимание и создает в сознании реципиента нужные автору ассоциации. Цель автора – не просто создать «броский» заголовок, а апеллировать к особым смысловым параллелям с первоисточником. Прецедентные тексты оказываются эффективным средством передачи смысла, убедительного и воздействующего на читателя построения дискурса. Прецедентные тексты хорошо принимаются целевой аудиторией и весьма частотны у авторов новостных статей и комментариев.

*Scholz will „Marshall-Plan“ für den Wiederaufbau der Ukraine* (FZ, 22.6.22). Канцлер ФРГ Олаф Шольц заявил, что для восстановления Украины необходимо создать новый «план Маршалла».

*Unser Babo* (SZ, 24.6.22). «Babo» назвали вице-канцлера ФРГ Роберта Хаббека после его интервью на ZDF. Турецкое заимствование «der Babo» стало словом года для тинейджеров в 2013 году, которое переводится как «босс, хозяин, главный». Слово пришло в немецкий язык благодаря песне рэпера курдского происхождения Haftbefehl нем. *Chabos wissen wer der Babo ist* «Парни знают, кто у них босс».

*Habecks Winston-Churchill-Moment* (W, 25.6.22).

*Drei Männer im Zug* (SZ, 18.6.22). Речь про визит на Украину канцлера ФРГ Шольца, премьер-министра Италии Драги и президента Франции Макрона. Здесь мы видим отсылку к роману Эриха Кестнера *Drei Männer im Schnee* «Трое в снегу».

*Jeder zählt für sich allein* (SZ, 21.6.22). Отсылка к роману Ганса Фаллады *Jeder stirbt für sich allein* «Каждый умирает в одиночку», который вышел в 1947 году и считается первой книгой, написанной о Сопротивлении писателем, не эмигрировавшим из нацистской Германии.

*Die Leiden des Gesundheitsministers* (SZ, 6.4.22). Речь идет о министре здравоохранения Германии Карле Лаутербахе, который объявил о внезапных изменениях в правилах карантина. Отсылка к сентиментальному роману Гете *Die Leiden des jungen Werthers* «Страдания молодого Вертера».

В приведенных выше примерах авторы статей, используя известные реалии как неожиданные формулировки в заголовках, добиваются необходимого



воздействия на читателя при наличии у последнего достаточных фоновых и лингвистических знаний для декодирования информации и верной трактовки заголовка статьи.

### 3. Лексические единицы с негативной коннотацией

*Macron als lahme Ente* (FZ, 20.6.22). Употребление в заголовке идиомы «хромая утка» нацелено на реализацию авторской интенции привлечь внимание потенциального читателя к прочтению его новостной заметки о том, что после проведения парламентских выборов президент Франции Эммануэль Макрон становится на ближайшие годы «хромой уткой», потеряв абсолютное большинство в парламенте. В американском политическом дискурсе эта идиома обладает негативной коннотацией, так как «хромой уткой» называют президента, покидающего в ближайшее время свой пост в результате проигрыша очередных выборов.

Таким образом, в результате анализа заголовков новостных статей качественной онлайн-прессы можно сделать выводы, что преобладает обычный описательный заголовок (81%). Процент креативных заголовков (метафоры, перифраз, игра слов) небольшой (16%). Это объясняется тем, что новостные

публикации ориентированы на беспристрастное информирование и посвящены серьезным темам и проблемам, поэтому креативные приемы для привлечения внимания используются не так часто.

Значительная часть газетных заголовков обладает прагматической направленностью и может оказывать существенное воздействие на эмоциональное восприятие читателями заголовков. Коммуникативное намерение адресанта – убедить адресата в правильности авторской трактовки действительности. Эксплицитная формулировка заголовка дает возможность читателю прогнозировать содержание текста статьи. Вторичные номинации, используемые в заголовках, позволяют адресанту воздействовать на сознание и эмоции адресата. Для «расшифровки» заголовков, содержащих метафоры, идиомы, игру слов, необходимы фоновые знания и опыт.

Кроме того, актуальным представляется дальнейшее изучение заголовков новостных статей немецкоязычной прессы как самостоятельного концепта, а также выбора автором синтаксических, лексических и грамматических структур для заголовка.

### Библиографический список

1. Rüede C. *Die besten Schlagzeilen aus Presse und Werbung*. Ott Verlag, 1992.
2. Солганик Г.Я. Место языка СМИ в литературном языке. Перспективы развития. *Мир русского слова*. 2008; № 2: 9 – 18.
3. Burger H. *Mediensprache: Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*. Berlin, New York: de Gruyter, 2005.
4. *Frankfurter Allgemeine Zeitung (FZ)*. Available at: <https://www.faz.de>
5. *Süddeutsche Zeitung (SZ)*. Available at: <https://www.sueddeutsche.de>
6. *Welt (W)*. Available at: <https://www.welt.de>
7. *Zeit (Z)*. Available at: <https://www.zeit.de/index>
8. Александрова О.В., Александрова И.О., Артамонова Ю.Д. и др. *Язык средств массовой информации: учебное пособие для вузов*. Москва: Издательство «Академический проект», 2015.
9. Костомаров В.Г. *Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа*. Москва: Афинский Институт им. А.С. Пушкина, 1997.
10. Солганик Г.Я., Клушина Н.И. Публицистический стиль, или газетно-публицистический стиль, или стиль массовой коммуникации. *Эффективное речевое общение (базовые компетенции): Словарь-справочник*. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2014: 499 – 501.
11. Fleischer W. *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1982.
12. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва: ООО «КомКнига», 2006.
13. Лазарева Э.А. Заголовочный комплекс текста – средство организации и оптимизации восприятия. *Известия Уральского государственного университета*. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2006; № 40: 158 – 166.
14. Лютая А.А. *Современный газетный заголовок: структура, семантика, прагматика*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2008.
15. *Словарь неологизмов современного немецкого языка на онлайн-портале Института немецкого языка им. Лейбница*. Available at: <https://www.ovid.de/artikel/408024>
16. Зимица Е.А., Мюллер Ю.Э. Оценочный потенциал антономазии в языке современной немецкоязычной прессы. *Филологические науки в МГИМО*. 2021; Т. 7, № 1 (25): 27 – 36.

### References

1. Rüede C. *Die besten Schlagzeilen aus Presse und Werbung*. Ott Verlag, 1992.
2. Solganik G.Ya. Mesto yazyka SMI v literaturnom yazyke. Perspektivy razvitiya. *Mir russkogo slova*. 2008; № 2: 9 – 18.
3. Burger H. *Mediensprache: Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*. Berlin, New York: de Gruyter, 2005.
4. *Frankfurter Allgemeine Zeitung (FZ)*. Available at: <https://www.faz.de>
5. *Süddeutsche Zeitung (SZ)*. Available at: <https://www.sueddeutsche.de/>
6. *Welt (W)*. Available at: <https://www.welt.de>
7. *Zeit (Z)*. Available at: <https://www.zeit.de/index>
8. Aleksandrova O.V., Aleksandrova I.O., Artamonova Yu.D. i dr. *Yazyk sredstv massovoy informacii: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva: Izdatel'stvo "Akademicheskij proekt", 2015.
9. Kostomarov V.G. *Yazykovoj vkus 'epohi. Iz nablyudenij nad rechevoj praktikoj mass-media*. Moskva: Afinskij Institut im. A.S. Pushkina, 1997.
10. Solganik G.Ya., Klushina N.I. Publicisticheskij stil', ili gazetno-publicisticheskij stil', ili stil' massovoj kommunikacii. *Effektivnoe rechevoe obschenie (bazovye kompetencii): Slovar'-spravochnik*. Krasnoyarsk: Sibirskij federal'nyj universitet, 2014: 499 – 501.
11. Fleischer W. *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1982.
12. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva: OOO "KomKniga", 2006.
13. Lazareva E.A. Zagolovochnyj kompleks teksta – sredstvo organizacii i optimizacii vospriyatiya. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. 2006; № 40: 158 – 166.
14. Lyutaya A.A. *Sovremennij gazetnyj zagolovok: struktura, semantika, pragmatika*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2008.
15. *Slovar' neologizmov sovremennoego nemetskogo yazyka na onlajn-portale Instituta nemetskogo yazyka im. Lejbnica*. Available at: <https://www.ovid.de/artikel/408024>
16. Zimina E.A., Myuller Yu.E. Ochenochnyj potencial antonomazii v yazyke sovremennoj nemecokoyazyčnoj pressy. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2021; T. 7, № 1 (25): 27 – 36.

Статья поступила в редакцию 11.07.22

УДК 81

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-288-291

**Soloveva O.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia),  
E-mail: o.soloff2013@yandex.ru

**ANALYSIS OF STUDENTS' SPEECH ERRORS (BASED ON THE MATERIAL OF THE INTERUNIVERSITY OLYMPIAD ON SPEECH CULTURE).** The article reveals a problem of studying speech errors of students of higher educational institutions. Violations of the norms of the Russian language are analyzed on the material of the interuniversity Olympiad on the culture of speech. A special place in the work is given to the relevance of the problem under consideration, the goals and objectives of the study, theoretical and practical significance. The paper summarizes the experience of leading scientists on the problem of the competent use of language tools in the oral and written speech of students, their (scientists') contribution to the study of speech errors. The interpretation of the concept of "speech error" is given. The article examines language disorders and deviations from the norms of the Russian language (accentological, orthoepic, lexical, morphological, syntactic), analyzes causes of their occurrence. In conclusion, the conclusions based on the results of the examination of Olympiad tasks and the prospects for further study of the problem of identifying and preventing speech errors of students are presented.

**Key words:** speech error, norms of Russian language, etymology of words, violation of language norms, speech culture.

**O.N. Соловьева**, канд. филол. наук, ст. преп., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург,  
E-mail: o.soloff2013@yandex.ru

## АНАЛИЗ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК СТУДЕНТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОВЕДЕНИЯ МЕЖВУЗОВСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧИ)

В данной статье раскрывается проблема изучения речевых ошибок студентов высших учебных заведений. Нарушения норм русского языка анализируются на материале межвузовской олимпиады по культуре речи. Особое место в работе уделяется актуальности рассматриваемой проблемы, целям и задачам исследования, теоретической и практической значимости. В работе обобщается опыт ведущих ученых по проблеме грамотного использования языковых средств в устной и письменной речи студентов, их (ученых) вклад в исследование речевых ошибок. Дается интерпретация понятия «речевая ошибка». В статье исследуются языковые нарушения и отклонения от норм русского языка (акцентологических, орфоэпических, лексических, морфологических, синтаксических), анализируются причины их возникновения. В заключение представлены выводы по результатам проверки олимпиадных заданий и перспективы дальнейшего изучения проблемы по выявлению и предупреждению речевых ошибок студентов.

**Ключевые слова:** речевая ошибка, нормы русского языка, этимология слов, нарушение норм языка, речевая культура.

Как известно, одним из самых значимых коммуникативных качеств речи является ее правильность (нормативность). Любое отклонение от норм языка ведет к речевым ошибкам.

Огромный интерес ученых к изучению речевых ошибок, причин их возникновения говорит об актуальности проблемы нарушения норм языка и важности для методики преподавания русского языка. Также актуальность работы определяется новыми социальными условиями: обществу необходимы грамотные носители языка.

Новизна заключается в том, что в работе предложены виды заданий по выявлению речевых ошибок и совершенствованию речевой грамотности студентов разных профилей обучения и представлены результаты проведенной письменной работы (на материале межвузовской олимпиады для студентов по культуре речи).

Цель и задачи исследования:

1. Обобщить опыт ученых по проблеме нарушения норм русского языка.
2. Рассмотреть виды заданий межвузовской олимпиады для студентов по культуре речи и проанализировать причины нарушений норм языка.
3. Представить результаты проведенной работы.
4. Сделать выводы о проделанной работе и наметить перспективы дальнейшего исследования речевых ошибок студентов.

Теоретическая и практическая значимость работы состоит в разработке системы заданий на разные виды языковых норм (орфоэпических, лексических, морфологических, синтаксических и др.), которые могут быть использованы преподавателями для повышения культуры речи обучающихся.

Исследование проблемы грамотного использования языковых средств в сфере коммуникации начинаются с XIX столетия и продолжаются до сих пор. Известны работы А.Н. Гвоздева, Л.В. Щербы, В.И. Капинос, В.В. Колесова, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, А. А. Леонтьева, С.Н. Цейтлин, Е.Н. Кулинич, В.Г. Касаровой и др.

Первые исследования речевых ошибок в отечественном языкознании принадлежат А.Н. Гвоздеву. Известно, что ученый наблюдал за речью своего ребенка. Все исследования были отображены в книге «Вопросы изучения детской речи» [1].

Немалый вклад в исследование речевых ошибок внес лингвист Л.В. Щерба. Ученый не только представил классификацию синтаксических ошибок, но и проанализировал языковые нарушения [2].

Обратимся к интерпретации понятия «речевая ошибка».

А.А. Леонтьев под «речевой ошибкой» понимает отклонение в формулировании мысли в устной или письменной форме. По мнению ученого, речевая ошибка – это «сбой» в работе речевого механизма [3].

Этой же точки зрения придерживается и С.Н. Цейтлин. Лингвист считает, что сложность механизма порождения речи является главным фактором, способствующим возникновению речевых ошибок [4].

М.Р. Львов интерпретирует речевую ошибку как неудачно выбранное слово, неправильно построенное предложение, искаженную морфологическую форму [5].

Обобщая опыт ведущих лингвистов, мы понимаем под «речевой ошибкой» любой случай отклонения от норм русского языка.

Важной задачей преподавателя вуза является повышение речевой культуры студентов, поэтому планомерная работа над языковыми нормами и речевыми ошибками играет немаловажную роль в усовершенствовании грамотности обучающихся.

Именно проведение олимпиад по культуре речи, направленных на работу с различными языковыми нормами, позволит, на наш взгляд, выявить нарушения в устной и письменной речи студентов.

Нами проводилась олимпиада для студентов вузов по культуре речи. В этом году участвовали студенты из разных городов России (Оренбурга, Саратова, Уфы и др.).

Обратимся подробно к олимпиаде. Она включала 11 заданий на разные виды норм русского языка.

Первое задание было связано со знанием акцентологических норм и представлено в виде перечня слов: *облегчить, красивее, торты, банты, мизерный, досуг, кухонный, каталог, сливовый, обеспечение, свекла, жалюзи, звонит, ходатайство, щавель, оптовый, цепочка, баловать, завидно, воспринял*.

Задания на расстановку ударения в словах необходимы, на наш взгляд, для формирования правильной и выразительной устной речи студентов, для понимания и различения слов.

Результаты проверки показали, что большинство студентов неправильно расставили ударения в словах *красивее, звонит, ходатайство, щавель, цепочка, баловать* (*красивЕе* вместо *красИвее*, *звонИт* вместо *звонИт*, *ходатАйство* вместо *ходАтайство*, *щАвель* вместо *щавЕль*, *цЕпочка* вместо *цепОчка*, *бАловать* вместо *баловАть*).

Причинами нарушения акцентологической нормы, по нашему мнению, могут быть колебания ударения в устной речи, гибкость языка, влияние неграмотной речи окружающих.

Второе задание было направлено на знание орфоэпических норм языка. Студентам необходимо было отметить слова, у которых сочетание букв -ЧН- произносится как:

- А) ЧН
- Б) ШН
- В) ЧН и ШН

*Подсвечник, античный, гречневый, Фоминична, прочный, убыточный, ялица, вечный, нарочно, скворечник, скучно, прачечная, порядочный, двоенчик, пустячный*.

Задания на нормы произношения развивают артикуляцию, делают речь красивой, четкой.

80% студентов выполнили задание верно. У 20% студентов были выявлены нарушения орфоэпической норм. Например, *ску[ЧН]о* вместо *ску[ШН]о*, *Фомини[ЧН]а* вместо *Фомини[ШН]а*. Слова *порядочный* и *булочная* имеют оба варианта произношения: *порядо[ЧН]ый* и *порядо[ШН]ый*, *було[ЧН]ая* и *було[ШН]ая*. Некоторыми студентами был указан один из вариантов.

Причинами нарушения орфоэпических норм, как правило, становится незнание теоретического материала, влияние жаргона, диалекта, просторечия, заимствованной лексики и профессионализмов, неустойчивость нормы.

Рассмотрим третье задание олимпиады, связанное с орфографической нормой языка. Студентам необходимо было вставить пропущенные буквы, опираясь на знания основных орфографических правил (правописание гласных и согласных в корне слова, правописание И и Ы после Ц, правописание О и Ё после шипящих, правописание разделительных Ъ и Ь, правописание -Н- и -НН- в разных частях речи, правописание приставок ПРЕ- и ПРИ- и др.).

*Акр...бат, нове (л/лл)а, чу...ствовать, жук-пл...вунец, ур...внять шансы, идти на ц...почках, ж...нагер, ж...лтый крыж...вник, трех...ярусный, двух...месячный, много луж..., краше...ые стены, разработа...ый план, пр...емник (ученик), пр...творить дверь, сверх(и/ы)нтуция, без(и/ы)дейный, обкле...шь обоями, народ бор...тся*.

Задания необходимы для развития орфографической зоркости, умения обнаруживать орфограммы, формирования орфографического навыка.

Результаты проверки данного задания показали, что все студенты столкнулись с трудностями. Самые распространенные ошибки в словах: *жук-плОвунец* (правильно: *жук-плАвунец*), *двухЪмесячный* (правильно: *безухмесячный*), *много лужь* (правильно: *много луж*), *безИдейный* (правильно: *безЫдейный*).

Причины неверного написания слов кроются в незнании теории, неумении применять правила русского языка, отсутствии положительной мотивации.

Обратимся к четвертому заданию олимпиады. Оно связано с формированием лексической нормы русского языка. Студентам необходимо было подобрать синонимы и антонимы к прилагательным в представленных словосочетаниях.

*Крепкий организм, крепкий сон, крепкий чай, легкий камень, легкий мороз, легкий урок, мягкий климат, мягкий характер, мягкий диван*.

Задания на лексические нормы развивают память, мышление, обогащают словарный состав, регулируют правила верного использования слов, предотвращают трудности в толковании и сочетании слов.

С данным заданием справились все студенты, что говорит об их богатом внутреннем мире, о развитой лингвистической и коммуникативной компетенциях.

Примеры ответов: *крепкий организм* (синонимы: *здоровый, сильный, железный, мощный, стойкий, цветущий, закаленный*; антонимы: *слабый, вялый, хрупкий, щуплый, дряблый*), *мягкий диван* (синонимы: *нежный, приятный, гладкий, пушистый, эластичный*; антонимы: *грубый, твердый, жесткий, черствый*),

легкий мороз (синонимы: *небольшой, незначительный, комфортный, сносный*; антонимы: *сильный, трескучий, крепкий, тяжелый, резкий, суровый*).

Пятое задание связано с фразеологической нормой русского языка. Нужно было вспомнить и записать фразеологизмы, соответствующие данным значениям.

1. Мечтать, фантазировать, не замечая происходящего вокруг.
2. Разоблачить, выявить правду.
3. Действовать пассивно, подчиняясь сложившимся обстоятельствам.
4. Ситуация, не имеющая решений.
5. Полное равнодушие.

Подобные задания необходимы для развития и обогащения речи студентов, повышения их речевой культуры. Фразеологизмы делают речь яркой, эмоциональной, метафоричной, богатой, красивой, выразительной, экспрессивной и образной.

Половина студентов столкнулась с трудностями при выполнении данного задания. Вместо синонимичных фразеологических сочетаний студенты подбирали обычные слова-синонимы. Примеры: *ситуация, не имеющая решений – трудное положение* (правильно: *зайти в тупик*), *разоблачить, выявить правду – узнать правду* (правильно: *вывести на чистую воду*), *действовать пассивно, подчиняясь сложившимся обстоятельствам – ничего не делать* (правильно: *плыть по течению*).

Причинами неверного выполнения задания могли стать незнание устойчивых сочетаний и их значений, искажение состава фразеологизмов, контаминация элементов разных фразеологических сочетаний.

Со словообразовательной и морфологической нормами языка связано шестое олимпиадное задание. Нужно было найти и подчеркнуть слова, не имеющие окончания (в том числе нулевого).

*Кофе, кино, окно, пальто, хаки, блюдо, болото, домино, облако, играя, направо, один,мышь, или, жууч, красивее, будучи.*

Рассматриваемые нормы языка способствуют пополнению словарного состава студента, что оказывает влияние на их речевую культуру, предотвращают морфологические ошибки и недочеты в образовании слов.

Большинство студентов не справились с заданием.

Рассмотрим примеры ошибок. Слова *пальто* и *кино* многие студенты не подчеркнули и выделили окончания. К ошибке привело незнание грамматических признаков существительного (данные существительные не изменяются, поэтому не имеют окончания, в том числе нулевого). Числительное *один*, существительное *мышь* и краткое прилагательное *жууч* были подчеркнуты, что тоже является ошибкой (данные слова изменяются, следовательно, имеют окончания).

Причинами ошибок оказались незнание основных грамматических свойств разных частей речи, их неправильное употребление, диалектное и просторечное влияние, смешение стилей и склонений слов.

С шестым заданием сопряжено седьмое задание олимпиады, следовательно, связано с морфологической нормой языка. Студенты составляли словосочетания со словами по схеме ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ + СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ. Это задание на определение рода имен существительных.

*Шоссе, кофе, тюль, мозоль, такси, пони, салями, кольяби, вуз, Сочи.*

Трудности возникли у половины студентов. Рассмотрим самые распространенные ошибки: *красивАЯ тюль* (правильно: *красивЫЙ тюль*), *солнечнОЕ Сочи* (правильно: *солнечнЫЙ Сочи*), *вкуснОЕ кольяби* (правильно: *вкусНАЯ кольяби*), *белОЕ пони* (правильно: *белЫЙ пони* при указании самца животного, *белАЯ пони* при указании на самку животного).

Причинами неверного выполнения задания стало незнание теории. Неправильное определение рода имен существительных отразилось на составлении словосочетаний (ошибки в окончаниях прилагательных).

Восьмое задание связано с морфологической и синтаксической нормами русского языка. Студенты определяли частеречную принадлежность выделенных слов.

1. Девочка **воспитанна** и образованна.
2. Урожай **собран** до проливных дождей.
3. На улице **морозно**.
4. Машина **было** тронулась, но Иван ее остановил.
5. **Караул!** Лови его, держи!
6. Он, **говорят**, посетил много стран.

Задания подобного характера крайне необходимы для правильного построения высказывания, для самовыражения. Это основа грамматики. Части речи выступают в роли строительных блоков в языке.

С заданием справились пять человек из ста пятидесяти. Рассмотрим самые распространенные ошибки. Слово *воспитанна* в данном контексте определяли как краткое причастие (правильно: краткое прилагательное), слово *морозно* отно-

сили к наречию (правильно: категория состояния), слово *караул* – к имени существительному (правильно: междометие).

Причинами неверного определения частей речи могли стать неудовлетворительные знания теоретического материала, неумение правильно задавать вопросы к словам, неверное определение синтаксической функции слов.

На знание синтаксических норм языка было направлено девятое задание олимпиады. Оно заключалось в корректировке предложений с нарушением синтаксической нормы.

1. Читая книгу, ей постоянно мешали звуки со двора.
2. Подъезжая к станции, у меня слетела шляпа.
3. Я долго разговаривал с авторами, написавших эту замечательную статью.
4. Подарки лежали в коробке, купленные к празднику.
5. Шум моря, будившего меня, был очень сильным.

С данным заданием справились все участники олимпиады. Это говорит о том, что студенты хорошо знают нормы согласования, нормы построения простых предложений с причастными и деепричастными оборотами.

Десятое задание было направлено на выявление и исправление речевых ошибок в тех предложениях, где это необходимо.

1. Мне захотелось заглянуть на звезды.
2. Иван – мой коллега по работе.
3. Сегодня купила пару туфель.
4. Пассажир оплатил за проезд.
5. Я скрепя сердцем шел на эту встречу.

Большинство студентов справились с заданием. Рассмотрим ошибки и недочеты, которые допустили участники олимпиады. В предложении *Иван – мой коллега по работе* многие увидели ошибку в постановке тире (правильно: *коллега по работе* – плеоназм). В предложении *Сегодня купила пару туфель* речевых ошибок не было, но большинство студентов увидели морфологическую ошибку (*пару туфель*). В предложении *Я скрепя сердцем шел на эту встречу* студенты не смогли верно определить ошибку, многие обособили сочетание *скрепя сердцем* запятыми, при этом в слове *скрепя* изменили гласную в корне слова на -И- (*скрипя*). Правильно: *скрепя сердце*.

Незнание правил образования форм слов, незнание фразеологизмов и их значение, а также сочетаемости слов могли стать причинами ошибок.

Последнее задание было посвящено разделу «Этимология». Участникам необходимо было ответить на вопрос, являются ли слова БЫК и ПЧЕЛА родственными с указанием на их происхождение.

С данным заданием справились не все. Большинство студентов ответили, что слова *бык* и *пчела* не являются родственными, т. к. в современном русском языке не являются однокоренными. Верный ответ заключался в том, что данные слова являются родственными. В слове *бык* звук «ы» развился уже в позднее время из древнерусского краткого гласного «ѣ», который появился из звука «и» (*буки – бѣк – бык – бык*). Слово *пчела* на древнерусском языке «*бѣчела*». После утраты гласного «ѣ» произошло оглушение согласного «б». Следовательно, слово «пчела» образовано от того же корня, что и сохранившийся в диалектах глагол *бучать* – «*жужжать, гудеть*».

Задания на этимологию необходимы для понимания значения слов, верного употребления их в речи, при реконструкции слов, изучении иностранного языка. Зная происхождение слова, студенты научатся правильно подбирать однокоренные слова и образовывать формы слов, определять части речи и их синтаксическую функцию.

Результаты олимпиады, на наш взгляд, можно считать удовлетворительными. Половина участников набрала высокие баллы за ответы на задания.

Обобщив опыт ученых по проблеме изучения речевых ошибок, проанализировав результаты межвузовской олимпиады по культуре речи, мы пришли к выводу о том, что тема грамотного использования языковых средств в разных сферах коммуникации остается актуальной и первостепенной в методике преподавания лингвистических дисциплин.

Анализ результатов олимпиады показал, что работа над речевыми ошибками необходима для совершенствования устной и письменной речи студентов. Многочисленные отступления от языковых норм можно аргументировать незнанием правил русского языка и неумением применять их на практике, влиянием просторечий и диалектов, неосведомленностью в области этимологии слов. Работа по выявлению нарушений языковых норм поможет преподавателю выстроить методику их исправления. В перспективе планируем продолжить работу над правильностью речи студентов, их речевыми навыками. Ежегодное проведение межвузовской олимпиады по культуре речи, на наш взгляд, является залогом продуктивной работы по предупреждению и устранению речевых ошибок.

#### Библиографический список

1. Гвоздев А.Н. *Вопросы изучения детской речи*. Санкт-Петербург: Детство-Пресс; Москва: Творческий центр «Сфера», 2007.
2. Щерба Л.В. Трудности синтаксиса русского языка для русских учащихся. *Русский язык в советской школе*. 1930; № 3: 74 – 85.
3. Леонтьев А.А. Речевая деятельность. *Основы теории речевой деятельности*. Москва: Наука, 1974: 21 – 28.
4. Цейтлин С.Н. *Речевые ошибки и их предупреждение*. Москва: Издательская группа URSS, Editorial URSS, Издательство «Либроком», 2020.
5. Львов М.Р. *Словарь-справочник по методике русского языка*: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1988.



## References

1. Gvozdev A.N. *Voprosy izucheniya detskoj rechi*. Sankt-Peterburg: Detstvo-Press; Moskva: Tvorcheskij centr «Sfera», 2007.
2. Scherba L.V. Trudnosti sintaksisa russkogo yazyka dlya russkikh uchashchisya. *Russkij yazyk v sovetskoj shcole*. 1930; № 3: 74 – 85.
3. Leont'ev A.A. *Rechevaya deyatel'nost'. Osnovy teorii rechevoj deyatel'nosti*. Moskva: Nauka, 1974: 21 – 28.
4. Cejtin S.N. *Rechevye oshibki i ih preduprezhdenie*. Moskva: Izdatel'skaya gruppa URSS, Editorial URSS, Izdatel'stvo «Librokom», 2020.
5. L'vov M.R. *Slovar'-spravochnik po metodike russkogo yazyka: uchebnoe posobie*. Moskva: Prosveschenie, 1988.

Статья поступила в редакцию 12.07.22

УДК 811.111+81.0

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-291-293

Soshnikov A.O., Cand. of Sciences (Philology), Kursk State University (Kursk, Russia), E-mail: alexandersoshnikov@rocketmail.com

**DIALOGUE AS A SENSE-GENERATING FACTOR IN A LITERARY TEXT.** The article presents a study of the dialogic form of speech, which is regarded as an alternative to the author's speech in terms of its vast functional capacity, thus contributing to the expansion of semantic space in a literary text. The study aims to examine dialogue as an important sense-generating factor in the structural and semantic organization of English literary texts. The article analyses excerpts from English literary works so as to identify dialogue's implicit features, which enable the authors to achieve multifacetedness and multilayeredness of textual semantic space. The study also touches upon the role of the dialogic form of speech in the compositional organization of the text. Scientific novelty of the study lies in the identification of peculiarities of a dialogic text by way of structural and semantic analysis of simple and complex dialogic unities. As a result, it is proved that dialogization of narration possesses high rematic potential and conduces to the creation of semantic space which is brought into prominence by a conspicuous concentration of semantic centres.

**Key words:** dialogic unity, occurseme, structural and semantic organization, semantic space.

A.O. Сошников, канд. филол. наук, Курский государственный университет, г. Курск, E-mail: alexandersoshnikov@rocketmail.com

## ДИАЛОГ КАК СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Данная статья посвящена изучению диалогической формы речи, рассматриваемой в качестве альтернативы авторской, с точки зрения ее широких функциональных возможностей по расширению семантического пространства художественного текста. Цель исследования заключается в рассмотрении диалога как важного смыслообразующего фактора в структурно-семантической организации художественных англоязычных текстов. В статье приводится анализ отрывков из произведений англоязычных писателей, направленный на установление имплицитных свойств диалога и его роли в процессе сюжетно-композиционного построения текста. Научная новизна исследования состоит в определении особенностей диалогического текста в художественной прозе посредством анализа структурно-семантической организации простых и сложных диалогических единств. В результате доказано, что диалогизация повествования обладает высоким рематическим потенциалом и способствует возникновению семантического пространства с ярко выраженной концентрацией смысловых центров.

**Ключевые слова:** диалогическое единство, оккурсема, структурно-семантическая организация, семантическое пространство.

Актуальность настоящего исследования состоит в необходимости более глубокого понимания устройства и принципов функционирования смыслообразующих механизмов английского художественного текста на основе изучения специфики его диалогической формы. Очевидно, что проблемы, связанные с взаимозависимостью и взаимообусловленностью формы и содержания текста литературного произведения, во многом продиктованы авторским подходом к его сюжетно-композиционной организации, который, в свою очередь, вытекает из широкого спектра первичных и порой противоречивых идей и мотивов, побуждавших писателя к творчеству. Одной из таких проблем является соотношение между авторским повествованием и прямой речью главных действующих лиц, поскольку выбор в пользу того или иного способа подачи материала напрямую влияет на восприятие текста читателем. Однако вне зависимости от художественных целей, преследуемых писателем при создании произведения, одной из наиболее приоритетных форм выражения его содержания остается диалог, поскольку он «является одним из главных способов характеристики индивидуума, посредством которого можно открыть его сущность» [1, с. 196]. Вместе с тем есть основание полагать, что именно за счет диалогической формы повествования достигается необходимая глубина семантического пространства создаваемого текста. Это происходит по причине того, что диалог, в отличие от авторской речи, не обладает жесткой внутренней организацией, следовательно, и узкой смысловой направленностью, оказывающей «преднамеренное воздействие на окружающих» [2, с. 115].

Реализация поставленной цели обеспечивается решением следующих задач: рассмотреть проблему соотношения авторской и прямой речи в художественном тексте; провести дескрипторный анализ диалогических единств на материале текстов художественных произведений англоязычных писателей; определить специфику функционирования внутритекстовых механизмов смыслообразования.

В статье используются следующие методы исследования: эвристический, применяемый при выборе материала исследования в соответствии с теоретическими предпосылками; метод компонентного анализа отобранных текстов англоязычных художественных произведений; когнитивная интерпретация полученных результатов.

Теоретической базой исследования послужили работы Т.И. Бириной, М.Я. Блоха, Л.П. Кочетовой, Ю.М. Лотмана, Ш.Ю. Мусоевой, И.О. Сыресинной, Л.В. Щербы. Данные литературные источники предоставляют обширную информацию для решения поставленных задач и достижения цели исследования.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выводы, сделанные в результате изучения структурно-семантической организации диа-

логических единств, могут найти применение в педагогической деятельности на занятиях по лингвистическому анализу текста.

### Авторская и прямая речь в художественном тексте

Диалогическая форма повествования строится по законам реального межличностного общения и выполняет важную смыслообразующую функцию, беря за основу «расхождения между субъективными сознаниями» действующих лиц [3, с. 163]. Вымышленные персонажи, чья речь благодаря писательскому таланту подчас неотличима от настоящей, вступают во взаимодействие, суть которого сводится к попытке участников общения донести свою точку зрения до собеседника путем реализации коммуникативных интенций в рамках создаваемой дискурсивной ситуации. Ключевая проблема такого взаимодействия заключается в его непредсказуемости и внутренней смысловой напряженности, приобретающей зачастую конфликтный характер, поскольку обе стороны ограничены субъективным мировоззрением и жизненным опытом. Текст диалога является продуктом совместной речевой деятельности коммуникантов и рождается в буквальном смысле на стыке семантических полей, представленных в продуцируемых ими репликах, ориентированных на достижение общих или индивидуальных целей общения. Поиски точек соприкосновения между двумя, пусть и вымышленными, но самодостаточными, автономно существующими языковыми личностями, каждая из которых способна продемонстрировать свою цельность и ясность мысли в монологическом высказывании, проявляются в тексте художественного произведения в виде диалога, носящего местами иносказательный, местами обрывочный характер. Для того чтобы «главная мысль не показалась читателю слишком нравоучительной» [1, с. 197], автор обращается к диалогу, призванному раскрыть подоплеку описываемых событий с помощью актуализации недоступных авторскому повествованию семантических пластов. Однако нельзя не учитывать тот факт, что присутствие диалога в тексте литературного произведения обусловлено авторскими требованиями к его сюжетно-композиционной организации, а значит, какими бы «непредсказуемыми» и «случайными» ни были реплики коммуникантов, они влетены в их речь постольку, поскольку отвечают художественному замыслу писателя. Таким образом, органичность и естественность диалога в рамках художественного текста свидетельствует о его тщательно выверенной структуре, в которой нет места случайным репликам, и где каждая лексическая единица играет строго отведенную ей роль.

В процессе исследования специфики диалога как повествовательной формы в англоязычной прозе необходимо обратить особое внимание на те случаи, когда писатель считает избыточным использование авторской речи и оставляет прямую речь персонажей в ее первозданном виде без каких-либо дополнительных комментариев. Руководствуясь традиционной формой нарратива, писатель

помещает читателя в положение стороннего наблюдателя, чтобы затем, изменив привычное авторское повествование на диалогическое речевое взаимодействие персонажей произведения, подтолкнуть его к восприятию «событийного аспекта» представленной в тексте ситуации общения во всей ее дискурсивной полноте [4, с. 25]. Данный подход способствует созданию «прагматического фона для формирования читательских впечатлений» [5, с. 33], переходу читателя из состояния пассивного наблюдения за происходящими событиями к роли активного, насколько это возможно, свидетеля разворачивающейся ситуации общения, чей жизненный опыт становится единственным критерием, выносимой им морально-нравственной оценки результатов описываемого автором диалогического взаимодействия. Следует отметить, что при использовании подобного рода диалогов в задачи писателя не входит разъяснение причин и мотивов, заставивших героев произведения произнести ту или иную фразу, наоборот, это становится прерогативой читателя. В то же время роль писателя сводится к минимуму, и он, самоустранившись, превращается в посредника между читателем и беседующими персонажами, обретшими свободу самовыражения, не нуждающуюся в сопроводительных комментариях. Таким образом, данное смещение акцентов помогает расширить художественные возможности литературного произведения и добиться качественно иного уровня осознания читателем описанных в тексте реалий.

Наряду с этим, говоря о структурно-семантической организации диалога, можно предположить, что использование в нем авторской речи в объеме, сопоставимом с объемом реплик участников общения, отрицательно сказывается на его тематическом разнообразии, а сложный синтаксис становится показателем важности и многоаспектности освещаемого писателем вопроса. С другой стороны, чем меньше авторская речь сопровождает прямую, тем быстрее происходит сменяемость тема-рематических последовательностей, что сказывается на упрощении синтаксиса и одновременном расширении и углублении семантического пространства диалогического текста.

#### Дескрипторный анализ диалогических текстов

Для наглядной демонстрации вышеизложенного рассмотрим следующий фрагмент из романа Оскара Уайльда «Портрет Дориана Грея».

*«Then what should we call you, Harry?» she asked.  
«His name is Prince Paradox», said Dorian.  
«I recognize him in a flash», exclaimed the duchess.  
«I won't hear of it», laughed Lord Henry, sinking into a chair. «From a label there is no escape! I refuse the title».  
«Royalties may not abdicate», fell as a warning from pretty lips [6, с. 153].*

<...>

*«What of art?» she asked.  
«It is a malady».  
«Love?»  
«An illusion».  
«Religion?»  
«The fashionable substitute for belief».  
«You are a sceptic».  
«Never! Scepticism is the beginning of faith».  
«What are you?»  
«To define is to limit».  
«Give me a clue».  
«Threads snap. You would lose your way in the labyrinth».  
«You bewilder me. Let us talk of someone else» [6, с. 154].*

Данный фрагмент представляет собой один из тех случаев, когда автор обращается к диалогу как средству раскрытия психологических особенностей личности главного персонажа. С точки зрения структурно-семантической организации текст диалога можно разделить на две части. В первой части писатель оставляет контроль над репликами и действиями персонажей за собой, в собственной себе манере поясняя и дополняя прямую речь участников общения авторским словом. В качестве «основного номенклатурного дескриптора» [7, с. 32] в данном случае выступает слово «name» и сопутствующие ему варианты «label», «title», «it». Наличие глаголов call, recognize, abdicate также говорит о семантической близости остальных реплик к смысловому ядру, что позволяет характеризовать всю первую часть представленного отрывка как сложное диалогическое единство, состоящее из тематически однородных высказываний.

В начале второй части текста присутствие автора еще заметно во фразе she said, но впоследствии ввиду нарастающей динамики и отрывистости диалога становится излишним и уступает место интеллектуальной игре, происходящей между собеседниками. Синтаксическая реализация по принципу «встречных связей» получает здесь более наглядное воплощение, нежели в первой части, и отличается простотой и лаконичностью диктеем, формирующих текст диалога [4, с. 25]. Двусоставные «вопросно-ответные» [7, с. 14] и «побудительно-отзывные диалогические единства» [там же, с. 15] затрагивают целый перечень поднимаемых персонажами тем, тогда как скупое грамматико-синтаксическое оформление текста позволяет акцентировать внимание читателя на парадоксальности подобранных писателем лексических единиц, вложенных в уста одного из главных героев романа. Действительно, рематические компоненты, представленные в ответных

репликах, входят в прямое столкновение с темами, предлагаемыми собеседнику в вопросах, не столько с точки зрения их семантической направленности, сколько в отношении очевидного морально-нравственного несоответствия между ними. Для существительных art, love, religion, являющихся темами простых диалогических единств, лорд Генри моментально подбирает соответствующие рематические аналоги: malady, illusion, fashionable substitute, красноречиво говорящие о нем как о циничном, категоричном и эксцентричном человеке, чьи суждения балансируют на грани фола. Игра слов, происходящая вокруг значения лексемы clue, не только остроумно намекает на его нежелание распространяться по поводу своих истинных убеждений, но и предупреждает о негативных последствиях для герцогини в случае его согласия. Несмотря на отсутствие ярко выраженных дескрипторов во второй части диалога и кажущуюся разрозненность между вышеуказанными единствами, нельзя сказать, что между ними отсутствует тематическая общность, объединяющая их в одно целое. По мнению Ю.М. Лотмана, «текст есть момент равновесия между тенденцией функционального распада и его на два или несколько текстов и полной унификации как внутренне однородного» [8, с. 4]. В данной связи можно сделать вывод о том, что рассмотренные диалогические единства, реализуя собственную микротему посредством оккursions, соединяются друг с другом кумулятивным путем, в результате чего возникает единая тема, реализующая психологическую категорию цельности» [9, с. 147] и формирующая в глазах читателя моральный облик персонажа.

На примере первой части проанализированного отрывка можно отметить ведущую роль синтаксиса в сложных «тематически-цельных единствах, или оккурсемах», образующихся в результате «последовательно накапливаемых реплик в ходе развивающегося общения» [4, с. 27]. Такие единства нуждаются в сопроводительной авторской речи, поскольку преследуют цель контролируемого расширения читательских представлений об описываемых посредством диалога событиях. Простые же диалогические единства, представленные во второй части отрывка, реализуют свое тема-рематическое членение за счет «необычной сочетаемости языковых единиц, переносного употребления слов и взаимодействия различных компонентов значений слов» [10, с. 31]. Это свидетельствует о том, что при меньшем объеме и отсутствии комментариев со стороны автора, а также в связи с динамичной структурой повествования, в которой лексика становится важнее синтаксиса, они приобретают большую смысловую значимость в силу активации разнородных семантических пластов в сознании читателя.

Однако в англоязычной прозе встречаются примеры диалогов, в которых, наряду с упрощенным синтаксисом и отсутствием авторской речи, наблюдаются крепкие оккурсивные связи внутри сложных диалогических единств, что задает всему тексту единую тематическую тональность. Рассмотрим следующий отрывок из рассказа Эрнеста Хемингуэя «Hills Like White Elephants» и его русскоязычный перевод:

<i>«What did you say?»</i>	<i>«Что ты говоришь?»</i>
<i>«I said we could have everything».</i>	<i>«Я говорю, что все могло быть нашим».</i>
<i>«We can have everything».</i>	<i>«Все и так наше».</i>
<i>«No, we can't».</i>	<i>«Нет. Не наше».</i>
<i>«We can have the whole world».</i>	<i>«Весь мир наш».</i>
<i>«No, we can't».</i>	<i>«Нет. Не наш».</i>
<i>«We can go everywhere».</i>	<i>«Мы можем поехать куда угодно».</i>
<i>«No, we can't. It isn't ours any more».</i>	<i>«Нет, не можем. Теперь все это не наше».</i>
<i>«It's ours».</i>	<i>«Наше».</i>
<i>«No, it isn't. And once they take it away, you never get it back».</i>	<i>«Нет. То, что раз упущено, никогда не вернется».</i>
<i>«But they haven't taken it away».</i>	<i>«Но мы еще ничего не упустили».</i>
<i>«We'll wait and see» [11, с. 213].</i>	<i>«А вот увидишь» [12, с. 350].</i>

Характерной особенностью приведенных фрагментов диалогов является наличие одного и того же дескриптора, или ключевого слова, в большинстве реплик, определяющего микротему каждого из них. Для первого текста в качестве такового выступает местоимение «we» и его вариант «ours», который затем позволяет ввести новый дескриптор «it», с последующим возвратом к «we». Все это происходит в рамках одной смысловой парадигмы, поэтому тематическая целостность диалога не подлежит сомнению. Однако семантический анализ данного фрагмента помогает пролить свет на важные нюансы такого чередования. Автор намеренно не раскрывает «социальный статус говорящих, их фоновые знания и представления о мире, аксиологические установки» [13, с. 11], тем самым превращая читателя в случайного попутчика двух молодых людей, сидящих за соседним столиком на железнодорожной станции, и невольного свидетеля интимных подробностей их жизни, реальность которых все резче вырисовывается на фоне их, на первый взгляд, невнятного диалога. Обилие повторов, скудное лексическо-синтаксическое оформление реплик, вынесенная в название рассказа идиоматическая фраза white elephants порождают чувство внутренней напряженности, объясняющей нежелание героев рассказа придать однозначность своим словам. Только будучи соотношенным с понятием дискурса, т. е. с учетом социального контекста и при наличии «реального автора», кем в данном случае с легкой руки писателя выступают персонажи рассказа, «и реального читателя

в конкретной ситуации их диалогической встречи как субъектов» [3, с. 166], диалог становится смысловым ядром всего рассказа. Внутри диалога происходит процесс приращения смыслов, благодаря которому авторский замысел обретает гибкость самовыражения и реализуется в подчас самых неожиданных формах. Одной из таких форм является упомянутый нами дескриптор «it», который при должной степени понимания причин растерянности и нервозности действующих лиц рассказа может оказаться подходящим кандидатом на роль заместителя неиспользуемого в тексте существительного baby. Подобная смысловая окраска дескриптора не находит отражения в русскоязычном переводе, что, на наш взгляд, является правильным в связи с очевидным желанием писателя избежать присутствия в тексте непрозрачного намека на беременность героини. Тем не менее, рассматривая указанную последовательность дескрипторов с точки зрения преемственности ее элементов, можно с уверенностью сказать, что данная семантическая двусмысленность оказывает консолидирующий эффект на тематическую целостность диалога.

Проведенный анализ двух разных по стилю и содержанию, но во многом схожих по форме изложения диалогических текстов подтверждает предположение о том, что прямая речь в отрыве от авторской обладает большей способностью вовлечения читателя в надтекстовое семантическое пространство текста с помощью реализации внутритекстового дискурсивного потенциала. Надтекстовость как неотъемлемое свойство семантики диалога художественного текста объясняется смысловой неоднозначностью его лингвистических составляющих, призывающих читателя к формированию собственных оценок и морально-нравственных суждений относительно тех или иных событий, представленных в тек-

сте. При этом такого рода семантическое пространство не обладает линейной, четко обозначенной иерархией смысловых центров. Оно не выстраивается на основе постепенного тема-рематического чередования лексических единиц текста, как это происходит в авторской речи, а, наоборот, создает внутри себя гетерархию смысловых центров, «отражающую более сильные взаимосвязи, возникающие в процессе сложно организованного взаимодействия» [14, с. 57]. Внутри сложных тематически единообразных диалогических единств смысловые центры распределяются в произвольном порядке и приобретают имплицитный психолингвистический характер. Реализуясь не в отдельных лексических единицах, а на стыке чередующихся реплик, они возникают на почве конфликта интересов участников общения. Упрощенный синтаксис, повышающий динамику и аутентичность диалогического текста, и минимальный сопроводительный комментарий со стороны автора являются необходимыми условиями для создания у читателя иллюзии реального речевого общения между вымышленными собеседниками. Другими словами, такой диалог побуждает читателя не только и не столько к точному пониманию семантики текста, сколько к активному сопереживанию описываемым в тексте событиям и проявлению того или иного эмоционального отклика в зависимости от совокупности экстралингвистических факторов, задаваемых конкретной дискурсивной ситуацией.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы, связанной с функционированием диалогических единств и их ролью в структурно-семантической организации художественного текста, заключаются в более подробном изучении внутритекстовых механизмов смыслопорождения на материале классической и современной англоязычной прозы.

#### Библиографический список

1. Мусоева Ш.Ю. Роль диалога в художественном тексте. *Вестник педагогического университета*. 2021; № 4 (93): 196 – 199.
2. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. *Современный русский литературный язык*. Москва, 1957: 110 – 129.
3. Бирин Т.И. Диалог vs дискурс. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. Серия: Социальные науки. 2008; № 3: 162 – 170.
4. Сыресина И.О. *Стилистическая дифференциация английской диалогической речи*: монография. Москва: Прометей, 2013.
5. Кочетова Л.П. Художественный диалог: смысловая нагрузка, прагматические функции, текстовая актуализация (на материале прозы М.А. Шолохова). *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016; № 11-2 (53): 33 – 36.
6. Wilde O. *The Picture of Dorian Gray*. Wordsworth Editions Limited, 1992.
7. Блох М.Я., Поляков С.М. *Строй диалогической речи*: монография. Москва: Прометей, 1992.
8. Лотман Ю.М. От редакции. *Ученые записки Тартуского государственного университета*. Тарту: ТГУ, 1982; Выпуск 576: 3 – 9.
9. Ичкинеева Д.А. Тема и микротема как инструменты компрессии информации в тексте. *Социо- и психолингвистические исследования*. 2017; № 5: 146 – 148.
10. Власова Н.П. Изображение викторианского общества в романе О. Уайльда «Портрет Дориана Грея». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2016; № 2-1 (56): 29 – 31.
11. Hemingway E. *The Complete Short Stories of Ernest Hemingway: the Finca Vigia Edition*. Scribner, 1998.
12. Хемингуэй Э. *Избранные произведения*. Москва: Панорама, 1993.
13. Кудряшова А.Н. *Синтаксические модели диалогической речи современного английского языка*: монография. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2017.
14. Старк Д. Гетерархия: организация диссонанса. *Экономическая социология*. 2009; Т. 10, № 1: 57 – 89.

#### References

1. Musoeva Sh.Yu. Rol' dialoga v hudozhestvennom tekste. *Vestnik pedagogicheskogo universiteta*. 2021; № 4 (93): 196 – 199.
2. Scherba L.V. Izbrannye raboty po russkomu yazyku. *Sovremennyy russkiy literaturnyy yazyk*. Moskva, 1957: 110 – 129.
3. Birin T.I. Dialog vs diskurs. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. Seriya: Social'nye nauki. 2008; № 3: 162 – 170.
4. Syresina I.O. *Stilisticheskaya differenciatsiya anglijskoj dialogicheskoy rechi*: monografiya. Moskva: Prometej, 2013.
5. Kochetova L.P. Hudozhestvennyy dialog: smyslovaya nagruzka, pragmaticheskie funkcii, tekstovaya aktualizatsiya (na materiale prozy M.A. Sholohova). *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*. 2016; № 11-2 (53): 33 – 36.
6. Wilde O. *The Picture of Dorian Gray*. Wordsworth Editions Limited, 1992.
7. Bloh M.Ya, Polyakov S.M. *Stroj dialogicheskoy rechi*: monografiya. Moskva: Prometej, 1992.
8. Lotman Yu.M. Ot redakcii. *Uchenye zapiski Tartuskogo gosudarstvennogo universiteta*. Tartu: TGU, 1982; Vypusk 576: 3 – 9.
9. Ichkineeva D.A. Tema i mikrotema kak instrumenty kompressii informatsii v tekste. *Socio- i psiholingvisticheskie issledovaniya*. 2017; № 5: 146 – 148.
10. Vlasova N.P. Izobrazhenie viktorianskogo obschestva v romane O. Uajl'da «Portret Doriana Greya». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2016; № 2-1 (56): 29 – 31.
11. Hemingway E. *The Complete Short Stories of Ernest Hemingway: the Finca Vigia Edition*. Scribner, 1998.
12. Hemingu'ej E. *Izbrannye proizvedeniya*. Moskva: Panorama, 1993.
13. Kudryashova A.N. *Sintaksicheskie modeli dialogicheskoy rechi sovremennogo anglijskogo yazyka*: monografiya. Rostov-na-Donu; Taganrog: Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, 2017.
14. Stark D. Geterarhiya: organizatsiya dissonansa. *Ekonomicheskaya sociologiya*. 2009; T. 10, № 1: 57 – 89.

Статья поступила в редакцию 11.07.22

УДК 82.091

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-293-297

**Tolkachev S.P.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian and Foreign Literature, Translation Faculty, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: stolkachov@yandex.ru

**“I WANT TO BE DIFFERENT”: HYBRIDITY IN POSTCOLONIAL LITERATURE.** The article deals with features of modern British literature, which over the past decades has gradually turned into a cultural space in which the experience of immigrants was formulated and broader political problems related to “dark-skinned Britons”, writers of non-British origin, as they were officially called, were stated. The main problem of postcolonial fiction is the attitude of the colonized writer to the literary paradigms and values of the metropolis. As Edward Said has shown, literature is far from a neutral form of discourse in the processes that were associated with the construction and maintenance of Empire. Said's model of orientalism [1] shows how a number of discourses, including literature, served to determine the “positional superiority” of the West in relation to the peoples and cultures of the East, and this theory can be applied to a number of colonized nations that lived throughout the British Empire, the most grandiose in the history of mankind.

**Key words:** postcolonial literature, multiculturalism, hybridity, new ethnic groups, interdimensional space, the concept of “assemblage and formation”.

**С.П. Толкачев**, д-р филол. наук, проф., Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, E-mail: stolkachov@yandex.ru



## «ХОЧУ СТАТЬ ДРУГИМ»: ГИБРИДНОСТЬ В ПОСТКОЛОНИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье идет речь об особенностях современной британской литературы, которая на протяжении последних десятилетий постепенно превращалась в культурное пространство, в котором был сформулирован опыт иммигрантов и заявлены более широкие политические проблемы, связанные с «темнокожими британцами», писателями небританского происхождения, как их стали официально называть. Главной проблемой постколониальной художественной литературы является отношение колонизированного писателя к литературным парадигмам и ценностям метрополии. Как показал Эдвард Саид [1], литература далека от нейтральной формы дискурса в процессах, которые были связаны с построением и поддержанием Империи. Модель ориентализма Саида показывает, как целый ряд дискурсов, включая литературу, служил для определения «позиционного превосходства» Запада по отношению к народам и культурам Востока, и эта теория может быть применена к ряду колонизированных наций, проживавших на территории всей Британской империи, самой грандиозной в истории человечества.

**Ключевые слова:** постколониальная литература, мультикультурализм, гибридность, новые этносы, межпространственность, концепция «сборки и становления».

Одна из целей постколониальной литературы – переосмысление того, как в общественном сознании конструировался образ этнических меньшинств. В контексте нашего исследования это нашло особый отклик в развитии нового феномена, который используется уже несколько десятилетий на Западе, а именно – «британской литературой темнокожих писателей». В силу оригинальности и аутентичности произведений постколониальных мастеров словесности трудно объединить в одну категорию целый ряд очень разных писателей, таких, например, как Салман Рушди, Ханиф Курейши, Куртия Ньюленд, Кэрил Филлипс и Зэди Смит и др. В их произведениях по-разному рассматриваются вопросы, связанные с многонациональным характером современной Британии. Особый интерес здесь представляет проблема языка постколониальных писателей в изложении теоретиков постколониализма Б. Эшкрофт, Г. Гриффитс и Х. Тиффин, которые отмечают, что английский в определенном смысле является языком угнетателя [2], и многие современные исследователи готовы были признать этот факт. Например, в романе «Стыд» Салмана Рушди (1983) рассказчик говорит об «ангрезии» – одном из многочисленных ликов мутирующего английского, приспособившимся за два века к местному, индо-пакистанскому образу жизни, на котором он вынужден писать [3], в то время как у Зэди Смит один из ее персонажей замечает, что сегодня только иммигранты говорят на английском языке королевы [4]. Актуальность исследования состоит в попытке проанализировать некоторые произведения британской постколониальной прозы с точки зрения присутствующих в ней гибридных образов, которые в обязательном порядке возникают в так называемых ламинальных (пороговых) пространствах, то есть в пограничье двух и более культур.

Помимо этого, в контексте постколониальной литературы значима и теория Стюарта Холла о новых этнических группах. Исследователь выделяет две тенденции в историческом развитии расовой политики, первая из которых заключается в том, что «темнокожий» стал важным показателем этнокультурной идентичности и позволил проводить политику сопротивления расизму в Великобритании. Это подразумевало борьбу с расовыми стереотипами в литературе и культуре мейнстрима – процесс, который набирал обороты с 1950-х годов. Постколониальная критика также выступала за развитие того, что стало общепризнанным как «литература и искусство темнокожих граждан» Великобритании. Так, в книге «Новые этнические группы» [5] Холл пишет о необходимости признать, что «темнокожий», по сути, является политическим и культурно сконструированной категорией. Огромное разнообразие и дифференциация исторического и культурного опыта таких субъектов, по его мнению, неизбежно влечет за собой ослабление или исчезновение понятия из общественного дискурса. Это приводит, по мысли Холла, к возникновению целого ряда новых этнических групп, существование которых связано не только с вопросами расы, но и с классом, полом, сексуальностью, возрастными и молодежными кругами. Неправильно говорить о монолитных категориях расы, таких как «черная» или «белая», поскольку в реальной жизни большая часть этносов Британии – конструируются из нескольких идентичностей, которые так или иначе согласуются с каждой из этих категорий. С другой стороны, сознание таких писателей в той или иной мере становится гибридным согласно теории Х. Бхабы, который использует концепцию гибридности как понятие промежуточного третьего пространства, синтезирующего культурные различия в постколониальных условиях [6].

Ряд талантливых писателей, иммигрировавших в Великобританию из бывших колоний или являющихся детьми таких иммигрантов, с 1950-х годов создают произведения, в которых излагается этот опыт, и в разной степени затрагивают некоторые вопросы, поднятые Х. Бхабой и С. Холлом. Список длинный, включает именитых писателей, лауреатов различных литературных премий: Сэмюэль Селвон, Эдвард Брэтсуэйт, Видиа Найпол, Уилсон Харрис, Салман Рушди, Ханиф Курейши, Моника Али и многие другие.

Один из самых «непрочитанных» писателей из этого ряда в отечественном литературоведении – Ханиф Курейши – вот уже более четверти века является одним из ярких писателей современной Великобритании и, прежде всего, Лондона. В нашей стране большим успехом пользуются переведенные на русский язык роман «Будда из пригорода» и несколько рассказов («Мой сын – фанатик», в частности). Ряд статей по некоторым его произведениям был написан отечественными исследователями Б.М. Проскурниным [7], А.В. Сосниным [8],

О.А. Джумайло [9] и др. Известны достаточно серьезные исследования зарубежных литературоведов о творчестве писателя [10; 11; 12]. Вместе с тем о некоторых произведениях Курейши, в частности о повести «Тело» («Body») (2002), в российской гуманитарной науке еще не говорилось, тем более в контексте парадигм гибридности, и в этом заключается научная новизна данного исследования. Предметом нашего исследования является современная постколониальная литература Великобритании, объектом – повесть Х. Курейши «Тело». Цель исследования: показать, какую роль в постколониальной литературе играют парадигмы, связанные с гибридными идентичностями. Такая цель позволяет поставить следующие задачи: проанализировать сюжет и композицию повести Х. Курейши «Тело»; описать духовные составляющие внутреннего мира протагониста повести Адама-Лео; сопоставить теорию гибридности Х. Бхабы и концепции «становления и сборки» Ж. Делеза и Ф. Гваттари в их взаимосвязи с произведением Х. Курейши. Теоретическая значимость исследования заключается в дальнейшем развитии концепции гибридности и уточнении элементов контекста постколониальной англоязычной литературы. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его результатов в подготовке курсов лекций и практических занятий по современной зарубежной литературе, составлении спецкурсов по постколониальной прозе.

Тематика творчества Курейши по большей части связана с современной эпохой, и большинство его произведений вписаны в многокрасочный хронотоп мультикультурного Лондона, предстающего перед читателем в виде гибридного пространства. Тем не менее одной лишь столицей Англии писатель в своей прозе не ограничивается. Киносценарий для фильма Уик-энд («Le Week-End») (2013) уже сам по себе содержит в названии кросс-культурный аспект, поскольку его действие происходит в Париже, а в романе «Последнее слово» («The Last Word») (2014) фоном для повествования служит сельская местность графства Сомерсет. В силу оригинальности авторского стиля и глубины исследования человеческой психологии голос писателя по праву считается важным в художественном споре о мультикультурализме и постколониальном контексте современной британской литературы, о гибридном характере личности мигранта, который пересекает границы территориальные, культурные, языковые, превращается в человека с преображенным сознанием, находящимся в зоне «межпространственности» (in-betweenness) [6].

Уже в конце XX века Курейши снискал славу писателя, чьи книги, пьесы, сценарии и фильмы исследовали гибридную этнокультурную идентичность национальных меньшинств Великобритании, хотя сам писатель не иммигрант, поскольку родился уже в Лондоне, в семье выходца из Пакистана и англичанки, и его родным стал язык бывшей империи. Творчество Курейши достаточно быстро приобрело признание в литературе мейнстрима, в первую очередь благодаря номинации на премию «Оскар» за лучший оригинальный сценарий фильма «Моя прекрасная пращечная» (1987). Первый роман писателя «Будда из пригорода» (1990), который был подробно проанализирован нами в предыдущих исследованиях [14], о котором крайне благосклонно отзывались критики, сразу же превратил Курейши в заметную творческую фигуру современной Великобритании. Успех последующих произведений Курейши закрепил его место в английской литературе и придал ему статус ключевого писателя в репрезентации этнического и культурного разнообразия Лондона, и некоторые исследователи подчеркивают важность личности писателя для современного мультикультурного дискурса, отмечая, что «ученые и, что более важно, коллеги-художники называют его самым пронительным и интересным летописцем опыта чернокожих британцев» [13, с. 133]. Но также примечателен тот факт, что, когда писатель касался проблем, отличных от этнической принадлежности, в частности, в конце 1990-х годов, основное внимание в его творчестве сместилось на гендерную проблематику, литературоведы часто воспринимали его произведения как попытку реализовать постколониальный этнический дискурс, отодвигая на второй план, например, тему роли мужчины в современном обществе и в семье. Так, один из его поздних романов «Последнее слово» (2014), хотя и не повествует напрямую о Лондоне, в нем фигурирует главный персонаж – постколониальный писатель, образ которого, по всей видимости, был во многом вдохновлен чертами творческой личности другого британского писателя Видиа Найпола, лауреата Нобелевской премии по литературе 2001 года.

Критики часто пытались подчеркнуть роль Курейши как постколониального писателя, сравнивая его с Салманом Рушди. То, что второй роман Курейши «Черный альбом» (1995), также подробно проанализированный нами [14], метафорически повествует, в том числе, и о событиях, связанных с фетвой, объявленной против Рушди в 1989 году после публикации «Сатанинских стихов». Этот факт неоднократно использовался критиками для проведения аналогий между двумя писателями. В частности, в «Черном альбоме» преобладает реалистический нарратив, но, кроме того, эта книга содержит пародийные описания социальных идей. Несмотря на то, что до самого недавнего времени почти во всех произведениях Курейши показывал свою склонность к воспеанию мультикультурности современного британского общества, в некоторых его работах можно увидеть и круг проблем, связанных с более серьезными философскими вопросами, в частности с чувством экзистенциального одиночества человека, его отчужденностью от современной технократической цивилизации, разговор о которой может стать одним из способов осмысления, опять же, проблем мультикультурализма.

Так, научно-фантастическая повесть «Тело» (2002) рассматривает проблему подлинности бытия и представлений человека об окружающем мире, о непреходящих ценностях личности. В центре повествования – история стареющего лондонского драматурга Адама, чей мозг, согласно его воле, пересаживают в молодое, привлекательное тело условно на шесть месяцев, в течение которых он должен уехать из дома и совершить ряд путешествий по Европе. Пытаясь «наверстать упущенное», герой с головой окунается в разгульный образ жизни – многочисленные вечеринки, ежедневные новые знакомства, свидания с девушками, которых, как иронично замечает Курейши, он воспринимает как тела, а не как личности. В мыслях Адам оправдывает свои измены жене во время путешествий, основываясь на том, что это не совсем в полном смысле слова нарушения супружеской верности, ибо он живет теперь в другом теле.

Красноречива сцена в самом начале повествования, когда герой перед операцией разглядывает в морге тела молодых людей, по разным причинам расставшихся с жизнью, и обдумывает, какое из них он мог бы «надеть». При этом его новый знакомый Ральф, уже совершивший подобную операцию, замечает: «Вы могли бы выбрать черное тело. [...] Подумайте, как много вы узнали бы об обществе и ... обо всем этом» [15, с. 24], подразумевая, по всей видимости, не искорененный бытовой расизм. Чуть позже Ральф сравнивает смену тела с эмиграцией [15, с. 27], и, возможно, в каком-то смысле весь сюжет может быть прочитан как метафора, поскольку опыт мигранта очень часто связан с отъездом человека с родины и перевоплощением в новую личность, зачастую без возможности когда-либо вернуться к прежней жизни.

Хотя Адам и не выбирает тело темнокожего, тема этнической принадлежности подспудно присутствует в повести. При этом автор исследует представления об аутентичности человеческой личности, поскольку подлинность «я» затрагивает, естественно, и вопросы этнокультурной сущности, хотя и не так прямо в отличие от подавляющего большинства произведений Курейши, как это мастерски продемонстрировано в «Будде из Пригорода», «Черном альбоме» или «Близости».

Таким образом, переосмысление темы мультикультурализма в случае с повестью «Тело» неразрывно связано с проблемой одиночества человека в постколониальном пространстве. Во многих отношениях сюжет «Тела» перекликается с более ранней повестью Курейши «Близость», в которой главный герой Джей, уезжая из Лондона, заявляет: «Я покидаю этот несчастный Эдем не просто потому, что мне здесь не нравится. Я хочу стать кем-то другим» [16, с. 101]. Имя Адам, безусловно, имеет библейские аллюзии, и решение героя отказаться от своего тела и прежней жизни и начать погоню за удовольствиями молодости, в частности за свободой в сфере чувственной любви, очень напоминает историю Джея, героя «Близости». Некоторые отрывки, описывающие зифорию Адама в его «новом теле», похоже, контрастируют с его тоской в «старом теле» по поводу ушедшей юности. Однако, проснувшись после операции, он чувствует прилив энергии и давно забытые физиологические ощущения обновления и радости жизни. Позже, когда впервые после операции герой случайно знакомится с девушкой и проводит с ней ночь в дешевом отеле, он думает, что все интеллектуальные богатства мира – ничто по сравнению с наслаждениями чувственного характера.

Возможно, решающее различие между Адамом и героями предшествующих произведений Курейши, тоскующими по ушедшей юности (тем же Джейм из романа «Близость»), заключается в том, что с самого начала герой «Тела» планирует вернуться к своей прежней жизни и семье, в то время как Джей полон решимости не делать этого. Писателю удается сравнительно правдоподобно описать пересадку старого разума в новое тело, но перспектива возвращения к нормальной жизни после такой операции кажется маловероятной. Как только Адам покидает старое тело, семью и прежнюю жизнь, его намерения вернуться к ним становятся не более чем причудой. Джей неоднократно выражает беспокойство по поводу того, как он и семья изменятся после его ухода (в частности, как это повлияет на отношения с его детьми). Перенос же эти проблемы в область научной фантастики, Курейши, по всей видимости, подтверждает окончательность добровольного ухода из жизни и семьи. Несмотря на то, что, в отличие от Джея, Адам хочет «стать кем-то другим», и первоначально это кажется мимолетной мыслью, он, в конце концов, «обречен начинать все сначала, в кошмаре вечной жизни» [15, с. 126], и в достижении этого почти парадоксального жизненного по-

ворота «Тело», похоже, как и «Близость», оправдывает этот уход, который вызывает и радость новизны, и боль утраты привычного образа жизни.

Жанр повести «Тело» – научно-фантастический триллер – безусловно, делает это произведение исключительным в творчестве Курейши. Писатель использует этот популярный литературный жанр, в том числе, для создания пародии на потребительскую культуру. В частности, сцена, в которой Адам просматривает мертвые тела в поисках того, которое мог бы приобрести, представляет собой крайне едкую иронию на крайне узкий круг молодежных вкусов и отказ от подлинного в пользу ценностей, навязываемых рекламой.

Хотя по объему повесть «Тело» больше, чем роман «Близость», опубликованный отдельным изданием, тот факт, что Курейши включил этот фантастический сюжет в сборник рассказов, возможно, говорит о том, что писатель считал его относительно второстепенным произведением в своем творчестве. Возможно, Курейши опасался критических замечаний по поводу своего перехода к написанию научной фантастики, обладающей репутацией писателя-реалиста. Другие произведения в сборнике, которые охватывают знакомые читателям темы постколониальной идентичности, подтверждают, что «Тело» представляет собой не радикально новое направление в творчестве мультикультурного писателя, а некий творческий эксперимент. В какой-то момент, очарованный своей новой оболочкой, но также сбивый с толку ее странностью, Адам замечает: «Мое [новое] тело было похоже на здание, в котором я никогда раньше не был» [15, с. 35], и это можно считать своего рода метафизическим комментарием к формальным экспериментам Курейши.

Перед читателем разворачивается интроспективное повествование от первого лица, тональность которого контрастирует с обманчиво поверхностной атмосферой футуристической фантастики. Учитывая уникальность данного произведения для творчества Курейши, повесть воспринимается не как научная фантастика, а, скорее, как аллегория или притча. Действительно, тема расовой принадлежности или этноса не выдвигается в этой повести на первый план, хотя после того, как главный герой Адам «переселяется» в молодое тело белого юноши, он, как ни странно, начинает чувствовать себя «темнокожим», ему кажется, что другие относятся к нему «со страхом и презрением» из-за его экзотической, по его мнению, внешности [15, с. 61].

Сюжетные хитросплетения повести «Тело» не менее сложны, чем в предшествующих произведениях Курейши. Так, главный герой, несомненно, любит свою жену Марго, но жалуется на ее пренебрежительные суждения о его физическом состоянии: «Ей нравилось обвинять меня в том, что я часто "не в тонусе", "выгляжу вялым", но она угрожала самоубийством, если я без должного восхищения отозвался бы о ее внешности» [15, с. 17]. Тем не менее, когда Адам просится у супруги в «шестимесячный творческий отпуск», чтобы сделать операцию, о чем герой, естественно, умышленно, умышленно, Марго настолько глубоко уязвлена, что не может не поставить под вопрос их будущие отношения после его возвращения домой, которому, как становится ясно по прочтению повести, не суждено случиться [15, р. 20].

Решение Адама переселиться в новое тело порождено не просто желанием избежать старения, но основано на его убеждении, что с ним что-то глубоко не так. В частности, он отмечает: «Ничто не излечило бы меня от самого себя, от того "я", за которое я цепляюсь» [15, с. 3]. Тем не менее это переосмысление своего «я» обходится дорогой ценой: Адам платит за свою операцию большие деньги, которые в противном случае достались бы детям. Отчасти из-за этого решения обмануть свою семью, лишив ее наследства, у Адама после операции пробуждаются неожиданные человеческие чувства, особенно, когда он, уже обновленный, мельком видит свою жену на улице и чувствует укор совести. Это первый намек на то, что жизнь в ипостаси «нового тела», как называет себя Адам, будет не так восхитительна и беззаботна, как казалось.

Действительно, английское *newbody* («новое тело») очень напоминает *pobody* («никто»), слово, которое Адам (или Лео, как он начинает называть себя после операции) использует для описания того, что с ним случилось: «Я стал никем» [15, с. 74]. Потеря идентичности Адамом-Лео принимает разные формы; например, он понимает, что, несмотря на все его новые, волнующие знакомства с девушками, он «был словно шпион, скрытный и осторожный» [15, с. 69]. Невозможность полностью раскрыть свои эмоции случайным партнерам означает, что он, как и остальные представители его поколения, «очарован» ролью секретного агента и платит «эмоциональную цену за двойную жизнь» [15, с. 70], скрывая свою индивидуальность в новом теле.

На определенном этапе сюжет повести Курейши начинает вращаться вокруг философской проблемы дуализма разума и тела, что неизбежно превращает чувство отчуждения героя от своего судьбы в универсальную экзистенциальную тоску по корням и утраченной молодости. При этом возникает дилемма: либо разум человека моложе тела и, следовательно, чувствует себя преданным его физическим упадком, либо разум старше тела и наносит невидимые и невыразимые эмоциональные шрамы душе, отравленной тяжелым багажом жизненного опыта.

В ключевой сцене, которая подтверждает эту истину, Адам-Лео пытается вновь пережить чувства, которые он когда-то еще в старом теле испытывал, принимая «допинг» и участвуя в оргиях с интенсивностью, граничащей с саморазрушением [15, с. 67]. Однако даже в этих сценах самозабвения таятся моменты, когда этот «другой» Адам превращается в человека, что, в конце концов, указывает на оскорбленную человеческую природу и больную разум: «Пузырь

фантазии взорвался. И я увидел реальность с другой точки зрения. Я убежал из этого ада, и меня уже интересовало только мое душевное равновесие» [15, с. 69]. Неудивительно, что Адам-Лео называет такие вечеринки «ужасно забавными» [15, с. 38] – оксюморон, подчеркивающий противоречивую и часто пугающую или преступную природу мира первобытных чувств.

В конце концов герой дистанцируется от своих очевидных «запретных» эмоций, присоединяясь к большинству, которое якобы разделяет его взгляды. В одной сцене Адам-Лео знакомится с молодыми людьми, которые когда-то знали человека, тело которого он в настоящий момент «носит». Они называют героя Марком, и он узнает, что бывший владелец его тела был профессиональной моделью и выступал в «бойз-бэнде», мальчишеской поп-группе, а также делал то, что они называют «то самое» за деньги [15, с. 49–50], то есть занимался «продажной любовью», и здесь возникает еще одна важная для Курейши тема гендерной идентичности человека. Адам-Лео осознает этот кризис на вечеринке, когда он восхищается тем, «насколько ухожены» молодые люди. Представители «сильной половины человечества» пользуются те же способы ухода за своим телом, что и женщины, – гимнастический зал, массаж, элитные парикмахеры, шопинг в модных магазинах, причем стирание внешних различий влечет за собой исчезновение и внутренних [15, с. 8]. Адам-Лео встревожен этим, хотя его собственное преобразование явно свидетельствует об этом вторжении на традиционно женскую территорию. Главная ирония повести заключается в том, что герой теряет большую часть своей традиционно мужской привлекательности и авторитета, даже когда он превращается в молодого парня. Не желая продолжать свою писательскую карьеру, он решает торговать своим телом в качестве модели на показах мод, когда он вдруг осознает проблемы гендерной дискриминации мужчин: модели-юноши зарабатывают не так много, как девушки [15, с. 60].

С дальнейшими страданиями и унижениями Адам-Лео, мечтавший о том, что новое тело принесет ему только счастье, сталкивается, когда устраивается на черную работу в «духовном центре» для женщин – богатых бездельниц, в котором занимаются всем, чем угодно, кроме духовности. Управляющая центром Патриция представляет Адаму-Лео более гиперболизированный вид женского авторитаризма, который не был ему знаком в «старом теле»: «Это было разнообразием феминизма с его странными ценностями, экстаз послушниц с дремучим догматизмом» [15, с. 74]. «Духовный центр» – сатира на утопический идеал сообщества, основанный исключительно на доминировании женских интересов. По мнению Курейши, феминистки у власти – пример примитивной обратной дискриминации по признаку пола, который является не менее грубым, чем традиционная маскулинность общества с патриархальными ценностями: героя унижают и используют его на самой грязной работе. Например, когда одна из «монахинь» не может заснуть, потому что ее якобы каждую ночь посещает призрак, Адам-Лео заставляют всю ночь дежурить у ее постели. Тем не менее сохранять спокойствие и чувство достоинства его побуждает ощущение подлинности Патриции: «Я рассматривал морщины на ее давно немолодом лице и шее. В ней было что-то такое, с чем я не хотел расставаться. Ее тело и душа были едины, она была «настоящей»» [15, с. 122].

Довольно скоро среди знакомых героя появляется молодая начинающая писательница Алисия, которая влюбляется в Адама-Лео [15, с. 76]. Алисия говорит от имени женщин «духовного центра» и самого Адама-Лео, когда признается, что «наск, самовлюбленная», тянет к Патриции [15, с. 83]. Тем не менее Алисию явно привлекает Адам-Лео, когда он начинает утверждаться в более традиционном манере: «Алисии, похоже, понравилась власть, которую я мог проявить как мужчина» [15, с. 85]. В конце концов, играя роль «гендерного объекта», наконец-то пришедшего к власти, Адам-Лео жаждет Патриции: «То, что ты делаешь со мной, так обычно поступают мужчины по отношению к женщинам», и реакция хозяйки центра оказывается непредсказуемой: «Как будто что-то взорвалось внутри нее» [15, с. 123]. Этот красноречивый эпизод заставляет предположить, что она такая же раздвоенная и неправдивая в личных отношениях, как Адам-Лео и многие другие мужчины. Но чуть позже Алисия сообщает Адаму-Лео, что Патриция с благодарностью вспоминает о герое повести после его ухода из центра, и таким образом автор намекает на то, что все феминистки так или иначе втайне лелеют мечту, чтобы к ним относились как к женщинам, то есть хотят быть желанными и рассчитывают на «большие эмоциональные переживания в отношениях с настоящим мужчиной» [15, с. 129].

В своей повести Курейши предлагает оригинальный анализ диалектики желания и человеческой страсти, что заставляет вспомнить подобные мотивы первого успешного романа писателя «Будда из пригорода». Эта мысль о всевластии страсти и ее разрушительном начале выдвигается на первый план в замысле произведения: жизнь в обители прекрасного, молодого тела – чистай: красивого трупа – это, пожалуй, самый яркий образ аморального потребительства, его крайнее, экстремальное воплощение. Процесс выбора нового тела также подчеркивает небрежность, с которой люди превращают чужую плоть в товар. В процессе изучения тел, из которых он может выбирать, Адам-Лео вспоминает «костюмы у портного, к которому он еще мальчиком ходил со своим отцом» [15, с. 26]. Знак равенства между одеждой и телом – тема, хорошо знакома по творчеству Курейши, в художественном мире которого человеческая плоть так же изменчива и социально сконструирована, как и предметы гардероба. Отнюдь не обеспокоенный бесчеловечными последствиями своего поступка, Адам-Лео не

без самокритики описывает свою обновленную жизнь как нарциссическую: «Мы могли бы вообразить себя играющими с нашими телами, образ которых жил в сознании. Но мы стали машинами для создания пошлого образа самих себя» [15, с. 55]. Адам-Лео наслаждается любовью к своему новому телу как к коммерческому продукту, понимая, что, если ему что-то не понравится, он может изменить тело в соответствии со своими требованиями: «Я бы настроил себя, как нужно» [15, с. 46]. Герой намекает на более глубокие последствия процесса, которому он подвергся, отмечая, что такая «трансформация лучше работала у тех, кто не имел своей теории подлинности или естественности» [15, с. 59]. Очевидно, что протагонист, в конце концов, прозревает, поздравляя себя с осознанием того, во что никогда не верил: в людях должно быть что-то подлинное, стоящее в ряду ценностей на первом месте.

Однако некоторые детали произведения наводят и на печальные мысли о том, что Адам-Лео все же невольно предал свою человеческую сущность, слившись воедино с чужим телом. Он называет себя и таких, как он, «мутантами, уродами, нелюдьми» [15, с. 120]. Герой чувствует, что принадлежит к новому, дегуманизированному миру, в котором «изменились все смыслы, ценности западной цивилизации со времен греков», и сетует на тот факт, что «современные люди, кажется, заменили этику эстетикой» [15, с. 114]. Писатель, похоже, осуждает мировоззрение, ориентированное лишь на молодость и красоту, а не на более важные, непреходящие ценности. Персонаж, который воплощает эту идеологию в тексте, – некий Мэтт, который в конечном итоге начинает преследовать Адама-Лео, присматривая новое тело для своего умирающего брата. Место Мэтта в повести достаточно интригующее: он явно более беспринципный и жестокий человек, но его мотивы желания тела Адама-Лео бескорыстны, и он начинает казаться невольным агентом морали, который призван наказать Адама-Лео за его высокомерное нарушение естественных семейных и человеческих законов.

Последние слова Адама-Лео полны дурных предчувствий: «Я был чужаком на земле, никем, ни с чем, никому не принадлежащим, одиноким телом, обреченным начинать все сначала в кошмаре вечной жизни» [15, с. 149]. Ощущение Адама-Лео одновременного обновления и потери правдоподобно, а также знакомо по другим произведениям Курейши и прочих современных британских писателей, таких как Салман Рушди, Моника Али, Киран Десаи, лауреат Нобелевской премии по литературе 2021 года Абдулразак Гурна. Многие герои произведений этих и других прозаиков часто оставляют свою семью, детей, будто собираются начать жизнь заново, что заставляет задуматься над вопросом, а возможно ли это вообще. Повесть «Тело» доводит эту идею «нового начала» до крайности кошмара.

Таким образом, Ханиф Курейши в повести «Тело» исследует многие возможности гибридной идентичности или – более конкретно – способы конструирования подобной личности с помощью биотехнологий. Фантастическое «переселение» Адама из его старого тела в новое приводит как к благотворным, так и к разрушительным последствиям. Оптимистический потенциал этой трансформации заключается в расширении власти: Адам способен изменить свое тело и наслаждаться желанной жизнью. Тем не менее эта перспектива также опровергается логикой желания, которая проистекает из недостатка положительных эмоций, и утопить это желание, как правило, невозможно.

Несмотря на то, что герой способен частично трансформироваться в Адама-Лео, его разум все еще привязан к старому «я», и все удовольствия, которые он ищет, – просто невротические повторения ранее подавленных или заглушенных желаний. С точки зрения Делеза и Гваттари [17], Адам как гибрид не проходит через духовное перерождение, превращаясь в новое тело. Он просто воспроизводит паттерны и структуры желания, которые были социально вписаны в него. Другими словами, трансформация героя повторяет и даже усиливает фиксированную систему желаний, присущую обществу. Учитывая эту ситуацию, можно предположить, что представление Курейши о гибриде «я» и «другого» не изобретает новый способ бытия, а, скорее, повторяет и усиливает фиксированную концепцию идентичности.

Несмотря на такое критическое отношение к гибридности, Курейши, тем не менее показывает, как концепция «сборки и становления» Делеза-Гваттари открывает гибридам как новым телам возможность проникнуть в промежуточное пространство между живыми и мертвыми. С точки зрения Хомы Бхабы [6], эти гибриды были бы расположены между «я» и «другим», что подразумевает, что они становятся чем-то новым. Хотя концепция становления Делеза-Гваттари во многом схожа с концепцией гибридности Бхабы, основанной на «промежуточном», «третьем» пространстве, к данному произведению более применима именно теория «сборки и становления» Делеза-Гваттари, в которой утверждается, что важно не то, кем мы являемся, а то, кем мы становимся в результате «сборки наших желаний». Соответственно, Адам-Лео как новое тело воздействует на мертвое тело того человека, в которое он вселился, и, в свою очередь, подвергается воздействию с его стороны, что приводит героя к превращению в «другого» и «старение» в процессе объединения себя с другим или живого и мертвого тел. Наконец, Адам-Лео как «новое тело» превращается в ничто, текущее между границами, которые ранее оформляли его идентичность. Это демонстрирует возможность уклонения от категорий, которые определяют личность, что указывает на радикальный потенциал трансформации человека в другого, которую может вызвать встреча с гибридными пространствами, находящимися на границе между культурами или реальностями.



## Библиографический список

1. Said E.W. *Orientalism*. New York: Pantheon Books, 1978.
2. Ashcroft B., Griffiths G., Tiffin H. *The Empire Writes Back. Abingdon-on-Thames: Taylor & Francis Group*, 1989.
3. Rushdie S. *Shame*. London: Jonathan Cape, 1983.
4. Smith Z. *White Teeth*. London: Hamish Hamilton, 2000.
5. Hall S. New Ethnicities. *Critical Dialogues in Cultural Studies*. London: Routledge, 1996: 441 – 449.
6. Bhabha H. *The Location of Culture*. Abingdon-on-Thames: Routledge, 2004.
7. Проскурнин Б.М. Взрослый сын «сердитого молодого человека» в поисках идентичности: о романе Ханифа Курейши «Близость». *Вестник Пермского университета*. 2009; Выпуск 6: 73 – 90.
8. Соснин А.В. Синхронность формирования концепта у представителей различных культур и связанные с этим проблемы перевода (на примере концепта «Лондон»). *Вестник ВГУ. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2006; № 2: 115 – 119.
9. Джумайло О.А. Новые книги о лондонском тексте. *Практики и интерпретации*. 2018; Т. 3 (2): 178 – 195.
10. Aldama F.L. *Magicalcorealism in O. Acosta, A. Castillo, J. Dash, H. Kureishi and S. Rushdie*. Austin, Texas: University Of Texas Press, 2003; № 1
11. Athanasiades A. *Re-imagining Desire and Sexuality in the Work of Hanif Kureishi*. Nicosia: University of Cyprus, 2013.
12. Ruvani R. *Hanif Kureishi*. Tavistock: Northcoat House, 2002.
13. Sandhu S. Pop Goes the Centre: Hanif Kureishi's London. *Postcolonial Theory and Criticism*. Cambridge: Brewer, 1999: 133 – 154.
14. Толкачев С.П. *Мультикультурная литература: Новые горизонты XXI века*: авторская монография. Москва: Издательство «КноРус», 2021.
15. Kureishi H. *Body and Other Stories*. London: Faber & Faber, 2003.
16. Kureishi H. *Intimacy*. London: Faber & Faber, 1998.
17. Делез Ж., Гваттари Ф. *Капитализм и шизофрения. Тысяча плато*. Екатеринбург, Москва: У-Фактория, Астрель, 2010.

## References

1. Said E.W. *Orientalism*. New York: Pantheon Books, 1978.
2. Ashcroft B., Griffiths G., Tiffin H. *The Empire Writes Back. Abingdon-on-Thames: Taylor & Francis Group*, 1989.
3. Rushdie S. *Shame*. London: Jonathan Cape, 1983.
4. Smith Z. *White Teeth*. London: Hamish Hamilton, 2000.
5. Hall S. New Ethnicities. *Critical Dialogues in Cultural Studies*. London: Routledge, 1996: 441 – 449.
6. Bhabha H. *The Location of Culture*. Abingdon-on-Thames: Routledge, 2004.
7. Proskurnin B.M. Vzroslyj syn «serditogo mladogo cheloveka» v poiskah identichnosti: o romane Hanifa Kureishi «Blizost». *Vestnik Permskogo universiteta*. 2009; Vypusk 6: 73 – 90.
8. Sosnin A.V. Synchronnost' formirovaniya koncepta u predstavitelej razlichnykh kul'tur i svyazannye s etim problemy perevoda (na primere koncepta «London»). *Vestnik VGU. Seriya: lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2006; № 2: 115 – 119.
9. Dzhumajlo O.A. Novye knigi o londonskom tekste. *Praktiki i interpretacii*. 2018; T. 3 (2): 178 – 195.
10. Aldama F.L. *Magicalcorealism in O. Acosta, A. Castillo, J. Dash, H. Kureishi and S. Rushdie*. Austin, Texas: University Of Texas Press, 2003; № 1
11. Athanasiades A. *Re-imagining Desire and Sexuality in the Work of Hanif Kureishi*. Nicosia: University of Cyprus, 2013.
12. Ruvani R. *Hanif Kureishi*. Tavistock: Northcoat House, 2002.
13. Sandhu S. Pop Goes the Centre: Hanif Kureishi's London. *Postcolonial Theory and Criticism*. Cambridge: Brewer, 1999: 133 – 154.
14. Tolkahev S.P. *Mul'tikul'turnaya literatura: Novye gorizonty XXI veka*: avtorskaya monografiya. Moskva: Izdatel'stvo «KnoRus», 2021.
15. Kureishi H. *Body and Other Stories*. London: Faber & Faber, 2003.
16. Kureishi H. *Intimacy*. London: Faber & Faber, 1998.
17. Delez Zh., Gvattari F. *Kapitalizm i shizofreniya. Tysyacha plato*. Ekaterinburg, Moskva: U-Faktoriya, Astrel', 2010.

Статья поступила в редакцию 21.07.22

УДК 811.111

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-297-300

**Zagryadskaya N.A.**, Cand of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Region State University (Moscow, Russia), E-mail: ntalie@mail.ru

**INNER SPEECH AS A MEANS OF INDIRECT CHARACTERIZATION IN THE ENGLISH NOVEL OF THE 19TH CENTURY.** The article deals with inner speech as a means of indirect characterization of personages in English imaginative literature. The novel under consideration is *Lady Audley's Secret* by Mary Elizabeth Braddon. The phenomena of inner speech and indirect literary characterization are touched upon. Some definitions of the above mentioned notions are introduced and explained. Inner speech as a kind of represented speech is considered. Different types of inner speech as a literary phenomenon are analyzed. The author considers specific lexical and syntactic features of inner represented speech. Means and types of personage characterization are described. A brief outline of Mary Elizabeth Braddon's literary work in general and the novel under study is given. Specific features of the inner speech of different characters are investigated. The development of the characters' inner world and views is shown through the analysis of inner represented speech. The important role of the characters' inner speech in creating their image is emphasized. The author comes to the conclusion that inner speech characteristics help to differentiate the personages adding to their individuality and vividness.

**Key words:** direct speech, indirect speech, character's speech, represented speech, inner speech, characterization, literary image, narration, polyphony, literary text, Mary Elizabeth Braddon, English novel.

**Н.А. Загрядская**, канд. филол. наук, доц., Московский государственный областной университет, г. Москва, E-mail: ntalie@mail.ru

## РОЛЬ ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ В СОЗДАНИИ ОБРАЗА ПЕРСОНАЖА В АНГЛИЙСКОМ РОМАНЕ XIX ВЕКА

Статья посвящена роли внутренней несобственно-прямой речи в создании образа персонажа в английском романе XIX века на примере произведения Мэри Элизабет Брэддон *Lady Audley's secret*. В статье дается определение несобственно-прямой речи, приводятся разные взгляды на природу данного явления. Особое внимание уделяется понятию «внутренняя речь», описываются различные типы внутренней речи, анализируются ее отличия от высказанной несобственно-прямой речи. В статье рассматриваются лексические и грамматические отличия несобственно-прямой речи от других видов речи персонажа художественного произведения. Автором затрагивается проблема портретизации литературных персонажей, описываются особенности психологической портретизации по сравнению с другими видами портретизации. Далее дается краткий обзор творчества Мэри Элизабет Брэддон, особое внимание уделяется исследуемому роману. Анализируются фрагменты текста данного произведения, содержащие внутреннюю речь героев, выявляются основные типы внутренней речи и их роль в создании образа персонажа. В заключение делается вывод о важности внутренней речи в портретизации героев.

**Ключевые слова:** несобственно-прямая речь, чужая речь, внешняя речь, внутренняя речь, внутренний монолог, портретизация, авторское повествование, художественное произведение, дискурс, Мэри Элизабет Брэддон, английский роман.

Данная статья посвящена исследованию феномена внутренней речи и его роли в создании образа персонажа. Актуальность исследования объясняется огромным потенциалом внутренней речи как средства выразительности в художественном тексте. Несмотря на значительное количество работ по данной

проблеме, несобственно-прямая речь в целом и внутренняя речь в частности продолжает оставаться не до конца изученным явлением. Английская литература разных эпох открывает большие возможности для изучения природы и особенностей функционирования данного приема. Психологический и экзистен-

циальный роман традиционно рассматривается как область применения внутренней речи для передачи эмоционального состояния героев, раскрытия их внутреннего мира, их духовных и интеллектуальных исканий. Однако литература более ранних периодов является не менее интересным объектом исследования. Определенная новизна данного исследования состоит в том, что в нем впервые проводится исследование роли внутренней речи на малоизученном материале – тексте романа XIX века автора Мэри Элизабет Брэддон.

Объектом исследования является внутренняя речь персонажей данного произведения. В качестве предмета исследования выступает роль внутренней речи в создании образа персонажа.

Цель исследования состоит в выявлении особенностей функционирования внутренней речи в данном произведении.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи: 1) изучить понятие внутренней речи; 2) дать понятие образа персонажа; 3) выявить и описать особенности внутренней речи персонажей; 4) проанализировать роль внутренней речи героев в создании их образа.

Для реализации исследовательских задач были использованы аналитический, описательный и сравнительный методы исследования.

Практическая значимость работы состоит в возможности применения ее результатов на занятиях по дисциплинам «Стилистика английского языка» и «Практика иностранного языка».

Значительная роль в создании образа литературного персонажа принадлежит речи самих героев. Речь персонажа может быть прямой, косвенной или несобственно-прямой. При этом также возможны смешанные формы. По утверждению Е.А. Гончаровой, «изображение литературных героев средствами их собственной речи составляет существенную часть структуры художественного текста» [1, с. 98]. В центре нашего внимания в данной статье находится внутренняя речь, представляющая собой разновидность несобственно-прямой речи. По мнению И.Р. Гальперина, «несобственно-прямая речь (represented speech) применяется и к своеобразным способам передачи чужой речи, и к авторскому изображению чувств, переживаний и мыслей персонажей» [2, с. 167]. Она делится на два подвиды, которые имеют между собой общие черты, такие как:

- 1) использование местоимений третьего лица вместо первого лица;
- 2) соблюдение правил последовательности времен в самостоятельных предложениях;
- 3) использование восклицательных и вопросительных предложений, междометий и слов «да» или «нет»;
- 4) использование слов, характерных для речи персонажа.

Выделяют два подвиды несобственно-прямой речи:

1. Произнесенная, или внешняя несобственно-прямая речь (Uttered represented speech) – реплика героя, которая произносится автором. Она меняет лицо и время, но не синтаксическую конструкцию, так, как это происходит в косвенной речи. Однако эта реплика представляет вполне реальное высказывание.

2. Непроизнесенная, или внутренняя несобственно-прямая речь (Unuttered represented speech) – это психологический прием, раскрывающий внутренний мир персонажа и позволяющий проникнуть в его сознание. Сама внутренняя речь может быть охарактеризована по-разному. Л.Н. Синельникова предлагает 3 вида внутренней речи:

1. Простое внутреннее реплицирование.
2. Внутренний диалог.
3. Внутренний монолог [3].

*Простое внутреннее реплицирование* представляет собой отдельные, относительно краткие высказывания, которые обычно возникают в невербальных ситуациях или содержат внутренний комментарий индивида к воспринимаемой им внешней речи. Такие небольшие реплики показывают активные процессы мышления персонажа. К особенностям простого внутреннего реплицирования можно отнести:

- 1) обращенность к самому герою,
- 2) краткость,
- 3) изолированность,
- 4) использование как первого, так и третьего лица
- 5) различная степень эмоциональности
- 6) легкое замедление движения сюжета.

*Внутренний диалог* представляет собой разговор, который герой ведет с самим собой, задавая себе вопросы, давая на них собственные ответы, возражая, соглашаясь и вступая в спор с самим собой. Основными свойствами внутреннего диалога являются следующие:

- 1) обращенность к самому герою,
- 2) доминирование система «вопрос – ответ»,
- 3) экспрессивность (внутренний диалог часто содержит большое количество стилистических приемов и выразительных средств, вопросительных и восклицательных предложений);
- 4) высокая частотность использования первого лица вместо третьего;
- 5) широкое использование разговорной лексики;
- 6) структурная изолированность;
- 7) семантическая завершенность;
- 8) прерывание основного действия;
- 9) алогичность, спонтанный переход с одной темы на другую.

*Внутренний монолог* представляет собой сложную форму вербального взаимодействия индивида с самим собой. Внутренний монолог односторонен [4]. С его помощью героем часто подводятся итоги своих размышлений и нравственных исканий, оценивается собственное поведение. Выделяют косвенный и прямой, ретроспективный и актуальный внутренний монологи [5, с. 66]. В основе косвенного внутреннего монолога лежит авторская речь, преломленная в сознании персонажа. В прямом внутреннем монологе отсутствует проявление авторского восприятия, он построен на собственных мыслях героя и отличается большей разговорностью и прямолинейностью. Ретроспективный внутренний монолог представляет поток воспоминаний героя и может использоваться для его социально-психологической характеристики. Актуальный внутренний монолог передает внутреннюю реакцию персонажа на происходящие события, объясняет его чувства и поступки. В целом этот вид внутренней речи отличается определенной содержательной целостностью и непрерывностью. К особенностям внутреннего монолога относят:

- 1) сложность высказывания и его относительно большой объем
- 2) обращенность к самому герою;
- 3) семантическую наполненность;
- 4) структурную и композиционную организованность;
- 5) остановку движения основного сюжета;
- 6) использование литературной лексики;
- 7) менее выраженную эмоциональность и хаотичность по сравнению с внутренним диалогом при наличии значительного числа выразительных средств.

В целом следует отметить, что общими свойствами всех видов внутренней речи в художественном произведении являются обращенность «внутрь», большая или меньшая структурная изолированность, определенная семантическая завершенность и замедление сюжета. Каждый вид имеет собственные характеристики, позволяющие отличать виды друг от друга. Неоднозначным представляется вопрос о разделении и идентификации внутреннего монолога и диалога, так как в тексте встречаются фрагменты, где диалог может перетекать в монолог и наоборот. Это свойственно и человеческой мысли в реальной жизни. Характер мысли может резко преобразоваться, а затем возвращаться к первоначальной форме.

В традиционном понимании лингвистики художественный текст носит антропоцентрический характер [6], а все описываемые явления нацелены на всестороннее раскрытие человеческой сущности. Образ персонажа является одним из наиболее значительных компонентов смысла художественного текста. «Литературно-художественный образ персонажа ... есть серия портретных зарисовок, эпизодов, описаний действий и внутренних состояний» [1, с. 87]. Несобственно-прямая речь в целом и внутренняя речь в частности играют исключительно важную роль в создании образа персонажа. Следуя классификации раскрытия литературного персонажа Ю.М. Лотмана, необходимо отметить, что несобственно-прямая и внутренняя речь входят во второй (внутренний или психологический) блок, играющий наиболее важную роль в понимании героя [7, с. 285]. Они, в том числе, важны для создания психологического портрета персонажа, «выражающего определенное психологическое состояние героя в той или иной ситуации» [8, с. 206], а также в речевой портретной характеристике. «Самым распространенным средством создания портрета является описание в авторской речи, но наряду с этим важным средством формирования образа персонажа через... внутреннюю речь героев. Это помогает раскрыть внутренний мир героя, отобразить ход его мыслей и позволяет войти в мир его эмоциональных переживаний» [9, с. 34].

В XIX веке в художественной литературе все большее внимание стало уделяться внутреннему миру героев, их переживаниям, поиску самих себя. Именно в это время в художественном тексте проявляется контаминация автора и персонажа, реализуемая в форме несобственно-прямой речи.

В данной статье мы обратимся к произведению, написанному в XIX веке и во многом написанному в традиции того времени. Роман *Lady Audley's Secret* («Секрет Леди Одли») (1862) является самым известным произведением английской писательницы Мэри Элизабет Брэддон, автора более 80 произведений разных жанров, «одной из самых читаемых и продаваемых писательниц второй половины XIX века» [10, с. 5]. Данный роман традиционно относят к жанру сенсационного романа, привлекающего читателя таинственностью и определенной скандальностью сюжета. Будучи в высшей степени популярным у читателей того времени, он вызывал неоднозначное отношение у официальных критиков, указывающих на второсортность литературы такого рода. Однако необходимо отметить, что, как и любое литературное произведение, роман предполагает множественность прочтений и представляет большой интерес для современного читателя. Язык романа экспрессивен, в тексте присутствует большое количество выразительных средств и стилистических приемов. Текст наполнен яркими, богатыми описаниями природы, также выступающей своего рода героем произведения. Сюжет романа кажется простым лишь на первый взгляд. Титулованный дворянин средних лет женится на молодой гувернантке, работающей в семье местного доктора. Девушка отличается необыкновенной красотой, умением произвести приятное впечатление и в скором времени оказывается в центре внимания местного общества. Несколько позже читатель начинает догадываться о некой тайне, скрываемой леди Одли. Позднее выясняется, что прекрасная баронета уже состояла в браке и имитировала собственную смерть, обманув первого мужа и бросив маленького ребенка. В дальнейшем, встретившись с первым му-

жем, она предпринимает попытку убить его с целью скрыть свое прошлое и избежать скандала в обществе. В конце романа, будучи разоблаченной племянником баронета, оказавшимся школьным другом ее первого мужа, героиня объявляет себя сумасшедшей и заканчивает дни в приюте для душевнобольных. Подобный сюжет, безусловно, был шокирующим для викторианской публики, что, с одной стороны, вызывало огромный читательский интерес, а, с другой, провоцировало негативную реакцию блюстителей нравов и официальной критики. Вместе с тем в романе ставится ряд вопросов, выводящих его за пределы романа сенсаций. Так, изначально главная героиня решает на обман, будучи покинутой мужем, оставленной с новорожденным ребенком без средств к существованию. Он уезжает ночью без предупреждения и за три года своего пребывания на золотых приисках в Австралии ни разу ей не пишет, ожидая найти ее по возвращении в том же городе и не подумав о трудностях, которые ей нужно пережить. После разоблачения она рассказывает о своем наследственном, как она считает, сумасшествии. И хотя сумасшедшей она, очевидно, не является, она выросла с убеждением, что ее жизнь рано или поздно будет омрачена болезнью, вызвавшей в обществе презрение и страх. В отчаянии она пытается найти выход, бросив ребенка и начав новую жизнь, а попытку убийства списывает на потерю рассудка. Несмотря на отрицательные действия героини, заслуживает похвалы ее бесправное положение и полная зависимость от возможности вступить в удачный брак. Лишенная каких-либо материальных благ, она верит в прекрасного рыцаря, несущего ей спасения от бед, а он предает ее и бросает на произвол судьбы. Совершив преступление, она снова предпринимает попытку обрести покой и защиту и терпит поражение. Она заканчивает свои дни, как и боялась, в лечебнице для душевнобольных, лишенная даже возможности предстать перед судом. В романе затрагивается проблема женского бесправия в викторианскую эпоху, что стало предметом обсуждения этого вопроса в более поздних произведениях английской литературы. Вместе с тем концовка романа достаточно традиционна и даже консервативна. Героиня романа, понесшая, как считают герои-мужчины, справедливое наказание, умирает, баронет находит утешение, а остальные герои – семейное счастье. Возможно, автор в тот период не видел возможности по-другому завершить историю, так как более радикальный финал мог не найти понимания читательской аудитории.

В романе создаются яркие портреты как главных, так и второстепенных персонажей. При этом используется как прямая, так и косвенная портретизация. Мы находим емкие и выразительные описания внешности, эмоционально-жестовые характеристики, речевое своеобразие героев. Несмотря на жанровую принадлежность романа, в нем находят широкое отражение внутренний мир героев, их размышления и переживания, реализуемые в несобственно-прямой, а, главным образом, внутренней речи.

Проанализировав текст романа, удалось выявить многочисленные случаи использования внутренней речи разных типов. Необходимо отметить тот факт, что внутренняя речь используется автором для передачи мыслей и эмоций не только главных, но и некоторых второстепенных персонажей. Вместе с тем персонажем, наиболее часто характеризующим внутреннюю речь, является Роберт Одли – племянник сэра Майкла и друг детства Джорджа Толбойза, первого мужа леди Одли. В каком-то смысле Роберт может поспорить с Люси за право считаться главным героем романа. Именно он берет в свои руки расследование исчезновения своего друга и разоблачает ложную хозяйку Одли Корта. Однако подобная деятельность дается Роберту с трудом. В начале романа Роберт вообще чужд какой-либо активности. Он показан как сибарит, наслаждающийся жизнью и не стремящийся к достижению каких-либо целей. Он состоит в коллегии адвокатов, но при этом не провел ни одного дела и только раздумывает, а стоит ли вообще начинать карьеру. Тайнственное исчезновение его школьного друга резко меняет Роберта, фактически превращая его в детектива, целеустремленного и бесстрадного. Он забывает о своей праздной жизни, все его мысли сосредоточены сначала на поисках друга, а затем на расследовании его убийства. Однако это лишь поверхностное впечатление. Роберт растерян и испытывает угрызения совести, узнав, что вовлекает в скандал семью дяди. Внутренняя речь помогает проследить процесс трансформации Роберта, его своеобразное внутреннее пробуждение, превращение из «добротного малого» в мыслящего и сострадающего человека.

В романе встречаются все три основных типа внутренней речи, упомянутых выше. Интересно, что до момента исчезновения Джорджа мы не слышим внутренней речи Роберта. Он не склонен рефлексировать и испытывать сильные эмоции. Мы получаем информацию о нем из авторского текста путем прямой портретизации – описания, а также через его взаимодействие с другими персонажами посредством прямой речи. Столкнувшись с непонятной для него ситуацией, Роберт начинает проявлять склонность к анализу. Это выражается в появлении коротких фрагментов простого внутреннего реплицирования.

*George was gone, then; he might receive some letter of explanation, perhaps, when he returned to London; but the chances were that he would never see his old friend again* [11, гл. 12, с. 76].

В приведенном выше примере мы наблюдаем особенности внутренней несобственно-прямой речи, такие как сохранение синтаксиса прямой речи, согласование времен и замена личного местоимения. Примечательно, что следом идет еще одна реплика, сохраняющая все признаки прямой речи и вводимая глаголом *to say*. Однако из контекста понятно, что это также пример внутренней речи с использованием первого лица, замечание про себя. При этом это гораздо более эмоциональная реплика, передающая уже не мысли, а чувства героя

*And to think that I should care so much for the fellow!* [там же].

Внутренние репликации в несобственно-прямой речи встречаются в тексте еще трижды, но в целом объем фрагментов, содержащих внутреннюю речь, увеличивается. В дальнейшем внутренняя речь Роберта Одли будет представлена внутренними диалогами и внутренними монологами, содержащими эмоциональные размышления о судьбе своего друга, собственном долге и моральном выборе. Так, в главе I второго тома романа имеется фрагмент, содержащий большой внутренний диалог, в котором Роберт впервые вступает в спор с собой о последствиях своих изысканий для семьи своего дяди и открыто признается себе в том, что его друг, скорее всего, мертв. Он также размышляет о том, правильно ли он поступает, принося горе живущим в попытке воздать умершему.

*Why do I go on with this..., when I know that it is leading me, step by step, day by day, hour by hour, nearer to that conclusion which of all others I should avoid? ...Or can I sit here tonight and say, I have my duty to my missing friend; I have searched for him patiently, but I have searched in vain? Should I be justified in doing this?... I think and believe that I shall never see my friend's face again and that no exertion of mine can ever be of any benefit to him. In plainer, crueller words, I believe him to be dead. Am I bound to discover how and where he died? What am I to do? What am I to do?* [11, гл. 1, т. 2, с. 124–125].

Наконец, в главе VI приводятся два объемных внутренних монолога, посвященных размышлениям Роберта о жизни, роли женщин в обществе и сомнениям относительно правильности его действий. Герой находится в ресторане, и это, безусловно, добавляет эмоциональности его внутренней речи. Однако данные монологи являются кульминацией его переживаний, после чего он принимает окончательное решение о необходимости разоблачения леди Одли.

*What a pleasant thing life is... . What an unspeakable boon – what an overpowering blessing! Let any man make a calculation of his existence, subtracting the hours in which he has been thoroughly happy – really and entirely at his ease... – without the most infinitesimal cloud the brightness of his horizon. Let him do this, and surely he will laugh in utter bitterness of soul when he sets down the sum of his felicity, and discovers the pitiful smallness of the amount...* [11, гл. VI, т. 2, с. 162].

Как уже упоминалось выше, внутренняя речь занимает важное место в структуре образа Роберта Одли, выдвигая его в центр повествования. Тем не менее фрагменты несобственно-прямой и внутренней речи встречаются и в структуре образов других героев, хотя и не играют там столь же важной роли. Нужно заметить, что, в отличие от Роберта Одли, главная героиня романа леди Одли показана в основном через авторское описание или ее прямую речь, звучащую в диалогах с другими персонажами. Читатель не слышит ее собственных мыслей и чувств, он как бы видит ее со стороны, что делает почти невозможным сопереживание героине. В редких ситуациях функционирования внутренней речи встречается простое внутреннее реплицирование, при этом выражается страх или озадаченность действиями или словами Роберта, вступившего с ней в скрытое противостояние.

*Was he still watching her, or was he thinking? And of what was he thinking?* [11, гл. 7, т. 2, с. 173].

В романе также присутствует внутренняя речь сэра Майкла, Алисии и даже поклонника Алисии сэра Гарри Тауэrsa. Однако эти случаи единичны и позволяют читателю лишь мельком заглянуть во внутренний мир упомянутых персонажей.

Несобственно-прямая речь в целом и внутренняя речь как ее разновидность представляют собой сложное явление, позволяющее читателю приблизиться к литературному персонажу, проникнуть в его мыслительный процесс, пережить с ним положительные и отрицательные эмоции. В результате проведенного исследования было выявлено, что роман *Lady Audley's Secret* содержит большое число примеров внутренней речи, играющих важную роль в создании образа персонажа. Было найдено более 50 фрагментов, большая часть которых входит в структуру образа Роберта Одли, главного мужского персонажа романа. Среди представленных фрагментов наиболее частотным является такой вид внутренней речи, как внутренний диалог, при этом простое внутреннее реплицирование и внутренний монолог также представлены достаточно широко. Использование автором внутренней речи позволяет сопереживать герою. Кроме того, Роберт Одли предстает перед читателем как эволюционирующий герой, совершающий определенный нравственный выбор, преодолевающий трудности этического плана.

#### Библиографический список

- Гончарова Е.А. Пути лингвостилистического выражения категории «автор-персонаж» в художественном тексте. Томск: Издательство Томского университета, 1984.
- Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. Москва: Либроком, 2012.



3. Синельникова Л.Н. *Жизнь текста, или Текст жизни*. Луганск: Знание, 2005.
4. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Книжный дом «Либроком», 2019.
5. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. *Филологические науки*. 2001; № 1.
6. Степанов Ю.С. *Методы и принципы современной лингвистики*. Москва: URSS, 2007.
7. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. *Об искусстве*. Санкт-Петербург, 1998.
8. Кунавин О.Б., Кунавина И.И. Проблема портрета в художественной литературе. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2017; № 2 (26): 202 – 207.
9. Бурунов А.Б., Малигин В.Т. Средства создания речевой портретной характеристики персонажей в творчестве Р.Н. Митры. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013; № 8 (26), Ч. 1: 34 – 37.
10. Банк Л.Р. *Романистика Мэри Элизабет Брэддон 1860–1865 годов в историко-культурном контексте*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Нижний Новгород, 2005.
11. Braddon Mary Elizabeth. *Lady Audley's Secret*. Wordsworth Editions Limited, 1997.

## References

1. Goncharova E.A. *Puti lingvostilisticheskogo vyrazheniya kategorii "avtor-personazh" v hudozhestvennom tekste*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 1984.
2. Gal'perin I.R. *Ocherki po stilistike anglijskogo yazyka*. Moskva: Librokom, 2012.
3. Sine'nikova L.N. *Zhizn' teksta, ili Tekst zhizni*. Lugansk: Znanie, 2005.
4. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Knizhnyj dom «Librokom», 2019.
5. Vorkachev S.G. *Lingvokul'turologiya, yazykovaya lichnost'*, koncept: stanovlenie antropocentricheskoy paradihmoy v yazykoznanii. *Filologicheskie nauki*. 2001; № 1.
6. Stepanov Yu.S. *Metody i principy sovremennoj lingvistiki*. Moskva: URSS, 2007.
7. Lotman Yu.M. *Struktura hudozhestvennogo teksta. Ob iskusstve*. Sankt-Peterburg, 1998.
8. Kunavin O.B., Kunavina I.I. Problema portreta v hudozhestvennoj literature. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki*. 2017; № 2 (26): 202 – 207.
9. Burunov A.B., Malygin V.T. Sredstva sozdaniya rechevoj portretnoj harakteristiki personazhej v tvorchestve R.N. Mity. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2013; № 8 (26), Ch. 1: 34 – 37.
10. Bank L.R. *Romanistika M'eri 'Elizabet Br'eddon 1860-1865 godov v istoriko-kul'turnom kontekste*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2005.
11. Braddon Mary Elizabeth. *Lady Audley's Secret*. Wordsworth Editions Limited, 1997.

Статья поступила в редакцию 12.07.22

УДК 821.161.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-300-302

Gao Zixian, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: gaozixian@yandex.ru

**METHODS OF NARRATION IN SVETLANA ALEXIEVICH'S BOOKS "THE ZINC BOYS" AND "WAR HAS NO WOMAN'S FACE"**. The subject of the article is structural features of novels of S.A. Aleksievich. The aim of this work is to characterize methods of narration used in the texts of S. Alexievich "The Zinc Boys" (1989) and "War Has No Woman's Face" (1985). The main methods of work are analytical, descriptive and the method of logical comparison. The analytical method is used in the analysis of the texts of the author, their structural and syntactic features. The descriptive method is used in characterizing the main ways of narration of texts indicated in the works of predecessors. The method of logical comparison is used when considering the role of the author in the texts of the novel, as well as when characterizing the structural features of the texts. The main results of the work are identification of methods of the narration in the texts of S.A. Alexievich: narration from the first person, syntactic organization of the author's text, multivoiced author and characters.

**Key words:** methods of narration, types of narration, S. Alexievich, "The Zinc Boys", "War Has No Woman's Face", syntactic organization, polyphony of characters.

Gao Zixian, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: gaozixian@yandex.ru

## СПОСОБЫ ПОВЕСТВОВАНИЯ В КНИГАХ СВЕТЛАНЫ АЛЕКСИЕВИЧ «ЦИНКОВЫЕ МАЛЬЧИКИ», «У ВОЙНЫ НЕ ЖЕНСКОЕ ЛИЦО»

Предметом рассмотрения статьи являются структурные особенности романов С.А. Алексиевич. Целью данной работы является характеристика способов повествования, используемых в текстах С. Алексиевич «Цинковые мальчики» (1989) и «У войны не женское лицо» (1985). Основными методами работы являются аналитический, описательный и метод логического сопоставления. Аналитический метод применяется при анализе текстов произведений автора, их структурных и синтаксических особенностей. Описательный метод был использован при характеристике основных способов повествования текстов, указанных в работах предшественников. Метод логического сопоставления применялся при рассмотрении роли автора в текстах романа, а также при характеристике структурных особенностей текстов. Основными результатами работы стало выделение способов повествования в текстах С.А. Алексиевич: ведение повествования от первого лица, синтаксическая организация авторского текста, многоголосие автора и персонажей.

**Ключевые слова:** способы повествования, типы повествования, С. Алексиевич, «Цинковые мальчики», «У войны не женское лицо», синтаксическая организация, многоголосие персонажей.

Особенностью художественно-документальной прозы XX века является не только отражение исторических событий, но и стремление воссоздать единое художественное целое на материале биографических сведений, аутентичных материалов, первоисточников. Актуальность работы обусловлена усилившимся вниманием исследователей русской литературы к организации повествования [Мельничук 2005; Гурска 2017; Подъяпольская 2013; др.], а также необходимостью системного описания способов повествования, избираемых белорусской писательницей, лауреатом Нобелевской премии по литературе С.А. Алексиевич.

Целью данной работы является характеристика способов повествования, используемых в текстах С. Алексиевич «Цинковые мальчики» (1989) и «У войны не женское лицо» (1985). Основными задачами для выполнения соответствующей цели являются:

1. Проанализировать работы предшественников в области организации типов и способов повествования, характеристики литературных произведений С.А. Алексиевич.
2. Познакомиться со структурой романов С.А. Алексиевич, выделить основные особенности повествования.
3. Проанализировать способы организации повествования романов С.А. Алексиевич.

Научной новизной работы является подробный анализ способов повествования в романах С.А. Алексиевич. Жанровые особенности литературных произведений автора были предметом исследования О.И. Михалева и О.А. Деминой [1, с. 198]. Ученые приходят к выводу, что основной жанровой особенностью стала С.А. Алексиевич является жанр «голосов», объединяющих коллективные свидетельства действующих лиц [1, с. 210].

Практическая ценность данной статьи заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы при характеристике типов и форм повествования на лекционных и практических занятиях по дисциплинам «Введение в литературоведение», «Литература XX века», «Современный литературный процесс».

Главной проблемой исследования является разграничение типов и способов повествования в современном литературном процессе. На материале текстов романов С.А. Алексиевич мы попробуем дать характеристику основным способам повествования. М.М. Бахтин при изучении поэтики Ф.М. Достоевского вводит термин «способ повествования», под которым понимает способ воплощения сюжетной организации текста [2, с. 208]. В. Шмидт выделяет проникновение в авторский текст актуальных текстов персонажей как особый тип текстовой интерференции – несобственно-авторское повествование [3, с. 129].

Исследователь К. Гурска при анализе литературных произведений С. Алексиевич отмечает, что в центре их лежит документ как подлинное свидетельство исторических событий, происходящих в период Афганской войны (1979–1989) [4, с. 299]. О.Ю. Подъяпольская выделяет внутренний монолог как повествовательную форму текста, особо отмечая употребление формы глаголов первого лица, которые обезличивают текст повествования [5, с. 159].

В.В. Эйдинова считает, что одним из способов повествования являются особенности синтаксической организации авторского текста. Благодаря употреблению неопределенно-личных и безличных глагольных форм создается демонстрация открытого и закрытого, явного и тайного особенностей повествования [6, с. 168].

А.С. Земляная описывает множественность голосов («гетерогенность») как представление несовременно-прямой речи, то, как может проявляться авторский интерес к источнику, а также многоголосие автора и его персонажей [7, с. 23].

О.А. Мельничук различает три типа повествования. При повествовании от первого лица действие происходит от имени главного персонажа. В тексте частотное употребление местоимений «я», «меня», «мы». Повествование от второго лица представляет собой разговор между читателем и персонажем, при этом чаще всего используются местоимения «ты», «своей». При повествовании от третьего лица рассказчик самостоятельно повествует о событиях, которые с ним произошли. Чаще всего он произносит местоимения «он», «она», «оно» [8, с. 41]. К.Н. Атарова и Г.А. Лескис придерживаются иной точки зрения: структура повествования и изложение мысли от первого, второго или третьего лица является не типом, а способом повествования [9, с. 343].

Обратимся к анализу романа С.А. Алексиевич «Цинковые мальчики». К.Э. Гурска выделяет несколько типов повествования в романе: использование очерков, фрагментов бесед с солдатами, отрывков из чужого диалога, а также размышления и внутренние диалоги [4, с. 293].

Главными действующими лицами романа являются матери, военные советники, служащие, рядовые, связисты, стрелки, капитаны, вертолетчики, разведчики и все бывшие военнотружущие и их родственники, которых коснулись события Афганской войны (1979–1989). Тема текста – военные события, описание военных действий глазами простого солдата, рядового, капитана, прапорщика. Пересказ событий войны и отражения ее последствий на родных и близких от лица жены, матери. Все истории объединяет боль, боль утраты, боль потери друга, страдание от пережитых событий: «*Мы стреляли, куда нам прикажут*», «*Я не считал, сколько я убит. Ловил цель. И сам тоже был целью*» [10, с. 39]. При этом каждый из воевавших солдат считал, что выполняет свой долг, поскольку считает, что «*мы большая, сильная и лучшая армия в мире*» [10, с. 35].

Основным способом повествования в романе «Цинковые мальчики» является повествование от первого лица. В качестве примера можно привести употребление местоимения «я», «мы», «нас» на страницах романа: «*я Родину защищал*», «*я увидел и запомнил*» [10, с. 27]; «*мы защищали*», «*мы забирали куртки*», «*мы дежурили*» [10, с. 36]; «*нас обманули*», «*у нас одни проблемы*» [10, с. 130].

Проникновение в авторский текст текстов персонажей, их писем, очерков, диалогов можно назвать несовременно-авторским повествованием. Однако автор незримо присутствует в тексте в эпиграфах о военных событиях, в телефонных разговорах, подписанных словом «автор» [10, с. 53]. В советах, оформленных в типе повествования очерк: «*Не обращайтесь к вызывающим мертвых*» [10, с. 91]. Кроме этого, интерес представляет документальное отражение событий судебных дел над белорусской писательницей С. Алексиевич, которая в своих правдивых историях, записанных со слов информантов, представила их роботами-убийцами, которые не щадили ни старых, ни малых [10, с. 128]. В соответствии с работой К. Гурска в этом разделе представлены документальные подтверждения и выписки из газет, судебных исков, выступлений с именами, датами и фамилиями [4, с. 292].

В тексте произведения «Цинковые мальчики» есть глаголы неопределенно-личных («*били ночью*», «*не получалось*») и безличных («*не нужно нагнетать*», «*нужно писать*») форм. Эти примеры свидетельствуют о возможности скрытых смыслов в тексте, неназванных персонажей, тайных свидетелей происходящих событий. Это может говорить о том, что в тексте присутствуют открытые и закрытые особенности повествования.

Роман «У войны не женское лицо» представляет собой дневниковые записи матерей и женщин, принимавших участие в Афганской войне. Каждая из действующих лиц имела свою военную профессию: подпольщица, стрелок, рядовая, партизанская медсестра, санинструктор, медсестра, военный журналист. Под каждой небольшой историей, очерком, диалогом, интервью были сведения о человеке, рассказавшем об этом событии: фамилия, имя, отчество, звание и

должность. Это является одной из особенностей документального типа повествования.

Повествование ведется главным образом от первого лица, поскольку чаще всего употребляются местоимения «я», «мы», «нас»: «*дережня моего детства*», «*я долго была книжным человеком*», «*через год я попала на фронт*», «*мы молчали*», «*мы говорили*», «*мы были уверены*», «*нас учили*», «*нас повезут*», «*нас провожали*». Благодаря этому способу повествования автор может передать свои мысли, чувства и переживания словами другого человека. События, информатор которых не указан в тексте романа, может освещать автор от своего имени. В качестве примера можно привести рассказы о своей деревне, учителях, о восприятии войны, которые являются следствием описания женской судьбы на войне.

При характеристике синтаксических особенностей романа «У войны не женское лицо» можно привести употребление парцелляции: «*Хочу написать историю этой войны. Женскую историю*», «*Как настойчивому портретисту*», «*Пьем чай*», «*И вот тогда. Через какое-то время*». В тексте романа преобладают полные и определено-личные предложения: «*глушу мотор*», «*повернулась*», «*обернулась на какой-то звук*».

Произведение «У войны не женское лицо» представляет собой роман как совокупность воспоминаний, очерков, интервью, писем, в сюжет которого включены заметки самого автора. Особенностью построения повествования является отсутствие диалогов, комментариев и прямой речи. В интервью, данном С.А. Алексиевич, писательница отметила, что основным жанром ее романов является «история чувств», которую можно рассмотреть с позиции рассказчика и с позиции самого автора, ее мнения, которое скрывается в самом тексте [11, с. 189].

При характеристике способов повествования романов «Цинковые мальчики» и «У войны не женское лицо» нужно отметить, что особенностью построения текстов является многоголосие. Война в Афганистане представляется глазами разных лиц: мужчин и женщин, взрослых и детей, матерей и жена, военнотружущих и женщин в военной форме. Каждый из этих людей рассказывает свою боль, свои воспоминания, свою историю.

Таким образом, война воспринимается как жестокое событие, во время которого действуют особые правила, делающие людей жестокими от невозможности что-то изменить. При этом такая позиция была жестоко осуждена. Война представлена как вынужденная мера, способная изменить мир к лучшему. Солдаты верили, что их армия самая лучшая в мире. Это отражено в письмах и автобиографических рассказах, структура которых представлена во внутреннем монологе: авторы небольших текстов рассказывают о некоторых боях, о своей жизни на войне, о событиях после войны. Рассказы героев сопровождаются переживаниями: «*Теперь нам жить здесь тяжело*», «*Я не могу после этого спокойно жить*» [11, с. 101].

С.А. Алексиевич в течение длительного времени собирала дневниковые записи, воспоминания военнотружущих о событиях в Афганской войне, которые впоследствии решила опубликовать. Поскольку тексты написаны эпическим жанром – романом, то некоторые исторические факты были переплетены с собственными размышлениями.

Таким образом, при рассмотрении основных способов повествования романов «Цинковые мальчики» и «У войны не женское лицо» мы отметили, что особенностью романов С.А. Алексиевич является употребление синтаксических конструкций от первого лица. Подписанные под информантом имена направлены на восприятие подлинности исторических событий, переданных автором. В качестве доказательства этой позиции были приведены словосочетания и предложения с употреблением местоимений первого лица «я», «мы», «нас».

Авторский текст частично включен в синтаксическую структуру романа: он присутствует в эпиграфах, в некоторых обобщающих текстах, подписанных лексемой «автор», размышлениях героев, совпадающих с мнением самого автора. Внутренний монолог является одним из особенностей организации повествования романов С.А. Алексиевич. Вернувшиеся с войны солдаты вновь и вновь проживают эмоции, которые они испытывали на войне, матери говорят о своих утратах и волнении.

Многоголосие является главным способом повествования текстов С.А. Алексиевич. Каждый человек – герой, солдат, военный, рядовой и капитан – рассказывает о своей боли, своем горе, своих сомнениях. Эти истории сливаются в одну общую трагедию под названием «война в Афганистане». Многоголосие позволяет понять, что эта война затронула жизнь многих семей, матерей и жен, потерявших детей и сыновей, военных, которые осознали ценность человеческой жизни.

Эта работа может быть продолжена в рамках исследования романов более подробно. При анализе каждой главы и каждого письма можно выделить основные синтаксические особенности построения текстов, необходимые для сопоставления романов «Цинковые мальчики» и «У войны не женское лицо».

#### Библиографический список

1. Михалева О.И., Деминова М.А. Жанровые особенности публицистики С.А. Алексиевич. *Медиаисследования*. 2014; № 1: 198 – 210.
2. Бахтин В.В. *Проблемы поэтики Достоевского*. Москва: Издательство «Э», 2017.
3. Шмид В. *Нарратология*. Москва: Языки славянской культуры, 2003.
4. Гурска К.Э. Творчество Светланы Алексиевич в контексте развития художественно-документальной прозы (повесть «Цинковые мальчики»). *Вестник РУДН*. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2017; Выпуск 22, № 2: 291 – 301.
5. Подъяпольская О.Ю. Внутренний монолог как способ повествования и художественный прием создания эффекта отчуждения в рассказе В.Г. Фритца «Augenblicke IV» («Мгновения IV»). *Вестник Челябинского государственного университета*. Филология. Искусствоведение. 2013; Выпуск 86, № 37 (328): 158 – 160.

6. Эйдинова В.В. Л. Добычин: стиль и структура повествования. *Известия Уральского университета*. 2000; № 17: 163 – 171.
7. Земляная А.С. *Полифония голосов как прагматический способ смыслообразования в художественном повествовании Джейн Остин*. Автореферат ... диссертации кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2016.
8. Мельничук О.А. Типология художественных произведений с повествованием от первого лица. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова*. 2005; Т. 1, № 1: 41 – 46.
9. Атарова К.Н., Лесский Г.А. Семантика и структура повествования от первого лица в художественной прозе. *Известия АН СССР. Серия литературы и языка*. 1976; Т. 35, № 4: 343 – 356.
10. Алексеевич С. *Цинковые мальчики*. Москва: Время, 2006.
11. Алексеевич С. *У войны не женское лицо*. Москва: Время, 2020.

## References

1. Mihaleva O.I., Deminova M.A. Zhanrovyye osobennosti publicistiki S.A. Aleksievich. *Mediaissledovaniya*. 2014; № 1: 198 – 210.
2. Bahtin V.V. *Problemy po'etiki Dostoevskogo*. Moskva: Izdatel'stvo «E», 2017.
3. Shmid V. *Narratologiya*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2003.
4. Gurska K.E. Tvorchestvo Svetlany Aleksievich v kontekste razvitiya hudozhestvenno-dokumental'noj prozy (povest' «Cinkovye mal'chiki»). *Vestnik RUDN. Seriya: Literaturovedenie. Zhurnalistika*. 2017; Vypusk 22, № 2: 291 – 301.
5. Pod'yapolskaya O.Yu. Vnutrennij monolog kak sposob povestvovaniya i hudozhestvennyj priem sozdaniya `effekta otchuzhdeniya v rasskaze V.G. Fritsa «Augenblicke IV» («Mgnoveniya IV»). *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Iskusstvovedenie*. 2013; Vypusk 86, № 37 (328): 158 – 160.
6. «Ejdinova V.V. L. Dobychin: stil' i struktura povestvovaniya. *Izvestiya Ural'skogo universiteta*. 2000; № 17: 163 – 171.
7. Zemlyanaya A.S. *Polifoniya golosov kak pragmaticheskij sposob smysloobrazovaniya v hudozhestvennom povestvovanii Dzejn Ostin*. Avtoreferat ... dissertacii kandidata filologicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2016.
8. Mel'nichuk O.A. Tipologiya hudozhestvennykh proizvedenij s povestvovaniem ot pervogo lica. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova*. 2005; Т. 1, № 1: 41 – 46.
9. Atarova K.N., Lesskis G.A. Semantika i struktura povestvovaniya ot pervogo lica v hudozhestvennoj proze. *Izvestiya AN SSSR. Seriya literatury i yazyka*. 1976; Т. 35, № 4: 343 – 356.
10. Aleksievich S. *Cinkovye mal'chiki*. Moskva: Vremya, 2006.
11. Aleksievich S. *U vojny ne zhenskoe lico*. Moskva: Vremya, 2020.

Статья поступила в редакцию 21.07.22

УДК 811.351.22

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-302-304

Huseynova M.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: b\_musa@mail.ru

**FEATURES OF FUNCTIONING OF INTERROGATIVE SENTENCES IN DARGIN FOLK HOUSEHOLD TALES.** The article is dedicated to an analysis of a problem of functioning interrogative sentences in works of oral folk art of the Dargins, namely in everyday fairy tales. The material of the study is Dargin household tales collected in rural settlements of Dagestan by folklorists and published in the Dargin language. Acquaintance with the linguistic works on the Dargin language shows that there are still many problems in studying the syntax of Dargin. In this regard, there is a special question of studying the features of the functioning of various types of sentences in Dargin folklore. Based on the study of everyday fairy tales in the Dargin language, the role and features of interrogative sentences in everyday fairy tales are determined. The problem under consideration has not previously been studied in a comprehensive plan.

**Key words:** Dargin language, Dargin folklore, oral folk art of Dargin people, Dargin folk tales, household tales, interrogative sentences.

**М.М. Гусейнова, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: b\_musa@mail.ru**

## ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ДАРГИНСКИХ НАРОДНЫХ БЫТОВЫХ СКАЗКАХ

Статья посвящена анализу проблемы функционирования вопросительных предложений в произведениях устного народного творчества даргинцев, а именно – в бытовых сказках. Материалом исследования послужили даргинские бытовые сказки, собранные в сельских населённых пунктах Дагестана фольклористами и изданные на даргинском языке. Знакомство с лингвистическими трудами по исследованию даргинского языка показывает, что проблем в изучении синтаксиса ещё немало. В данном плане особо стоит вопрос исследования особенностей функционирования различных типов предложений в даргинском фольклоре. На основе изучения бытовых сказок на даргинском языке определяется роль и особенности вопросительных предложений в бытовых сказках. Рассматриваемая проблема в комплексном плане ранее не изучалась.

**Ключевые слова:** даргинский язык, даргинский фольклор, устное народное творчество даргинцев, даргинские народные сказки, бытовые сказки, вопросительные предложения.

Актуальность нашего исследования обусловливается тем, что проблема анализа особенностей функционирования вопросительных предложений в даргинских народных бытовых сказках специальному комплексному изучению до настоящего времени не подвергалась, хотя имеется ряд крупных научных трудов С.Н. Абдуллаева, Б.С. Сулейманова, З.Г. Абдуллаева, М.-Ш.А. Исаева, А.И. Исраповой и др. Это обстоятельство подтверждает тезис о том, что особенности синтаксиса предложения даргинского языка необходимо изучать глубже и всесторонне с привлечением большого фактического материала из произведений как даргинских писателей, так и текстов устного народного творчества даргинцев.

Основная цель нашего исследования заключается в выявлении особенностей функционирования вопросительных предложений в даргинских народных бытовых сказках. Для решения этого вопроса обозначены конкретные задачи: анализ бытовых сказок с точки зрения функционирования различных синтаксических моделей; фиксация и систематизация вопросительных предложений в даргинских народных бытовых сказках, в том числе и в библионимах народных сказок; определение особенностей вопросительных предложений в даргинских сказках. Научная новизна статьи состоит в том, что впервые предпринята попытка комплексно подвергнуть анализу особенности функционирования вопросительных предложений в даргинских народных бытовых сказках. Теоретическая значимость работы в том, что в область научного изыскания включаются свежие данные по количественным и качественным характеристикам вопросительных

предложений народных бытовых сказок на даргинском языке. Итоги исследования могут найти употребление при изучении синтаксиса даргинского языка в школах, педколледжах и на филологических факультетах вузов.

История изучения синтаксиса даргинского языка восходит к труду П.К. Услара «Хюркилинский язык» [1], где иногда упоминаются вопросы простого предложения. З.Г. Абдуллаев в своих трудах [2; 3] изучает проблемы синтаксиса даргинского языка, используя материал литературного языка и диалектов. С.Н. Абдуллаев разработал учебник даргинского языка для старших классов, где освещаются и вопросы синтаксиса. В рукописном фонде ИЯЛИ ДФИЦ РАН хранится его рукопись «О даргинском предложении». В 1966 г. Б.С. Сулеймановым было подготовлено и издано пособие на даргинском языке «Дарган мезла синтаксис» («Синтаксис даргинского языка») [4], рекомендованное в качестве пособия для студентов филологических факультетов вузов Дагестана.

В трудах А.И. Исраповой [5] и М.-Ш.А. Исаева [6] исследуются вопросы различных структур синтаксиса даргинского языка.

Проблема изучения и вопросы методики преподавания рассматриваются в пособиях М.Р. Багомедова на даргинском языке «Дарган мезла дурсраиб царка предложение руркьнила методика» [7], «Царка предложение ва ил руркьнила тхатхурти» [8]. Некоторые вопросы методики изучения простого предложения освещены в работе М.М. Расуловой [9].

В вышеуказанных и других изысканиях учёных в той или иной степени рассматривается и вопрос вопросительного предложения, но не затрагивается



проблема его функционирования в произведениях устного народного творчества даргинцев, в частности в даргинских народных бытовых сказках.

Отдельно стоит вопрос функционирования вопросительных предложений в качестве библионимов (названия, заглавия любых письменных произведений художественного, религиозного, научного, политического и т. д. произведений) [10, с. 42].

В подвёрнутых нами анализу 49 даргинских народных бытовых сказках из сборника Р.М. Багомедова «Даргинские народные сказки» [11] зафиксированы следующие библионимы – вопросительные предложения (выделены курсивом; в скобках даются пояснения): *Бетлула арцанти хледугни хлебулупри?* (Белкунси саби 1959 ибил дуслизиб. Бурибси саби Дахадаевла районна Зильбачила шилизиради 1910 ибил дуслизир аклубси школала уборщица Хясанбекова Къизли); *Хьулур хьунул халалу, мурулу?* (Бурибси саби Дахадаевла районна Вихърилла шилизиради 1900 ибил дуслизив аклубси Гялиев Жамбулатли. Илини хабар ар-гыбси саби сай вишталхели. Белкунси – август, 1960-дус); *Чини халал къяна бурес вира?* (Белкунси саби 1959 ибил дуслизиб. Бурибси саби Дахадаевла районна Меусишала шилизиради 1912 ибил дуслизив аклубси колхозник Закаргеев Муртазгялини); *Адамти хлебулкиси мер чинаб саби?* (Белкунси саби 1967 ибил дуслизиб. Бурибси саби Дахадаевла районна Меусишала шилизиради 1882 ибил дуслизив аклубси гярибист Мяхяммад-Шапигхяжила урши Жамалудинни); *Ухънас гяйса тйя урчи ахлену гьатли?* (Бурибси саби Дахадаевла районна Хьяр-букла шилизиради 80 дус виубси колхозник Гебеков Рабазай. Белкунси – август, 1960 д.); *Чила хял халасие?* (Бурибси саби Сергокхализиради 80 дус риубси Нурбяхъандова Алмакызли. Белкунси – июль, 1962 д.).

Чётко и ясно обозначены в заглавиях даргинских народных сказок такие вопросы, как

«*Бетлула арцанти хледугни хлебулупри?*» «Не знаешь что ли, что птицы из муки (мучные птицы) не едят?»

*Хьулур хьунул халалу, мурулу?* «Кто старший (главный) дома?»

*Чини халал къяна бурес вира?* «Кто сможет сказать самую большую неправду (ложь)?»

*Адамти хлебулкиси мер чинаб саби?* «Где находится место, где люди не умирают?»

*Ухънас гяйса тйя урчи ахлену гьатли?* «Разве старику посох не жеребёнок?»

*Чила хял халасие?* «У кого терпение самое большое?»» ответ даётся в текстах народных сказок в большинстве случаев прямо, а иногда косвенно, но в итоге читатель получает ясный и вразумительный ответ.

В даргинском языке вопросительные предложения в семантическом плане «подразделяются на собственно-вопросительные и вопросительно-риторические, в составе которых дифференцируются ещё и общевопросительные и частновопросительные» [12, с. 112].

В качестве примеров приведём иллюстративный материал из народных бытовых сказок на даргинском языке.

В даргинской сказке «*Ламартдеш*» («Предательство») зафиксированы два вопросительных предложения.

1. – *Се бетаурли хлед, дила мурул?* «Что случилось с тобой, мой муж?»

Здесь далее идёт ответ мужа жене:

– Талхъай хьарбариб, – виклули сай дурхля, – ну сунечи шадир ваклахъес ца дуслизир аклубси ца рангла урчачиб, ца рангла палтуртачил 40 нукерра барх кили.

2) – Ну дахъал улкнази, пачалихъунази ваибсира, бахъал адматчил кьаршиикисира, амма нуни чедаибти ахлен кьаркьубали дугити урчира мурчлайзибад барибси кьакьбара бугес бирули. *Хлу мехлур-мага сайрие?* «Ты дурак, что ли?»

Далее в тексте обнаруживаем вопросительное предложение с восклицанием.

Дурхля виклули сай талхъайзи:

– *Хлулбазие сукъурра вулбул, лухлбазие глянцра виабину хлу, хьунул адамта хяла кецни дируси мерличи ветаури?* «Чтоб ты ослеп и оглох, до-

шёл ли ты до того места, где женщины рожают щенят?!». Вопрос-восклицание читателю здесь ясен. Далее по тексту представляется результат – в концовке даргинской сказки справедливость восторжествовала: «Илхлели талхъан пикрикхъи сай, хьунул адамти хяла кецни хледиркхиличи, сай хьунрала гьайличи мехлурсиван вирхъахиличи. Глур дурхляли бурили саби хяла пукъалихли каратурси сунела аба риьниличила... Илхлели талхъай уршилис ихтияр бедили саби, ламартбиубти сунела хлябалра хьунуйс сунес дигусигъуна танбихли барахъес. Хлябалра ламартчи хьунулра кабушили, уршила абара клялгнази аррукили, талхъан хлеркайуб».

В отдельных названиях сказок заключены вопросы, например: «*Бетлула арцанти хледугни хлебулупри?*» «Не знаешь что ли, что птицы из муки (мучные птицы) не едят?» Наряду с другими вопросительными предложениями в тексте сказки, отмечены и другие вопросы-предложения:

«– *Хлуша се адамтира?* *Чинарад даклибтира?* – хьар-хьардаиб илини. Илдани бархъанчаи бурили саби чучила. «Что вы за люди? Откуда пришли?»

– Гъари, аба, – виклули сай ил нешлизи – дара гъари наб декъализирад къакьбара цайбара, ну илдачи аркъясну.

Нешли дарили сари башнилизирад къакьбара цайбара. Касили илдара, ве-таурли сай. Унзала гела ташбатурси къа кабцлизи къяшмира хледушкили хьули ацили сай. Баргили саби хлябалра узира клепра халати рузир. Кабихъили саби ишдани дурхлялис беркала. Кайили сай иш кьумурла мякьла. Кьумурла дубанахи кайхъиб къакьбара цайбара. «Дугеная», – виклули сай илдази.

– *Бетлула арцанти хледугни хлебулупри?* – риклули сари ургарси рузи. «Не знаете ли, что птицы из муки не едят?»

– *Бетлула арцанти хледугни кьалпи балупри, хлушала риштласи ру-зини хяла кецни даркьес хлерирни сен хлебулупри?* «Знаешь, что мучные птицы не едят, почему не знаете, что ваша младшая сестра не может родить щенят?»

Из приведённых текстов видно, что в сказках встречаются вопросительные предложения. Они разного характера как по структуре, так и по содержанию.

Присутствие вопросительного слова в предложении даргинского языка вносит ряд изменений в закономерности употребления вопросительных частиц **в** и **у** [13, с. 405]. Это наблюдается и в текстах даргинских сказок. Например: в сказке «*Абдал хлу сайри*» («Дурак ты»):

«– *Чина аркьулри?* Ишкун халкъ хлебашуси мер саби, – виклули сай анхъла верг ухъна.

Илизира сунела мурад буриб.

– Дила агиличилара хьарбааг: чумал дус цедеш даклили ахлен. *Се барасли глянцисл?*

– *Се буриба хлеси Аллагъли?*

– Аллагъли хьарбариб хлу ахъбуцахъес ва мургъила детаурти хлеурти гидгури хлуни се диридал хьарбаахъес.

– Гидгури хлед дихлен, – иб цайбали, – ну ишабад аркъяс. Хлед баркалла.

Амма гьункъа гидгури архлехуили арякун. Саиб ил арслан кьалпаничи.

– *Гьу, се бетаура?* – хьарбаиб илизи арслан кьалпаничи.

В приведённом тексте отмечены следующие вопросительные предложения: 1. *Чина аркьулри?* «Куда идёшь?» 2. *Се барасли глянцисл?* «Что сделать будет хорошим?» (букв.). 3. *Се буриба хлеси Аллагъли?* «Что тебе Аллах сказал?» 4. *Гьу, се бетаура?* «Ну, что случилось?»

Таким образом, мы пришли к следующим выводам. Узловые проблемы синтаксиса даргинского языка, на наш взгляд, на сегодня изучены не в полной мере. К одной из таких проблем относится исследование вопросов функционирования различных типов предложений в произведениях устного народного творчества даргинцев, а именно – в народных сказках. Анализ сорока девяти даргинских народных бытовых сказок даёт нам основание утверждать, что в текстах анализируемых фольклорных произведений представлены вопросительные предложения. Они различны как в содержательном, так и в структурном планах. Кроме того, вопросительные предложения отмечены и как библионимы рассматриваемого жанра даргинских сказок.

#### Библиографический список

- Услар П.К. Этнография Кавказа. Языкознание. V. *Хуркилинский язык*. Тифлис, 1892.
- Абдуллаев З.Г. *Субъектно-объектные и предикативные категории в даргинском языке* (к проблеме предложения). Махачкала: Дагучпедгиз, 1969.
- Абдуллаев З.Г. *Очерки по синтаксису даргинского языка*. Москва: Издательство «Наука», 1971.
- Сулейманов Б.С. *Синтаксис даргинского языка*. Пособие для студентов. Махачкала: Дагучпедгиз, 1966.
- Исрапова А.И. *Сопоставительный анализ синтаксических структур даргинского и английского языков*. Махачкала, 2004.
- Исаев М.-Ш.А. *Словосочетания даргинского языка и их изучение в школе*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1982.
- Багомедов М.Р. *Методика изучения простого предложения на уроках даргинского языка*. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2006.
- Багомедов М.Р. *Простое предложение и методика его изучения*. Махачкала: АЛЕФ, 2020.
- Расулова М.М. *Обучение семантической структуре простого предложения в вводном курсе синтаксиса русского языка в даргинской школе*. Махачкала, 2002.
- Подольская Н.В. *Словарь русской ономастической терминологии*. Москва: Наука, 1988.
- Багомедов Р.М. *Даргинские народные сказки*. Махачкала: ООО «Деловой мир», 2006.
- Мусаев М.-С.М. *Даргинский язык*. Москва: Academia, 2002.
- Абдуллаев З.Г., Абдусаламов А.А., Мусаев М.-С.М., Темирбулатова С.М. *Современный даргинский язык*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2014.

#### References

- Uslar P.K. 'Etnografiya Kavkaza. Yazykoznanie. V. *Hurkilinskij yazyk*. Tiflis, 1892.
- Abdullaev Z.G. *Sub'ektno-ob'ektnye i predikativnye kategorii v darгинskom yazyke* (k probleme predlozheniya). Mahachkala: Daguchpedgiz, 1969.

3. Abdullaev Z.G. *Ocherki po sintaksisu darginskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1971.
4. Sulejmanov B.S. *Sintaksis darginskogo yazyka*. Posobie dlya studentov. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1966.
5. Israpova A.I. *Sopostavitel'nyj analiz sintaksicheskikh struktur darginskogo i anglijskogo yazykov*. Mahachkala, 2004.
6. Isaev M.Sh. *A. Slovosochetaniya darginskogo yazyka i ih izuchenie v shkole*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1982.
7. Bagomedov M.R. *Metodika izucheniya prostogo predlozheniya na urokah darginskogo yazyka*. Mahachkala: IPC DGU, 2006.
8. Bagomedov M.R. *Prostoe predlozhenie i metodika ego izucheniya*. Mahachkala: ALEF, 2020.
9. Rasulova M.M. *Obuchenie semanticheskoy strukture prostogo predlozheniya v vvodnom kurse sintaksisa russkogo yazyka v darginskoj shkole*. Mahachkala, 2002.
10. Podol'skaya N.V. *Slovar' russkoj onomasticheskoy terminologii*. Moskva: Nauka, 1988.
11. Bagomedov R.M. *Darginskie narodnye skazki*. Mahachkala: OOO «Delovoj mir», 2006.
12. Musaev M.-S.M. *Darginskij yazyk*. Moskva: Academia, 2002.
13. Abdullaev Z.G., Abdusalamov A.A., Musaev M.-S.M., Temirbulatova S.M. *Sovremennij darginskij yazyk*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2014.

Статья поступила в редакцию 23.07.22

УДК 811.111

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-304-306

**Zherdeva O.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Barnaul, Russia), E-mail: [vigrijanova@mail.ru](mailto:vigrijanova@mail.ru)  
**Shelkova S.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: [shelkovasvetlana@mail.ru](mailto:shelkovasvetlana@mail.ru)  
**Kremleva Yu.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Barnaul, Russia), E-mail: [kremlevajulyia@mail.ru](mailto:kremlevajulyia@mail.ru)

**PECULIARITIES OF GERMANIC SPELLING DEVELOPMENT: DIACHRONIC APPROACH.** The article examines the history of forming the English spelling tradition in the diachronic aspect. A systematic description of spelling and features of its changes in the Old English, Middle English and New English periods are given. The objective of the study is to explain the complexity of English spelling through peculiarities of the development of English as a system of one of the Germanic languages. The main conclusions of the work are as follows. 1. The complexity of the English spelling tradition is explained historically. 2. One of the reasons is the change, then the coexistence of different alphabets in the Old English period. 3. An important factor in the development of the history of spelling is the extralinguistic factor, namely: the influence of Norman rule, when the French written tradition was borrowed in many ways. 4. The preservation of historical spelling is an imprint of the development of the graphic form of the word. Understanding many spelling rules is simplified by understanding the historical development of writing in the process of mastering written English.

**Key words:** spelling, language history, runic writing, Latin alphabet, diachrony, writing.

**О.Н. Жердеева**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: [vigrijanova@mail.ru](mailto:vigrijanova@mail.ru)

**С.В. Шелкова**, канд. филол. наук, доц., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: [shelkovasvetlana@mail.ru](mailto:shelkovasvetlana@mail.ru)

**Ю.В. Кремлева**, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: [kremlevajulyia@mail.ru](mailto:kremlevajulyia@mail.ru)

## ОСОБЕННОСТИ ЭВОЛЮЦИИ ГЕРМАНСКОЙ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ: ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматривается история становления английской орфографической традиции в диахроническом аспекте. Даются системное описание правописания и особенности его изменения в древнеанглийском, среднеанглийском и новоанглийском периодах. Цель исследования заключается в попытке объяснить сложность английской орфографии через особенности развития английского языка как системы одного из германских языков. Основные выводы работы заключаются в следующем. 1. Сложность английской орфографической традиции объясняется исторически. 2. Одна из причин заключается в смене, затем сосуществовании различных алфавитов в древнеанглийский период. 3. Важным в развитии истории правописания является экстралингвистический фактор, а именно – влияние Нормандского владычества, когда была заимствована во многом французская письменная традиция. 4. Сохранение исторического написания является отпечатком развития графической формы слова. Понимание многих правил орфографии упрощается в силу понимания исторического развития правописания в процессе освоения письменной английской речи.

**Ключевые слова:** орфография, история языка, руническое письмо, латиница, диахрония, письмо.

Данная статья посвящена особенностям развития германской орфографической традиции на примере становления правописания в английском языке. Актуальность настоящего исследования вызвана необходимостью систематизировать диахроническое изменение системы правописания в английском языке с целью систематизировать правила чтения в дальнейшем. Цель исследования заключается в попытке объяснить сложность английской орфографии через особенности развития английского языка как системы. Основными задачами являются следующие: во-первых, дать характеристики английского спеллинга в трех периодах (древнеанглийском, среднеанглийском, новоанглийском), во-вторых, показать сложность развития орфографии в истории языка с позиций экстралингвистических факторов, в-третьих, объяснить причины изменений. Материалом для исследования послужили словари и тексты древнеанглийского, среднеанглийского и новоанглийского периодов, откуда выбирались слова для анализа правописания. Основными методами исследования являются анализ, синтез, дескрипция, сравнение. Новизна настоящего исследования заключается в том, что проблема сложности английского правописания освещается системно с позиций диахронии, начиная с протогерманского периода. Практическая значимость работы состоит в наличии исследовательского материала, который может быть использован в изучении письма в исследованиях типологии языков индоевропейской семьи и не только.

Предпосылками исследования особенностей орфографической традиции германских языков послужили работы, связанные с изучением письма. Наибольший вклад в разработку концепций, предметом которых является письмо, внесли следующие ученые: О.А. Добиаш-Рожественская [1], И. Фридрих [2], Д. Дирингер [3], И.Е. Гельб [4], Н. Jensen [5]. Теоретической базой изучения становления письменных традиций послужили работы В.А. Истрина [6]. В исследо-

вании в системе развития письма наибольший интерес представляет правописание (орфография) как исторически сложившаяся система написания, основанная на определенных принципах (морфологическом, фонетическом, традиционном, морфолого-графических аналогиях) [7]. Доминирующий принцип современной английской орфографии исторический: выбор букв осуществляется не в результате проверки, а на основе исторически сложившихся правил. Например, в слове английском daughter ['dɔ:tə] произносятся четыре звука, четыре буквы не произносятся, пишется восемь букв, потому что так сложилось исторически. Сопоставляя аналогичное слово в немецком языке Tochter, можно увидеть фонетические аналогии ([d] переходит в [t] согласно второму перебою согласных) и развитие письма в ином формате, где наряду с историческим принципом актуализируется и фонетический. Фундаментальные труды В.К. Эккерта [8], В.И. Балинской [9], Венезкы [10] внесли весомый вклад в изучение проблем становления и описания орфографии.

Диалектическое единство устной и письменной речи предполагает их взаимосвязь и взаимозависимость, где письменная речь является вторичным средством фиксации и передачи на письмо устной речи при помощи специальных графических символов. Особенности письменной речи определяются ее происхождением (вторичностью по отношению к устной речи). История появления алфавита как вершины становления графической традиции предопределена развитием мышления социума от мифологического сознания до диалектического самосознания. Совершенствование пиктограммы посредством иероглифики и слогового письма актуализировалось в азбучном письме [11].

Азбука, алфавит способствовали фиксации текста без обращения к его значению в силу произвольности знаков алфавита. Теория орфографии определяется типологией языка. Так, современная английская орфографическая

традиция представляет много трудностей для изучения, поскольку многие слова сохраняют историческое написание. Неслучайно говорят, что по-английски пишется Манчестер, читается Ливерпуль. Кроме того, английский орфография называется национальным бедствием [12]. Следовательно, для того чтобы разобраться в столь сложной письменной традиции английской орфографии, выяснить причины сложности написания, необходимо обратиться к истории английского языка и разбору письменных традиций в разные периоды времени, начиная с протогерманского [13].

Следует отметить, что западногерманские языки восходят к племенным языкам западногерманских племен ингвеонов (англы, саксы), истеонов (франки), эрминов (алеманы, баварцы), живших на территории современной Германии тогда, согласно классификации Плиния. Языковая общность, в том числе и письменных источников, приводила к взаимопониманию, которое породило впоследствии народности и нации, говорящие на соответствующих национальных языках, имеющие историческую общность.

Древние германцы, или тевтоны использовали три алфавита в истории письменной традиции, каждый из алфавитов последовательно сменял друг друга [14]. Самым древним алфавитом являлся рунический алфавит. Руны использовались в качестве букв, каждый символ обозначал отдельный звук. Кроме того, руна могла также представлять слово, начинающееся с этого звука, и называлась этим словом. Следующим был готический алфавит Улфила, являющийся, по сути, смешением греческого, латинского и рунического алфавитов.

Самым поздним является латинский алфавит, появившийся в период изменения техники письма. Непосредственно появление латинского алфавита связано с принятием христианства и распространением религиозных текстов на латинском языке. Ударение в слове было фиксированным на корне, в отличие от других языков индоевропейской семьи, например, славянских языков.

Зарождение древнеанглийского языка датируется V веком [15]. Древние писцы использовали два вида букв: руны и буквы латинского алфавита. В древнеанглийский период использовались следующие рунические буквы: æ, Ʒ, Þ, ð. Самыми ранними письменными свидетельствами английского языка были надписи на твердом материале с использованием рун, специфических букв древних германцев. Две наиболее известные рунические надписи на территории Великобритании сделаны на ларце и кресте: ларец Фрэнкса и Рутвельский крест. Основная часть материала древнеанглийских текстов была написана латинским шрифтом, особенно после тесного контакта с римлянами.

В древнеанглийском языке было восемь гласных (a, æ, e, i, o, u, y, ā) и семнадцать согласных (b, c, d, f, Ʒ, h, l, m, n, p, r, s, t, þ, ð, w, x) [15, с. 44–46]. Буквы могли обозначать короткие и длинные звуки. Длина гласных обозначалась макрон (bāt [ba:t]) или линией над буквой. Длинные согласные обозначались двойными буквами.

Письменность древнеанглийского языка была основана на фонетическом принципе, то есть каждая буква обозначала отдельный звук, что кардинально отличается от современной английской письменности. Особые правила чтения были для букв f, s, ð или þ, Ʒ, обозначающих более одного звука.

Буквы f, s и ð или þ обозначают звонкие фрикативные звуки между гласными, а также между гласным и звонким согласным; в противном случае они обозначают соответствующие глухие фрикативные. Например, ofer [v], selva [v], risan [z], wyrþe[ð], oðer [ð], ðæt [θ].

Буква Ʒ имела четыре варианта прочтения [g], [j], [y], [g]:

[g] – первоначально перед согласными и гласными заднего ряда [a, o, u], в середине после n (Ʒod 'бор', sinƷan 'петь');

[j] – перед и после гласных переднего ряда [i, e, æ, y] (Ʒear 'год', dæƷ 'день');

[y] – между гласными заднего ряда, после сонорных r, l (daƷas 'дни', swelƷan 'глотать');

[g] – в основном, когда перед ним стоит c (secƷan 'сказать').

Система фиксированного ударения была заимствована из протогерманского. В древнеанглийском языке использовалось силовое ударение. В двусложных и многосложных словах ударение падало на корневую морфему или на первый слог. Словесное ударение было фиксировано; оно оставалось на одном и том же слоге в разных грамматических формах слова. В словах с приставками положение ударения менялось: приставки глаголов были безударными, в то время как в существительных и прилагательных ударение обычно ставилось на приставку.

Общие черты древнеанглийской системы письма заключались в следующем.

1. Использование букв двух алфавитов латинского алфавита и рунического. В частности, руны – буквы исключительно германского происхождения.

2. Долгота и краткость актуализировались на письме диакритическими знаками. Система гласных и дифтонгов имела тенденцию к симметричному расположению, потому что почти каждая длинная гласная или дифтонг имели соответствующий короткие аналоги.

Изменение системы древнеанглийского письма произошло после Нормандского завоевания в 1066 году под предводительством Вильгельма Завоевателя [16]. В указанный период происходит сосуществование двух языков – английского и французского – на определенном этапе, в дальнейшем господство французского языка и влияние большого количества французских слов предопределило изменение письменной традиции в пользу французского языка под влиянием внешних условий [17].

Языком церкви был латинский язык. Если в древнеанглийский период английский письменность была по преимуществу фонетической, то в среднеанглийский период каждой букве соответствовал определенный звук; каждый звук имел букву или комбинацию букв с немногими исключениями [18].

Изменения правописания в среднеанглийский период заключались в следующем.

1. Замена всех рунических символов латинскими буквами:

– Ʒ > g [g], [dʒ], (Ʒod > God 'Бог');

– þ, ð [ð], [e] > th [ð], [e] (þæt > that 'то');

– æ > a [a] or e[e] (dæƷ > dai 'день').

2. Введение новых букв (v, q, z, k, j): lufu > love, cwēn > queen, Zephirus, cniþ > knyf, joy.

3. Изменения в передаче гласных звуков под влиянием французского языка:

– u[u] > ou [u], в конце слова писалось на французский манер ow [u]: ūt > out, hūs > hous, cū > cow, dūn > down;

– u[u] > o[u] перед буквами, состоящими из вертикальных палочек v, n, m: lufu > love, sunu > sone;

– звук [ē] передается диграфом ie на письме: feld > field, þeof > thief;

– звук [y] передается буквой u или диграфом ui на письме: fruit, fur 'fire'.

4. Изменения в правописании согласных под влиянием французского языка:

– þ, ð [ð], [e] > th [ð], [e] (þæt > that);

– f [v], [f] > v, u [v] (lufu > love);

– c [k] > ch [tʃ] (cild > child);

– Ʒ [g] > j, g, dg > [dʒ] (brycƷ > bridge);

– Ʒ [g] > g [g] перед гласными заднего ряда (Ʒod > god);

– sh > [ʃ] (fisc > fish);

– h [x] > gh [x] (niht > night);

– c [k] > k before e, i, n (cniþ > knyf, caru > care); c before e, i > [s] (mercy);

– cw [kw] > qu [kw] (cwēn > queen);

– Ʒ [j], [y] > y [j] (Ʒear > yēr).

Таким образом, общая специфика изменений орфографии в среднеанглийский период заключалась в следующем:

1) изменения в правописании произошли под влиянием французского языка;

2) правописание в среднеанглийский период стало двусмысленным и условным: взаимно однозначное соответствие букв и звуков было утрачено;

3) письменные формы слов в поздних текстах среднеанглийского периода напоминают их современные орфографические формы;

4) длина гласных a, o, e была отмечена удвоением соответствующих букв (foot [fo:t]); длина u была выражена диграфом ou (как [hu:]);

5) звук [u] перед m, n, v был обозначен буквой o в письменной форме (sone ['sʊn]);

6) заимствованный орнаментализм письма проявлялся в конце слов – конечные звуки [i] и [u] были выражены y и w (body, how);

7) появление новых диграфов произошло в силу появления новых фонем гласных и согласных, например, [tʃ] ch, [ʃ] sh, [y] ui.

Соответственно, менялась система гласных и согласных букв в английском языке. Изменилась система ударения: многие слова произносились на французский манер с ударением на последнем слоге. Появились новые дифтонги: iu, ei, eu, oi, ou, ai, au, поскольку среднеанглийские дифтонги eo, ea, io, ie монофтонгизировались.

Основными причинами столь значительных изменений в правописании являются внешние факторы (влияние французского языка) и внутренние факторы. Так, основной тенденцией звуковой системы в среднеанглийский период стало стяжение гласных и потеря напряжения согласных (появление аффрикат [tʃ], [dʒ]) [19]. Соответственно, количество гласных фонем сократилось, исчезли дифтонги типа ea или eo (дифтонги, содержащие второй открытый элемент), возникли дифтонги типа ei или ai (содержащие закрытый элемент), а появление новых дифтонгов [ai], [ei], [au], [ou] ознаменовало появление четырех новых фонем. Количество согласных фонем увеличилось. Звуки [f] и [v], [s] и [z] стали отдельными фонемами.

Формирование национального английского языка обусловлено распространением Лондонского диалекта, начиная с XV века. Унификация Лондонского диалекта происходила в силу централизации диалектов на базе одного.

XVIII век – это период нормализации современной орфографии, обусловленный более ранним внедрением книгопечатания в 1438 г. Иоганном Гуттенбергом и затем У. Экстоном, формированием национального литературного языка [20]. В манускриптах употреблялась вариативная орфография, потому что каждый вариант книги мог быть написан разными писцами без сохранения стандарта, например, в целях экономии пространства. Например, слово booke заменили на book [21]. К середине XVIII века, по данным Samuel Johnson's 1755 Dictionary, только 40% письменности осталось фонетической.

Дальнейшее стяжение гласных, выравнивание системы ударения (первоначальное германское фиксированное ударение на корневой морфеме возобладали) породили Великий перебой гласных, который произошел в начале новоанглийского периода, когда английский язык меняется типологически [22]. Ни одна гласная не осталась стабильной. Ударные гласные изменились как по качеству, так и по количеству. Хотя общее количество фонем практически оста-



лось прежним, изменились их отличительные особенности и принципы их противопоставления в системе. Таким образом, появились новые длинные монофтонги и дифтонги и редуцированные звуки в начале новоанглийского периода в силу Великого перебора гласных. Эти изменения соответствуют четырем типам слогов гласных. Правописание осталось среднеанглийским, а произношение изменилось [23]. Соответственно, доминирующим принципом орфографии становится исторический.

В своем развитии английский язык сильно изменился, но его морфология, грамматика и словарный запас продолжают сохранять германские черты, хотя многие слова были заимствованы со времен древнеанглийского периода. Общее развитие языка привело к сокращению и упрощению всех форм на всех уровнях языковой системы, включая правописание. Стяжение гласных, редукция привели к потере и стяжению ряда окончаний в словоформах.

Современная английская орфография представляет особую графическую систему, где больше исключений и правил в силу сохранения исторических письменных традиций. Более 80% слов сохраняют историческое написание [24]. Параллельно используется система транскрипционных значков с применением рунических символов, например, [æ], [ð].

Результаты исследования показали, что сложность английской системы правописания объясняется исторически. Основными причинами развития явля-

ются экстралингвистические и лингвистические факторы. Заимствование французской письменной традиции после Нормандского завоевания явилось важным экстралингвистическим фактором.

Сосуществование двух алфавитов в древнеанглийский период обусловило сложный характер развития письменности в дальнейшем. Латинский алфавит был изначально предназначен для другого языка. В дальнейшем актуализировалось несоответствие букв количеству фонем. Общая тенденция стяжения гласных звуков, появления редукции и новых дифтонгов послужило основной причиной Великого перебора гласных, когда правописание оставалось среднеанглийским, а произношение изменялось. Здесь закрепилось взаимно однозначное несоответствие букв и звуков. Сохранение исторического написания является отпечатком развития графической формы слова, отражая изменение доминирующего орфографического принципа.

Таким образом, рассмотрение особенностей развития орфографии в диахронии является ценным ресурсом для анализа фонетических характеристик текстов древнеанглийского, среднеанглийского, новоанглийского периодов, требует пристального внимания, дальнейшей практической разработки для систематизации свода правил написания, основанных исторически. Сопоставление правописания английского языка с другими языками германской группы, включая, прежде всего, немецкий язык, в диахронии является перспективным.

#### Библиографический список

1. Добиаш-Рождественская О.А. *История письма в средние века*. Москва, 1936.
2. Фридрих И. *Дешифровка забытых письменностей и языков*. Москва, 1961.
3. Дирингер Д. *Алфавит*. Москва, 1963.
4. Гельб И.Е. *Опыт изучения письма. (Основы грамматики)*. Москва, 1981.
5. Jensen H. *Die Schrift in Vergangenheit und Gegenwart*. Berlin, 1969.
6. Истрин В.А. *Возникновение и развитие письма*. Москва: Наука, 1965.
7. Языкознание. *Большой энциклопедический словарь*. Москва, 2000.
8. Эккерт В.К. *Немецкая орфография*. Москва, 1960.
9. Балинская В.И. *Орфография современного английского языка*. Ленинград, 1967.
10. Venezky R.L. *The structure of English orthography*. The Hague, 1970.
11. Шелкова С.В., Жогова И.Г. Особенности эволюции письменной речи (на материале английского языка). *Язык: мультидисциплинарность научного знания*. 2014: 95 – 99.
12. Müller F. *Lectures on the Science of Language*. London: Royal Institution of Great Britain. London, 1861.
13. Шелепова Е.В. Этапы формирования английского языка. *Известия ПГПУ им. В.Г. Беллинского*. 2011; № 23: 278 – 280.
14. Арсеньева М.Г. и др. *Введение в германскую филологию: учебник для студентов филологических факультетов университетов*. Москва: ГИС, 2000.
15. Ильиш Б.А. *История английского языка: учебник для студентов факультетов иностранных языков*. Ленинград: Просвещение, 1972.
16. Бруннер К. *История английского языка: в 2 т. Перевод с немецкого С.Х. Васильевой*. Москва: Едиториал УРСС, 2003; Т. 1.
17. Костина Н.Н. К вопросу об этимологии парламентского вокабуляра. *Убеждение и доказательство в современном политическом дискурсе*. Екатеринбург, 2014: 42 – 52.
18. Теренин А.В., Ерашова Е.С. Исторический аспект в развитии английской орфографии. *Вестник науки и образования*. 2021, № 14-2 (117): 21 – 25.
19. Lynch J. *The Lexicographer's Dilemma*. New York: Walker & Company, 2009.
20. Зеркина Н.Н. Из истории орфографии английского языка. *Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты*. 2017; № 39: 123 – 126.
21. Иванова И.П., Чахоян Л.П., Беляева Т.М. *История английского языка: Учебник. Хрестоматия. Словарь*. Санкт-Петербург: Авалон, 2006.
22. Аракин В.Д. Отпадение конечного [ə] и изменение типологии английского языка. *Теория языка. Ангlistика. Кельтология*. Москва: Наука, 1997: 155 – 163.
23. Дубенец Э.М. *Лингвистические изменения в современном английском языке. Спецкурс*. Москва: ГлоссаПресс, 2003.
24. McLeod Waldman N. *Spelling Dearest. The Down and Dirty Nitty-Gritty History of English Spelling*. 2004. Available at: <http://www.spellingdearest.com/>

#### References

1. Dobiash-Rozhdestvenkaya O.A. *Istoriya pis'ma v srednie veka*. Moscow, 1936.
2. Fridrih I. *Deshifrovka zabytykh pis'mennostey i yazykov*. Moscow, 1961.
3. Diringer D. *Alfavit*. Moscow, 1963.
4. Gel'b I.E. *Opyt izucheniya pis'ma. (Osnovy grammatologii)*. Moscow, 1981.
5. Jensen H. *Die Schrift in Vergangenheit und Gegenwart*. Berlin, 1969.
6. Istrin V.A. *Vozniknovenie i razvitie pis'ma*. Moscow: Nauka, 1965.
7. Yazykoznanie. *Bo'shoy 'enciklopedicheskiy slovar'*. Moscow, 2000.
8. 'Ekkert V.K. *Nemeckaya ortografiya*. Moscow, 1960.
9. Balinskaya V.I. *Orfografiya sovremennoy angliyskogo yazyka*. Leningrad, 1967.
10. Venezky R.L. *The structure of English orthography*. The Hague, 1970.
11. Shelkova S.V., Zhogova I.G. Osobennosti 'evolyucii pis'mennoj rechi (na materiale angliyskogo yazyka). *Yazyk: mul'tidisciplinarnost' nauchnogo znaniya*. 2014: 95 – 99.
12. Müller F. *Lectures on the Science of Language*. London: Royal Institution of Great Britain. London, 1861.
13. Shepeleva E.V. 'Etap'y formirovaniya angliyskogo yazyka. *Izvestiya PGPU im. V.G. Belinskogo*. 2011; № 23: 278 – 280.
14. Arsen'eva M.G. i dr. *Vvedenie v germanskuyu filologiyu: uchebnik dlya studentov filologicheskikh fakul'tetov universitetov*. Moscow: GIS, 2000.
15. Ilyish B.A. *Istoriya angliyskogo yazyka: uchebnik dlya studentov fakul'tetov inostrannykh yazykov*. Leningrad: Prosveschenie, 1972.
16. Brunner K. *Istoriya angliyskogo yazyka: v 2 t. Perevod s nemeckogo S.H. Vasil'evoy*. Moscow: Editorial URSS, 2003; T. 1.
17. Kostina N.N. K voprosu ob 'etimologii parlamentskogo vokabulyara. *Ubezhdenie i dokazatel'stvo v sovremennoy politicheskom diskurse*. Ekaterinburg, 2014: 42 – 52.
18. Terenin A.V., Erashova E.S. Istoricheskij aspekt v razvitii angliyskoj ortografii. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2021, № 14-2 (117): 21 – 25.
19. Lynch J. *The Lexicographer's Dilemma*. New York: Walker & Company, 2009.
20. Zerkina N.N. Iz istorii ortografii angliyskogo yazyka. *Inostrannyye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty*. 2017; № 39: 123 – 126.
21. Ivanova I.P., Chahoyan L.P., Belyaeva T.M. *Istoriya angliyskogo yazyka: Uchebnik. Hrestomatiya. Slovar'*. Sankt-Peterburg: Avalon, 2006.
22. Arakin V.D. Otpadenie konechnogo [ə] i izmenenie tipologii angliyskogo yazyka. *Teoriya yazyka. Anglistika. Kel'tologiya*. Moscow: Nauka, 1997: 155 – 163.
23. Dubenec 'E.M. *Lingvisticheskie izmeneniya v sovremennoy angliyskom yazyke. Speckurs*. Moscow: GlossaPress, 2003.
24. McLeod Waldman N. *Spelling Dearest. The Down and Dirty Nitty-Gritty History of English Spelling*. 2004. Available at: <http://www.spellingdearest.com/>

Статья поступила в редакцию 25.07.22

УДК 811.161.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-306-309

**Terentyeva E.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: [ev\\_terentyeva@volsu.ru](mailto:ev_terentyeva@volsu.ru)  
**Milovanova M.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: [mv\\_milovanova@volsu.ru](mailto:mv_milovanova@volsu.ru)

**POLITICAL INTERNET MEMES IN MODERN RUSSIAN INTERNET COMMUNICATION.** The article presents some results of the analysis of features of how a precedent phenomenon functions in the Russian-language political Internet meme, the laws of its recontextualization as part of this communication unit. In the work, based on the material of Russian-language political Internet memes, the constant poison of IM is described, including a visual template and a generalized meaning that

persists or transforms during the life cycle of IM, the vectors of the transformation of the precedent phenomenon that occur as a result of the separation of the original IM from the original context and placing it in new contexts are revealed.

**Key words:** internet meme, political communication, precedent phenomenon, recontextualization, transformation.

**Е.В. Терентьева**, д-р филол. наук, проф., Волгоградский государственный университет г. Волгоград, E-mail: ev\_terenteva@volsu.ru

**М.В. Милованова**, д-р филол. наук, проф., Волгоградский государственный университет г. Волгоград, E-mail: mv\_milovanova@volsu.ru

## ПОЛИТИЧЕСКИЕ ИНТЕРНЕТ-МЕМЫ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

В статье представлены результаты анализа особенностей функционирования прецедентного феномена в русскоязычном политическом интернет-меме, закономерностей его реконтекстуализации в составе данной единицы коммуникации. В работе на материале русскоязычных политических интернет-мемов описаны константное ядро ИМ, включающее визуальный шаблон и обобщенное значение, сохраняющееся или трансформирующееся в процессе жизненного цикла ИМ, выявлены векторы трансформации прецедентного феномена, происходящие в результате отрыва исходного ИМ от первоначального контекста и помещения его в новые контексты.

**Ключевые слова:** интернет-мем, политическая коммуникация, прецедентный феномен, реконтекстуализация, трансформация.

**Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00193**

Интернет-мемы получают все более широкое распространение в политической коммуникации, что обуславливает востребованность лингвистических исследований этого относительно нового феномена [1–5]. Вместе с тем в настоящее время наблюдается дефицит работ, посвященных изучению функций интернет-мемов (далее – ИМ), специфики их жанровых разновидностей, закономерностей реконтекстуализации прецедентного феномена в составе ИМ, что определило актуальность предпринятого исследования.

Научная новизна работы состоит в изучении прагматических, функциональных характеристик ИМ в российской политической коммуникации, векторов трансформации их протестного потенциала. Полученные результаты вносят вклад в развитие методологических положений интернет-лингвистики, политической лингвистики, интернет-коммуникации, что определяет теоретическую значимость исследования. Практическая ценность работы заключается в возможности использования ее результатов и иллюстративного материала в спецкурсах по теории дискурса, политической лингвистике, протестной коммуникации, дискурсивной лингвистике, интернет- и политическому дискурсам; при создании рекомендаций для разработки инструментов PR-технологий.

Цель настоящего исследования заключается в установлении специфики функционирования прецедентного феномена в ИМ, закономерностей его реконтекстуализации в составе ИМ, а также в определении векторов трансформации ИМ на протяжении его жизненного цикла.

Для достижения обозначенных целей был определен комплекс задач: описать константное ядро ИМ, включающее визуальный шаблон и обобщенное значение, сохраняющееся или трансформирующееся в процессе жизненного цикла ИМ, выявить трансформации прецедентного феномена, происходящие в результате отрыва исходного ИМ от первоначального контекста и помещения его в новые контексты.

Материалом исследования послужили мемы, которые вошли в ТОП 2019–2022 гг. по версии российской системы мониторинга и анализа СМИ и социальных сетей Медиагология [https://www.mlg.ru].

### 2. Функционирование прецедентного феномена в составе политического интернет-мема

Прецедентный феномен в научной литературе имеет несколько толкований. Такие исследователи, как, например, В.В. Красных, к прецедентным феноменам относят текст, ситуацию, высказывание, отмечая, что их знаком (символом) может выступать прецедентное имя и прецедентное высказывание [6]. Важно отметить, что в интернет-коммуникации источниками прецедентных феноменов становятся факты виртуальной реальности. По сути, любое высказывание, креолизованный текст, получившие распространение в сети Интернет, могут стать прецедентным феноменом. Для них актуальным является признак долговременности, так как функционирование прецедентных виртуальных феноменов в интернет-коммуникации отличается относительной недолговечностью, поскольку процессы актуализации и деактуализации информации при интернет-общении протекают значительно быстрее, чем в традиционной коммуникации.

Полевая структура ИМ включает в себя константное ядро, состоящее из визуального шаблона и обобщенного значения, которое может сохраняться либо изменяться в процессе функционирования ИМ. На протяжении жизненного цикла политического ИМ в результате реконтекстуализации прецедентный феномен в его составе также может трансформироваться [4].

Рассмотрим в качестве типового примера один из самых известных ИМ, визуальный шаблон которого обращен к популярному ИМ «Наташ, вставай!» с обобщенным значением: «что-то произошло, и с этим нужно что-то делать» (рис. 1). Данный ИМ за короткое время превратился в виртуальный прецедентный феномен. После помещения этого ИМ в новый политический контекст, отсылающий к внесению весной 2020 года поправок об отмене президентских сроков, визуальный шаблон ИМ остался неизменным, а вербальный компонент трансформировался: разговорное обращение *Наташ* заменено на *Володь*, клю-

чевой глагол *урили* – на *обнулили*, добавлены новые реплики, прагматически поддерживающие ключевой глагол «обнулить». Данный глагол в силу экстралингвистических причин приобрел «новое значение» – «отмена временных ограничений президентских полномочий с целью продлить правление действующего главы государства» [7]. Таким образом, в результате реконтекстуализации прецедентного феномена происходит деконтекстуализация исходного ИМ и формируется новое обобщенное значение «что-то произошло, и с этим делать уже ничего не нужно» (рис. 2).



Рис. 1.  
Исходный мем «Наташ, вставай!»



Рис. 2.  
Политический мем «Володь, вставай!»

Рассмотрим еще один вариант функционирования прецедентного феномена в составе популярного ИМ «Проветрили и хватит» (рис. 3). Этот ИМ обращен к общему историческому прошлому и апеллирует к прецедентной фразе А.С. Пушкина «...В Европу прорубить окно» (вступление к поэме «Медный всадник»). Визуальный шаблон включает изображение исторических деятелей с похожим выражением решительности на лице. Прецедентные имена Петра Первого и В. Путина позволяют декодировать содержание мема и акцентировать внимание адресата на вызывающих переживания актуальных новостях. Вербальный компонент представлен антонимичной конструкцией «Открыл окно в Европу – Закрыл окно в Европу», ассоциативно связанную с «прорубил окно»,



Рис. 3. Мем «Проветрили и хватит»



и заключительную ироничную фразу-вывод: «Проветрили и хватит», которая аккумулирует в себе прагматический посыл, содержащий отрицательную оценку недружественных действий Евросоюза в отношении России и положительную оценку политики Российской Федерации.

В качестве прецедентного феномена в политическом ИМ может выступать факт истории, знаком которого становится прецедентное имя, например, В. Терешкова, В.И. Брежнев, Ю. Гагарин. В данном случае основой для шаблона ИМ становится историческая фотография, отсылающая к событиям общего прошлого как к прецедентному феномену (рис. 4, 5).

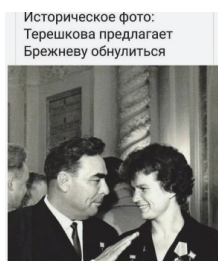


Рис. 4.

Мем «Терешкова – Брежнев»



Рис. 5.

Мем «Терешкова – Гагарин»

Вербальный компонент с ключевым словом *обнулиться* (*обнулили*) с новым значением «отмена временных ограничений президентских полномочий...», оформленный как подпись к фотографии либо как предполагаемый диалог изображенных на ней лиц, однозначно отсылает к конкретному политическому событию. В качестве примера ниже приведены ИМ, содержащие ироничную оценку обнуления президентских сроков.

### 3. Векторы трансформаций интернет-мема в российской политической коммуникации

ИМ как явление политической коммуникации приобретает способность становиться «транслятором общественно значимых идей, идеологической позиции» [8, с. 30]. При этом, с одной стороны, в процессе реконтекстуализации, будучи помещенными в политический контекст, ИМ обнаруживают способность к генерации политического прагматического потенциала. С другой стороны, возникнув как актуальный отклик на текущую политическую повестку дня, ИМ во время своего жизненного цикла могут полностью утрачивать политическую прагматическую составляющую, превращаясь в единицу сетевого юмора.

В качестве примеров реализации вектора трансформации обобщенного содержания ИМ от развлекательного до политического можно привести популярные ИМ «Наташ, вставай!», «Вы рыбов продаете?», которые после изменений вербального компонента получили новую прагматику, связанную с текущей ситуацией политической жизни общества.

Реализация вектора трансформации ИМ от политического до развлекательно-ироничного может быть проиллюстрирована примерами ИМ «Я/Мы Иван Голунов», «Девушка с плакатом на Первом канале».

Рассмотрим данные примеры подробнее. ИМ «Я/Мы Иван Голунов», созданный дизайнерами по модели узнаваемых конструкций *Je suis Charlie*, *#metoo*, получил известность благодаря его одновременной публикации на первых полосах изданий «Ведомости», «РБК» и «Коммерсант». За короткое время этот ИМ стал своеобразной «формулой протеста» [9], получил распространение и вызвал широкую волну флешмобов в поддержку фигурантов политических дел. Однако с течением времени протестный потенциал данного ИМ существенно трансформировался от политического протеста до протеста против плохих дорог, плохой работы ЖКХ, а затем уже, утратив протестный прагматический компонент, пополнил ряды иронично-игровых единиц сетевого общения: «Я/Мытищи», «Я/Мышки и сомы», «ЯМАХА – ЯМыха».



Рис. 6. ИМ «Я-Мы...»

Весной 2022 года в ИМ превратилась акция редактора М. Овсянниковой, которая появилась в прямом эфире программы «Время» Первого канала с пацифистским плакатом. Абсурдность ситуации, получившей общественный резонанс, и наличие белого полотна, на котором можно разместить любой текст, ожидаемо породили большое количество ироничных ИМ «Девушка с плакатом на Первом» с транслируемым смыслом «неуместность публичного обращения». Сначала в сети был растиражирован ИМ, в котором кадр видео совместили с широко известной комичной интернет-картинкой «утром прес качат, бегит,

турник, анжуманя», представляющий резкий диссонанс между визуальным и вербальным компонентами (рис. 7). Затем появилась серия ИМ, в которых полученный юмористический эффект тиражировался за счет творчески обыгранной идеи контраста между официальным фоном новостной студии Первого канала и различными бытовыми надписями на плакате: «Папа, где наши алименты!», «Олег, открой дверь, у меня нет ключей» (рис. 8–9). Наконец, вместо девушки в ИМ стали появляться новые персонажи с плакатом, например, мужчина в темных очках, внешне схожий с криминальным авторитетом и требующий вернуть долг (рис. 10).

Вариант 1

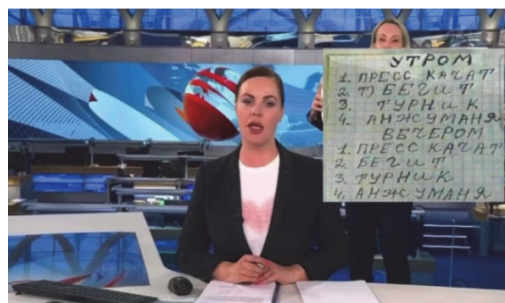


Рис. 7. Мем «Девушка с плакатом»

Вариант 2



Рис. 8. Мем «Девушка с плакатом»

Вариант 3



Рис. 9. Мем «Девушка с плакатом»

Вариант 4



Рис. 10. Мем «Девушка с плакатом».

Таким образом, визуальный шаблон в последующих воспроизведениях стал отдаляться от первоначального варианта ИМ, теряя связь с конкретной политической акцией и закрепляя смысл неуместности и комичности публичного обращения по неофициальным вопросам.



Политические ИМ в российском сегменте соцсетей являются популярным форматом коммуникации, позволяющим оперативно откликаться на текущую повестку дня. ИМ транслируют определенную оценку политического события, апеллируя к различным прецедентным феноменам.

ИМ имеет полевую структуру, включающую константное ядро (визуальный шаблон и обобщенное значение) и периферию, отражающую визуальные и смысловые трансформации.

Специфика использования прецедентных феноменов в ИМ заключается в их трансформации и реинтерпретации. Развитие ИМ предполагает

его первичную деконтекстуализацию и последующие реконтекстуализации.

На протяжении жизненного цикла ИМ претерпевает изменения, происходящие в результате отрыва исходного ИМ от первоначального контекста и помещения его в новые контексты, вследствие чего его прагматический потенциал может трансформироваться от развлекательного до политического и наоборот: протестный политический потенциал способен угасать, что обеспечивает превращение политического ИМ в стандартную единицу сетевого юмора.

#### Библиографический список

1. Аксенова О.Н., Швеи Е.В. Мем как феномен современных интернет-коммуникаций. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Филология. Журналистика. 2021; № 2: 5 – 7.
2. Вешнякова А.В. Лингвокреативный аспект интернет-мемов. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2016; № 6.4: 34 – 40.
3. Лопухов С.В. Прагматистические особенности интернет-мемов. *Актуальные проблемы стилистики*. 2021; № 7: 140 – 152.
4. Ребрина Л.Н. Интернет-мемы как актуальный феномен политической интернет-коммуникации в Германии: тематическая группа «Большая коалиция». *Научный диалог*. 2022; Т. 11, № 4: 239 – 257.
5. Ross A.S., Damian J.R. Digital cultures of political participation: Internet memes and the discursive delegitimization of the 2016 U.S. Presidential candidates. *Discourse, Context & Media*. 2017; № 16: 1 – 11.
6. Красных В.В. Система прецедентных феноменов в контексте современных исследований. *Язык, сознание, коммуникация: сборник статей*. Москва, 1997; Выпуск 1: 8 – 9.
7. Левина С.Д. Феномен обнуления в русском языке 2020 г. Национальные коды в языке и литературе. *Русский язык в России и за рубежом: изучение активных процессов в языке и речи*. Нижний Новгород, 2021: 159 – 165.
8. Иссерс О.С. Потенциал трансформаций поликодового интернет-мема в событийном контексте. 2020. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2: Языкознание. 2021; № 20 (2): 26 – 41.
9. Гурова Е.К., Ломыкина Н.Ю. Карнавал в Сети: как формула протеста побывала мемом. *Медиалингвистика*. 2020; № 7 (3): 318 – 331.

#### References

1. Aksenova O.N., Shvec E.V. Mem kak fenomen sovremennykh internet-kommunikacij. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2021; № 2: 5 – 7.
2. Veshnyakova A.V. Lingvokreativnyy aspekt internet-memov. *Aktual'nye problemy humanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2016; № 6.4: 34 – 40.
3. Lopuhov S.V. Pragmatisticheskie osobennosti internet-memov. *Aktual'nye problemy stilistiki*. 2021; № 7: 140 – 152.
4. Rebrina L.N. Internet-memy kak aktual'nyy fenomen politicheskoy internet-kommunikacii v Germanii: tematicheskaya gruppa «Bol'shaya koaliciya». *Nauchnyy dialog*. 2022; T. 11, № 4: 239 – 257.
5. Ross A.S., Damian J.R. Digital cultures of political participation: Internet memes and the discursive delegitimization of the 2016 U.S. Presidential candidates. *Discourse, Context & Media*. 2017; № 16: 1 – 11.
6. Krasnykh V.V. Sistema precedentsnykh fenomenov v kontekste sovremennykh issledovaniy. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya: sbornik statej*. Moskva, 1997; Vypusk 1: 8 – 9.
7. Levina S.D. Fenomen obnuliya v russkom yazyke 2020 g. Nacional'nye kody v yazyke i literature. *Russkij yazyk v Rossii i za rubezhom: izuchenie aktivnykh processov v yazyke i rechi*. Nizhnyj Novgorod, 2021: 159 – 165.
8. Issers O.S. Potencial transformacij polikodovogo internet-mema v sobytijnom kontekste. 2020. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2021; № 20 (2): 26 – 41.
9. Gurova E.K., Lomykina N.Yu. Karnaval v Seti: kak formula protesta pobывala memom. *Medialingvistika*. 2020; № 7 (3): 318 – 331.

Статья поступила в редакцию 24.07.22

УДК 811.581.11

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-309-312

Han Zewei, PhD candidate, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: hanzewei2022@163.com

**AMBIGUOUS DIFFERENTIATION OF THE “VP + 的” STRUCTURE FROM THE PERSPECTIVE OF SEMANTIC VALENCE.** The article presents a comprehensive study of ambiguous differentiation of the “VP + 的” structure from the point of view of semantic valence. “Valence” is a term borrowed from chemistry. Analysis of valence theory can help explain many grammatical phenomena. Using valence theory, the researcher divides Chinese verbs into monovalent verbs, divalent verbs, and trivalent verbs that correspond to three different forms of the “VP + 的” structure in Chinese. Using this theory, the author analyzes the ambiguity caused by divalent and trivalent verbs, and comes to the conclusion that “the absence of a valence component is the main cause of ambiguity.” However, in a certain context, if the noun component is the valence component of V, then the noun component can be omitted.

**Key words:** valence, structure of “VP+的” ambiguity, absence of valence component.

Хань Цзэвэй, учащийся доктор, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: hanzewei2022@163.com

## НЕОДНОЗНАЧНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СТРУКТУРЫ VP + 的 С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ВАЛЕНТНОСТИ

Статья посвящена комплексному исследованию неоднозначной дифференциации структуры VP + 的 с точки зрения семантической валентности. «Валентность» – это термин, заимствованный из химии. Анализ теории валентности может помочь нам объяснить многие грамматические явления. Используя теорию валентности, мы можем разделить китайские глаголы на одновалентные, двухвалентные и трехвалентные глаголы, которые соответствуют трем различным формам структуры VP + 的 в китайском языке. Используя эту теорию, мы проанализировали неоднозначность, вызванную двухвалентными и трехвалентными глаголами, и пришли к выводу, что «отсутствие валентного компонента является основной причиной неоднозначности». Однако в определенном контексте если компонент существительного является валентным компонентом V, то компонент существительного может быть опущен.

**Ключевые слова:** валентность, структура VP + 的 неоднозначности, отсутствие компонента валентности.

При анализе неоднозначности китайских предложений мы обычно используем традиционный метод анализа трансформации. Этот метод очень полезен на определенном уровне, но у него также есть ограничения, поскольку он не может объяснить семантическую структурную взаимосвязь между знаменательными словами. Возьмем, к примеру, предложения 喝啤酒的学生 («пьющие пиво студенты») и 喝啤酒的方式 («способ пить пиво»). Если мы используем анализ трансформации, нам трудно объяснить, почему слово 学生 («студенты») может быть опущено, а 方式 («способ») – нет. Это объясняется тем, что уровень структуры и грамматическая структура двух предложений являются одинаковыми, и анализ

преобразований не может решить эту проблему. Если мы хотим выявить эту взаимосвязь, мы должны найти новые аналитические методы, что и рассматривается в данном исследовании. Наибольший эффект теории и метода семантической валентности заключается в том, что они углубляют сложный и изменчивый синтаксис и семантику. Цель нашего исследования – выявить семантическую связь между знаменательными словами в неоднозначной структуре. Поэтому мы будем использовать большой объем корпуса для систематического анализа применения теории валентности в китайских предложениях. Это также новшество статьи – использование валентности для анализа неоднозначности. Практическая

значимость нашего исследования заключается в том, чтобы помочь изучающим китайский язык точно понять значение предложений и предложить новую идею для анализа неоднозначности.

Теория валентности была предложена французским лингвистом Люисен Теснер. Так называемая «валентность» на самом деле заимствована из химических терминов. Все на небесах и на земле состоит из различных элементов, и между этими элементами существует определенная пропорция. Возьмем в качестве примера «воду» ( $H_2O$  – ее химический символ). «Вода» состоит из 2 атомов водорода и 1 кислорода. Между водородом и кислородом должно быть определенное соотношение (2:1), иначе элемент «вода» не может быть образован.

Согласно теории валентности, основной единицей грамматического исследования являются предложения, а основным содержанием грамматического исследования является связь между компонентами предложения. С точки зрения структурной ассоциации сочетание слов будет образовывать предложения и устанавливать подчинительные отношения. В таких отношениях глаголы занимают центральное положение, и другие слова, в отличие от глаголов, должны поддерживать зависимые отношения с глаголами. Если сравнивать глагол с химическим элементом, это все равно, что иметь «крючок» на глаголе. Некоторые «крючки» зацепляют только один компонент существительного, другим нужно зацепить два компонента существительного, а некоторым «крючкам» необходимо затронуть три компонента существительного. Только таким образом может быть сформировано законченное предложение, и компонент, зацепленный словом, будет выступать синтаксическим актантом глагола.

Важно отметить следующее: Теснер считает, что глагол является центром предложения, и он может доминировать над другими его компонентами, но нет компонента, который мог бы доминировать над глаголом. Глаголы могут непосредственно господствовать в словосочетаниях с существительными и наречиями, среди которых словосочетания с существительными образуют «актант», а словосочетания с наречиями – «circonstant» (этот компонент эквивалентен второстепенному компоненту в русском предложении, но разделение компонентов предложения между русским и китайским языками отличается. Мы поговорим об этом позже). Китайский лингвист Лу Цзяньмин считает, что в китайской грамматике «circonstant» бесконечен, а «актант» не должен превышать трех. Эти три – субъект, объект 1 и объект 2. В китайском языке под субъектом понимается подлежащее, то есть он существует в виде номинатива, а объект 1 и объект 2 – вне номинатива. Объект 1 в китайском языке – это косвенное дополнение в русском языке. Объект 2 в китайском языке – это прямое дополнение в русском [1, с. 135], например, «подарить мне цветы» – косвенное дополнение «мне» считается прямым дополнением в китайском языке, а прямое дополнение «цветы» – косвенным в китайском языке, так как в нем нет падежа, это определено по форме «подарить мне цветы» (送我一朵花). Однако дополнение в русском языке имеет другое название в китайском – «bīnyǔ – 宾语». Чтобы избежать путаницы, мы используем термин «объект». Иными словами, валентность в китайском языке в основном изучает количество синтаксических актантов [2, с. 133]. Синтаксические актанты являются сильным доминирующим компонентом, который можно наблюдать в тексте, и имеет комбинаторную связь со сказуемым. Содержание, связанное с валентностью, рассматриваемое в данной статье, такое как одновалентные глаголы, относится к глаголам только с одним синтаксическим актантом, двухвалентные глаголы относятся к глаголам с двумя синтаксическими актантами и прочее. Мы следуем этой теории, чтобы объяснить явления, происходящие в китайской грамматике.

#### 1. Разделение типов глаголов в соответствии с теорией синтаксических актантов

Согласно точке зрения Лу Цзяньмина, мы можем разделить китайские глаголы на следующие категории:

Одновалентные глаголы. Эти глаголы похожи на переходные глаголы в английском языке, такие как 跑步 – pǎobù («бегать»), 游泳 – yóuyóǒng («плавать»), 咳嗽 – késou («кашлять») и т. д. Таким глаголам нужно добавить только один актант, чтобы сформировать законченное предложение, например 张三跑步 («Чжан Сан бегаёт») и 李四游泳 («Ли Си плавает»).

Двухвалентные глаголы. Этот вид глаголов похож на переходные, такие как 喜欢 – xǐhuan («любить»), 参观 – cānguān («посещать»), 讨论 – tāolùn («обсуждать») и т. д. Если такие глаголы образуют законченное предложение, требуется, по крайней мере, два актанта, например: 张三参观博物馆 («Чжан Сан посещает музей»).

Трехвалентные глаголы. Такие глаголы эквивалентны структурам с двумя объектами, таким как 送 – sòng («подарить»), 给 – gěi («дать») и т. д. Такие глаголы требуют, по крайней мере, трех актантов, чтобы сформировать законное предложение, например: 张三送老师花 («Чжан Сан подарит учителю цветы»). В этом предложении также можно опустить прямой объект: 张三送花 («Чжан Сан посылает цветы»). Мы уже обсуждали разницу между прямыми и косвенными объектами в двух языках, поэтому не будем повторяться. Лу Цзяньмин считает, что это всего лишь упущение на структурном уровне, а объект «учитель» включен на семантическом уровне, иначе он не может представлять собой акт «подарить».

Разные ученые придерживаются разных взглядов на то, существуют ли в китайском языке глаголы с нулевой валентностью. Некоторые исследователи считают, что они есть. Например, Го Жуй относит такие глаголы, как 地震 – dìzhèn («землетрясение»), 塌方 – tāfāng («оползень»), 打霜 – dǎshuāng («мороз»), 涨

水 – zhǎngshuǐ («вода поднимается») и 刮风 – guāfēng («сильный ветер»), к нулевалентным глаголам [3, с. 68], в то время как Чэнь Чанлай считает, что в китайском языке нет нулевалентных глаголов и четырехвалентных глаголов. Поскольку валентность глаголов является семантической категорией, необходимые элементы, определяющие валентность глаголов, также должны быть отражены как необходимые синтаксические компоненты: 下雨 («идёт (дождь)»), 刮风 («дует (ветер)»), 下雪 («идёт (снег)»), 打閃 («сверкнуть (молния)»), 打雷 («гремит (гром)») и другие так называемые «метеорологические глаголы». Они могут быть отделены от определенных синтаксических семантических компонентов. Инструменты, материалы, причины, время, места и т. д. – все это компоненты, связанные с основными глаголами. Таким образом, в современном китайском языке нет четырехвалентных глаголов [4, с. 78]. Многие ученые считают, что время, место и другие компоненты не могут использоваться в качестве компонентов валентности, но Чжоу Гугуан придерживается другой точки зрения. Он считает, что инструментальный компонент вообще исключить из валентного компонента глагола нельзя, и является ли он валентным компонентом, следует определять на основе семантического анализа. Что касается глаголов обработки и создания, то инструментальные компоненты довольно тесно связаны с ними. Некоторые глаголы сами произошли от инструментальных существительных, таких как 锁 («запирать»), 锯 («пилить»), 锄 («мотыжить»), 锉 («обрабатывать напильником»), 犁 («пахать»), 耙 («ворoshить») и так далее [5, с. 107].

Но каковы бы ни были различия, нет никаких проблем в разделении китайских глаголов на одновалентные, двухвалентные и трехвалентные. В центре всеобщего обсуждения находится вопрос о том, существуют ли нулевалентные глаголы и четырехвалентные глаголы.

Следует отметить, что при анализе валентности китайских глаголов мы обычно не рассматриваем такие элементы состояния (circonstant), как время, условие, место и т. д., поскольку наступление или развитие любого события сопровождается временем и местом, и это появится при разделении глаголов. Более того, в индоевропейском языке время и место не имеют морфологической согласованности с подлежащими.

#### 2. Теоретический анализ валентности структуры VP + 的

##### 2.1 Исследование структуры VP + 的

Лингвист Чжу Декси однажды проанализировал неоднозначность VP + 的 и предложил три явления, содержащиеся в этой структуре [6, с. 114]:

- 1) образованный VP + 的 не может использоваться в качестве подлежащего для обозначения вещей, а только в качестве атрибутивного;
  - 2) образованный VP + 的 может использоваться в качестве подлежащего для обозначения вещей, но это не вызывает неоднозначности;
  - 3) образованный VP + 的 может использоваться в качестве подлежащего для обозначения вещей, но это может вызвать неоднозначность;
- Подчеркнем, что VP+的 относится к форме глагольного оборота 的. 的 – это знак прилагательного в китайском языке.

В то же время лингвист Чжу Декси также предложил формулу индекса двусмысленности  $P = N-M$ , где  $P$  представляет индекс неоднозначности VP + 的, который соответствует трем из вышеперечисленных явлений.  $N$  представляет валентность глагола  $V$ , а  $M$  – количество валентных компонентов глагола  $V$ , которые отображаются в конструкции VP + 的. Используя формулу индекса неоднозначности, мы можем провести неоднозначную дифференциацию структуры 反对的是他 (эта фраза имеет два значения в китайском языке: 1) «Он тот, кто выступает против этого вопроса», 2) «Он тот, против кого мы выступаем»). В структуре 反对的 反对 является двухвалентным глаголом, то есть  $N = 2$ . Поскольку количество валентных компонентов глагола  $V$  не фигурирует в этой структуре, то  $M = 0$ . Следовательно, из неоднозначной формулы  $P = N-M$  вводится  $P = 2-0$ , то есть  $P = 2$ . Когда  $P = 2$ , это соответствует третьему явлению, упомянутому выше, то есть «образованное VP + 的 может использоваться в качестве подлежащего для обозначения вещей, но это может вызвать неоднозначность». (Чжу Декси считает, что когда  $P = 0$ ,  $V$  может относиться только к самому себе; когда  $P = 1$ ,  $V$  может использоваться для обозначения вещей и может быть понято; когда  $P = 2$  или 3, если  $V$  используется для обозначения вещей, возникает двусмысленность).

Вэнь Лянь считает, что существует два типа компонентов существительных, которые связаны с глаголами: один является обязательным, а другой необязательным. Односторонние глаголы требуют, чтобы с ним появлялся обязательный компонент существительного, а двусторонние глаголы диктуют, чтобы с ним появились два обязательных компонента существительного [7]. Можно сказать, что работы Чжу Декси и Вэнь Ляна открыли прелюдию к изучению валентности современного китайского глагола.

Шао Цзинмин предложил понятия «семантическая валентность» и «синтаксическая валентность», утверждая, что семантическая валентность относится к семантической плоскости и является потенциальной возможностью, то есть в грамматической структуре глагола можно семантически связать с ним компонентную семантическую категорию (то есть семантический падеж); синтаксическая валентность касается грамматической плоскости, это своего рода реальность, относится к числу семантических сеток в грамматической структуре, которые могут одновременно появляться в субъектно-объектной позиции без помощи других средств (таких как предлоги) и иметь прямую семантическую связь с предикатом. Однако его точка зрения не была общепризнана, потому что при рассмотрении

валентности глагола необходимо представить себе все синтаксические среды, в которых он может появиться, а также семантические компоненты, которые могут быть с ним связаны. Это очень сложно сделать.

## 2.2 Анализ валентности структуры VP + 的

В современном китайском языке использование грамматики валентности может решить многие проблемы грамматической структуры. Согласно предыдущему разделению глаголов, структуру VP + 的 также можно разделить на три категории (мы называем ее V1, V2 и V3). Мы объединяем конкретные примеры для анализа:

1. Структура V<sub>1</sub>P + 的, когда V – одновалентный глагол, с которым связан только один актанта, то есть он может сочетаться только с одним компонентом существительного и быть понятым. Например, в структуре 跑步的, 游泳的, 跑步 («бегать») и 游泳 («плавать») являются непереходными глаголами, а доминирующим элементом аргумента является подлежащее 跑步 и 游泳. Семантическая связь между V и N ясна, поэтому она не вызывает двусмысленности.

2. Структура V<sub>2</sub>P + 的 – когда V – это двухвалентный глагол, и им могут управляться два актанта. В V есть два вида существования, которые относятся к отдаче (агенса) и получению (пациенса), что может привести к двусмысленности. Но где двусмысленность, мы можем объяснить это с помощью следующих примеров.

Группа А

反对的是他。

负责的是杨主任。

группа Б

反对的是这个意见。

负责的是内务。

В группе А 反对 и 负责 – это оба двухвалентных глагола, которые могут быть перенесены на «агенса» и «пациенса». Если на «агенса», соответствующий анализ трансформации может быть 违反的是他 («Он тот, кто нарушил это дело»), 吃过的是小王 («Человек, который поел, – это Сяо Ван»), 出席的是冯平 («Человеком, который присутствовал, был Фэн Пин»). В этих структурах 他 («он»), 小王 («Сяо Ван») и 冯平 («Фэн Пин») являются субъектами предложения. Если на перенесение происходит на «пациенса», соответствующий анализ трансформации может быть следующий: 吃的是馒头 («пампушку есть»), 看的是电脑 («на компьютер смотреть»), 学的是英语 («английский язык изучать»). В этих структурах 馒头 («пампушку»), 电脑 («компьютер») и 英语 («английский язык») являются объектами предложения, так что в группе А действительно есть двусмысленность. В группе Б 意见 и 内务 могут использоваться только как пациенс: 反对 и 负责, поэтому двусмысленности нет.

Разница между двумя группами А и Б заключается в том, что количество семантических связей в акте между V и N различно. Есть две семантические роли, которые играет N в группе А, то есть N соответствует нескольким актантам глагола. Между V и N есть два отношения: «действие-агенса» и «действие-пациенса», поэтому будет двусмысленность, в то время как семантическая роль N в группе Б принадлежит только пациенсу V, который соответствует только одному из актанта, поэтому двусмысленности нет.

## 3. Структура V<sub>3</sub>P + 的.

В такого рода структуре есть три актанта, связанных с глаголом V, поэтому вся структура может относиться к трем вещам. Грамматический глагол может использоваться как субъект и объект, но при этом возникнут неоднозначности. Например, в структуре 介绍的是小明, глагол 介绍 является трехвалентным глаголом.

(介绍 в переводе с китайского может означать «познакомить», «представить» и «рассказать»).

В структуре 介绍的是小明 заложено три разных смысла: 1) 小明 (имя человека) как агенса (小明) является инициатором действия 介绍, например, 小明 (представил новые продукты компании); 2) 小明 как пациенс (小明 как объект действия 介绍), например, «То, что моя мама представляет, это 小明»; 3) 小明 как участник действия 介绍 («Мама рассказала 小明 о том, как работает эта новая стиральная машина»).

## 2.3 Причина неоднозначности структуры VP + 的

Из приведенного выше примера мы можем видеть, что когда V является двухвалентным и трехвалентным глаголом, структура VP + 的 может быть неоднозначной. Причина в том, что двухвалентный глагол может доминировать над двумя актантами, и его типичный формат – N (агенса) + V + N (пациенса), например, 张三监督工人 («Зань РУКОВОДИТ рабочими»), в этой структуре появляются

все валентности (актанты) 监督, и по порядку сочетания слов можно определить, что двусмысленности нет. Однако, когда эта структура заменяется на VP + 的 и становится 监督的是工人, возникает неоднозначность, и ее глубинная структура становится двух видов, один 工人 выступает как агенса, и пациенс опущен, то есть «рабочие руководят кем»; а другой 工人 – как пациенс, и агенса опущен, то есть «кто-то руководит именно рабочими». Можно видеть, что появление неоднозначности тесно связано с пропущенными компонентами. Когда валентные компоненты глагола появляются не все, неясные отношения между агенсом и пациенсом в валентных компонентах будут вызывать неоднозначность.

Трехвалентный глагол – это то же самое. Среди трехвалентных глаголов есть два тривиальных формата: 1) N1 + V + (P) + N2 + N3, например, 我给小明一本书 («Я дам 小明 книгу»); 2) N1 + P + N2 + V + N3, например, 小红向小丽介绍了一个男朋友, (小红 познакомила 小明 со своим парнем). Связь между валентными компонентами двух предложений ясна, и неоднозначности нет, но как только высказывание переходит в нетривиальный формат, становится 给的是小明 и 介绍的是小丽, и из-за неполных валентных компонентов предложение становится неоднозначным. Из этого видно, что причина, по которой предложение является неоднозначным, связана с появляющимися валентными компонентами.

Итак, возникает вопрос: при каких условиях в структуре VP + 的 компонент валентности опускается, не вызывая двусмысленности? Покажем это на конкретном примере.

① 喝啤酒的学生 («пьющие пиво студенты»).

② 喝啤酒的方式 («способ пить пиво»).

Эти два высказывания основаны на VP + 的 в качестве атрибутивной структуры, и последовательность частей речи одинакова, оба имеют форму V + N + 的 + N, и уровень их построения также одинаков. Разница между этими двумя структурами заключается в том, что 学生 в ① может быть опущен, не вызывая неоднозначности (например, 喝啤酒的很好看 – хотя компонент существительного опущен, он не вызовет неоднозначности); а 方式 в ② не может быть опущен (потому что есть много способов пить пиво).

Дальнейший анализ может показать, что в этих двух структурах 学生 может использоваться в качестве агенса, и его опущение не повлияет на логику предложения, но 方式 не может использоваться в качестве агенса; более того, 学生 является валентным компонентом глагола 喝, то есть актанта, а актанта – это компонент существительного с различными свойствами, связанными с глаголом и в предложении есть, по крайней мере, один. Но 方式 не является валентным компонентом глагола 喝. 方式 – это только constant (элемент состояния), мы редко рассматриваем constant (элемент состояния) в валентном анализе глаголов, потому что наступление любого события сопровождается состоянием времени, места и т. д. Следовательно, мы можем сделать вывод, что если NP является валентным компонентом глагола, то NP может быть опущен в определенном контексте и не вызовет двусмысленности.

Традиционный анализ преобразований может только помочь нам объяснить, что в предложении действительно есть двусмысленность, но он не может сказать нам, почему она существует. Использование анализа теории валентности может восполнить этот недостаток. В классификации глаголов с применением теории валентности хотя существуют разные точки зрения, но разделить глаголы на одновалентные, двухвалентные и трехвалентные возможно. Глаголы разных классов валентности могут образовывать различные типы структур VP + 的. Из-за отсутствия валентных компонентов структуры VP + 的 двухвалентного и трехвалентного классов может быть неоднозначной, но это не абсолютно. Когда компонент существительного в структуре VP + 的 оказывается валентным компонентом глагола V, он может быть опущен в определенном контексте.

Поэтому мы считаем, что при анализе неоднозначности китайских предложений теория валентности действительно компенсирует недостатки традиционного анализа преобразований. Но это не значит, что теорию валентности следует рассматривать как аксиому, потому что она анализирует только семантические отношения между глаголами и существительными, а отношения между словами в языке чрезвычайно сложны. Для других семантических отношений теория валентности бессильна. Это также показывает, что изучение лингвистики само по себе представляет процесс непрерывного развития и самосовершенствования.

Языковая валентность относится к глубокой семантической категории, а содержание является сложным, особенно в китайском языке, где нет такого грамматического явления, как склонение и спряжение. В связи с этим представленная теория нуждается в дальнейшем всестороннем анализе.

## Библиографический список

1. Мельчук И.А. Опыт теории лингвистических моделей «Смысл <=> текст». Москва: Языки русской культуры, 1999.
2. 陆俭明. 现代汉语语法研究教材 北京大学出版社, 2019 (Лу Ц. Курс изучения современной грамматики китайского языка. Москва: Издательство Пекинского университета, 2019).
3. 郭锐. 述结式的配价结构与成分的整合, 载沈阳主编《现代汉语配价语法研究》, 北京大学出版社1995年 (Го Ж. Исследование интеграции валентной структуры и состава двух предикатов. Исследования современной китайской грамматики валентности. Москва: Издательство Пекинского университета, 1995).
4. 陈昌来. 现代汉语不及物动词的配价考察 [J]. 语言研究. 1998年第2期 (Чань Ч. Изучение валентности непереходных глаголов в современном китайском языке. Изучение языка. 1998; Выпуск 2).
5. 周国光, 工具格、处所格的配价问题, 载周国光主编《现代汉语配价语法研究》, 高等教育出版社2011年 (Чжоу Г. Вопросы валентности инструменты и места. Исследования современной китайской грамматики валентности. Москва: Издательство высшего образования, 2011).
6. 朱德熙, “的”字结构和判断句, 《中国语文》第1,2期, 1978年 (Чжу Д. Структура “的” и определяющее предложение. Изучение китайского языка. 1978; Выпуск).
7. 文炼, 词语之间的搭配关系 [J]. 中国语文, 1982年第1期 (Вэнь Лянь, Отношения сочетания между словами [J]. Изучение китайского языка. 1982; Выпуск 1).



## References

1. Mel'chuk I.A. *Opyt teorii lingvisticheskikh modelej «Smysl <=> tekst»*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
2. 陆德明. 现代汉语语法研究教材 北京大学出版社, 2019 (Lu C. *Kurs izucheniya sovremennoj grammatiki kitajskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo Pekinskogo universiteta, 2019).
3. 郭锐. 述结式的配价结构与成分的整合, 载沈阳主编《现代汉语配价语法研究》, 北京大学出版社1995年 (Go Zh. *Issledovanie integracii valentnoj struktury i sostava dvuh predikatov. Issledovaniya sovremennoj kitajskoj grammatiki valentnosti*. Moskva: Izdatel'stvo Pekinskogo universiteta, 1995).
4. 陈昌来. 现代汉语不及物动词的配价考察 [J]. 语言研究. 1998年第2期 (Ch'en' Ch. *Izuchenie valentnosti neperehodnyh glagolov v sovremennom kitajskom yazyke. Izuchenie yazyka*. 1998; Vypusk 2).
5. 周国光. 工具格、处所格的配价问题, 载周国光主编《现代汉语配价语法研究》, 高等教育出版社2011年 (Chzhou G. *Voprosy valentnosti instrumenty i mesta. Issledovaniya sovremennoj kitajskoj grammatiki valentnosti*. Moskva: Izdatel'stvo vysshego obrazovaniya, 2011).
6. 朱德熙, “的”字结构和判断句, 《中国语文》第1,2期, 1978年 (Chzhu D. *Struktura “的” i opredelyayushee predlozhenie. Izuchenie kitajskogo yazyka*. 1978; Vypusk).
7. 文炼, 词语之间的搭配关系[J]. 中国语文, 1982年第1期 (V'en' Lyan', *Otnosheniya sochetaniya mezhdu slovami [J]. Izuchenie kitajskogo yazyka*. 1982; Vypusk 1).

Статья поступила в редакцию 21.07.22

УДК 811.161.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-312-316

Ren Jianxin, postgraduate, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: zhen.tcz@dvfu.ru

Zolotareva L.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: L100569@yandex.ru

**PHRASEOSCHHEME “ГДЕ (КУДА) + КОМУ + ИНФ” ON THE BACKGROUND OF THE CHINESE LANGUAGE.** The paper discusses structural composition of the phraseoscheme “где (куда) + кому + инф”, identifies structural variants and describes their equivalents in Chinese. The phraseoscheme “where + N3 + V inf” is formed by constant components: *where*, *N3* and *V inf*. The material shows that in this construction the subject and the predicate are presented in different ways: the subject can be a personal pronoun or a noun; the predicate is expressed by an infinitive of the perfect form and an imperfect form, as well as a nominal predicate. Each of them has different percentage. Syntactic constructions with components *where*, expressing the meaning of impossibility, have the following varieties: “where N3 (Vinf) on N4”, “where N3 cop N5 / Adj5” and “where N3 to N2”. In the practice of translation, there are Chinese equivalent constructions, which coincide with the Russian turnover in meaning and lexical composition, the descriptive method is also possible, in which the construction is not preserved, only the main meaning is retained.

**Key words:** phraseoscheme, structure, models, translation, equivalent.

**Жэнь Цзяньсинь**, аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: zhen.tcz@dvfu.ru

**Л.А. Золотарева**, канд. пед. наук, доц., Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: L100569@yandex.ru

## ФРАЗЕОСХЕМА «ГДЕ (КУДА) + КОМУ + ИНФ.» НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматривается структурный состав фразеосхемы «где (куда) + кому + инф.», выделяются структурные варианты и описываются их эквиваленты в китайском языке. Фразеосхема «где (куда) + кому + инф.» формируется постоянными компонентами: *где/куда*, *кому* + *инфинитив*. Материал показал, что в составе данной конструкции субъект и предикат представлены по-разному: субъект может быть личным местоимением или именем существительным; предикат выражен инфинитивом совершенного и несовершенного вида, а также именным предикатом. Каждый из них имеет разную частотность. Синтаксические конструкции с компонентами *где/куда*, выражающие значение невозможности, имеют варианты: «куда/где N3 (Vinf) в/на N4», «где (куда) N3 cop N5 / Adj5» и «куда N3 до N2». В практике перевода часто встречаются китайские эквивалентные конструкции, которые совпадают с русским оборотом по смыслу и лексическому составу, а также при переводе возможен описательный метод, при котором конструкция не сохраняется, остается только основной смысл.

**Ключевые слова:** фразеосхема, структура, модели, перевод, эквивалент.

Синтаксические фразеологические единицы привлекали внимание многих ученых, таких как Н.Ю. Шведова, А.В. Величко, В.Ю. Меликян и др. В «Русской Грамматике–80» к синтаксическим фразеологизмам относятся «такие построения, в которых связи и отношения компонентов с точки зрения живых грамматических правил оказываются необъяснимыми» [1, с. 217]. По мнению А.В. Величко, синтаксические фразеологизмы (фразеосхемы) «организуются компонентами постоянными и переменными (свободными). Постоянные компоненты образуют фразеологизованную модель структуры и формируют ее значение. Переменные компоненты лексически свободны» [2, с. 7]. В работе В.Ю. Меликяна синтаксические фразеологические единицы (СФЕ), обладающие свойствами воспроизводимости, структурно-семантической целостности, устойчивости, идиоматичности, делятся на следующие классы: коммуникемы, фразеосхемы, устойчивые модели, устойчивые обороты и т. д. [3].

Фразеосхема представляет собой один из классов синтаксических фразеологических единиц. Термин «фразеосхема» был впервые предложен Д.Н. Шмелёвым в 1960 году в работе «О «связанных» синтаксических конструкциях в русском языке» [4], данный класс синтаксических фразеологизмов привлекал внимание многих ученых, таких как О.В. Акбаева [5], Д.А. Вакулёно [6], Л.А. Золотарева [7], Н.О. Григорьева [8], В.В. Посиделова [9] и др. Исследователи не только описывают разные аспекты фразеосхем (структурный, семантический, этимологический, парадигматический, лексикографический), но и рассматривают некоторые конкретные модели, например «Ну не + N1» [5], «А то + <Pron1 [N1]> + <не> + V [N, Adj, Adv...]» [6], «N1-6 + так + N1-6» [10], «самое + V inf» [11] и т. д.

Исследование национально-специфичных конструкций русской разговорной речи является актуальным в современной лингвистике, так как, с одной стороны, оно опирается на антропоцентрический подход, а с другой стороны, включает дискурсивный и функционально-коммуникативный подходы к анализу материала.

Предметом нашего описания являются структурные варианты фразеосхем «где (куда) + кому + инф.» на фоне китайского языка. Цель исследования: выявление способов перевода данной фразеосхемы с русского языка на китай-

ский. Задачи исследования включают: описание структурного состава русской фразеосхемы, выявление частотности функционирования постоянных компонентов, описание способов перевода данной фразеологизованной конструкции на китайский язык.

Фразеосхема с компонентами *где/куда* изучалась разными учеными. В своей диссертации Ю.М. Белозерова описывает фразеосхему «<Да [ну, а]> Где + <же [ж, уж]> + <там [тут, здесь]> + <не> + V [N, Adj, Adv, Pron]!», которая выражает значения отрицания или негативной эмоциональной оценки [12]. В.Ю. Меликян выделяет фразеосхему «Где + <уж> + там [мне, тебе, ему, ей, нам, вам, им] + V!», выражающую «значение категорического отрицания в сочетании с разнообразными эмоциями» [13, с. 132].

А.В. Величко употребляет термин «фразеологизованные структуры» и классифицирует модели с компонентами *где/куда* в разные группы по их значениям: модель «когда/где/зачем/что... (же) + кому + инф.» относится к группе со значениями принятия и отрицания, а модель «куда/где + (кому) + инф.» акцентирует значения нереальности или неосуществимости [14]. Описанию некоторых структурно-семантических особенностей данной фразеосхемы посвящена также статья Л.А. Балобановой [15]. Следует отметить, что исследуемая нами фразеосхема ранее не рассматривалась в сопоставительном аспекте применительно к китайскому языку, что говорит о научной новизне и теоретической значимости предпринятого нами исследования. Практическая значимость работы заключается в том, что данный материал может быть использован для составления русско-китайского словаря синтаксических фразеологизмов, описанные способы перевода конструкции могут применяться на русском языке как иностранному для китайских учащихся, а также будут полезны для переводчиков на китайский язык.

Источником нашего исследования являются тексты из Национального корпуса русского языка и переводы русских произведений на китайский язык (более 300 примеров употребления). Эти переводы были сделаны различными китайскими переводчиками: Жу Лун, Юе Линь, Ба Цзинь, Лэй Жань, Чжан Цаоцзэн, Чжан Баши, Фэн Цыкай.

### 1. Структурный состав конструкции «где (куда) + кому + инф.»

Данная структура формируется компонентами: *где/куда, кому, инфинитив*.

1. Первый компонент – частица *где* или *куда*, которая мотивирована вопросительным местоимением, потерявшим свое лексическое значение пространственности и грамматическое вопросительное значение, употребляется в составе фразеосхемы для выражения возражения или полной невозможности. Синоними (*где/куда*) не меняют значение предложения.

2. Второй компонент представлен формой дательного падежа местоимения и выступает в роли субъекта. В зависимости от контекста субъект может быть выражен именем существительным или местоимением. При анализе 300 примеров из НКРЯ выявлена частотность грамматического оформления субъекта: местоимения составляют 97,7%, в том числе *мне* (27%), *тебе* (15,7%), *ему* (16,7%), *им* (12,3%), *нам* (11%), *ей* (9,7%), *вам* (5,3%); имя существительное составляет маленькую долю (2,3%): личные имена (обозначающие лицо) – 2%, предметные имена (чаще всего обозначающие сферу деятельности людей) – 0,3%.

1. *Мне* (27%).

– *Вы сами Щелкунова знали? – Где мне знать! Может, это двести лет назад, может, триста было! Люди говорят.* (В.А. Солоухин. Владимирские просёлки, 1956–1957). Здесь фразеосхема выражает значение отрицания: я не знаю в силу своего возраста, об этом люди говорят.

*Не знаю... Неопытен я... Нерассудителен... Где мне управлять другими?! Бежать надо, а не учить!.. И все же не казалось больше: не смиренно я поступил* (митрополит Вениамин (Федченков). Два Сорокоуста, 1927–1948). В этом примере выражено несогласие: я не способен управлять другими, у меня нет соответствующих (нужных для управления) качеств.

2. *Тебе* (15,7%).

– *Помочь тебе собраться? – спросила я в машине. – Куда тебе помогать, малыш! – Костя ласково погладил меня по голове. – Ты бы на себя посмотри! Домой и только домой, а дома немедленно спать* (Вера Белоусова. По субботам не стреляю, 2000). В данном случае выражается отказ: ты уставшая, не стоит помогать, отдыхай.

*Спать давно пора... Кирсанов: Ну куда тебе спать, ты же сейчас человек одинокий и даже в значительной степени холостой... Сиди, пей чай, наслаждайся беседой с умными людьми...* (Аркадий Стругацкий, Борис Стругацкий. Жиды города Питера, или Невесёлые беседы при свечах, 1990). Здесь обозначает возражение, одинокому человеку надо пить и беседовать с умными людьми, не надо спать.

3. Местоимения *ему* и *им* составляют 16,7% и 12,3%, но из них к конкретному человеку относятся только 15% и 9%, остальные имеют предметное значение.

– *Бедный Педро, как ему тяжело. Алонсо сердился. – Педро – дурак. Ну где ему выдержать экзамен? Наш университет существует давно, а никого еще не сделали доктором философии. – Тогда, значит, мой Педро и будет им* (Б. А. Садовской. Доктор философии, 1918). В этом примере *ему* обозначает конкретного человека – Педро. Говорящий считает, что Педро дурак, и он не сможет выдержать экзамен.

*Человеку порой и поспать некогда, где ему взять время ремень поменять. Стоит, бедолага, воняет маслом. Шмель такие часы не берет. Посули ему хоть золотые горы за ремонт* (Владимир Кузнецов. Часовой // «Волга», 2013). Здесь *ему* употребляется для обобщенного значения: у человека, которому некогда поспать, нет времени поменять ремень.

*Марина и Света, хоть и были девушками приятными во всех отношениях (не носили «кислотных» курток, не курили ядерной анаши, желая показаться «крутыми»), никаких желаний, тем не менее, у Мити не вызывали: «Пьют водку, ходят в домашних халатах, шаркая стоптанными тапками по полу, – ну где им сравниться с прекрасным видением!» Ему хотелось домой, к жене...* (Андрей Житков. Кафедра, 2000).

Субъект *им* – это Марина и Света; по мнению Мити, такие девушки не могут сравниться с прекрасным видением.

*Люди не видят даже собственных затылков, Рама. Где им увидеть императора? Они стоят спиной к оси, вокруг которой крутится мир* (Виктор Пелевин. Бэтман Аполло, 2013). В данном примере фразеосхема употребляется для выражения отрицания действия людей, характеристика которых приведена в предыдущем предложении.

4. *Нам* составляет 11%. Значение местоимения в предложениях может быть разным.

А. Служит говорящему для обозначения нескольких или многих лиц, включая и себя (6%).

*Лесу вокруг полно, а новых срубов не видно. – Село наше Гусево очень обеднело мужиками, – несколько нараспев ответила одна женщина лет сорока. – Все мы, бабы, здесь вдовы. Где уж нам срубы рубить! Вот вырастим детей, поставим их на ноги, определим в города, тогда и дома обновлять возьмемся* (В.А. Солоухин. Владимирские просёлки, 1956–1957). В этом примере утверждается, что бабы не могут сами рубить срубы, а в деревне мало мужиков.

Б. Служит говорящему для обозначения нескольких или многих лиц, включая и себя, и собеседника (5%).

– *Сейчас догоним. Он принялся переводить рычаги, нажимать кнопки, педали. Машина поехала быстрее, но все же не могла догнать мчавшийся впереди желтый автомобиль. – Ну, где нам тягаться с ними! – подзуживал*

*Незнайку Пестренький. – Не та система* (Николай Носов. Незнайка в Солнечном городе, 1958). – У нашей машины нет той системы, невозможно тягаться с другими! (Пестренький разговаривает с Незнайкой).

5. Проценты местоимения *ей* – 9,7%.

– *Ну, а Андрюша что? – А он говорит: «Бабушка давно забыла, должно быть, что такое любовь, где ей помнить! Да в ее время могли ли любить, как теперь?»* (В.А. Соллогуб. Старушка, 1850). – *Бабушка не может помнить, что такое любовь, в ее время нельзя было любить как теперь*.

*Даже я, выяснив, кто она, ее не узнаю. Просто потому, что не помню, как Лена Ч. выглядела раньше. Где ж ей узнать меня* (Максим Горькаля. Шестая группа крови (1997) // «Столица», 26.08.1997). – *Ей невозможно узнать меня, потому что мы давно не виделись*.

6. *Вам* (5,3%) употребляется меньше по сравнению с частотностью других местоимений. В конкретном контексте местоимение *вы*, как и местоимение *мы*, употребляется тоже в разных значениях:

А. Для выражения множественности слушающего (1,3%);

...*говорят: браток, не высаживайся! Мы вот сейчас покурим и эту мышу прищемим, чтобы она тут не беспредельничала. А мыша им с-под шкафа: куда вам меня щемить, кони красноглазые* (Растаманская сказка про мышу, 1995). – *Вы не способны щемить меня*.

Б. При вежливом обращении к одному лицу (4%).

– *Я не слышал этого, – сказал Павел. – Где вам слышать-то, – возразил Макар Григорьев, – вас и в зачине еще тогда не было* (А. Ф. Писемский. Люди сороковых годов, 1869). – *Вы и не могли слышать, тогда вас не было* (этикетное, вежливое обращение).

Субъект может быть выражен именем существительным (2,3%), в том числе:

1) личным именем (т. е. обозначающим лицо) (1,7%): *Место наше глухое, нелюдимое, где тут человеку жить* (А.Н. Толстой. На рыбной ловле, 1923); *Вот такая конспирация, куда уж немцу догадаться* (Г.Я. Бакланов. Жизнь, подаренная дважды, 1999);

2) предметным именем, чаще всего обозначающим сферу деятельности людей (0,6%): *Если за полмиллиарда лет природа так и не придумала, как преодолеть проклятые злокачественные опухоли, где уж медицине найти средство борьбы с раком* (Ольга Андреева, Григорий Тарасевич. Смерть за секс // «Русский репортер», 2008); *Где писательству сравниться с хирургией* (Николай Амосов. Голоса времен, 1999).

Исследование показывает то, что в составе структуры «где/куда + кому + инф.» субъект чаще всего выражен личным местоимением, по частотности больше всех представлено *мне*, потом следует местоимение *тебе*, частотность употребления местоимения *ему*, *нам*, *ей* и *им* не сильно отличается; имя существительное встречается реже, обычно оно обозначает лицо. Можно заключить, что данная фразеосхема всегда называет действие, выполнение которого является невозможным для самого говорящего, а также она употребляется для выражения оцениваемой невозможности действия других людей. *Вам* чаще указывает на обращение к одному человеку и употребляется меньше всех. Этот факт можно объяснить тем, что сферой функционирования разговорной конструкции является неподготовленная, неофициальная бытовая речь.

3. Третий компонент – инфинитив, который выступает в роли предиката, но в конкретном контексте предикат проявляется по-разному.

А. Он может употребляться в форме совершенного вида (39%), что, по мнению А.В. Величко, соответствует общему правилу использования вида при выражении невозможности совершения действия [16]. Причина невозможности является более субъективной в данных примерах, т. е. зависящей от физического, психологического, интеллектуального и другого состояния человека.

*Я сжимаю в руке заржавевшее это перо. Мои пальцы дрожат, леденеют от страха. Ведь инструмент слишком груб. Где уж мне написать твой портрет! Твой портрет, Бокучава Наталла* (Сергей Довлатов. Блюз для Наталлы, 1985). – *Я не могу написать портрет из-за дрожи*.

*Особенно насканивал сосед Суворова, Сергей Юсупов. – Вперил рачьи буркалы! – кричал Юсупов. – Явно врешь, где тебе решить? – Решу! – Говорящий сомневается: у тебя нет способности решить*.

Б. Употребление глагола в форме несовершенного вида в нашей выборке из НКРЯ также встречается часто (57%), на наш взгляд, несовершенный вид выражает более общее значение невозможности, дополняемое значениями нецелесообразности и др.:

– *Здравствуй, Мэбэт! – закричал он радостно. – Пес у тебя плохо хорош – давно мечтал о таком. Да куда мне иметь хороших собак, они дорогие...* (Александр Григоренко. Мэбэт // «Новый мир», 2011). – *У меня нет достаточных денег, невозможно иметь таких хороших собак*.

*Вчера меня поймали в вестибиле «Астории» — академики. Академик Павловский и академик Быков и еще другие. Уговаривали спеть у них. Но куда мне еще петь, я и так загружен по горло* (Лидия Вертинская. Синяя птица любви, 2004). – *Я не могу петь, потому что загружен по горло*.

Инфинитив может употребляться с введением глагола-связки как показателем прошедшего времени.

*Он не спешил. Куда ему было спешить? Он знал, что добыча от него не уйдет* – Ему не нужно было спешить, потому что добыча не уйдет от него!



Иногда, если инфинитив ясен из контекста, он может опускаться, и употребляется только зависящая от него объектная форма (*Куда тебе на работу? Еле дышишь*).

В. В конструкции возможен именной предикат (4%), который выражается глаголом-связкой **быть + компаратив / N5 / Adj5**.

Иногда испытываешь такие мучения, что если адские не хуже их (а где им быть хуже! (Дневники святого Николая Японского, 1910). – 'Им невозможно быть хуже'.

В феврале этого года меня снова призывали, предлагали занять должность директора Режи-де-Пудр, я отказался. Ну где мне быть директором пороховых заводов! Я продолжаю свою работу, но мне все труднее и труднее дышать (А.К. Виноградов. Черный консул, 1932). – 'Я не могу быть директором'.

Голубка моя, где тебе быть злой! (А.Н. Анненская. Анна, 1881). – Тебе невозможно быть злой'.

Таким образом, предикат в конструкции выражен как инфинитивом совершенного вида. Употребление несовершенного вида встречается чаще, он не только выражает значение невозможности, но и дополнительные значения; в составе фразеосхемы может быть именной предикат, что указывает на состояние или качество субъекта, невозможное с точки зрения говорящего.

В зависимости от воспроизводимости фразеосхемы можно выявить разные структурные варианты. Далее рассмотрим эти варианты и соответствующие китайские переводы.

## 2. Структурные варианты фразеосхемы «где (куда) + кому +инф.» и их переводы на китайский язык

1. Основная модель **Где/куда N3 (cop) Vinf**: *Да где им понимать, что такое ум!*; *Куда мне идти!* В китайском переводе данная модель встречается в разных конструкциях:

1. В некоторых случаях структура имеет фразеологический эквивалент с модальными словами – «личное местоимение + вопросительное местоимение

nǎlǐ nǎ néng huì

哪里/哪 (где) + модальные слова 能 / 会 + глагол». В данном случае в китайском языке адекватный оборот речи, совпадающий с русским по смыслу и лексическому составу, но он различается по порядку слов. В китайском эквиваленте личное местоимение ставится перед вопросительным местоимением,

лексема *где/куда* переводятся как вопросительные местоимения *哪里/哪*; так же как в русской фразеосхеме, они теряют вопросительное значение и значение места. Наблюдается схожий процесс фразеологизации.

Пример: *Куда ей искать доктора! Она еле дышит и от страха под пелуху забила* (А.П. Чехов. Рассказ без конца, 1886). *她哪能找大夫!* *她上气不接下气, 吓得躲到大灶底下去了 (没有结局的故事, 契诃夫著, 汝龙译).*

tānǎnéngzhǎo

Фраза *куда ей искать доктора* переводится как *她哪能找大夫* (она как можно искать доктора) и означает 'она не могла искать доктора, она забила от страха'.

*Вы, барин, заставьте-ка его лучше песню спеть. Где ему, дураку, сказки рассказывать?* (А.П. Чехов. За яблоки, 1880). *您, 老爷, 还是叫他唱歌的好。他这个傻瓜哪会讲故事呢? (吃苹果, 契诃夫著, 汝龙译).*

nǎhuìjiǎnggùshi

Здесь перевод *他哪会讲...* (он как можно рассказывать...) обозначает то, что он дурак, не способен рассказывать сказки, только может петь.

2. Кроме употребления вопросительного местоимения *哪里/哪 (где)*, часто встречается вопросительное местоимение *怎么/怎 (как)*.

*Я раз навсегда рассудила: где мне понимать твои соображения и требовать у тебя отчетов? У тебя, может быть, и бог знает какие дела и планы в голове, или мысли там какие-нибудь зарождаются...* (Ф.М. Достоевский. Преступление и наказание, 1866). *我断然决定了: 我怎能了解你的想法, 怎能要求你解释呢? 谁知道, 说不定你思考着一些什么事情和计划, 或者有些什么思想正在孕育中...* (罪与罚, 陀思妥耶夫斯基著, 岳麟译).

wǒzěnnéngliǎojiě

Перевод *我怎能了解...* (я как можно понимать...) обозначает 'я не ты, нельзя понимать твои соображения'.

*Ты нежная душа, размазня, где тебе ненавидеть!* (И.С. Тургенев. Отцы и дети, 1862). *你是个心肠又软、感情又脆弱的家伙: 你怎么会恨人呢?* (父与子, 屠格涅夫著, 巴金译).

nǐzěnmehuihènrénne

Смысл предложения *你怎么会恨人呢* (ты как можно ненавидеть...) может передать следующим образом: тебе невозможно ненавидеть, ты нежная душа и размазня'.

2. **Куда/где N3 (Vinf) в/на N4**: *Куда уж ей в ученье!*; *Да куда тебе в монастырь, если тебе всего шестнадцать лет.* По сравнению с основной моделью, в этой структуре существует директив, выраженный формой винительного падежа с предлогом *в/на*. Инфинитив может быть опущен, если он ясен из контекста.

1. В практике перевода опущенный инфинитив часто добавляется, чтобы восполнить смысл предложения, поэтому перевод может совпадать с переводами модели «где/куда N3 (cop) Vinf»: «личное местоимение + вопросительное

nǎlǐ nǎ néng huì

местоимение *哪里/哪 (где)* + модальные слова *能 / 会* + глагол».

*Где ж ей в больницу! Ее станут поднимать, она и помрет* (И.С. Тургенев. Рудин, 1856). *她哪能去医院!* *只要一搬动, 就要送她的命* (罗亨, 屠格涅夫著, 磊然译).

tānǎ

В этом примере предложение *Где ей в больницу* переводится как *她哪能去医院* (она как можно идти в больницу) добавляется глагол *去 (идти)*.

2. Конструкция, которая сохраняет основной смысл модели, но по составу совсем отличается от русской структуры. *Ты энной ужасно, ты дохлый насковоз. Куда тебе на фронт?* (Ю.В. Трифонов. Старик, 1978). *你病得这样厉害, 这样弱不禁风。来前线干嘛?* (老人, 尤·特里丰诺夫著, 张草纫译).

*Уверю вас, он будет самым достойным офицером. Но куда же ему в инженеры? Тут необходим талант и такая светлая голова, как у вас* (А.И. Куприн. Юнкера, 1932). *我向您保证, 他会成为最合格的军官。但他干嘛要当工程师呀? 这需要天赋和您那样机灵的脑袋瓜 (士官生, 库普林著, 张巴喜译).*

tāgànmáyàodāng

Структуры переводов *来前线干嘛?* (На фронт зачем?), *但他干嘛要当工程师呀?* (Он зачем будет инженером?) формально отличаются от русских *куда тебе на фронт, куда же ему в инженеры*, но их значение невозможности сохраняется: нет возможности идти на фронт или стать инженером. Структура предложения в китайском языке может быть неполной.

3. **Где (куда) N3 cop N5 / Adj5**: *Ну где мне быть директором пороховых заводов!*; *Голубка моя, где тебе быть злой!* Первый и второй компонент остаются без изменений, третью позицию занимает именной предикат, который выражается глаголом-связкой и существительным или прилагательным в творительном падеже. При переводе структура в китайском похожа на переводы других моделей, только отличается предикатом.

shì

1. Перевод с помощью глагола-связки *是 (быть)*: «личное местоимение + *怎么/怎 (как)* + модальные слова *能 / 会* + *是 (быть)*».

*Вот как его аттестовали оттуда; и главное, этот грубый мальчишка даже совсем дурачок, где ему быть шпионом?* (Ф.М. Достоевский. Подросток, 1875). *这是那边对他的评语; 主要的是这个粗野的孩子甚至是个十足的小傻瓜, 他怎么会是个侦探?* (少年, 陀思妥耶夫斯基著, 岳麟译).

tāzěn

Конструкция *где ему быть шпионом* переводится как *他怎么会是个侦探* (он как можно быть шпионом), означает 'ему нельзя быть шпионом, он грубый мальчишка и дурачок'.

2. Употребление глагола вместо связки: «личное местоимение + вопросительное местоимение *怎么/怎 (как)* + модальные слова *能 / 会* + глагол».

*Дворовым человеком его назвать нельзя-с... и всё хвастал-с... Где ж ему быть актером-с, сами извольте рассудить-с! Напрасно изволили беспокоиться, изволили с ним разговаривать-с!* (И.С. Тургенев. Львов, 1847).

zěnmehuihènrénne

Конструкция *где ему быть шпионом* переводится как *他怎么会是个侦探* (он как можно быть шпионом), означает 'ему нельзя быть шпионом, он грубый мальчишка и дурачок'.

здесь перевод *他哪会讲...* (он как можно рассказывать...) обозначает то, что он дурак, не способен рассказывать сказки, только может петь.

2. Кроме употребления вопросительного местоимения *哪里/哪 (где)*, часто встречается вопросительное местоимение *怎么/怎 (как)*.

*Я раз навсегда рассудила: где мне понимать твои соображения и требовать у тебя отчетов? У тебя, может быть, и бог знает какие дела и планы в голове, или мысли там какие-нибудь зарождаются...* (Ф.М. Достоевский. Преступление и наказание, 1866). *我断然决定了: 我怎能了解你的想法, 怎能要求你解释呢? 谁知道, 说不定你思考着一些什么事情和计划, 或者有些什么思想正在孕育中...* (罪与罚, 陀思妥耶夫斯基著, 岳麟译).

wǒzěnnéngliǎojiě

Перевод *我怎能了解...* (я как можно понимать...) обозначает 'я не ты, нельзя понимать твои соображения'.

*Ты нежная душа, размазня, где тебе ненавидеть!* (И.С. Тургенев. Отцы и дети, 1862). *你是个心肠又软、感情又脆弱的家伙: 你怎么会恨人呢?* (父与子, 屠格涅夫著, 巴金译).



tānālīhuizuòxizi

他不能算作家仆.....他说的话全是吹牛.....他哪里会做戏子, 您想! 您白费了精神跟他谈话! (利哥夫, 屠格涅夫著, 丰子恺译).

tānālīhuizuòxizi

В структуре **他哪里会做戏子** (он как можно работать актером) используется глагол **做** (работать) вместо связи быть.

В практике перевода конструкции с глаголом-связкой и прилагательным в творительном падеже (сор Adj5) возможно изменение порядка слов. Например: *История его очень коротка; да и где ж ей быть длинной и сложной*, когда ему минул всего восьмой год (Д.В. Григорович. Гуттаперчевый мальчик, 1883). *他的经历很简短, 一个才八岁的孩子哪会有很长很复杂的经历呢!* (橡皮孩子, 格里戈罗维奇著, 林秀等译).

В русском предложении (*Где ж ей быть длинной и сложной*) субъектом является *ей* (история), но в переводе на китайский язык *一个才八岁的孩子哪会有很长很复杂的经历呢* (восьмилетний ребенок как можно иметь длинную сложную историю) субъект – ребенок, история – объект. Значения одинаковые: 'ребенок не может иметь длинную и сложную историю'.

4. **Куда N3 до N2:** *Какая разница между ним и Машей! Куда ей до него!* Структура включает в себя: 1) частицу *куда*, 2) субъект в форме дательного падежа; 3) субъект в родительном падеже с предлогом *до*. «Экспликация показывает, что позицию опущенного предиката могут занимать реляционные предикаты, выражающие отношения между лицами» [15, с. 160].

В практическом переводе этого варианта китайские переводчики часто используют описательный метод, в этом случае отсутствуют эквиваленты и аналоги. Перевод передачи смысла русского СФ происходит свободным предложением с другой подходящей по смыслу лексикой.

Они, маточка, видите ли, может быть, и достойные люди все, да гордые, очень гордые, – что мне! *Куда нам до них, Варенька!* (Ф.М. Достоевский. Бедные люди, 1846). *好姑娘, 他们也许通通是好人, 就是骄傲, 很骄傲* — *zánmennābājiédeshàngtāmenya*

我有办法呢! 咱们哪巴结得上他们呀, 瓦莲卡! (穷人, 陀思妥耶夫斯基著, 臧仲伦译).

Вы, я надеюсь, не нуждаетесь в логике для того, чтобы положить себе кусок хлеба в рот, когда вы голодны. *Куда нам до этих отвлеченностей!* (И.С. Тургенев. Отцы и дети, 1862).

zhèxiēchōuxiàngdeziyǎnduìwǒmenyǒushénmeyòngchū

我想, 您用不着逻辑来帮您把面包放进嘴里去吧。这些抽象的字眼对我们有什么用处? (父与子, 屠格涅夫著, 巴金译).

咱们有什么用处? (父与子, 屠格涅夫著, 巴金译).

zánmennābājiédeshàngtāmenya

Переводы **咱们哪巴结得上他们呀** (мы как угодничать перед

Библиографический список

1. Шведова Н.Ю. *Русская грамматика. ТОМ II. СИНТАКСИС*. Москва: Наука, 1980.
2. Величко А.В. Предложения фразеологизированной структуры как языковой и коммуникативный феномен. *Русистика*. 2015; № 4: 7 – 15.
3. Меликян В.Ю. *Синтаксическая фразеология русского языка*: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА, 2013.
4. Шмелев Д.Н. О «связанных» синтаксических конструкциях в русском языке. *Вопросы языкознания*. 1960; № 5: 47 – 60.
5. Акбаева О.В. Фразеосхема «Ну не + N1!»: системные и речевые свойства. *Уральский филологический вестник*. Серия: Русская литература XX–XXI веков: направления и течения. 2016; № 2: 16 – 23.
6. Вакуленко Д.А. Фразеосхема «а то + + <не> + v [п, Adj, Adv, ...]!» в системе русского языка. *Научная мысль Кавказа*. 2013; № 2: 138 – 142.
7. Золотарева Л.А., Нгуен Ань Нам Синтаксические фразеологические единицы в лексикографическом представлении. *Научный диалог*. 2018; № 6: 19 – 21.
8. Григорьева Н.О. Фразеосхемы с семантикой назначения. *Вестник НовГУ*. 2010; № 57: 22 – 25.
9. Посиделова В.В. Системный аспект описания фразеосинтаксической схемы с опорным компонентом Вот и. *Научная мысль Кавказа*. 2008; № 3 (55): 153 – 157.
10. Золотарева Л.А., Окатова Н.Т. Текстовые реализации фразеосхемы «N1-6 + так + N1-6» в публицистическом и художественном дискурсах. *Научный диалог*. 2021; № 1: 9 – 28. Available at: <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2021-1-9-28>
11. Вакуленко Д.А. Фразеосинтаксическая схема «самое + Vinf!» в аспекте структурной лингвистики. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2019; № 3: 96 – 102.
12. Белозерова Ю.М. *Структурно-семантический, этимологический, парадигматический и речевой аспекты описания фразеосинтаксических схем с опорным компонентом-наречием: на материале русского языка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2007.
13. Меликян В.Ю. *Современный русский язык: Синтаксическая фразеология*: учебное пособие для студентов. Москва: ФЛИНТА, 2014.
14. Величко А.В., Красильникова Л.В., Кузьмина Е.А. *Книга о грамматике*. Для преподавателей русского языка как иностранного. Санкт-Петербург: Златоуст, 2018.
15. Балобанова Л.А. Структурно-семантические особенности и функционирование синтаксических фразеологизмов со значением невозможности. *Русский язык: исторические судьбы и современность*: труды и материалы. Москва, 2001.
16. Величко А.В. *Предложения фразеологизированной структуры в русском языке*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2016.

References

1. Shvedova N.Yu. *Russkaya grammatika. TOM II. SINTAKSIS*. Moskva: Nauka, 1980.
2. Velichko A.V. Predlozheniya frazeologizirovannoy struktury kak yazykovoy i kommunikativnyy fenomen. *Rusistika*. 2015; № 4: 7 – 15.

zhèxiēchōuxiàngdeziyǎnduìwǒmenyǒushénmeyòngchū

ним) и **这些抽象的字眼对我们有什么用处** (эти отвлеченные слова нам бесполезно) представлены свободными предложениями со значением невозможности: 'мы не можем угодничать, отвлеченные слова не могут нам помочь'.

При анализе структурного состава фразеосхемы «где (куда) + кому + инф.» были выявлены следующие особенности:

1) первый компонент *где/куда* выполняет функцию частицы и является структурообразующим.

Субъект фразеосхемы также самый устойчивый компонент во фразеосхеме, в отличие от инфинитива, который может быть опущен, если смысл понятен из контекста. Он может быть выражен личным местоимением и именем существительным, местоимение *мне* является наиболее частотным. Такое явление, на наш взгляд, связано с тем, что данная фразеосхема часто употребляется для выражения невозможности действия самого говорящего в связи с субъективной или объективной причиной.

В составе предиката инфинитив может быть, как совершенного, так и несовершенного вида, именной предикат представлен редко. Частотной в нашем материале является форма несовершенного вида, что выражает более общее значение невозможности, дополняемое значениями нецелесообразности, ненужности и др.;

2) у исследуемой фразеосхемы есть структурные варианты «куда/где N3 (Vinf) в/на N4», «где (куда) N3 сор N5/Adj5» и «куда N3 до N2», однако наиболее употребляемым в русском языке является конструкция с инфинитивом.

3. При переводе конструкции на китайский язык применяются два способа:

1) употребление китайских эквивалентных разговорных конструкций:

nǎlǐ nǎ

«личное местоимение + вопросительное местоимение **哪里/哪** (где) + модальные слова **能/会** + глагол» или «личное местоимение + вопросительное

néng huì

местоимение **怎么/怎** (как) + модальные слова **能/会** + глагол», которые отличаются порядком слов и наличием эксплицированного модального значения, выраженного модальными словами. Вопросительные местоимения китайского языка теряют категориальное значение, употребляются как частицы;

zěnmē zěnn

néng huì

местоимение **怎么/怎** (как) + модальные слова **能/会** + глагол», которые отличаются порядком слов и наличием эксплицированного модального значения, выраженного модальными словами. Вопросительные местоимения китайского языка теряют категориальное значение, употребляются как частицы;

2) употребление описательного метода, при котором конструкция не сохраняется, сохраняется только основной смысл. Передача смысла русского синтаксического фразеологизма происходит свободным предложением, иногда добавляются другие слова, эксплицирующие значение модели, также в некоторых случаях отсутствует личное местоимение. Такой способ чаще всего используется при переводе структурных вариантов «куда / где N3 (Vinf) в / на N4» и «куда N3 до N2».

4. Таким образом, считаем, что в практике перевода данных конструкций с русского языка на китайский необходимо учитывать наличие эквивалентных языковых средств, передающих модальные значения.

Перспективы дальнейшего исследования данной фразеосхемы мы видим в выявлении семантических вариантов, а также в описании коммуникативной функции в составе высказывания.

3. Melikyan V.Yu. *Sintaksicheskaya frazeologiya russkogo yazyka*: uchebnoe posobie. Moskva: FLINTA, 2013.
4. Shmelev D.N. O «svyazannyh» sintaksicheskikh konstruktsiyah v russkom yazyke. *Voprosy yazykoznaniya*. 1960; № 5: 47 – 60.
5. Akbaeva O.V. Frazeoshema «Nu ne + N1!»: sistemnye i rechevye svoystva. *Ural'skij filologicheskij vestnik*. Seriya: Russkaya literatura XX–XXI vekov: *napravleniya i tekhnika*. 2016; № 2: 16 – 23.
6. Vakulenko D.A. Frazeoshema "a to + + <ne> + v [n, Adj, Adv, ...]" v sisteme russkogo yazyka. *Nauchnaya mysl' Kavkaza*. 2013; № 2: 138 – 142.
7. Zolotareva L.A., Nguen An' Nam Sintaksicheskie frazeologicheskie edinyt v leksikograficheskom predstavlenii. *Nauchnyy dialog*. 2018; № 6: 19 – 21.
8. Grigor'eva N.O. Frazeoshemy s semantiko naznacheniya. *Vestnik NovGU*. 2010; № 57: 22 – 25.
9. Posidelova V.V. Sistemnyy aspekt opisaniya frazeosintaksicheskoy shemy s opornym komponentom Vot i. *Nauchnaya mysl' Kavkaza*. 2008; № 3 (55): 153 – 157.
10. Zolotareva L.A., Okatova N.T. Tekstovye realizatsii frazeoshemy «N1-6 + tak + N1-6» v publicisticheskoy i hudozhestvennoy diskursakh. *Nauchnyy dialog*. 2021; № 1: 9 – 28. Available at: <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2021-1-9-28>
11. Vakulenko D.A. Frazeosintaksicheskaya shema "samoe + Vinfi!" v aspekte strukturnoy lingvistiki. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki*. 2019; № 3: 96 – 102.
12. Belozeroval Yu.M. *Strukturno-semanticheskij, etimologicheskij, paradigmatscheskij i rechevoj aspekty opisaniya frazeosintaksicheskikh shem s opornym komponentom-narechiem: na materiale russkogo yazyka*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2007.
13. Melikyan V.Yu. *Sovremennyy russkij yazyk: Sintaksicheskaya frazeologiya*: uchebnoe posobie dlya studentov. Moskva: FLINTA, 2014.
14. Velichko A.V., Krasil'nikova L.V., Kuz'minova E.A. *Kniga o grammatike*. Dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2018.
15. Balabanova L.A. Strukturno-semanticheskie osobennosti i funkcionirovanie sintaksicheskikh frazeologizmov so znacheniem nevozmozhnosti. *Russkij yazyk: istoricheskoe sud'by i sovremennost'*: trudy i materialy. Moskva, 2001.
16. Velichko A.V. *Predlozheniya frazeologizirovannoy struktury v russkom yazyke*. Dissertatsiya ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2016.

Статья поступила в редакцию 22.07.22

УДК 81

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-316-318

Vassilyeva T.S., postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: [tanya333890@mail.ru](mailto:tanya333890@mail.ru)

**ON THE QUESTION OF THE HEROES OF THE FIRST QUARTO AND THE FIRST FOLIO OF WILLIAM SHAKESPEARE'S DRAMA "THE MERRY WIVES OF WINDSOR".** The article discusses William Shakespeare's comedy "The Merry Wives of Windsor", its two editions (versions from the first quarto and from the first folio). The first version of the text is usually referred to as "bad" versions, since it is noticeably shorter and less perfect both from a stylistic and conceptual point of view. There are many versions of the origin of this text. For example, some scientists believe that the text was recorded from memory either by an actor who participated in the performance, or by a certain reporter. Others believe that different editions of the comedy are different stages of work on the text. The researcher takes the second point of view. In the course of the study, the author considers a problem of linguistic personalities of the characters of quarto and folio, using the example of one hero – Fenton. The paper shows the methods of linguistics in use and compares his remarks in quarto and folio, reveals what other characters say about him and how true it is. The paper answers a question why the language personality of the hero changes in the second edition and for what purpose Shakespeare rewrote some of his character's lines.

**Key words:** William Shakespeare, "The Merry Wives of Windsor", Fenton, linguistic personality, linguistics.

**T.C. Васильева, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: [tanya333890@mail.ru](mailto:tanya333890@mail.ru)**

## К ВОПРОСУ О ГЕРОЯХ ПЕРВОГО КВАРТО И ПЕРВОГО ФОЛИО ДРАМЫ УИЛЬЯМА ШЕКСПИРА «ВИНДЗОРСКИЕ НАСМЕШНИЦЫ»

В данной статье рассматривается комедия Уильяма Шекспира «Виндзорские насмешницы», две ее редакции (варианты из первого квартто и из первого фолио). Первую редакцию текста принято относить к «плохим» версиям, так как она заметно короче и менее совершенная как со стилистической, так и с концептуальной точек зрения. Существует множество версий происхождения этого текста. Так, например, некоторые ученые считают, что текст был записан по памяти или актером, участвовавшим в представлении, или же неким репортером. Другие же полагают, что разные редакции комедии – это разные этапы работы над текстом. Мы будем придерживаться второй точки зрения. В ходе нашего исследования мы рассмотрим такую проблему, как языковые личности персонажей квартто и фолио, на примере одного героя – Фентона – с помощью методов лингвистики. Сопоставим его реплики в квартто и фолио, а также посмотрим, что говорят о нем другие персонажи, и насколько это соответствует истине. Мы также постараемся ответить на вопросы, почему языковая личность героя меняется во второй редакции, а также с какой целью У. Шекспир переписывал некоторые реплики своего персонажа.

**Ключевые слова:** Уильям Шекспир, «Виндзорские насмешницы», Фентон, языковая личность, лингвистика.

Комедийные пьесы У. Шекспира вот уже на протяжении многих веков пользуются большой популярностью. Одна из самых известных – «Виндзорские насмешницы». По сюжету веселые жены (миссис Форд и миссис Пейдж) разыгрывают ревнивого мужа миссис Форд и сэра Джона Фальстафа, приезжего рыцаря, известного по первой и второй частям хроники «Генрих IV». Бедный рыцарь, кажется, искренне влюблен и даже иногда становится похожим на влюбленного поэта. Однако его пылкие чувства остаются без ответа.

Стоит отметить, что такие персонажи – ревнивые мужья, веселые насмешницы и заезжие рыцари были очень популярными персонажами, но Шекспир изменяет канон, согласно которому рыцари соблазняли горожанок своим положением. Здесь героя-любownika мучают и всячески над ним насмеваются.

В нашей работе мы будем рассматривать лингвистический аспект пьесы, а именно – речь некоторых персонажей, и сравним, как эти персонажи проявляют себя в разных редакциях.

Сама пьеса представлена в вариантах квартто и фолио, нас будут интересовать первое квартто и первое фолио, так как остальные редакции, по всей видимости, были репринтами с этих двух версий.

В этой и других своих работах, посвященных исследованию разных редакций драм Шекспира, мы придерживаемся мнения, что тексты первой и второй редакций являются авторскими, которые представляют собой разные этапы работы над произведением [1; 2]. То же будет касаться и «Виндзорских насмешниц».

На данный момент рассмотрению с лингвистической точки зрения отличий между эпизодами разных редакций посвящено очень малое количество исследований, авторы которых придерживались бы мнения, что тексты пьес представляют собой разные этапы работы Шекспира произведением.

Цель нашего исследования – сравнить речевые портреты персонажей «Виндзорских насмешниц», чтобы понять, какие отличия между ними существуют, а также то, зачем Шекспир вносил изменения в речь своих героев.

В связи с поставленной целью мы определили для себя следующие задачи:

1. Дать краткую характеристику лингвистике и лингвистическим методам, которыми мы будем пользоваться в нашем исследовании.
2. Рассмотреть и сравнить речь Фентона в первой и второй редакции;
3. Сделать выводы относительно языковой личности этого персонажа.

Новизна работы заключается в исследовании текстов разных редакций при помощи методов лингвистики, а таких работ, касающихся драм Шекспира, на данный момент существует не так много.

Теоретическая значимость нашей работы состоит в том, что она может помочь ответить на вопрос о том, с какой целью Шекспир в некоторой степени переписывал языковые личности своих персонажей.

«Виндзорские насмешницы» – интересная пьеса с точки зрения лингвистики. Но прежде чем переходить к рассмотрению конкретных эпизодов, скажем о методах, которые использовали в нашем исследовании.

Само исследование было проведено при помощи лингвистического анализа. Лингвистика – «это раздел филологии, в рамках которого стилистически маркированные языковые единицы, использованные в художественном тексте, рассматриваются в связи с вопросом об их функциях и сравнительной значимости для передачи определенного идейно-художественного содержания и создания эстетического эффекта» [3, с. 18]. Существует несколько методов лингвистического исследования. В нашей работе мы применили метод лингвистического сопоставления. Суть этого метода состоит в том, что сравнивается первоначальный текст и один из его вариантов, например, его перевод на другой

язык или же пародия на этот текст. Мы сравнивали две редакции одного и того же текста.

Кроме того, при исследовании языковых личностей персонажей мы опирались на концепцию Ю.Н. Караулова. Под «языковой личностью» исследователь понимал субъекта – носителя языка, который отразил в речи осмысленный им мир [4]. В соответствии с концепцией Ю.Н. Караулова мы проанализировали три уровня языка персонажей. Первый уровень – вербально-семантический, здесь исследовалась лексика, ассоциативные структуры и адгерентные коннотации. Второй уровень – тезаурусный. Здесь мы рассматривали, как понятийная картина мира реализуется в речи. Третий уровень – мотивационно-прагматический. Здесь исследовали, с какой целью персонаж использует те или иные концепты, что он хочет сказать миру.

Одним из персонажей, чью языковую личность в некоторых из вышеперечисленных аспектов мы рассмотрели, является возлюбленный Анны Пейдж – Фентон. Если Анна претендует в комедии на роль главной романтической героини, то Фентон, соответственно, на роль главного романтического героя. Это светский джентльмен, чье обаяние способно покорить сердце любой девушки. Анна влюбляется в Фентона, идет наперекор воле родителей и выходит за этого молодого человека замуж.

Этот герой не идеален: он вел разгульный образ жизни и прогулял все свое состояние. В Анне его интересуют, прежде всего, ее приданое. Однако затем он искренне влюбляется в девушку, начинает ценить ее больше, чем деньги ее отца.

В кварто личность Фентона практически не раскрывается, о нем говорят другие, при этом все эти описания не находят подтверждения в речи самого героя. Приведем эти слова, а затем примеры речей героя из кварто и фолио, которые могут подтвердить нашу точку зрения.

Q1. Host: *But what say you to young Master Fenton? He capers, he dances, he writes verses, he smells all April and May. He will carry it, he will carry't 'tis in his buttons, he will carry't!* [5]

F1. Host: *What say you to young Master Fenton? He capers, he dances, he has eyes of youth, he writes verses, he speaks holiday, he smells April and May. He will carry't, he will carry't, 'tis in his buttons, he will carry't* [6].

Как мы видим, Хозяин всячески расхваливает молодого человека, рассказывает, что молодой человек пишет стихи, танцует и т. д. Однако в кварто речи Фентона никак не подтверждают этого описания, тогда как варианты его речей из фолио гораздо лучше раскрывают его как персонажа.

О нем говорят, что он поэт и воплощает собой образ интеллигентного и возвышенного джентльмена. Рассмотрим его монологи из кварто и фолио с точки зрения лингвистики, чтобы понять, насколько эти тезисы соответствуют истине.

Q1. FENTON: *Yet hear me, and as I am a gentleman, I'll give you a hundred pound toward your loss* [5].

F1. FENTON: *Yet hear me speak. Assist me in my purpose, And, as I am a gentleman, I'll give thee A hundred pound in gold, more than your loss* [6].

Различия видны, прежде всего, на уровне фонетической организации текста. В фолио сама фраза удлинняется, фрагмент совершеннее с точки зрения рифмы и ритма. Кроме того, здесь присутствует ассонанс на «о».

Здесь и далее можно увидеть, что Фентон переходит на уровень драматического персонажа. Он говорит более возвышенно, его речь приобретает драматический пафос. В кварто этот персонаж обрисован очень схематично, а в фолио он становится яркой фигурой.

Далее мы видим следующие строки:

Q1. FENTON: *Then thus, my host. 'Tis not unknown to you The fervent love I bear to young Anne Page And mutually her love again to me, But her father, still against her choice, Doth seek to marry her to foolish Slender, And in a robe of green this night disguised, Wherein fat Falstaff had a mighty scare, Must Slender take her and carry her to Eton. Now her mother, still against that match, And firm for Doctor Caius, in a robe of red By her device, the Doctor must steal her thence, And she hath given consent to go with him* [5].

F1. FENTON: *From time to time, I have acquainted you With the dear love I bear to fair Anne Page, Who, mutually, hath answered my affection – So far forth as herself might be her chooser – Even to my wish. I have a letter from her Of such contents as you will wonder at, The mirth whereof, so larded with my matter, That neither singly can be manifested Without the show of both. Fat Falstaff Hath a great scene; the image of the jest I'll show you here at large. Hark, good mine host. Tonight at Herne's Oake, just 'twixt twelve and one, Must my sweet Nan present the fairy queen – The purpose why is green – in which disguise,*

*While other jests are something rank on foot, Her father hath commanded her to slip Away with Slender and with him at Eton Immediately to marry. She hath consented. Now, sir, Her mother, even strong against that match And firm for Doctor Caius, hath appointed That he shall likewise shuffle her away, While other sports are tasking of their minds, And at the deanery, where a priest attends, Straight marry her. To this her mother's plot She, seemingly obedient, likewise hath Made promise to the Doctor. Now, thus it rests: Her father means she shall be all in white; And in that habit, when Slender sees his time To take her by the hand and bid her go, She shall go with him; her mother hath intended – The better to devote her to the doctor, For they must all be masked and vizarded – That, quaint in green, she shall be loose enrobed With ribbons pendant flaring 'bout her head; And when the doctor spies his vantage ripe, To pinch her by the hand and on that token The maid hath given consent to go with him* [6].

Как мы видим, оба варианта написаны в формате белого стиха, но версия фолио является лучше организованной с фонетической точки зрения. Ритмический рисунок во втором варианте четче. Синтаксис в обоих вариантах достаточно простой, используются простые времена и множество придаточных, то есть речь не нагружена и хорошо воспринимается на слух. Но во второй редакции эпизод значительно расширен. В первом случае мы имеем дело с двумя повествовательными центрами и двумя предложениями, которые описывают буквально всю суть. Дело в том, что такой способ изъясняться не очень соответствует тому образу благородного джентльмена, которому, очевидно, должен соответствовать Фентон. Во втором же эпизоде мы видим, что Фентон излагает суть проблемы с большим вниманием к деталям. Кроме того, изменения заметны и на лексическом уровне. Это видно уже в начале: Анна Пейдж из просто *young* становится *fair*, *servant love* становится *dear love*, а сама *love*, дважды повторенная в кварто, превращается во втором случае в *my affection*. Уже по этим строкам мы видим, что перед нами – молодой поэт, драматический герой, искренне восхищающийся своей возлюбленной. Далее мы наблюдаем, как Фентон с большим количеством эпитетов и метафор рассказывает о письме, которое получил. В кварто же мы не видим никаких упоминаний письма.

Если сравнивать две версии этого эпизода дальше, то можно увидеть, что текст фолио наполняется новыми смыслами, рассказ о предстоящем плане становится значительно подробнее, а, значит, картина приобретает новые обертоны, и зрителю становится легче воспринимать происходящее на сцене. Также важно отметить, что и лексический уровень претерпевает некоторые изменения. Так, например, если в кварто *fat Falstaff had a mighty scare*, то в версии фолио *Fat Falstaff hath a great scene*. Язык становится чуть более иносказательным, но менее понятным он не становится. Это видно и когда Фентон рассказывает о письме в фолио и использует сравнения.

В целом можно сказать, что Фентон, который в кварто не является ярким персонажем, в фолио предстает более цельным героем с точки зрения речевой составляющей. Можно сказать, что речи Фентона в первом кварто не позволяют судить о нем как о полноценной языковой личности (здесь мы имеем в виду, что его образ обрисован очень схематично и мало соответствует тому, что о нем рассказывает Хозяин), тогда как в варианте фолио он выражает себя и свое представление о мире как субъект – носитель языка через речь.

Что же касается тезаурусного уровня, то здесь можно отметить, что молодой человек в версии фолио больше выступает как поэт и изысканный джентльмен, чем в версии кварто, что мы уже отмечали выше.

Проанализировав прагматический уровень и ответить на вопрос: зачем Фентон меняет свою речь или, скорее, зачем автор фактически пересоздает образ этого героя, на первый взгляд может быть достаточно сложно. Однако предположим, что так этот персонаж стал гораздо ярче, интереснее и убедительнее для зрителя. Кроме того, текст фолио становится более продуманным, поэтому можно считать вышеприведенные эпизоды доказательством того, что автор совершенствовался и менял свой стиль. Вариант фолио гораздо больше, на наш взгляд, подходит для постановки на сцене, чем вариант кварто, так как персонажи прописаны лучше, а сам текст больше подходит для звучания со сцены. Поэтому можно считать, что более поздняя версия – улучшенный вариант для сцены.

Таким образом, в ходе анализа двух версий комедии «Виндзорские насмешницы» можно сделать вывод, что языковая личность Фентона перестала быть схематичной, и, хотя и в фолио у этого персонажа не так много реплик, автору удалось прекрасно раскрыть героя. Его описание, прозвучавшее из уст Хозяина, в фолио больше соответствует реальному положению дел, чем в кварто.

Стиль автора, как мы видим на примере разбора языковой личности Фентона, заметно совершенствовался. Изменения касались всех уровней организации языка. Сам же текст первого фолио звучит гораздо лучше, а персонажи, как можно судить на примере Фентона, становятся гораздо более выверенными.



## Библиографический список

1. Васильева Т.С. Вторые редакции драм У. Шекспира «Ромео и Джульетта» и «Гамлет». *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 3 (94). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vtorye-redaktsii-dram-u-shekspira-romeo-i-dzhulietta-i-gamlet>
2. Васильева Т.С. Второе четверо «Ромео и Джульетты» как улучшенный вариант сценического текста. *Ломоносов – 2022: сборник тезисов Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых*. Москва, 2022.
3. Липгарт А.А. *Основы лингвистики*: учебное пособие. Москва, 2016.
4. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва, 1987: 21 – 23.
5. Shakespeare W. *The Merry wives of Windsor. Quarto*. Available at: [https://internetshakespeare.uvic.ca/doc/Wiv\\_QM/complete/index.html](https://internetshakespeare.uvic.ca/doc/Wiv_QM/complete/index.html)
6. Shakespeare W. *The Merry wives of Windsor. Folio*. Available at: [https://internetshakespeare.uvic.ca/doc/Wiv\\_FM/complete/index.html](https://internetshakespeare.uvic.ca/doc/Wiv_FM/complete/index.html)

## References

1. Vasil'eva T.S. Vtorye redakcii dram U. Shekspira «Romeo i Dzhul'etta» i «Gamlet». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 3 (94). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vtorye-redaktsii-dram-u-shekspira-romeo-i-dzhulietta-i-gamlet>
2. Vasil'eva T.S. Vtoroe kvarto «Romeo i Dzhul'etty» kak uluchshennyj variant scenicheskogo teksta. *Lomonosov – 2022: sbornik tezisev Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenyh*. Moskva, 2022.
3. Lipgart A.A. *Osnovy lingvop'etiki: uchebnoe posobie*. Moskva, 2016.
4. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva, 1987: 21 – 23.
5. Shakespeare W. *The Merry wives of Windsor. Quarto*. Available at: [https://internetshakespeare.uvic.ca/doc/Wiv\\_QM/complete/index.html](https://internetshakespeare.uvic.ca/doc/Wiv_QM/complete/index.html)
6. Shakespeare W. *The Merry wives of Windsor. Folio*. Available at: [https://internetshakespeare.uvic.ca/doc/Wiv\\_FM/complete/index.html](https://internetshakespeare.uvic.ca/doc/Wiv_FM/complete/index.html)

Статья поступила в редакцию 31.07.22

УДК 10.02.04

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-318-320

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](mailto:dinara-va@list.ru)

**THE IDIOMATIC MICROFIELD OF THE CONCEPT MONEY IN THE ENGLISH LANGUAGE (WITH REFERENCE TO THE GUARDIAN).** The article discusses the relevance of studying the idiomatic micro-field of the concept MONEY in English in texts of an online English-language newspaper. The purpose of the research work is to determine the idiomatic micro-field of the concept MONEY and the author's translation strategy of this language trope in the examples taken from *The Guardian*. The scientific novelty of the study is expressed in the classification of idiomatic expressions according to the ways of obtaining and using money, which allows the author to try to consider a person's attitude to money in their idiomatic expression using fragments of English economic texts as an example. The practical significance of the work lies in the fact that the theoretical provisions and results can be used in writing textbooks, teaching English to economists, translators, and also as information on cultural studies.

**Key words:** conceptual field, micro-field, concept MONEY, idiom, language trope.

Д.Г. Васьбиева, канд. экон. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва,  
E-mail: [dinara-va@list.ru](mailto:dinara-va@list.ru)

## ИДИМАТИЧЕСКОЕ МИКРОПОЛЕ КОНЦЕПТА «ДЕНЬГИ» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ ГАЗЕТЫ THE GUARDIAN)

В данной статье рассматривается актуальность изучения идиоматического микрополя концепта «деньги» в английском языке в текстах электронной англоязычной газеты. Целью работы является определение идиоматического микрополя концепта «деньги» и стратегии авторского перевода данного языкового тропа в примерах, взятых из газеты The Guardian. Научная новизна исследования выражена в классификации идиоматических выражений согласно способам получения и использования денег, что позволило автору попытаться рассмотреть отношение человека к деньгам в их идиоматическом выражении на примере фрагментов англоязычных экономических текстов. Практическая значимость работы заключается в том, что теоретические положения и практические результаты могут найти применение при написании учебных пособий, в практике преподавания английского языка экономистам, переводчикам, а также в качестве информации по культурологии.

**Ключевые слова:** концептуальное поле, микрополе, концепт «деньги», идиома, языковой троп.

Актуальность нашего исследования продиктована возросшим интересом к изучению фразеологических единиц в английском языке, поскольку они играют особую роль в создании языковой картины мира. Прежде всего они связаны с культурно-историческими традициями народа или носителей языка. Следовательно, совокупность знаний о мире, отражающая этнические особенности данного народа и подчеркивающая национальные морально-нравственные и этические ценности, формирует фразеологическую картину мира.

Объектом исследования выступают английские идиомы, представляющие концепт «деньги» во фразеологической картине мира, рассматриваемые в работе посредством классификационного метода.

Материалом для статьи послужили данные английского идиоматического словаря Б. Хошовского [1] и англоязычной газеты The Guardian [2].

Предметом исследования стало идиоматическое микрополе, репрезентирующее концепт «деньги» в английской фразеологической картине мира.

Цель предлагаемой работы – определить идиоматическое микрополе концепта «деньги» и стратегии авторского перевода данного языкового тропа в примерах, взятых из англоязычной газеты The Guardian.

В соответствии с поставленной целью в данной научной статье решаются следующие задачи:

- рассмотреть теоретические основы изучения функционально-семантического поля и идиоматического микрополя;
- проанализировать английские идиоматические микрополя, такие как идиомы денежного содержания в статьях электронной англоязычной газеты The Guardian;
- классифицировать данные идиоматические выражения.

Научная новизна исследования выражена в классификации идиоматических выражений согласно способам получения и использования денег, что позволило автору попытаться рассмотреть отношение человека к деньгам в их идиоматическом выражении на примере фрагментов англоязычных экономических текстов.

Практическая значимость работы заключается в том, что теоретические положения и практические результаты могут найти применение при написании учебных пособий, в практике преподавания английского языка экономистам, переводчикам, а также в качестве информации по культурологии.

Одним из важнейших достижений современной лингвистики является полемический принцип системной организации языка. Вопросами разработки функциональной лингвистики и теории поля занимались отечественные такие лингвисты, как В.Г. Адмони [3], А. Бондарко [4], Е.В. Гулыга [5], М.М. Гухман [6], М.Н. Крылова [7] и др. Особенно важным среди работ следует отметить исследование ученого А. Бондарко, сформулировавшего понятие функционально-семантического поля (ФСП) и его типологию в русском языке [4].

На современном этапе развития лингвистики представленные Е.В. Гулыгой Е.И. Шендельс признаки поля являются до сих пор актуальными. Данные исследователи описали ФСП компаративности «на языковой основе современного немецкого языка, установив конституенты поля, семантические микрополя, а в качестве доминанты признав степени сравнения прилагательных и наречий» [7].

Преимущество подхода ФСП позволяет изучать язык в его определенной реализации, в действии, а также анализировать средства передачи экстралингвистических явлений. Корпус лексических единиц, используемых для выражения денежного языка (в его литературно-терминологическом и словесном вопло-

щении), выделяется своим разнообразием и богатством от народа к народу, в основе которого лежат историческое развитие, общественные верования и господствующая идеология. Английский язык очень богат лексическими единицами, связанными с деньгами, которые признаны и широко используются в СМИ, художественной и дидактической литературе как в Великобритании, так и в США.

Идиоматические микрополя, такие как идиомы денежного содержания, внедряются в литературный пласт, воздействуя на изучающих язык не только языковой информацией, но и представлением о социально-психологической оценке носителями изучаемого языка.

В большинстве исследований, посвященных определению и описанию фразеологизмов, учитываются функционально-структурные и экспрессивные критерии. Идиома определяется как один из видов фразеологизмов. «Идиоматические словосочетания – это своеобразные выражения существующих языков, являющиеся по своему употреблению цельным и единым по смыслу, обычно не поддающиеся точной передаче на другие языки и требующие при переводе замечательной стилистической окраски» [8, с. 25].

Согласно В.В. Гузиковой, «лексическая идиома может иметь вид слова либо представлять его лексико-семантический вариант, обладающий полной или частичной семантической целостностью» [9].

Отличительная особенность идиом, отражающая «национальную специфику языковой картины мира, реализуется через их культурную коннотацию, которая объясняется в контексте системы ценностей данного народа. Поэтому они «могут способствовать как созданию выразительности, так и образованию картины мира определенной этнической группы» [10, с. 232].

Из проанализированных идиом специализированного словаря Б. Хошовской «Идиоматические выражения в деловом английском языке» наиболее распространенными являются словосочетания типа прилагательное + существительное. Прилагательное в этих конструкциях легко узнаваемо и подразумевает соответствующую коннотацию. Следовательно, на наш взгляд, будет уместной классификация данных выражений по способам получения денег:

#### 1. Деньги, заработанные без усилий:

– **cheap / easy money** – легко заработанные деньги, дешевые деньги.

«**Cheap money** has been the fuel for rocketing asset prices – shares and bonds in particular – but has done little to boost investment and historically weak productivity growth» (The Guardian, March 9th 2020). – «**Дешевые деньги** явились активатором для стремительного роста цен на активы, в частности акции и облигации, но мало что сделали для увеличения инвестиций и исторически слабого роста производительности» (здесь и далее перевод на русский язык выполнен нами – Д.В.);

– **money for jam / for old rope** – деньги, сами плывущие в руки; легкая нажива; работа не бей лежачего.

«One thing about writing for a living is that sometimes, small, unexpected sums turn up: a piece, written long ago, is sold elsewhere; a tiny royalty arrives. Whenever this happens in our house, my husband, sounding even more Scouse than usual, says, gleefully: “**Money for jam!**”...» (The Guardian, May 22<sup>nd</sup> 2022). – «Единственное, что связано с работой писателя с целью заработка, это то, что иногда появляются небольшие, неожиданные суммы: произведение, написанное давным-давно, продается в другом месте; приходит небольшая сумма авторского гонорара. Всякий раз, когда это случается в нашем доме, мой муж, произнося еще более по-скаузски, чем обычно, радостно говорит: «**Работа не бей лежачего!**»... В этом примере семантическое приращение идиомы свидетельствует о радости семьи неожиданной удаче, когда наступают трудные времена.

#### 2. Деньги, заработанные тяжелым трудом:

– **blood money** – заработанные с большим усилием или переноса трудности, тяготы, лишения; деньги за каторжный труд; денежная компенсация за убийство.

«Extinction Rebellion protesters poured red paint over the entrances of City institutions as they marched through London's financial district in a protest against the “**blood money**” on which they say the UK economy is built» (The Guardian, Aug 27th 2021). – «Активисты движения Extinction Rebellion облили красной краской входы в городские учреждения во время марша по финансовому району Лон-

дона в знак протеста против «**денег, заработанных компаниями виновными в климатическом кризисе**», на которых, по их словам, строится экономика Великобритании»;

– **danger money** – доплата работникам за вредные условия труда.

«The remarks about “**danger money**” have infuriated junior doctors at a time when the government is trying to defuse its row with the profession» (The Guardian, Oct 30th 2015). – «Замечания о «**доплате за вредные условия труда**» привели в ярость младших врачей в то время, когда правительство пытается разрядить конфликт с профессией».

#### 3. Деньги, заработанные с нарушением закона/нечестно:

– **black money** – незаконно полученные деньги; любой доход, о котором не сообщается, чтобы избежать уплаты налогов.

«Demonetisation drive that cost India 1.5m jobs fails to uncover “**black money**”» (The Guardian, Aug 30th 2018). – «Программа демонетизации, которая стоила Индии 1,5 млн рабочих мест, не может раскрыть «**незаконно полученные деньги**»»;

– **filthy lucre** – грязная нажива; деньги, полученные нечестным путем.

**Filthy lucre**: scavenging grime and sewage for gold on Mumbai's streets (The Guardian, Apr 19th 2018). – «**Грязная прибыль**: на улицах Мумбаи собирают грязь и нечистоты в поисках золота»;

#### 4. В предпринимательской деятельности:

– **hot money** – горячие деньги; денежные средства, которые срочно перемещаются их владельцами из одной страны или сферы использования в другую с целью получить более высокую прибыль или избежать неблагоприятных последствий инфляции, в результате чего происходит миграция капиталов, возникает блуждающий капитал.

«The world still needs a way to stop **hot money** scalding us all» (The Guardian, Oct 11th 2015). – «Мир по-прежнему нужен способ остановить **горячие деньги**, обжигаящие всех нас»;

– **smart money** – выгодно инвестированные средства.

«Surely, we are right to be wary of Wall Street's values after the global financial meltdown. **Smart money** for Wall Street may mean smart (ie self-serving) for a few and financial hardship for the rest of us» (The Guardian, Sep 3rd 2013). – «Конечно, мы правы, опасаясь ценностей Уолл-Стрит после глобального финансового краха. **Выгодно инвестированные средства** для Уолл-Стрит могут означать умные (то есть корыстные) для немногих и финансовые трудности для остальных».

В большинстве случаев такая же структура характерна для выборки по назначению денег, иллюстрирующей понятие использования денег. Здесь прилагательное также легко узнаваемо и подразумевает соответствующий оттенок (предпринимательская деятельность: front / seed money, idle / inactive money, world money; инвестиции или азартные игры – ooffish money, the wherewithal; незаконные / коррупционные цели – grease, hush money, oil / palm oil, slush money / slush fund; специальные направления – mad money, nest-egg). Как мы видим, курс делового английского языка включает в себя материал об использовании денег в деловых операциях, инвестициях, но обычно затрагивает только отрицательную сторону темы, например, в использовании денег в незаконных коррупционных целях.

«US judge will hear arguments over Cristiano Ronaldo **hush money** allegations» (The Guardian, Oct 6th 2020). – «Судья США выслушает аргументы по поводу обвинений Криштиану Роналду в получении **взятки за молчание**».

«Whistleblowing union official Kathy Jackson has denied she kept money that should have gone to underpaid workers to use in a **slush fund**» (The Guardian, June 19th 2014). – «Официальный информатор профсоюза Кэти Джексон отрицает, что она хранила деньги, которые должны были пойти низкооплачиваемым работникам, чтобы использовать их в **фонде для подкупа**».

В заключение отметим, что концепт «деньги» в его лексико-семантическом и идиоматическом воплощении является отражением человеческого мира с его географическими, политическими, социальными, этическими и этнопсихологическими реалиями. Идиоматические микрополя данного концепта раскрывают палитру нюансов в значении носителей языка, передают то, что экономисты определяют как просто универсальное платежное средство.

#### Библиографический список

- Хошовская Б. *Идиоматические выражения в деловом английском языке*. Санкт-Петербург: Лань, 1997.
- The Economist. Available at: <http://www.economist.com/>
- Адмони В.Г. *Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики*. Ленинград: Наука, 1988.
- Бондарко А.В. *Основы функциональной грамматики*. Available at: [http://www.ru.nl/ang.ru/doc/conf\\_text\\_subtext\\_10\\_chronicle.pdf](http://www.ru.nl/ang.ru/doc/conf_text_subtext_10_chronicle.pdf).
- Гулыга Е.В., Шендельс Е.И. *Грамматико-лексические поля в современном немецком языке*. Москва: Просвещение, 1969.
- Гухман М.М. Единицы анализа словоизменительной системы и понятие поля. *Фонетика. Фонология. Грамматика: сборник статей*. Москва: Наука, 1971: 163 – 170.
- Крылова М.Н. Функционально-семантический анализ как основа системного исследования языковых единиц. *Функционально-семантическая категория сравнения. Гуманитарные научные исследования*. 2013; № 9. Available at: <https://human.snauka.ru/2013/09/3736>
- Архангельский В.Л. *Устойчивые фразы в современном русском языке*. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1964.
- Гузикова В.В. Семантические особенности идиом английского языка. *Филологический аспект: международный научно-практический журнал*. 2020; № 8 (64). Available at: <https://scipress.ru/philology/articles/semanticheskie-osobennosti-idiom-anglijskogo-yazyka.html>
- Sabban A. *Critical observations on the culture-boundness of phraseology*. In: *Phraseology: an interdisciplinary perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co, 2008: 227 – 241.

## References

1. Hoshovskaya B. *Idiomaticheskie vyrazheniya v delovom angliiskom yazyke*. Sankt-Peterburg: Lan', 1997.
2. *The Economist*. Available at: <http://www.economist.com/>
3. Admoni V.G. *Grammaticheskij stroj kak sistema postroeniya i obschaya teoriya grammatiki*. Leningrad: Nauka, 1988.
4. Bondarko A.V. *Osnovy funkcional'noj grammatiki*. Available at: [http://www.ru.slang.ru/doc/conf\\_text\\_subtext\\_10\\_chronicle.pdf](http://www.ru.slang.ru/doc/conf_text_subtext_10_chronicle.pdf).
5. Gulyga E.V., Shendel's E.I. *Grammatiko-leksicheskie polya v sovremennom nemeckom yazyke*. Moskva: Prosveschenie, 1969.
6. Guhman M.M. Edinicy analiza slovoizmenitel'noj sistemy i ponyatie polya. *Fonetika. Fonologiya. Grammatika: sbornik statej*. Moskva: Nauka, 1971: 163 – 170.
7. Krylova M.N. Funkcional'no-semanticheskij analiz kak osnova sistemnogo issledovaniya yazykovykh edinic. Funkcional'no-semanticheskaya kategoriya sravneniya. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. 2013; № 9. Available at: <https://human.snauka.ru/2013/09/3736>
8. Arhangel'skij V.L. *Ustojchivye frazy v sovremennom russkom yazyke*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo universiteta, 1964.
9. Guzikova V.V. Semanticheskie osobennosti idiom anglijskogo yazyka. *Filologicheskij aspekt: mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal*. 2020; № 8 (64). Available at: <https://scipress.ru/philology/articles/semanticheskie-osobennosti-idiom-anglijskogo-yazyka.html>
10. Sabban A. *Critical observations on the culture-boundness of phraseology*. In: *Phraseology: an interdisciplinary perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co, 2008: 227 – 241.

Статья поступила в редакцию 30.07.22

УДК 811.134.2

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-320-322

Davtian Yu.V., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, MGIMO-University (Moscow, Russia), E-mail: [yu.slivchikova@my.mgimo.ru](mailto:yu.slivchikova@my.mgimo.ru)Kryukova E.V., Cand. of Sciences (Politics), senior lecturer, MGIMO-University, (Moscow, Russia), E-mail: [e.kryukova@my.mgimo.ru](mailto:e.kryukova@my.mgimo.ru)

**FROM SPOKEN TO WRITTEN SLANG: NEW WORD-FORMING MODELS IN SPANISH COLLOQUIAL SPEECH.** The article sets out to analyze processes within the level of word formation in Spanish colloquial speech in terms of the communicative community of Spain at the end of the 20th – beginning of the 21st centuries. The authors come to the conclusion that new productive word-building models violate the existing rules fixed in Spanish grammar, mainly in terms of suffixes. The processes of changing word-building models before the mass popularization of social networks take place in a limited oral environment of the marginal part of society, spreading over time to the speech of the middle class. When social networks appear, collective word-creation turns into a written language and simultaneously involves all levels of society. This minimizes the impact of marginal slang on the colloquial speech of young people who seek to express themselves and oppose themselves to older generations through the usage of profane language, since the communicative communities that form within social networks are quite capable of creating their own slang. The desire to violate the language norm, which is explained by neuropsychological processes in the minds of the participants of the discourse, is unconscious, however, given the functionality and productivity of the emerging occasionalisms, such violations can eventually be fixed as the grammatical norm of the language.

Key words: Spain, Spanish language, word-formation, slang.

Ю.В. Давтян, канд. филол. наук, ст. преп., МГИМО МИД РФ, г. Москва, E-mail: [yu.slivchikova@my.mgimo.ru](mailto:yu.slivchikova@my.mgimo.ru)Е.В. Крюкова, канд. полит. наук, доц., МГИМО МИД РФ, г. Москва, E-mail: [e.kryukova@my.mgimo.ru](mailto:e.kryukova@my.mgimo.ru)

## ОТ УСТНОГО СЛЕНГА К ПИСЬМЕННОМУ: НОВЫЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ В ИСПАНСКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

В статье анализируются процессы, происходящие на уровне словообразования в испанской разговорной речи в рамках коммуникативного сообщества Испании в конце XX – начале XXI вв. Авторы приходят к выводу, что новые продуктивные словообразовательные модели нарушают существующие правила, закреплённые в грамматике испанского языка, в основном в части суффиксов. Процессы изменения словообразовательных моделей до массовой популяризации социальных сетей происходят в ограниченной устной среде маргинальной части общества, распространяясь со временем на речь среднего класса. С появлением социальных сетей коллективное словотворчество переходит в план письменной речи и задействует одновременно все уровни общества. Это сводит к минимуму воздействие маргинального сленга на разговорную речь молодёжи, стремящейся самовыразиться и противопоставить себя старшим поколениям посредством использования ненормативной грамматики и лексики, поскольку коммуникативные сообщества, образующиеся в рамках социальных сетей, вполне способны создать собственный сленг. Стремление нарушить языковую норму, объясняющееся нейropsychологическими процессами в сознании участников дискурса, является неосознанным, однако при условии функциональности и продуктивности возникающих окказионализмов подобные нарушения могут со временем быть зафиксированы в качестве грамматической нормы языка.

Ключевые слова: Испания, сленг, испанский язык, словообразование.

Сленг как наиболее восприимчивая к социополитическим и культурным изменениям в обществе часть языка давно занял особое место в ряду исследований учёных-лингвистов. Не обошли вниманием его и учёные-испанисты. Большое количество работ, посвящённых сленгу в Испании и в странах Латинской Америки, написанных за последние десятилетия в России и за рубежом, О.Г. Палутину [2] и И.Г. Коловерова [3] подходят к вопросу испанского сленга с точки зрения семантики. Среди работ, посвящённых испанскому сленгу, следует выделить исследования Р.Р. Алимовой и В.В. Яковлевой [4; 5], посвящённые языку субкультуры в Испании. Особого внимания заслуживает всеобъемлющий труд А.П. Денисовой [6]. С точки зрения словообразования испанский пиренейский сленг рассматривает К.К. Гарсия-Каселес [7]. Научная новизна данного исследования заключается в новом подходе, объединяющем в себе элементы прагматингвистики и сравнительно-исторического языкознания применительно к изучению словообразования. Авторы ставят перед собой цель изучить существенные изменения в парадигме испанского сленга в период с конца XX в. и до наших дней. Для того чтобы проследить диахроническую эволюцию сленга и вместе с тем объяснить причины тех или иных изменений, авторы прибегают к сравнительно-историческому методу, а также к контекстуальному анализу и методу перевода. Теоретическая значимость данного исследования заключается в предложенной авторами принципиально новой модели исследования сленга с учётом изменений прагматических установок авторов сленгового дискурса в

рамках диахронического подхода. Практическая значимость видится авторам в создании инструмента для анализа сленга в любых языках, который позволил бы не только описать происходящие в нём изменения, но и объяснить их. Для выполнения намеченной цели авторы ставят перед собой задачу изучить отдельно устный сленг в Испании конца прошлого века и письменный сленг, возникший в рамках социальных сетей, чтобы сравнить их и выделить элементы, в которых наблюдаются существенные изменения, а также объяснить их.

Любой продукт считается креативным, если он отвечает двум параметрам: существенной новизне и значительной полезности. В символическом мире языка, как и в других областях человеческой деятельности, творчество не возникает на пустом месте. Многие знакомые материалы можно использовать снова и снова по-разному, как например, фрагменты взорванного Храма Спасителя были использованы для украшения станций московского метрополитена. В морфологии лингвистическое творчество, направленное на преобразование существующих норм, может быть как полезно и продуктивно, так и бездарно и, в конечном счёте, непопулярно. Причём, говоря о творчестве, мы обычно подразумеваем авторское слово писателя, забывая о том, что существует не менее важное массовое, анонимное творчество. Оно заключается в решении общества принять или отвергнуть формальные и семантические новшества, появившиеся в одной из его групп.

Среди научных трудов, посвящённых вопросу образования испанского молодёжного сленга последней четверти XX в. под влиянием жаргонов маргинальных групп, стоит особо отметить исследование Х. Гарсии-Медальи [8], выделив-



шего продуктивные способы аффиксации при образовании неологизмов. К ним он относит в основном суффиксы: -a (ciguela, machaca, fusca (доносчик, стукач), sapla (приговор), fula (ложь); -aca (sudaca/sudoca, (южноамериканский), mofogaca («полицейский на мотоцикле»), sonaca (карман, сумасшедший), pajagaca (тюремный бунт), cigutaca (проститутка), matraca (госномер автомобиля); -ichi и -inchi образуют прилагательные, такие как curichi (скупой) и currinchi (новичок); -achi и -echi образуют такие существительные, как culechi (окно) и petachi (смесь напитков); -ai/-ay, который происходит из испанского калó: golfarai (залив), chuchai (синица), tirai (язык), fulai (журналист), jarabai (священник), julai (глупый), ma-mai (мать), manclay (принцесса), parajai (священник), orestay (комик), olejai (проклятие), sincai (бездушный), tolai (дурак); -ito/-ita, например, в podemita (активный сторонник партии Подемос). Испанские уменьшительные формы на -illo и -illa распространены как в маргинальном, так и в молодёжном сленге. Среди примеров, sarajillo (кофе с коньяком) и gojillo (человек левых взглядов) были занесены в DRAE (2001). С меньшей частотностью встречаются суффиксы -aja, -ales, -agga.

Суффикс -ata является, пожалуй, наиболее изученным. Описаны слова, которым данный суффикс придаёт уничижительное значение. Сюда входят broncata (борьба), culata (бедро), chivata (информатор), fugarata (побег), jurata (куртка), marrocata (марокканец) и др. В некоторых случаях данный суффикс заменяет собой другие, причём преимущественно в словах мужского рода: bocata (бутерброд), camarata (официант), carburata (карбюратор), chabolata (трущобы), clavata (наркоман), gacata (мальчик на побегушках), solata (одиночка), tocata (магнитофон). Таким образом, суффикс -ata служит для обозначения обоих полов, заменяет различные суффиксы, что очень функционально; прибавляется к основе существительных, прилагательных и глаголов, образуя существительные и прилагательные; и, главное, работает как символ идентичности среди молодежи, как языковое усовершенствование и как формула языковой экономики (обычно сокращает количество слогов, из которых состоит исходное слово).

Серия суффиксов (-ota, -eta, -ote) образует такие слова, как gritta (наркоман), fregota (официант), narcota (торговец наркотиками), picoletto (гражданская гвардия), ringote (полиция), espeta (национальная полиция). Сленговый суффикс -ote связан с увеличительным значением gascote (большая книга). Напротив, суффикс -eto обычно имеет ласкательное и ироничное значение, как в buseto (автобус) или rafeto (бар). Формы на -ete кажутся более бурлескными (или ироничными), как в gojete (левый).

Суффикс -ati, который происходит из испанского калó, используется для образования прилагательных, относящихся к человеку, с уничижительным значением: basurati (аристократ), colocati (пьяный). Там, где используются основы из языка испанских цыган, мы находим такие формы, как calati (монета), chamullati (болтун), madrilati (житель Мадрида).

Суффикс -eras перешёл из маргинального сленга в молодёжный ещё в конце прошлого века и надёжно закрепился в нём. Представляя собой некогда исключительно окончание существительных женского рода во множественном числе, данный суффикс стал применяться для образования имён существительных мужского рода единственного числа: boqueras (нищий), guindaleras (вор), paisaneras (крестьянин), politiqueras (политик), gojeras (социалист), ventoleras (сумасшедший).

Суффикс -i/-í очень продуктивен в сленге пиренейского испанского языка. Некогда данный суффикс действовал как знак женского рода в языке калó. С основами, также заимствованными из языка испанских цыган, данный суффикс образует не меньше двух десятков сленговых неологизмов. Среди них отметим следующие: achuri (бритва), agualí (совет, совет), anllí (широкий), anqui (жажда), argandí (вооруженные силы), artibuli (статья) и др. Отдельно следует выделить слова, образованные путём усечения кастильской основы и прибавления суффикса из калó: bogui (адвокат), comri (компаньон), contri (напротив), guiri (иностранец, от guiristino «посторонний» баскского происхождения), litri (умный), drogui (наркоман), ofani (сирота).

Обобщая примеры лексических образований, которые из маргинального сленга перешли в сленг испанской молодежи конца XX в., следует заметить, что значительная их часть тем или иным способом соотносится с цыганским калó: основа + суффикс из калó, кастильская основа + суффикс из калó. Таким образом, морфологическое творчество в отношении создания новых слов в испанском языке до начала XXI в. характеризовалось исключительно устной формой и основывалось на маргинальной культуре, использовавшей для общения другой индоевропейский язык (калó). Подробно взаимодействие кастильского и калó рассматривает Ю.Л. Оболенская [9].

Анализ состава словаря Королевской академии испанского языка 2001 г. позволяет утверждать, что лишь небольшая часть вышеприведённых примеров, характерных для молодёжного разговорного сленга конца XX в., получила массовое распространение в широкой части населения Испании и осталась в узусе

разговорной речи. Так, например, функциональным оказался суффикс -i или -í, поскольку в словаре мы находим bagí (отличный), birují (холодный), changüí (обман), comri (товарищ, друг) и др. Объяснением тому может служить преимущественно устный канал распространения новых слов сначала от маргинальных слоёв населения к молодёжной её части, а затем к широкому среднему классу. Устная коммуникация затрудняет воспроизводимость новых языковых единиц и часто приводит к тому, что, будучи непопулярными, они незаметно выходят из обихода.

Иную картину мы наблюдаем в распространившихся за два последних десятилетия социальных сетях, в которых воспроизводимость окказиональных единиц растёт за счёт миметизации интернет-дискурса. Использование удачного с точки зрения прагматической продукта словотворчества в сети растёт в геометрической прогрессии. Письменная форма распространения новых слов повышает шансы того, что та или иная языковая единица получит широкое распространение и, в конечном счёте, будет включена в рамки языковой нормы. Этому способствует и скорость реакции коммуникативного сообщества на возникающие в нём явления. Результат неудачного лингвистического эксперимента быстро отвергается участниками дискурса в пользу более удобного, эффективного и эффективного.

Следует заметить, что вместе с описанными выше благоприятными условиями для адаптации новых языковых единиц в узусе интернет-сообщества существуют некоторые ограничения, которые «сковывают» сам процесс словотворчества. Так, например, в силу того, что в общении в социальных сетях участвуют буквально все слои и классы населения, появляется цензура, ограничивающая собеседников в выборе тем и языковых средств. Цензура может осуществляться как со стороны владельцев социальной сети, так и изнутри членами данной сети путём порицания или игнорирования нежелательных высказываний. Маргинальные сообщества в этой ситуации оказываются в меньшинстве и не могут влиять на мнение большинства пользователей, придерживающихся языковой нормы. Более того, современный сленг рождается теперь не вдохновлённый маргинальной романтикой, запретной, табуированной лексикой, а как результат оригинального массового словотворчества, причём часто основанного именно на визуальной его стороне. Это становится особенно очевидно при рассмотрении орфографии в социальных сетях, в которой прагматический эффект достигается путём некорректного с точки зрения общей языковой нормы использования строчных и заглавных букв, построения аббревиатур, слитного написания слов, нарушения порядка букв в слове и т. п.

Подробный анализ обширной выборки высказываний из испанских социальных сетей позволил авторам выделить продуктивные модели словообразования, получившие широкое распространение в разговорном сленге испанцев. Социальные сети являются виртуальным пространством, в котором общается огромное множество незнакомых друг другу людей. Требуемая быстрая скорость реакции и подсознательный учёт социального, религиозного, национального, этнического, культурного разнообразия собеседников вынуждает адекватного пользователя социальных сетей создавать более нейтральные с точки зрения языка, то есть формы, сообщения. Желание сделать общение более интимным, наладить эмпатию, приводит к использованию как экстралингвистических средств, как эмодзи, так и собственно языковых, в том числе морфологических. Выше рассмотренный нами суффикс -i придаёт словам, рождающимся на пространствах Интернета, оттенок аффертивности: holi, bromi, besi, llori. Доверительную атмосферу создают ласкательные обращения Pati, Mari, Javi, cari. Также мы находим такой непривычный для устной разговорной речи интенсификатор, как суффикс -érrimo, например, tontérrimo, guarérrimo, cabronérrimo [10; 11].

Подводя итог вышесказанному, авторы исследования приходят к следующим выводам.

Сленг последних двух десятилетий XX в. и начала XXI в. в Испании принципиально отличается сферой своего бытования: устная и письменная речь соответственно. Устный сленг конца прошлого века преимущественно развивается под воздействием маргинального сообщества и берёт за основу лексические и морфологические заимствования из языка испанских цыган. Письменный сленг, растущий внутри пространства социальных интернет-сетей, является результатом коллективного словотворчества, заключающегося в принятии или неприятии авторских окказионализмов. Если устный молодёжный сленг формировался в основном с целью идеологического противопоставления старшим поколениям, «бунта» против классических догм, в том числе и языковых, посредством использования ненормативной лексики и морфологии, используемых маргинальными группами населения, то современный письменный сетевой сленг в целом призван объединить незнакомых друг другу людей и создать доверительную атмосферу общения.

#### Библиографический список

1. Грунина Ю.А., Терентьева Е.Д. Особенности перевода молодёжного сленга с испанского языка на русский (на примере современных испанских сериалов). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2021; Т. 14, № 4: 1295 – 1299.
2. Редькина А.М., Палутин О.Г. Структурно-семантические особенности единиц молодёжного сленга в испанской прессе. *Сборник научных статей*. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2019: 158 – 164.
3. Коловерова И.Г. Тематические поля испанского молодёжного сленга. *Восточнославянская филология. Языкознание*. 2016; № 3 (29): 216 – 221.
4. Яковлева В.В., Алимова Р.Р. Особенности речевого поведения представителей некоторых молодёжных субкультур Испании. *Филологические науки в МГИМО*. 2022; Т. 8, № 1 (30): 114 – 121.

5. Victoria Y. Subculturas juveniles y la jerga. *Ибероамериканские тетради*. 2018; № 2 (20): 83 – 87.
6. Денисова А.П. *Современный испанский жаргон*. Москва: Российский университет дружбы народов, 2007.
7. Гарсия-Каселес К.К. *Сленговые словообразовательные трансформации в современном испанском языке*. Москва: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2021.
8. García-Medall J. Sobre morfología argótica del español peninsular. *Moenia*. 2019; № 25: 663 – 884.
9. Оболенская Ю.Л. Цыгане в Испании – лингвистическая и культурная экспансия. *Stephanos*. 2014; № 5 (7): 10 – 25.
10. Estrada Arráez A., de Benito Morena C. Variación en las redes sociales: datos twilectales. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*. 2016; № 2 (28): 77 – 111.
11. Mancera Rueda A., Pano Alamán A. *La opinión pública en la red. Análisis pragmático de la voz de los ciudadanos*. Madrid: Iberoamericana / Vervuert, 2020.

## References

1. Grunina Yu.A., Terent'eva E.D. Osobennosti perevoda molodezhnogo slenga s ispanskogo yazyka na russkij (na primere sovremennyh ispanskikh serialov). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2021; T. 14, № 4: 1295 – 1299.
2. Red'kina A.M., Palutina O.G. Strukturno-semantichekie osobennosti edinic molodezhnogo slenga v ispanskoy presse. *Sbornik nauchnykh statej*. Kazan': Kazanskij (Privolzhskij) federal'nyj universitet, 2019: 158 – 164.
3. Koloverova I.G. Tematicheskie polya ispanskogo molodezhnogo slenga. *Vostochnoslavjanskaya filologiya. Yazykoznanie*. 2016; № 3 (29): 216 – 221.
4. Yakovleva V.V., Alimova R.R. Osobennosti rechevogo povedeniya predstavitelej nekotoryh molodezhnyh subkul'tur Ispanii. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2022; T. 8, № 1 (30): 114 – 121.
5. Victoria Y. Subculturas juveniles y la jerga. *Iberoamerikanskije tetradj*. 2018; № 2 (20): 83 – 87.
6. Denisova A.P. *Sovremennij ispanskij zhargon*. Moskva: Rossijskij universitet družby narodov, 2007.
7. Garsiya-Kaseles K.K. *Slengovye slovoobrazovatel'nye transformacii v sovremennoe ispanskoe yazyke*. Moskva: Rossijskij universitet družby narodov (RUDN), 2021.
8. García-Medall J. Sobre morfología argótica del español peninsular. *Moenia*. 2019; № 25: 663 – 884.
9. Obolenskaya Yu.L. Cygane v Ispanii – lingvisticheskaya i kul'turnaya 'ekspansiya. *Stephanos*. 2014; № 5 (7): 10 – 25.
10. Estrada Arráez A., de Benito Morena C. Variación en las redes sociales: datos twilectales. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*. 2016; № 2 (28): 77 – 111.
11. Mancera Rueda A., Pano Alamán A. *La opinión pública en la red. Análisis pragmático de la voz de los ciudadanos*. Madrid: Iberoamericana / Vervuert, 2020.

Статья поступила в редакцию 02.08.22

УДК 81

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-322-324

**Karapetyan T.A.**, postgraduate, Philological Department, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: tamu-09@mail.ru

**FUNCTIONING OF ENGLISH ARCHITECTURAL TERMS IN PROFESSIONAL DISCOURSE.** The article deals with the functioning of architectural terms in professional discourse. The material for the research includes such sources as manuals and lectures on architecture and articles published in authentic journals on architecture. The relevance of the research is defined by considerable interest in LSP studies in general and language of architecture in particular. The language of architecture which combines both art and technical components is highlighted through relevant examples. The definitions of the architectural terms selected as examples are also provided by the author and are taken from authentic professional dictionaries on architecture. The author examines architectural terms, which are actively used by professionals in the sphere of architecture, provides illuminating examples and comments on the results achieved. Drawing on the previous works on the topic, the author notes the specific features of architectural terms used in professional texts.

**Key words:** term, architecture, discourse, LSP.

**T.A. Карапетян**, аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: tamu-09@mail.ru

## ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АРХИТЕКТУРНЫХ ТЕРМИНОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

В статье рассматривается функционирование архитектурных терминов в профессиональном дискурсе. В качестве материалов для исследования были отобраны авторитетные англоязычные пособия по архитектуре, лекции ведущих специалистов, а также статьи из международных профессиональных журналов. Актуальность темы обусловлена возрастающим интересом исследователей к области ЯСЦ в целом и к языку архитектуры в частности. Язык архитектуры, который отличается двукомпонентной природой, отмечается в ходе исследования. Автор рассматривает архитектурные лексемы, принадлежащие к активному пласту архитектурной лексики, приводит подборку из показательных примеров, а также комментирует полученные результаты. Важно, что дефиниции терминов, которые приводятся в качестве примеров, отмечены в статье. Опираясь на работы в области профессионального дискурса, автор подчеркивает и выделяет особенности функционирования архитектурной терминологии в профессиональных материалах.

**Ключевые слова:** термин, архитектура, дискурс, LSP.

Современная лингвистика все чаще обращается к изучению языков для специальных целей. Исследователи фокусируют внимание на совершенно разных областях человеческого знания, выделяя новые особенности изучаемого материала. Объектом такого пристального рассмотрения стал и язык архитектуры, который, совмещая технический и искусствоведческий компоненты, стал особенно интересен для исследователя.

Многочисленные работы как зарубежных, так и отечественных исследователей в рамках архитектурной терминологии освещают такие аспекты, как лексико-семантические и структурные особенности языка архитектуры, проблемы перевода в рамках архитектурной практики, метафоры в архитектуре и т. д.

Однако исследования в области функционирования архитектурных терминов в профессиональном дискурсе представлены недостаточно широко, что обуславливает актуальность настоящей работы и формирует следующую цель: проанализировать материалы профессионального архитектурного дискурса сквозь призму функционирования терминов.

Можно выделить следующие задачи исследования:

- 1) рассмотреть и описать особенности функционирования терминов архитектуры в профессиональных материалах;
- 2) проиллюстрировать терминологический характер профессионального архитектурного нарратива примерами и прокомментировать их употребление;
- 3) обобщить и представить полученные результаты.

Цель исследования определяет и научную новизну рассматриваемой темы: аспект функционирования архитектурных терминов, являясь перспективным вектором для дальнейших исследований, ранее не рассматривался терминологами

подробно. Более того, привлекаемый аутентичный материал качественных пособий и статей по архитектурной тематике, а также знаковых словарей по архитектурной терминологии мотивирует внесение результатов исследования в ряд аналогичных тем по другим, более популярным терминологиям, что определит не только научную новизну, но и простимулирует рассмотрение архитектурной терминологии в дальнейшем.

Практическая значимость настоящей работы состоит в возможности использования полученных автором результатов в дальнейших исследованиях по терминоведению в целом и архитектурной терминологии в частности.

Материалом, отобранным для исследования, послужили учебные пособия по архитектуре, статьи из профессиональных журналов, а также сборники лекций по архитектуре.

Для того чтобы восполнить данный пробел и рассмотреть аспект функционирования архитектурных терминов в профессионально ориентированных материалах, необходимо привести определение дискурса, его наполнение и проанализировать особенности использования архитектурных терминов в таком виде дискурса.

Термин *дискурс* неоднократно рассматривался как зарубежными, так и отечественными исследователями. Многообразие определений и подходов к рассмотрению дискурса привело к разнообразным трактовкам данного термина, отражая глубину и актуальность темы. Так, например, Т.А. ван Дейк определял дискурс как «речевой поток, язык в его постоянном движении, вбирающий в себя всё многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой происходит

общение» [1, с. 3]. Н.Д. Арутюнова предлагает рассматривать дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами» или «речь, погруженную в жизнь» [2, с. 136–137]. А.А. Кибрик дефинирует дискурс следующим образом: «дискурс – это единство процесса языковой деятельности и ее результата, то есть текста» [3, с. 10]. Проводя разграничение между текстом и дискурсом, исследователь дает следующий комментарий: «Текст – статический объект, возникающий в ходе языковой деятельности. Это может быть письменный текст, т. е. последовательность графических символов, а может быть и устный текст – акустический сигнал, который может быть зафиксирован, например, на магнитном носителе. Дискурс, помимо самого текста, включает также разворачивающиеся во времени процессы его создания и понимания» [3, с. 10].

Как справедливо отмечает Ю.В. Зорина, «для каждого типа дискурса характерен свой инвентарь (различные вариации терминов, номенов, прагматических единиц профессионального просторечия и общепрофессиональных единиц), свои синтаксические типы высказываний (например, вопросительные предложения, императивы, эллипсы и другие) и свои коммуникативные цели» [4, с. 150]. Так, комментируя профессиональный архитектурный дискурс, К. Орна-Монтесинос особенно выделяет полифункциональность и размах в профессиональной архитектурной коммуникации: «the use of language is essential for the construction of a building, a non-verbal object, but one that involves a large amount of verbal discourse before it is designed, while it is being constructed and when it is later evaluated by the professionals» [5, с. 7].

Та же идея прослеживается у коллектива авторов (Ф.Л. Косицкой и И.Е. Зайцевой), которые, комментируя особенности профессионального общения архитекторов, отмечают, что «коммуникация в профессиональной сфере, такой как архитектура, имеет многоаспектный характер и национальную специфику» [6, с. 142].

Особенности функционирования терминов в профессиональном дискурсе неоднократно привлекали внимание исследователей. Так, коллектив авторов (А.А. Косарина и А.Е. Федотова), последовательно сравнивая роль политических терминов в профессиональном и непрофессиональном дискурсе, отмечают, что для терминов в рамках профессионального дискурса характерны следующие параметры употребления: «отсутствие заниженной и сленговой лексики, профессионализмов, игры слов, метафор» [7, с. 203].

Обратимся к примерам из архитектурного профессионального дискурса. В рамках исследования несколько показательных аутентичных англоязычных материалов подверглись анализу, а именно: учебные пособия авторства видных архитектурных практиков – Ф.Д. Чинь и Т.Р. Смит, а также профессиональные статьи, опубликованные в авторитетных журналах по архитектурной направленности.

Обратимся к первому отрывку, иллюстрирующему обильное использование терминов по исследуемой тематике:

«**Plates** are used in buildings in the form of **walls**. They function as loadbearing and/or enclosing components. In contrast to a **slab**, which is primarily subjected to **bending**, a **plate** carries forces in its **plane** and therefore has to resist axial forces. We distinguish between **plates** supported along their full length (linear supports), which can transfer the vertical **loads** directly, and those supported at individual points similar to **beams**, which transfer the **loads** to these supports (**deep beams**). Owing to their high stiffness, **plates** are used for resisting horizontal forces (**bracing**) and as transfer structures» [8, с. 75].

В каждом из приведенных предложений встречается как минимум 2 термина, что определяет профессиональную ориентацию текста. Так, термины занимают более половины приведенного отрывка. Терминологическая насыщенность определена жанром: пособие направлено на будущих специалистов в сфере архитектуры, а также профессионалов, которые могут использовать данный материал для исследований и практики. Выделенные лексемы функционируют в своем словарном значении, рассмотрим подробнее и убедимся:

**plate** – «any horizontal member fixed to walling and used as a bearing for joists and other members» [9, с. 283];

**wall** – «a vertical construction delineating and enclosing space inside a building, forming the external envelope, freestanding etc.» [9, с. 409];

**slab** – «any thin horizontal plate-like structure, usually of solid concrete or precast concrete units, which functions as a floor or roof structure» [9, с. 346];

**bending** – «in structures, the bowing deformation of a beam or other member under load» [9, с. 37];

**plane** – «a two-dimensional flat surface» [9, с. 279];

**load** – «the forces imposed on a structure or structural member in use by building fabric and components, furnishings and services, internal forces and own weight, wind and snow etc.» [9, с. 222];

**beam** – «a horizontal structural member which transfers loading from above to its bearing points» [9, с. 35];

**bracing** – «any system of structural members designed to maintain the rigidity of a structure, frame etc.» [9, с. 47].

Помимо специального использования, наблюдается плотное соседство терминов, что также характерно для профессионального дискурса. Так, термины, выполняя номинативную функцию, служат для передачи информации между

специалистами. Отметим, что метафоры, профессионализмы, игра слов, а также авторское употребление или расширение семантики терминов не замечено в приведенном отрывке.

Следующий пример взят из учебного пособия *Architecture Gothic and Renaissance*, где автор описывает особенности готического стиля во Франции с характерными вокабулярными единицами, которые, как и в предыдущем отрывке, составляют значительную часть текста:

«French fifteenth century architecture, or **third pointed**, is far from being so dignified or so scientific as **English perpendicular**, and differs from it considerably. Exuberant richness in **decoration** was the rage, and shows itself both in sculpture, **tracery**, and general design. Much of the later work of this period has received the name of **flamboyant**, because of the flame-like shapes into which the **tracery** of the **heads of windows** was thrown. In flamboyant buildings we often meet with art which, though certainly over-florid, is brilliant, rich, and full of true feeling for **decoration**» [10, с. 62].

Стоит отметить, что при сравнении с первым источником нарратив данного пособия представляется более художественным и выразительным. Сочетание архитектурных лексем с оценочными прилагательными, описывающими богатство стиля (*over-florid, brilliant, rich* etc.), и метафорой (*third pointed is far from being so dignified or so scientific as English perpendicular*) не является характерным для профессионального текста. Однако сами термины не подвергаются авторской стилистической задаче, служа единицами для передачи информативного кода аудитории и используя в своих оригинальных значениях, сравним:

**tracery** – «Gothic ornamental stone and woodwork decoration carved into an intricate vertical and interwoven framework of ribs for the upper parts of openings such as windows or perforated screens, or for the surface of vaults and walls» [9, с. 389];

**head** – «the upper horizontal member in a door or window frame» [9, с. 185];

**decoration** – «adornment, pattern, carvings, sculpture etc. for a surface or space» [9, с. 110];

**window** – «an opening in an external wall of a building for allowing light into a space; may be a simple opening or an assembly of parts» [9, с. 417].

Заметно характерное профессиональное использование терминов для наименований периодов готического стиля – *Third pointed, English perpendicular, flamboyant*. Рассмотрим дефиниции, чтобы убедиться в принадлежности терминов к полю готического стиля в архитектуре:

**Perpendicular style** – «the last and longest of three phases of English Gothic architecture from 1350 to 1550 characterized by a vertical emphasis in decoration and tracery, large glazed areas and elaborate fan vaulting» [9, с. 273];

**Flamboyant style** – «the later phase of French Gothic architecture from the late 1400s, characterized by flowing and flamelike tracery» [9, с. 152];

**Third Pointed** – «the third and final style of English Gothic architecture developed in the Kingdom of England during the Late Middle Ages» [11].

Такая широкая выборка, лишенная упрощенной терминологической унификации, встречается именно в профессиональных текстах, так как их аудитория – специалисты в сфере архитектуры. Для профессионала каждый из подпериодов имеет весомое стилевое значение, так как обладает определенными характеристиками и структурными элементами, которые определяют облик архитектурного ансамбля.

В контексте проведенного исследования анализ функционирования архитектурных терминов проводился и на уровне статей:

«We also find over the **arch** and acting as a support a **lintel**, decorated with **flutes** and **acanthus** leaves. An inscription was found on the upper left corner of the middle **column**, near the left side of the **arch** and under the **lintel**. The upper part of the middle level consists of the **entablature**; the **architrave** rests on four **capitals** and the **lintel**, and is decorated with three **fascias**. Over the **architrave**, we find a **frieze** decorated with **flute motifs**; the **cornice** rests on the **frieze** and is decorated with **dentils** and **ovolo** (**eggs-and-darts motifs**)» [12, с. 250].

Выбранный фрагмент статьи отмечен активным использованием как базовых архитектурных терминов, так и узкоспециальных лексем, которые принадлежат полю архитектурных стилей. Отметим, что отрывок ярко иллюстрирует поликомпонентный характер архитектурной терминологии, которая не мыслит искусствоведческую составляющую без физического, технически ориентированного элемента:

**capital** – «a separate block or a thickening at the top of a column or pilaster, used to spread the load of a beam, or as decoration» [9, с. 60];

**flute** – «in classical architecture, one of a series of shallow concave grooves cut along the length of a column, pilaster or moulding» [9, с. 158];

**acanthus** – «carved and decorative ornament found especially adorning classical Corinthian capitals, based on stylized leaves of the Mediterranean acanthus plant» [9, с. 3];

**ovolo** – «a convex molding, less than a semicircle in profile; usually a quarter of a circle or approximately a quarter-ellipse in profile» [13, с. 692].

Термины, как и в ранее приведенных примерах, занимают значительную часть текста. Однако в отличие от пособий и лекционных материалов, профессиональные статьи, как правило, создаются с целью обмена накопленным опытом и обращены к профессионалам-практикам и студентам старших курсов. Данная статья, посвященная анализу Арки Адриана, направлена на детальный разбор



составляющих элементов, откуда возникает необходимость в привлечении сложных архитектурных лексем.

В указанном контексте термины не наделяются амелиоративными или пейоративными коннотациями. Однако заметно использование олицетворения в следующем отрезке: *the architrave rests on four capitals and the lintel*. Так, *architrave* осмысливается автором как нечто живое, что может покоиться на капителях. Такое обыгрывание термина не наблюдается в профессиональном дискурсе, главной задачей которого является транслирование информации о предмете исследования. Автор повторяет данную лексику и здесь: *the cornice rests on the frieze*. Такая унификация в применении олицетворения возможна для создания стилистического единства при описании арки: используя одинаковый глагол, автор связывает элементы постройки, создавая перед читателем цельный образ.

Таким образом, проведенное исследование дает возможность сделать ряд выводов о функционировании архитектурных терминов в профессиональном дискурсе. Проанализированные контексты, взятые из авторитетных материалов, показали, что архитектурные термины активно применяются в профессиональных материалах: они составляют большую часть текста, формируют терминологическое соседство, носят информативную, первичную, функцию, а также нацелены на подготовленного читателя.

В учебных пособиях термины не подвергаются словесной игре, метафоризации, переносу коннотативных значений или расширению семантики. Однако интенция автора может вносить коррективы в характер повествования, привлекая метафору и олицетворение как стилистические приемы, что отчетливо видно в статьях по изучаемой тематике. Выводы, к которым приходит автор статьи, ранее не были представлены в исследовании архитектурной терминологии, а многокомпонентный характер изучаемой терминологии не получил закрепления через иллюстративные примеры, что предлагает автор настоящей работы.

Полученные результаты могут быть применены для проведения сравнительных анализов особенностей ЯСЦ и ЯСЦ архитектуры в частности, а также в рамках курсов и спецкурсов по терминологии. Возможно, обозначенная автором проблематика актуализирует вопрос функционирования архитектурных терминов в других типах дискурса. Предпринятая автором статьи попытка вносит вклад в изучение архитектурной терминологии, которая, обладая рядом особенностей, может привлечь большее внимание исследователей.

#### Библиографический список

1. Дейк Т.А. ван. *Язык. Познание. Коммуникация*. Москва: Прогресс, 1989.
2. Арутюнова Н.Д. Дискурс. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990: 136 – 137.
3. Кибрик А.А. *Анализ дискурса в когнитивной перспективе*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2003.
4. Зорина Ю.В. К вопросу о профессиональном дискурсе. *Динамика систем, механизмов и машин*. 2012: 150 – 152.
5. *Concepción Orma Montesinos Constructing Professional Discourse*. Cambridge Scholars Publishing, 2012.
6. Косицкая Ф.Л., Зайцева И.Е. Архитектурный дискурс и его жанры в сфере профессиональной коммуникации. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2015: 142 – 146.
7. Федотова А.Е., Косарина А.А. Functioning of English Political Terms in Professional and Non-Professional Discourse. *Лестной Вестник. Филология*. 2015; № 6.
8. Ching F.D. *Building construction illustrated*. Wiley, 2019.
9. Davies N., Jokiniemi E. *Dictionary of Architecture and Building Construction*. Architectural Press, 2008.
10. Smith T.R. *Architecture Gothic and Renaissance*. Ed. by Poynter E.J. *Create Space Independent Publishing platform*. 2015.
11. *Wikipedia*. Available at: [https://en.wikipedia.org/wiki/Perpendicular\\_Gothic](https://en.wikipedia.org/wiki/Perpendicular_Gothic)
12. N. Mohammad Hadriana's Arch from Roman Period, Jordan: a comparative study. *Mediterranean Archaeology and Archaeometry*. 2014; Vol. 14, № 1: 247 – 249.
13. Harris C.M. *Dictionary of Architecture and Construction fourth edition*. McGraw-Hill, 2006.

#### References

1. Deijk T.A. van. *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya*. Moskva: Progress, 1989.
2. Arutyunova N.D. Diskurs. *Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1990: 136 – 137.
3. Kibrik A.A. *Analiz diskursa v kognitivnoj perspektive*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2003.
4. Zorina Yu.V. K voprosu o professional'nom diskurse. *Dinamika sistem, mehanizmov i mashin*. 2012: 150 – 152.
5. *Concepción Orma Montesinos Constructing Professional Discourse*. Cambridge Scholars Publishing, 2012.
6. Kosickaya F.L., Zajceva I.E. Arhitekturnyj diskurs i ego zhanry v sfere professional'noj kommunikacii. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015: 142 – 146.
7. Fedotova A.E., Kosarina A.A. Functioning of English Political Terms in Professional and Non-Professional Discourse. *Lestnoj Vestnik. Filologiya*. 2015; № 6.
8. Ching F.D. *Building construction illustrated*. Wiley, 2019.
9. Davies N., Jokiniemi E. *Dictionary of Architecture and Building Construction*. Architectural Press, 2008.
10. Smith T.R. *Architecture Gothic and Renaissance*. Ed. by Poynter E.J. *Create Space Independent Publishing platform*. 2015.
11. *Wikipedia*. Available at: [https://en.wikipedia.org/wiki/Perpendicular\\_Gothic](https://en.wikipedia.org/wiki/Perpendicular_Gothic)
12. N. Mohammad Hadriana's Arch from Roman Period, Jordan: a comparative study. *Mediterranean Archaeology and Archaeometry*. 2014; Vol. 14, № 1: 247 – 249.
13. Harris C.M. *Dictionary of Architecture and Construction fourth edition*. McGraw-Hill, 2006.

Статья поступила в редакцию 29.07.22

УДК 821.161.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-324-326

**Korsunskaya A.G.**, Cand. of Sciences (Philology), Professor, Russian Language Department, Military Institute of Physical Culture (St. Petersburg, Russia), E-mail: [akulik1@yandex.ru](mailto:akulik1@yandex.ru).

**I.A. BRODSKY IN LYRICAL POEMS OF O.A. OKHAPKIN.** I.A. Brodsky had a significant influence on the early period of O.A. Okhapkin's work. The acquaintance of the poets took place under unusual circumstances in the Resurrection Smolny Cathedral. Brodsky's image is reflected in many of Okhapkin's poetic texts, which often have dedications to the famous poet. However, two lyrical poems "Fliegend Holländer" (1972) and "The Pied Piper" (1975) deserve special attention, in which the period of friendly and creative interaction between the two poets is artistically comprehended, and also reflects Okhapkin's experience and comprehension of Brodsky's emigration in the context of his personal upcoming creative path. Authorized typescripts of both poems are kept in the personal archive of the poet's widow T.I. Kovalkova-Okhapkina. Both works are original documents of the era, in which the Petersburg of Brodsky and Okhapkin is presented in an artistic frame, the fate of a creative personality who found himself in the realities of the Soviet era.

**Key words:** O.A. Okhapkin, "The Flying Dutchman", lyrical poem "Fliegend Holländer", lyrical poem "The Pied Piper", personal archive, Leningrad samizdat, uncensored poetry, I.A. Brodsky, St. Petersburg text.

**А.Г. Корсунская**, канд. филол. наук, проф., Военный институт физической культуры, г. Санкт-Петербург, E-mail: [akulik1@yandex.ru](mailto:akulik1@yandex.ru).

## И.А. БРОДСКИЙ В ЛИРИЧЕСКИХ ПОЭМАХ О.А. ОХАПКИНА

И.А. Бродский оказал значительное влияние на ранний период творчества О.А. Охапкина. Знакомство поэтов произошло при необычных обстоятельствах в Воскресенском Смольном соборе. Образ Бродского отражен во многих стихотворных текстах Охапкина, часто имеющих посвящения известному поэту. Однако особого внимания заслуживают две лирические поэмы – «Fliegend Holländer» (1972 г.) и «Крысолов» (1975 г.), в которых художественно осмыслен период дружеского и творческого взаимодействия двух поэтов, а также отражено переживание и осмысление Охапкиным эмиграции Бродского в контексте личного предстоящего творческого пути. Авторизованные машинописи обеих поэм хранятся в личном архиве вдовы поэта Т.И. Ковальковой-Охапкиной. Оба произведения являются своеобразными документами эпохи, в которых представлен в художественном обрамлении Петербург Бродского и Охапкина, судьба творческой личности, которая оказалась в реалиях советской эпохи.

**Ключевые слова:** Охапкин О.А., Летучий голландец, лирическая поэма «Fliegend Holländer», лирическая поэма «Крысолов», личный архив, ленинградский самиздат, неподцензурная поэзия, И.А. Бродский, петербургский текст.

О.А. Охапкин является ярким представителем ленинградского самиздата 1960–80-х гг. и активным участником литературного процесса второй половины XX в. Благодаря вдове поэта – Т.И. Ковальковой-Охапкиной – в последние годы были изданы несколько сборников стихотворений, ведется изучение рукописей Охапкина, хранящихся в личном архиве [1]. Таким образом открываются новые произведения, ранее недоступные широкому читателю.

Имя поэта Охапкина знакомо многим историкам литературы по кругу Иосифа Бродского. Актуальность исследования обусловлена тем, что встреча поэтов и последующее общение оказали значительное влияние на творческое самоопределение Охапкина и становление его художественного стиля. Целый ряд стихотворных текстов Охапкина посвящен Бродскому, но особого внимания заслуживают две лирические поэмы. Так, в 1972 г., то есть в год эмиграции Бродского, была создана лирическая поэма *Fliegend Holländer* (с нем. – «Летучий голландец»); спустя три года, в 1975 г., – лирическая поэма «Крысолов».

Научная новизна исследования заключается в том, что предметом специального анализа образ Бродского в лирических поэмах Охапкина «*Fliegend Holländer*» и «Крысолов» становится впервые.

Целью исследования является рассмотрение образа Бродского в лирических поэмах Охапкина «*Fliegend Holländer*» и «Крысолов» с основой на биографические данные и с привлечением круга источников, послуживших созданию произведений.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

- установление канонического текста поэм «*Fliegend Holländer*» и «Крысолов»;
- изучение биографической основы, представленной в обоих произведениях;
- выявление круга источников, послуживших созданию произведений.

Теоретическая значимость проводимого исследования заключается в необходимости формирования целостного и объективного представления об отечественном литературном процессе второй половины XX века, в том числе посредством изучения творческих влияний и взаимодействий.

Практическая значимость связана с возможностью использования результатов исследования при анализе художественных особенностей поэзии Бродского и Охапкина.

Лирическая поэма «*Fliegend Holländer*» опубликована в текущем году в сборнике статей и публикаций Пушкинского дома «Литературный архив советской эпохи» [2]. Текст поэмы предваряется вступительной статьей и сопровождается комментариями. Лирическая поэма «Крысолов» в настоящий момент не опубликована. Авторизованные машинописи обеих поэм хранятся в частном собрании вдовы Охапкина – Т.И. Ковальковой.

Знакомство поэтов произошло в Воскресенском Смольном соборе. Сам Охапкин первую встречу с Бродским упоминает в фильме Ковальковой «Что такое «Сайгон»»: «Мы познакомились с Бродским в 1967 г. в июне месяце при необычных условиях на куполе Смольного собора <...>. Я пригласил его на купол <...>. Мы часа два там с ним провели. Я не хотел ему говорить, что я пишу стихи, но мы говорили о поэзии, о его стихах...» [3].

Об этой встрече есть также свидетельство Д.Я. Дара, которое приводится в антологии К.К. Кузьминского «У голубой лагуны»: «Я не знаю, о чем говорили на колокольне Смольного собора Олег Охапкин и Иосиф Бродский. Я знаю только, что Бродский читал Охапкин свои стихи. Я знаю еще, что Охапкин спустился с колокольни в необычайном волнении. Потом он написал об этой встрече стихи. Он говорил мне, что это был самый важный день его жизни» [4].

Стихотворные строки о случившейся встрече действительно были написаны Охапкиным в 1970 г.:

Тебе, небесный брат, оратор вольный,  
Тебе мой мирт и лавр с тех пор, как Смольный  
Собор нас посвятил друг другу [1].

Эмиграцию Бродского Охапкин принял тяжело. Известны строки из стихотворения «На отъезд поэта» (1972 г.):

Не знаю, как поднялся самолет,  
Но, оторвавшись в полдень от земли,  
Он оторвал не то, что мнилось – рот  
От матери, но сына от семьи.  
Гляжу на небо. Где-то в вышине,  
Быть может, кто и вспомнит обо мне,  
Но мне-то вспоминать о друге. Он  
Пусть примет от земли моей поклон [1].

Декабром 1972 года датируется лирическая поэма «*Fliegend Holländer*». Текст произведения предваряется строками из стихотворения Бродского «Фонтан», написанного в 1967 году, то есть в год знакомства с Охапкиным:

Так в тюрьму возвращаются в ней побывавшие люди,  
и голубки – в ковшек [1].

Эпиграф из поэмы Бродского «Шествие» предваряет поэму Охапкина «Крысолов», который усилен посвящением текста – «И.Б.», то есть Иосифу Бродскому:

Нас ведёт Крысолов, Крысолов.  
Нас ведёт Крысолов. – Повтори! [1].

Таким образом, в заголовочных комплексах обеих поэм устанавливаются текстовые переключки. Более того, «*Fliegend Holländer*» и «Крысолов» имеют одинаковое жанровое определение, обозначенное автором, – «петербургская повесть»: «Но уникален в русской истории Петербург и тем, что ему в соответствие поставлен особый «петербургский текст», точнее, некий синтетический свертхтекст, с которым связываются высшие смыслы и цели. Только через этот текст Петербург совершает прорыв в сферу символического и провиденциального» [5].

Лирические поэмы Охапкина «*Fliegend Holländer*» и «Крысолов», безусловно, являются прекрасными образцами «петербургского текста», где сюжеты немецких легенд о Летучем голландце и крысолове из города Гаммельн получают новую интерпретацию, погружаясь в «символическое» пространство города на Неве.

Немецкие претексты, которые различимы уже в заглавиях поэм, подкреплены многочисленными вкраплениями на немецком языке и отсылками к первоисточникам, что позволяет формировать устойчивую смысловую связь с художественным миром Бродского: «Для поэзии Бродского характерно использование <...> иноязычных элементов с целью активизации языковой игры в поэтическом тексте» [6]. Бродский прибегает к «смешению двух языков», используя часто «мелодику немецкого языка» и «ритмичность» [6].

Художественное время обеих поэм практически идентично – это временной период между двумя важными событиями творческой жизни Охапкина: встречей под куполом Воскресенского Смольного собора с Бродским и его эмиграцией. Так, «время путешествия на «*Fliegend Holländer*» можно осмысливать как годы, проведенные под влиянием творчества и личности Бродского (вероятно, в тексте – капитана корабля Ван-Страатена). В этот ранний период творчества Охапкин переживал множество творческих влияний, определяясь с дальнейшими перспективами и собственным поэтическим путем» [7]. Это время в поэме обозначается как «шестнадцать осеней»:

Я вижу дверь в грядущего стене!  
Оттуда брезжит не вечерний свет...

Прощайте, капитан! ...  
Я думаю, что Ваш со мною путь  
Зачтётся Вам ещё когда-нибудь.

Примите плащ, повязку и штурвал!  
Корабль Ваш мне душу надорвал.  
Но то, что остаётся за кормой,  
Связует нас, былой властитель мой!

И если океан меж нами лёг,  
Я мифом стал, и миф меня сберёг.  
И оттого мой взор прощальный сух.  
Скорбит душа, но мужеством дух [1].

Художественное время в лирической поэме «Крысолов» охватывает события, начиная с 1962 г., – это для Охапкина начало литературного пути и времени профессионального самоопределения, когда звук флейты крысолова предвещал судьбоносные грядущие события и некое предопределение:

Слышу глухую флейту,  
Как в шестьдесят втором <...>  
Вьётся живая нитка,  
Веретено скрипит.  
Дом на Фонтанке. Читка  
«Шествия». Табор спит [1].

Во второй части поэмы описываются события 1972 года – года эмиграции Бродского:

Дом на Фонтанке. Скоро  
Скажут в нём: «Суд идёт!» [1].

Художественное время обеих поэм совпадает хронологически с ранним этапом творчества Охапкина: с первых юношеских стихов конца 1950-х – начала 1960-х по 1972 год. Это определяющее время становления, ученичества, поиска стиля и осознания собственного художественного дарования и, что более важно, принятия решения, повлиявшего на дальнейшую судьбу, – решения заниматься поэзией профессионально, прошло для Охапкина во многом под знаком Бродского.

А.Г. Степанов отмечает: «Конец 1960-х – начало 1970-х – период дружбы поэтов, когда более молодой автор находился под сильным влиянием своего «наставника». В одном из посвящений Охапкин назвал Бродского «другом и учителем» [8].

Отъезд Бродского явился для Охапкина рубежом, который ознаменовал переход к новому творческому периоду: «Кому, что я оставлял позади? Практически все. Я оставлял людей, я оставлял страны, иногда по воле обстоятельств, иногда по своей собственной воле. Всякий раз это было сопряжено, естественно, с психологическими травмами, но это та цена, которую платишь за движение, как я понял впоследствии. В тот момент, когда эту цену приходилось платить, тогда я этого не понимал. Жизнь есть процесс для меня более или менее линейный, и человек все время от чего-то уходит» [9].

Ускользающее время проявляется в портретных характеристиках Бродского, обозначенных в поэмах, когда перед читателем предстает мальчик с зелеными глазами и рыжими волосами на фоне петербургского пейзажа:

Отрока тень увижу –  
Мальчика на углу –  
Тень у моста, где замок,  
Поле и сад во мглу  
Передо мной уходят.  
Профиль не освещён.  
И не понять сегодня  
Кто там под тем плащом <...>

Что-то в нём есть от немца  
Или голландца. Рыж:  
Зеленоглаз немного.  
Дождь поливает с крыш.  
Не разобрать оттенка  
Зеленоватых глаз.  
Что-то в нём есть такое,  
О чём и пойдёт рассказ [1].

Финальные строки поэмы «Крысолов» содержат символическую метафору, которая перекликается с портретом Бродского-мальчика:

И далёкие страны  
Нам оттого и странны,  
Что мечта – только тень  
Юности нашей, жизнь же  
Оттого и красна,  
Что и осенью рыжей  
К нам бывает весна [1].

Мальчика в современном Охепкину Петербурге нет, но его портрет «вписан» в петербургский пейзаж, как метафорическая встреча весны и осени. Рыжая осень, как рыжие волосы Бродского, весна, как его зеленые глаза. В текстах поэм Охепкина сквозит эпоха, так резко и порой непоправимо разъединяющая судьбы людей. Эти личные истории в художественном обрамлении Охепкина явились «петербургскими повестями».

В ходе исследования установлено, что Бродский сыграл определяющую роль в творческом становлении Охепкина, повлияв на решение посвятить свою жизнь поэзии. Это влияние в большей степени выявилось в первом творческом периоде Охепкина, что в художественной форме представлено в поэме «*Fliegend Holländer*». Однако после закономерного перехода от ранней лирики к зрелой Охепкин освобождается от этого влияния, ощущая в полной мере творческую самобытность. Безусловно, в полной мере изучить творческое взаимодействие поэтов возможно только с привлечением всего корпуса текстов, адресованных Охепкиным Бродскому, что и может стать перспективой дальнейшего исследования.

#### Библиографический список

1. *Личный архив О.А. Охепкина* (личный архив хранится у вдовы поэта Т.И. Ковальковой; материалы, представленные в статье, публикуются с её разрешения).
2. *Литературный архив советской эпохи*: сборник статей и публикаций. Санкт-Петербург: ООО «Полиграф», 2022; Кн. 3.
3. Ковалькова Т.И. *Что такое Сайгон?* Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=vA5kfa8ltQY>
4. Дар Д.Я. Ленинград. Судьба. Поэт. *У голубой лагуны*. Available at: <https://kkk-bluelagoon.ru/tom4b/okhapkin1.htm>
5. Топоров В.Н. *Петербургский текст*. Москва: Наука, 2009.
6. Кирюхина Т. *Стилистический анализ стихотворения «Два часа в резервуаре»*. Available at: [https://studwood.net/1388604/literatura/stilisticheskiy\\_analiz\\_stihotvoreniya\\_chasa\\_rezervuare](https://studwood.net/1388604/literatura/stilisticheskiy_analiz_stihotvoreniya_chasa_rezervuare)
7. Корсунская А.Г. Новонайденная поэма О.А. Охепкина «*Fliegend Holländer*». *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 264 – 265.
8. Степанов А.Г. Стихотворения О. Охепкина и И. Бродского конца 1960-х: поэтика перекличек. *Поэтика Иосифа Бродского и векторы развития русской поэзии*: сборник статей. Смоленск: Свиток, 2020: 263 – 281.
9. Бродский И.А. *Цитаты*. Available at: <https://ru.citaty.net/avtory/iosif-aleksandrovich-brodskii/tsitaty-o-vremeni/>

#### References

1. *Lichnyy arhiv O.A. Okhapkina* (lichnyy arhiv hranitsya u vdovy po'eta T.I. Koval'kovo; materialy, predstavlenyye v stat'e, publikuyutsya s ee razresheniya).
2. *Literaturnyy arhiv sovetskoy epohi*: sbornik statej i publikacij. Sankt-Peterburg: OOO «Poligraf», 2022; Kn. 3.
3. Koval'kova T.I. *Chto takoe Sajgon?* Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=vA5kfa8ltQY>
4. Dar D.Ya. Leningrad. Sud'ba. Po'et. *U goluboy laguny*. Available at: <https://kkk-bluelagoon.ru/tom4b/okhapkin1.htm>
5. Toporov V.N. *Peterburgskij tekst*. Moskva: Nauka, 2009.
6. Kiryuhina T. *Stilisticheskij analiz stihotvoreniya «Dva chasa v rezervuare»*. Available at: [https://studwood.net/1388604/literatura/stilisticheskiy\\_analiz\\_stihotvoreniya\\_chasa\\_rezervuare](https://studwood.net/1388604/literatura/stilisticheskiy_analiz_stihotvoreniya_chasa_rezervuare)
7. Korsunskaya A.G. Novonajdannaya po'ema O.A. Okhapkina «*Fliegend Holländer*». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 264 – 265.
8. Stepanov A.G. Stihotvoreniya O. Okhapkina i I. Brodskogo konca 1960-h: po'etika pereklichek. *Po'etika Iosifa Brodskogo i vektory razvitiya russkoj po'ezi: sbornik statej*. Smolensk: Svitok, 2020: 263 – 281.
9. Brodskij I.A. *Citaty*. Available at: <https://ru.citaty.net/avtory/iosif-aleksandrovich-brodskii/tsitaty-o-vremeni/>

Статья поступила в редакцию 08.07.22

УДК 821.161.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-326-328

**Korsunskaya A.G.**, Cand. of Sciences (Philology), Professor, Russian Language Department, Military Institute of Physical Culture (St. Petersburg, Russia),  
E-mail: [akulik1@yandex.ru](mailto:akulik1@yandex.ru)

**THE IMAGE OF THE FLYING DUTCHMAN IN THE POETRY OF O.A. OKHAPKIN: THE LYRICAL CYCLE “THE ROARING FORTIES”.** The plot of the ghost ship “The Flying Dutchman” is not coincidentally end-to-end for the poetry of O.A. Okhapkin, found in texts of different genres and time periods. In the poet's creative worldview, the fate of the ship's captain and his crew is associated with the difficult and sometimes dramatic fates of the creative intelligentsia of Leningrad in the 1960s and 70s. The plot of the ghost ship embodies the fate of the poet of the Leningrad samizdat, the conditions and circumstances that accompanied the creative process. In this article, for the first time, the subject of special analysis is the unpublished and previously unknown lyrical cycle “The Roaring Forties”, written by the poet in the period 1977-78. The manuscript of the work is kept in the personal archive of the poet's widow T.I. Kovalkova. The image of the Flying Dutchman, created by Okhapkin in the Roaring Forties, is considered in the context of the poet's own work and the context of the previous cultural tradition.

**Key words:** Okhapkin O.A., Flying Dutchman, Fliegende Holländer, lyrical cycle, personal archive, Leningrad samizdat, uncensored poetry, N.S. Gumilev.

**А.Г. Корсунская**, канд. филол. наук, проф., Военный институт физической культуры, г. Санкт-Петербург,  
E-mail: [akulik1@yandex.ru](mailto:akulik1@yandex.ru)

## ОБРАЗ ЛЕТУЧЕГО ГОЛЛАНДЦА В ПОЭЗИИ О.А. ОХАПКИНА: ЛИРИЧЕСКИЙ ЦИКЛ «РЕВУЩИЕ СОРОКОВЫЕ»

Сюжет о корабле-призраке «Летучий голландец» неслучайно является сквозным для поэзии О.А. Охепкина, встречается в текстах разных жанров и временных периодов. В творческом мировоззрении поэта судьба капитана корабля и его команды ассоциируется с непростыми и порой драматическими судьбами творческой интеллигенции Ленинграда 1960–70-х гг. Сюжет о корабле-призраке олицетворяет судьбу поэта ленинградского самиздата, условия и обстоятельства, сопровождавшие творческий процесс. В данной статье впервые предметом специального анализа является неопубликованный и неизвестный ранее лирический цикл «Ревущие сороковые», написанный поэтом в период 1977–78 гг. Рукопись произведения хранится в личном архиве вдовы



поэта Т.И. Ковальковой. Образ Летучего голландца, созданный Охапкиным в «Ревущих сороковых», рассматривается в контексте творчества самого поэта и контексте предшествующей культурной традиции.

**Ключевые слова:** Охапкин О.А., Летучий голландец, *Fliegend Holländer*, лирический цикл, личный архив, ленинградский самиздат, неподцензурная поэзия, Гумилев Н.С.

Охапкин принадлежит к числу авторов ленинградского самиздата, чьи произведения при жизни практически не появлялись на страницах официальной печати. Большая часть текстов поэта до сих пор существует только в виде рукописей или авторской машинописи и хранится в личном архиве вдовы поэта Т.И. Ковальковой [1]. К таким неопубликованным и неизвестным текстам относится лирический цикл «Ревущие сороковые», созданный Охапкиным в 1977–78 гг. Данное произведение состоит из четырех стихотворений, расположенных не в хронологической последовательности: первые три текста датированы 1978-м годом, заключительный текст – 1977-м.

Актуальность анализа лирического цикла «Ревущие сороковые» обусловлена значимостью поэтического наследия Охапкина для целостного восприятия отечественного литературного процесса 1960–80-х гг. Научная новизна исследования обусловлена тем, что данное произведение впервые становится предметом специального анализа.

Целью изучения цикла Охапкина «Ревущие сороковые» является его рассмотрение в контексте всего творчества поэта и в контексте предшествующей культурной традиции.

Для достижения цели необходимо достижение следующих задач:

- установление канонического текста цикла «Ревущие сороковые»;
- определение круга претекстов, послуживших созданию цикла;
- выявление в творческом наследии Охапкина произведений, которые содержат сюжет о корабле-призраке.

Теоретическая значимость проводимого исследования заключается в необходимости формирования целостного и объективного представления о литературном процессе 1960–80-х гг., вводя при этом в научный оборот еще неизвестные источники.

Практическая значимость связана с возможностью использования результатов исследования в изучении художественных особенностей русской поэзии второй половины XX века.

Заголовочный комплекс лирического цикла «Ревущие сороковые» имеет посвящение («Памяти Н.С. Гумилева») и содержит эпиграф из его стихотворения:

Но в мире есть иные области,  
Луной мучительной томимы,  
Для высшей силы, высшей доблести  
Они навек недостижимы [1].

Стихотворение Гумилева входит в цикл «Капитаны», который был написан им в 1909 году.

Оба лирических цикла – Гумилева и Охапкина – состоят из четырех стихотворений и содержат многочисленные аллюзии на легенду о корабле-призраке «Летучий голландец». Например, в «Капитанах» Гумилева:

Там волны с блесками и всплесками  
Непрекращаемого танца,  
И там летит скачками резкими  
Корабль Летучего голландца.  
Ни риф, ни мель ему не встретятся,  
Но, знак печали и несчастий,  
Огни святого Эльма светятся,  
Усеяв борт его и снасти.  
Сам капитан, скользкая над бездною,  
За шляпу держится рукою.  
Окровавленной, но железною  
В штурвал вцепляется – другою [2].

Летучий голландец является одним из сквозных образов литературного наследия Охапкина, формирующих представление о едином поэтическом контексте: «Поэтический контекст – понятие растяжимое. От фразы, от непосредственно данной ритмико-синтаксической единицы он восходит к произведению, циклу, творчеству писателя, наконец, к литературным направлениям, стилям. В разные эпохи, в разных индивидуальных системах доминируют контексты того или иного охвата» [3].

Интерес к образу корабля-призрака стремительно развивался на протяжении примерно десяти творческих лет Охапкина: с 1968 по 1978 гг. Подобный продолжительный интерес мог быть обусловлен некоторыми фактами биографии: примерно в эти годы, с 1966 по 1975 гг., поэт работал подшепником на легендарном барке «Седов», когда парусник находился в ведомстве Министерства рыбного хозяйства.

Впервые поэт обратился к образу Летучего голландца в стихотворении, посвященном Ю.Н. Шигаеву, с одноименным названием «Летучий голландец» (1968):

Давно так не звездило по ночам.  
Все ветер, ветер, сумрак и ненастье.  
Пусть непогода треплет наши снасти,  
Но бури нет и дождь по мечлам.  
Так мутно, что хочется к причалу.

Но берег, берег... Это поэзия.

И плавание не обратить к началу,

Когда еще бессмертье впереди [1].

Шигаев – прозаик, вместе с Охапкиным посещал ЛИТО «Голос юности», которым руководил Д.Я. Дар. В представленном тексте природное ненастье, сопровождаемое сильным ветром, ассоциируется с противоречивой, часто неблагоприятной судьбой поэта, которая, однако, и приводит к творческому бессмертию.

Данное стихотворение впервые было опубликовано в 1974 году в самиздатовском альманахе К.К. Кузьминского «Живое зеркало», целью которого было показать лица современной поэзии Ленинграда. Поэтому каждый автор был представлен подборкой ключевых текстов, отражающих судьбу творческого поколения.

В этом же альманахе в предисловии «Другу стихотворцу» Дар писал: «Нет ничего противоестественнее понятого, признанного, а к тому же еще и сытого поэта. Такой поэт напоминает кусок съеденного и уже переваренного хлеба. Настоящий поэт для меня – всегда не признан, наг и голоден. Его понимают и признают только несколько учеников и друзей. Он утоляет голод их одобрением. А свою натуру прикрывает божественными крыльями горделивой и бессмертной богини Поэзии, которая высится в веках над государственными деятелями, полководцами, профессорами литературы и трудящимися массами, всегда юная, бескорыстная и бесстрашная, озаренная пленительным светом, источник которого, быть может, таится в наших собственных душах» [4].

Именно такое представление о судьбе истинного поэта коррелировало с сюжетом известной немецкой легенды о корабле-призраке: команда во главе с капитаном обречена на скитания и лишения, но за это вознаграждена бессмертием:

Возвратите мне душу, Летучий голландец!  
Сэр Ван Страатен, тошно молчать у руля!  
Этот чёртов норд-ост и морей этих танец  
В этой стуже всегда где-то возле нуля...

Но тошнее всего эти гиблые клейма...  
Эта слава... Она тяжелее, чем позор:  
Знак легенды – огни – электричество Эльма,  
И на реях печальный и призрачный хор... [1].

В стихотворениях «Песня рулевого» (1969) и «О нет, я не скажу магического слова...» (1970) Охапкин продолжает формировать устойчивое словарное поле, которое отсылает к сюжету о корабле-призраке: *легенда, летучий Голландец, сэр Ван-Страатен, ветер, гроза, стужа, освещение Эльма, слава, бессмертие и пр.* Эти ключевые слова в контексте поэтического творчества Охапкина являются своеобразными знаками эпического сюжета о корабле-призраке:

Я не скажу лишь главного, мой Бог,  
Поскольку не язык, а сам я плох  
В моих глазах, на коих слезы – клейма,  
Как гиблый *Holländer* при освещении Эльма [1].

Огни святого Эльма являются частью немецкой легенды, но при этом имеют реальное научное обоснование. Это электрические разряды, которые возникают во время грозы и вызывают яркое свечение на концах мачт или реях судна. Название восходит к имени католического святого Эльма, который молился о судьбах моряков.

Таким образом, Охапкин очерчивает смысловое поле и пространство известного сюжета в контексте собственной поэтической системы, насыщая новой семантикой старинные символы, обновляя смыслы и смещая акценты. В результате известный сюжет, наделенный Охапкиным новой эмоциональностью и событийностью, воплотился в 1972 году в лирической поэме «*Fliegend Holländer*» (с нем. – Летучий голландец). Поэма входит в состав шестой лирической книги «Посох» и является ее третьей заключительной частью.

Простите мне! Но я ещё вернусь,  
Хотя бы небылицей в стихах.  
Любимую легенду кланюсь!  
Но я приду во всех моих грехах [1].

2) Тогда и отражусь я в той воде ...  
Но где же сам пребуду, как нигде?  
Старинною легендой меж людей  
Блуждать останусь, избежав судей [1].  
3) Я вижу дверь в грядущего стене!  
Оттуда брезжит невечерний свет...

Прощайте, капитан! ...  
Я думаю, что Ваш со мною путь  
Зачтётся Вам ещё когда-нибудь.

Примите плащ, повязку и штурвал!  
Корабль Ваш мне душу надорвал.  
Но то, что остаётся за кормой,  
Связует нас, былой властитель мой!

И если океан меж нами лёг,  
Я мифом стал, и миф меня сберёт.  
И оттого мой взор прощальный сух.  
Скорбит душа, но мужествует дух [1].

В контексте заданных смысловых акцентов в 1977–78 гг. Охапкин создает лирический цикл «Ревущие сороковые». Произведение имеет двойное течение сюжета. Одна сюжетная линия обусловлена сюжетом немецкой легенды, что подкреплено эпиграфом из цикла Гумилева «Капитаны».

На фоне эпического событийного ряда складывается вторая сюжетная линия, центром которой является осмысление судьбы истинного поэта:

Ревущие сороковые,  
Сорокоусты Океана,  
Широкоустые стихии  
Глашатаи и шарлатаны!

Я слышу вас и принимаю  
Ваш темный вызов. И да будет  
Крепка душа, пока внимаю  
Той буре, что глубины грудит! [1].

Название лирического цикла «Ревущие сороковые» многозначно и обусловлено морской тематикой: «Ревущие сороковые» – название, данное моряками океаническому пространству между 40° и 50° широты в Южном полушарии Земли, где дуют сильные и устойчивые западные ветры, вызывающие частые штормы.

В тексте цикла упоминаются ветры разных широт:  
Вдали тридцатые, двадцатые,  
Десятые и нулевые...  
Над головой гремят раскатами  
Ревущие сороковые <...>

Но вот и паруса уж скатаны.  
Грохочут воды роковые.  
Ни для кого не предугаданы –  
Ревущие сороковые [1].

Упоминание самого сильного западного ветра, приводящего к частым штормам, создает в метафорической форме представление о времени и пространстве, в которых формировалась культура ленинградского самиздата.

#### Библиографический список

1. *Личный архив О.А. Охапкина* (личный архив хранится у вдовы поэта Т.И. Ковальковой; материалы, представленные в статье, публикуются с её разрешения).
2. Гумилев Н.С. *Капитаны*. Available at: <https://ilibrary.ru/text/4188/p.1/index.html>
3. Гинзбург Л.Я. *О лирике*. Available at: <https://davaiknam.ru/text/lidiya-ginzburg-o-likre-page-21>. 4. Дар Д.Я. Другу стихотворцу. *Живое зеркало (второй этап ленинградской поэзии)*. Составитель К.К. Кузьминский. Санкт-Петербург: 1974; Т. I – III.

#### References

1. *Lichnyy arhiv O.A. Ohapkina* (lichnyy arhiv hranitsya u vdovy po'eta T.I. Koval'kovo; materialy, predstavlenyye v stat'e, publikuyutsya s ee razresheniya).
2. Gumilev N.S. *Kapitany*. Available at: <https://ilibrary.ru/text/4188/p.1/index.html>
3. Ginzburg L.Ya. *O lirike*. Available at: <https://davaiknam.ru/text/lidiya-ginzburg-o-likre-page-21>. 4. Dar D.Ya. Drugu stihotvorcu. *Zhivoe zerkalo (vtoroy etap leningradskoy po'ezii)*. Sostavitel' K.K. Kuz'minskij. Sankt-Peterburg: 1974; T. I – III.

Статья поступила в редакцию 08.07.22

УДК 82-311.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-326-330

Li Rui, postgraduate, Herzen University (St. Petersburg, Russia), E-mail: nova-lee@qq.com

“WOMEN'S WORLDS OF EVERYDAY” IN E. KOLIN'S NOVEL “ALICE'S DOUBLE LIFE”. The article discusses a phenomenon of the world of women's everyday life in the novel “Alice's Double Life” by E. Kolina. The paper defines the main provisions of the theory of everyday life in philosophical and culturological works, looks into the relationship between a man and a woman using the personal life of the adult heroines of the novel Alice and Alice Poret as an example. The dominants of women's everyday life are the problems of marriage, family, children, male infantilism, aesthetic and rational perception of a partner in life described in the book. The research shows that the object-figurative world of the novel differs from the world of glamor and gender stereotypes promoted by it, which is also the theoretical contribution of the work. For the perspectives of the future study, the researcher proposes the analysis of the world of women's novels in terms of their relevance to the pink novel genre and contemporary gender stereotypes.

**Key words:** women's novel, gender stereotypes, everyday phenomenon.

Ли Жуй, аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: nova-lee@qq.com

## «ЖЕНСКИЕ МИРЫ ПОВСЕДНЕВНОСТИ» В РОМАНЕ Е. КОЛИНОЙ «ДВОЙНАЯ ЖИЗНЬ АЛИСЫ»

В статье представлен феномен мира женской повседневности в романе Е. Колиной «Двойная жизнь Алисы». Определены основные положения теории повседневности в философских и культурологических работах, рассмотрена сюжетная линия отношений мужчины и женщины на примере личной жизни взрослых героинь романа Алисы и Алисы Порет, определены доминанты мира женской повседневности, реализованные в описаниях проблем брака, семьи,

детей, мужского инфантилизма, эстетического и рационального восприятия партнера по жизни. Показано, что предметно-образный мир романа отличается от мира гламура и пропагандируемых им гендерных стереотипов, в чем, в том числе, и состоит теоретическая значимость работы. Перспектива исследований определяется как дальнейший анализ мира женских романов с точки зрения их соответствия жанру «розового» романа и современным гендерным стереотипам.

**Ключевые слова:** женский роман, гендерные стереотипы, феномен повседневности.

Актуальность работы состоит в том, что на современном этапе важно осознать специфику массовой литературы и ее роль в развитии литературного процесса. По мнению Ю.М. Лотмана, понятие «массовая литература» – социологическое и определяет отношение того или иного коллектива к определенной группе текстов. Такая литература ценна тем, что она представляет собой «средний, упрощенный образ культуры, который создается в результате отражения ее норм в сознании массового потребителя» [1, с. 819, 821]. Цель статьи – рассмотреть специфику мира женской повседневности романа Е. Колиной «Двойная жизнь Алисы» [2]. Задачи работы обусловлены ее целью: 1) выявить теоретические подходы к феномену повседневности; 2) описать сюжетную линию «женщина – мужчина» в романе; 3) определить доминанты мира женской повседневности, реализуемые в описании женских судеб взрослых героинь романа «Двойная жизнь Алисы». Новизна исследования состоит в определении сущности феномена мира женской повседневности в романе Е. Колиной «Двойная жизнь Алисы». Теоретическая значимость работы состоит во вкладе в определение понятия «массовая литература», а практическая – в представлении методики анализа мира женской повседневности в современных любовных романах. Методология исследования заключается в использовании комплексного подхода при изучении проблемы повседневности, который включает в себя не только филологический анализ текста романа Е. Колиной, но и культурологическое понимание данной проблемы.

Повседневность представляется исследователям как комплексное динамическое образование, характеризующееся структурностью, внутренней конфликтностью и многослойностью. Но повседневность является и стабилизирующей основой человеческого существования, способной противостоять разрушительному воздействию на мир человеческих эмоций, политических амбиций и виртуальных технологий и спасающей людей от их собственных фантазий [3, с. 70–71]. Повседневность рутинна, она позволяет обеспечивать преемственность социокультурных форм и сохранять традиционные формы поведения [4, с. 25]. Идея стабилизирующего начала повседневности особенно важна, когда герои художественных произведений помещаются в водоворот событий как личной, так и общественной жизни. Соединение внутреннего и внешнего мира героя, помещенного в рутину повседневной жизни, вызывает вопрос относительно того, насколько выявленное единично (индивидуально) или типично (характерно для данной эпохи) [5]. По мнению ученых, ценности, которые кристаллизуются в феномене повседневности, «не индивидуализирующего, а коллективизирующего свойства». Повседневность, как и фольклор, – явление социальной жизни и одновременно факт нашего сознания и воображения [6, с. 6, 8–9]. Одним из методов изучения повседневности является «вчитывание в текст», то есть размышление о высказанных в тексте идеях, проникновение в смысл сообщаемого [4, с. 20].

Хронотоп (М.М. Бахтин) повседневности – это, как известно, пространство, время и вещный мир повседневности [7, с. 25–56; 8, с. 28]. Метафора «повседневность – дом человека» используется для обозначения так называемого приватного пространства, которое сужено до понятия «дом как помещение (строение)» и образовано совокупностью неформальных связей с близкими людьми – родными и друзьями. В этом случае человек ощущает себя частью замкнутого пространства, он чувствует себя тут в безопасности. Здесь все стабильно, знакомо с детства, хотя границы его подвижны [7, с. 33]. Что касается времени как части хронотопа повседневности, то выделяют внешнее и внутреннее время. Внешнее время бесконечно: оно существует до рождения индивида и будет существовать после него. В отличие от внешнего, внутреннее время имеет начало и конец – рождение и смерть человека, и оно устремлено в будущее [8, с. 29].

Особого внимания заслуживает понятие «женские миры повседневности», которое появляется, в том числе, при обсуждении хронотопа глянцевого журналов. Так, в монографии М.Ю. Гудовой и И.Д. Ракиповой исследуется феномен женской читательской аудитории глянцевого журнала и выявляется некий коллективный субъект чтения – воображаемое сообщество, имеющее общую систему ценностей. При этом отмечается, что объектами женского внимания являются определенные сферы, но в качестве репрезентативных миров женской повседневности рассматриваются сексуальность и труд [9, с. 9].

Рассмотрим мир повседневности женских героев на примере романа Е. Колиной «Двойная жизнь Алисы». На первый взгляд кажется, что повседневность в романе «Двойная жизнь Алисы» заключается в «точной фиксации примет повседневности, тривиальных явлений обыденной жизни, что провоцирует читателя на мгновенное и почти автоматическое узнавание» [10, с. 323]. Это характерная черта массовой литературы. В тексте Е. Колиной упоминаются реалии российской и советской жизни (мужские ботинки фирмы «Lloyd», туфли «Sergio Rossi», пакет из магазина «Лэнд», список «Форбс», сети Instagram, ВКонтакте, Фейсбук, «Глобус Гурмэ», журналы «Еж» 1931 года), в том числе медийные («Секс в большом

городе», «Служебный роман», «Семнадцать мгновений весны», «Скандал в благородном семействе»). Особенно много в романе литературных аллюзий (Братец Лис, «Три мушкетера», «Трое в лодке...», Ух, я бы подкинула маме улику, как Яго платок!; К тебе ходит весь Петербург Достоевского).

Но основной приметой женского мира повседневности является мир человеческих отношений [11, с. 104], который и создает то общее, что определяет интерес читателя к романам любовного жанра, в данном случае к роману Е. Колиной. И это, как оказалось, совсем не гламурный мир с его «воображаемой» повседневностью [9].

Роман Е. Колиной «Двойная жизнь Алисы», по мнению критиков представляющий жанр любовного романа, имеет авторское жанровое определение «Роман о взрослых девочках» – дополнение к традиционному жанровому подзаголовку, носящее тематический характер. Такое дополнение задает определенное настроение, читательское ожидание, является выражением авторской позиции и подчеркивает «женское начало» романа.

Основная мысль, которая позволит по-иному взглянуть на женские образы в романе «Двойная жизнь Алисы», – это идея о том, что все произведения в жанре любовного романа – это «одна длинная история с хорошо знакомыми лицами и предсказуемым концом» [12, с. 78]. Чтобы лица были знакомыми, необходимо, чтобы они отражали реальное психологическое состояние героя, в данном случае – героини.

Роман Е. Колиной «Двойная жизнь Алины» построен на судьбе трех героинь: девочки-подростка Рахиль и взрослых женщин – Алисы и Алисы Ивановны Порет. Одной из сюжетных линий является описание отношений «взрослых девочек» – Алисы с мужчинами, сыгравшими определенную роль в их жизни. Причем это описание дается, как и положено в женской литературе, только с точки зрения главных героинь.

Так, героиня Алиса следующим образом определила суть своих отношений с мужчиной – гражданским мужем, с которым она прожила 40 лет: «Я хочу быть независимой и взрослой, хочу сама владеть своей жизнью». Кроме того, «взрослые девочки» хотят любить, а не страдать: «Не хочу страдать, не хочу бросаться в пруд с криком «я погибла!»».

Что же такое женское счастье с точки зрения героини 2010-х годов? Детей она не хочет, работать не разгибая спины тоже. Какой же мужчина ей нужен? Е. Колина психологически тонко представляет два взгляда на мужчину в жизни женщины: с одной стороны, она описывает черные полосы в жизни Алисы: муж имел любовницу годами, есть два сына от бухгалтерши, пользовался писательским талантом жены и ее талантом художника; с другой стороны, эта взрослая девочка Алиса, оказывается, объект желания прекрасного мужчины и к тому же «доктора физ.-мат. наук, профессора Гарвардского университета USA и Оксфордского университета UK» (Илюшка, богатый, интересный и очень любит), который, ко всему прочему, и зарабатывает для нее. Он так хорош, что даже жениться хочет и настаивает на этом.

Тут и обнаруживаются противоречия русской женской души. Любая женщина, читающая роман, вспоминает популярный в советские времена фильм «Зимняя вишня», и, скорее всего, в душе завидует Алисе (может уехать в Америку, жить богато). Но Алиса понимает, что и в России, и в Америке ей придется все решать и делать самой. Все мужчины – просто большие дети. Поэтому они и не могут справиться со своими детьми («Не справляется с восьмилетним мальчиком! А как же он справится с подростком?»). И поэтому женщина сама не хочет иметь детей и не любит их (особенно мальчиков). Она прагматична и понимает, что еще одного ребенка ей не потянуть. Тут проявляется, скорее, антиэскапизм. А может, она сама в душе ребенок и боится, чтобы это кто-то понял («Папы уже тридцать лет нет, а он со мной в каждом смешке, каждом мазке...»).

В романе подробно представлена тематическая линия беспомощности и инфантилизма мужчин разных временных периодов. Так, этот самый прекрасный профессор Илюшка, перед которым зверски кокетничает Каляка-Малыка, на самом деле боится остаться один и не потому, что он так любит Алису: «Илюшка уцепился за мою руку так крепко, как будто я вытаскиваю его из НИЧТО». А ничто – это смерть. Сильный мужчина боится смерти: «Страх смерти преследует Илюшку уже лет тридцать».

Второй претендент на роль Алисы – друг-хирург по прозвищу Хрен маме – тоже боится собственной тени и того, что его разоблачат в самом страшном, в том, что он изменяет своей теории «позитивная старость» и иногда курит.

А двойник Алисы нынешней, Алиса Ивановна Порет, всю жизнь, все 25 лет брака, ухаживает за своим третьим мужем – Борисом Майзелем. Потому что он как ребенок: не только «ужасно несчастный», но и болезненный (больное горло, мигрени), а также крайне не приспособленный к жизни: «Алиса была капитаном корабля, на котором он плыл пассажиром... Пожалуй, он плыл ребенком спасажера».



Тематическая линия «муж как ребенок» проходит красной нитью через все повествование о замужней жизни Алисы и Алисы Ивановны Порет, тесно переплетаясь с «примитивными оппозициями» [11, с. 185], традиционными для массовой литературы, – *плохой/хороший* (этому посвящена глава «Между плохим и хорошим мальчиком») и *красивый/некрасивый*. Это тоже типично женская черта – делить мужчин на красивых, но плохих и некрасивых, но хороших (*лишь бы человек был хороший*). Так и программируется женская судьба в сознании уже с детства.

Оппозиция *плохой / хороший* характеризует в романе Е. Колиной стереотипный образ мужа из обычной жизни, а оппозиция *красивый / некрасивый* – образ мужа-принца в первой части оппозиции (*красивый*). В первом случае это приближение к реальности, а во втором – бегство от нее. Поэтому *красивый* – это европеец. У Алисы Ивановны Порет этот красавец – Соколов. У Алисы – это Илюшка: *От него веяло духом свободы, сигаретами «Мальборо», заграничными конференциями*.

Некрасивых мужчин в романе нет, есть неприспособленные, поэтому вызывающие уныние. Красивыми в романе могут быть женщины и вещи. Героини любят красивые вещи и обстановку: *«Став взрослой, Алиса часто повторяла слово «безобразный»: безобразные вещи, безобразная ваза, уродливые шторы, ужасный диван». Ей было важно, чтобы красиво – красивый дом, красивый Ленинград*.

Понятие «женская красота» относительно. И опять Е. Колина обходится с понятием «красивая женщина» очень по-женски: себя принято считать красивой, а других женщин не всегда; толстые и старые люди – некрасивые. *«При желании в Алисе легко можно было найти недостатки: не жалеет старых и некрасивых»*. Себя Алиса с детства считала красивой (конечно, она красивая, ведь папа так ее любит!); *«Считала себя красивой, а значит, и была – красивой, достойной любви, удачи, чуда»*.

Понятие *некрасивый* соотносится в романе только с лицами женского пола: *«Папа – невысокий, изящный, с влажными глазами Бэмби. А мама со своими аристократическими замашками как будто сошла с картины «Сенокос», на которой изображены плечистые, с толстыми икрами, деревенские женщины»*.

О мужской точке зрения на женскую красоту автор романа говорит осторожно, но опять так, как думает женщина или ей хочется так думать: *«В моем возрасте внешность и возраст невесты не имеют значения. Важно, заводит человек тебя или нет»*.

С определением *плохой/хороший* не так все просто, потому что это реальная жизнь. И героини Е. Колиной поступают «по-голливудски» – живем с хорошим, а любим плохого: *«Мама сказала, что мой отец (мой родной отец, который не помнит обо мне) – плохой мальчик, и он был единственным, кого*

*она любила*». С «хорошими» легко жить, но они могут стать в одно прекрасное время «плохими»: *«Вы ведь понимаете, дорогая Рахиль, что «плохой мальчик» может быть очень хорошим человеком, а «хороший мальчик» может оказаться плохим человеком, поступать подло?»*

Исследование феномена женской повседневности показало, что несмотря на то, что феномен повседневности понимается как нечто устойчивое, повторяемое и привычное, реализуемое в хронотопе пространства, времени и вещи, в ткани художественного произведения реальная жизнь не упрощается и не примитивизируется. Для любовных романов характерно стремление сделать так, чтобы читатель уходил в комфортный мир, где не надо думать, как поступить, а надо просто тянуться к готовому образцу, причем однозначному. Описание женской судьбы героини Е. Колиной не всегда соответствует этому требованию, как и концепции гляцевых женских романов. Ее женские образы живут жизнью обычной русской женщины, их линия судьбы узнаваема, поэтому и привлекательна для читательниц. Доминанты их мира женской повседневности – это не гламур с его взглядами на сексуальность, труд, возраст, семью, свадебный ритуал. Е. Колина приглашает нас к обсуждению реалий мира человеческих отношений, описывая отношения «взрослых девочек»-Алисы с мужчинами их жизни. В представлении противоречий русской женской души на протяжении нескольких временных периодов выявляется проблема беспомощности и инфантилизма мужчин и связанной с этим проблема отношения современной русской женщины к семье, браку и детям. Активно пропагандируемая в женских гляцевых журналах тема красоты трансформируется в представленную, как в обычной жизни, оппозицию «красивый/некрасивый» и «хороший/плохой». Читая роман, погружаешься в мир женской повседневности, в котором тебе комфортно, как в мире домашних вещей.

Таким образом, анализ, проведенный в нашем исследовании, обнаружил доминанты женской линии романа «Двойная жизнь Алисы», составляющие основу его поэтики, которые, с одной стороны, являют собой типичные образцы мира повседневности современной женщины (мир реальной повседневности), а с другой – обнаруживают черты мира мечты и женских фантазий (мир воображаемой повседневности). При этом предметно-образный мир романа Е. Колиной отличается от мира глянца и не всегда соответствует гендерным стереотипам, сложившимся в сознании читателя гляцевых журналов. В мире писателя нет «модуса отвлечения и развращения» [9, с. 10], в нем присутствует только женщина с ее восприятием собственной судьбы как сочетания индивидуального и коллективного, реального и иллюзорного. В более подробном изучении современных любовных романов, в частности романов Е. Колиной, с точки зрения отражения в них типичных черт «розового» романа, типичных гендерных стереотипов, в том числе гламурных, состоят, по нашему мнению, перспективы дальнейших исследований.

#### Библиографический список

1. Лотман Ю.М. Массовая литература как историко-культурная проблема. *О русской литературе. Статьи и исследования (1958 – 1993). История русской прозы. Теория литературы*. Санкт-Петербург: Искусство-СПб, 1997.
2. Колина Е. *Двойная жизнь Алисы*. Москва: Издательство «АСТ», 2017.
3. Потанина Н.Л., Белозерова А.В. Поэтика повседневности в романах С. Фолкса. *Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева*. 2019; Т. 2, № 2: 65 – 72.
4. Баринаева Е.П. *История повседневности: учебно-методическое пособие*. Самара: МГПУ, 2020. Available at: [https://samara.mgpu.ru/files/elibrary/Barinova\\_Istoria\\_povsednevnosti\\_UMP.pdf](https://samara.mgpu.ru/files/elibrary/Barinova_Istoria_povsednevnosti_UMP.pdf)
5. Пушкарева Н.Л. Частная жизнь и проблема повседневности глазами историка. *Демоскоп Weekly*. Available at: [http://www.demoscope.ru/weekly/zniki/konfer/konfer\\_017.html](http://www.demoscope.ru/weekly/zniki/konfer/konfer_017.html)
6. Богданов К.А. *Повседневность и мифология: Исследования по семиотике фольклорной действительности*. Санкт-Петербург: Искусство-СПб, 2001
7. Капкан М.В. *Культура повседневности: учебное пособие*. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2016.
8. Лебеко В.Д. *Пространство повседневности как предмет культурологического анализа*. Диссертация ... доктора культурологии. Санкт-Петербург, 2002.
9. Гудова М.Ю., Ракипова И.Д. *Женские гляцевые журналы: хронотоп воображаемой повседневности: монография*. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2010.
10. Черняк М.А. *Феномен массовой литературы XX века: проблемы генезиса и поэтики*. Диссертация ... доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 2005.
11. Черняк В.Д., Черняк М.А. *Массовая литература в понятиях и терминах: учебный словарь-справочник*. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2018.
12. Козлова М.М. Современный любовный роман как жанр массовой культуры. *Вестник Ульяновского государственного технического университета*. 2002; № 2 (17): 77 – 84.

#### References

1. Lotman Yu.M. Massovaya literatura kak istoriko-kul'turnaya problema. *O russkoj literature. Stat'i i issledovaniya (1958 – 1993). Istoriya russkoj prozy. Teoriya literatury*. Sankt-Peterburg: Iskusstvo-SPB, 1997.
2. Kolina E. *Dvojnaya zhizn' Alisy*. Moskva: Izdatel'stvo «AST», 2017.
3. Potanina N.L., Belozerova A.V. Po'etika povsednevnosti v romanah S. Folksa. *Vestnik Volzhskogo universiteta imeni V.N. Tatischeva*. 2019; T. 2, № 2: 65 – 72.
4. Barinova E.P. *Istoriya povsednevnosti: uchebno-metodicheskoe posobie*. Samara: MGPU, 2020. Available at: [https://samara.mgpu.ru/files/elibrary/Barinova\\_Istoriya\\_povsednevnosti\\_UMP.pdf](https://samara.mgpu.ru/files/elibrary/Barinova_Istoriya_povsednevnosti_UMP.pdf)
5. Pushkareva N.L. Chastnaya zhizn' i problema povsednevnosti glazami istorika. *Demoskop Weekly*. Available at: [http://www.demoscope.ru/weekly/zniki/konfer/konfer\\_017.html](http://www.demoscope.ru/weekly/zniki/konfer/konfer_017.html)
6. Bogdanov K.A. *Povsednevnost' i mifologiya: Issledovaniya po semiotike fol'klornoj dejstvitel'nosti*. Sankt-Peterburg: Iskusstvo-SPB, 2001
7. Kapkan M.V. *Kul'tura povsednevnosti: uchebnoe posobie*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2016.
8. Leleko V.D. *Prostranstvo povsednevnosti kak predmet kul'turologicheskogo analiza*. Dissertaciya ... doktora kul'turologii. Sankt-Peterburg, 2002.
9. Gudova M.Yu., Rakipova I.D. *Zhenskije glyancevyje zhurnaly: hronotop voobrazhaemoj povsednevnosti: monografiya*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2010.
10. Chernyak M.A. *Fenomen massovoj literatury XX veka: problemy genezisa i po'etiki*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2005.
11. Chernyak V.D., Chernyak M.A. *Massovaya literatura v ponyatiyah i terminah: uchebnyj slovar'-spravochnik*. Moskva: FLINTA: Nauka, 2018.
12. Kozlova M.M. Sovremennij lyubovnyj roman kak zhanr massovoj kul'tury. *Vestnik Ul'yanovskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta*. 2002; № 2 (17): 77 – 84.

Статья поступила в редакцию 29.07.22

*Luo Hudie, senior teacher, Department of Russian Language Xi'an Shiyu University (Xi'an Shaanxi, China), E-mail: 1523637388@qq.com*

**THE TRAGEDY OF SERGEI YESENIN. THE POEM "THE BLACK MAN".** Russian national poet Sergei Yesenin's last poem "The Black Man" is analyzed in the article by the bright representative of the Silver Age of Russian poetry, the great Russian national poet Sergei Yesenin. The purpose of the article is to unravel the poet's intention, the philosophical and symbolic meaning of this mystical work. A brief overview of scientific Russian and foreign literature is given, devoted in general to the poet's work and the problem of his psychological fracture in particular, the works from this list formed the basis of the research methodology. The historical and literary context of the epoch in which the work was created is described, some facts of Yesenin's biography are given, which determine the writing of the last poem. When analyzing the poetic text of the poem "The Black Man," known to few readers, a complex of general scientific and philological methods is used: descriptive, cultural-historical, comparative-comparative, compositional, intertextual, conceptual, semantic-stylistic, such stylistic figures as metaphor, epithets, personification, which help to reveal the author's intention, are identified and illustrated. Yesenin's work reflected the diverse, sometimes contradictory features of the Russian character, so further study of his works, especially such mysterious, not very well-known and less popular, as "The Black Man," remains relevant and does not lose its novelty until now. As a result of the research, it is found out that the associations with Yesenin's poem are endless, that it is not only and not so much the poet's confession before death, in which the drama of the inner world is revealed, all the author's heartache that led the great Russian creator to his death, not only a biographical thing, but also the "cry of the poet", pain for the world around him, the poet's view of this world, is a struggle between Good and Evil. The poem "The Black Man" is the result of the poet's creativity. Poetic discourse of Sergei Yesenin is not just poetic texts, it is his socio-cultural and individual experience, his feelings and thoughts, the search for answers to eternal questions.

**Key words:** "The Black Man", tragedy, death, disappointment, heartache, the good and evil of the world, code signs, poetic discourse.

*Ло Худе, ст. преп., Сианьский нефтяной университет, г. Сиань, E-mail: 1523637388@qq.com*

## ТРАГЕДИЯ С. ЕСЕНИНА. ПОЭМА «ЧЕРНЫЙ ЧЕЛОВЕК»

Статья посвящена анализу последней поэмы яркого представителя Серебряного века русской поэзии, великого русского национального поэта Сергея Есенина «Черный человек». Целью статьи является осмысление различных аспектов трагического, лежащих в основе идейно-содержательного замысла поэмы. В данной работе категория трагического понимается как в собственно-литературном, художественном, эстетическом аспекте, так и в бытийном, философском, экзистенциальном плане. В поэме С. Есенина «Черный человек» эстетический и экзистенциальный планы не только совмещены, но и неотделимы друг от друга. В статье представлен краткий обзор научной литературы, посвященной последней поэме С. Есенина, работы из этого списка легли в основу методологии исследования. При анализе поэтического текста поэмы «Черный человек» применяется комплекс общенаучных и филологических методов: описательный, культурно-исторический, сравнительно-сопоставительный, композиционный, интертекстуальный, концептуальный, семантико-стилистический. Категория трагического в поэме рассматривается сквозь призму историко-литературного контекста как логический ход эволюции художественного мышления поэта, как воплощение экзистенциального мышления поэта, как форма его осмысления искусства в целом и поэзии в частности. Поэма «Черный человек» – это не только и не столько исповедь поэта перед смертью, сколько итог творчества поэта, логическое, хоть и трагическое, завершение его художественных и жизненных исканий.

**Ключевые слова:** «Черный человек», трагедия, смерть, разочарование, душевная боль, экзистенциальное, двойничество, новокрестьянская поэзия.

Данная статья посвящена анализу последней поэмы С. Есенина «Черный человек». По определению Н.И. Шубниковой-Гусевой, текст данной поэмы имеет бесконечную «отражательную способность» [1], поэтому любая новая ассоциация, которую вызывает поэма у очередного исследователя, любая новая интерпретация представляется актуальной. Целью данного исследования является анализ различных аспектов трагического в поэме С. Есенина «Черный человек». Основные задачи исследования обусловлены его целью и в общем виде сводятся к определению различных аспектов категории трагического в последней поэме С. Есенина.

Теоретическую значимость работы автор видит, прежде всего, в определенном ракурсе исследования. Поэма «Черный человек» не раз становилась объектом научного исследования, но нам неизвестны работы, в которых поэтика «Черного человека» рассматривалась бы сквозь призму категории трагического. Практическая значимость работы заключается в том, что она может стать основой для дальнейшего научного изучения поэмы. Также элементы исследования могут использоваться в учебной практике.

Категория трагического носит универсальный философско-эстетический характер. Трагическое мироощущение в поэме «Черный человек» отмечают многие исследователи творчества С. Есенина. Так, присутствие драматического начала в поэме (как в литературоведческом, так и в философском смысле) отмечает в своем исследовании «Поэма «Черный человек» в контексте творчества Сергея Александровича Есенина и национальной культуры» С.Н. Кирьянов [2], как выражение личной трагедии в контексте Времени рассматривает поэму Е.В. Курдаков в своей статье «Мифологическая тайна поэта» [3], как текст, написанный поэтом «перед лицом гибели», рассматривает поэму «Черный человек» современник С. Есенина Н. Асеев в своей статье «Плеч по Есенину» [4], О.Е. Воронова в научном эссе «Философский смысл поэмы Есенина «Черный человек» (Опыт «экзистенциального анализа»)» интерпретирует «Черного человека» как поэму с экзистенциальной проблематикой [5], аналогичный подход к поэме проявляет и Н.Л. Лейдерман в своей статье «Совестный суд (О поэме С. Есенина «Черный человек»)», который определяет сюжет поэмы как «трагедию души» [6], «моноймой больной совести» называет поэму С. Есенина Л.В. Чижонкова в своей статье «О зеркальной поэтике «Черного человека» С. Есенина» [7].

Признавая многоплановость понятия трагического, мы отдаем себе отчет в том, что трагическое в жизни и трагическое в литературе – это явления не одного порядка. Категория трагического в литературе (как и в искусстве в целом) носит эстетический характер. Жизненный же трагизм имеет экзистенциальную природу.

Тем не менее, обращаясь к тексту поэмы С.Есенина «Черный человек», мы исходим из предположения, что в тексте данной поэмы экзистенциальное и эстетическое начало имеют общее преломление.

Неслучайно в своем прочтении поэмы многие исследователи применяли биографический подход, видя источники художественного мышления С. Есенина в его личной жизненной драме.

Такой подход мы видим в статье А. Крученых «Черная тайна Есенина» [8], П.Н. Медведева «Пути и перепутья Сергея Есенина» [9] и др.

В известных нам исследованиях поэмы осуществляется различный подход к ее научному осмыслению. Кроме уже упомянутого биографического метода исследования нужно отметить мифостадийную концепцию Е.В. Курдакова [10], «экзистенциальный анализ» О.Е. Вороновой [11], сравнительно-сопоставительный метод в работе Л.В. Чижонковой [12], комплексный подход в работе С.Н. Кирьянова [13].

В данной статье предпринята попытка, учитывая различные подходы и методы исследования, проанализировать трагическое начало в поэме С. Есенина «Черный человек» на разных формально-содержательных уровнях текста. Объектом анализа станут тематика и проблематика поэмы, ее жанровые особенности, композиционное своеобразие, образная и персонажная системы, а также цветопись в поэме.

Новизну своего исследования авторы данной работы видят именно в этом комплексном подходе к отдельному аспекту поэмы С. Есенина.

В основу методологии данного исследования легли вышеуказанные научные труды для анализа поэмы С. Есенина «Черный человек», нами выбран комплексный подход, вызывающий споры и разночтения, когда используются разные общенаучные и филологические методы: описательный; интертекстуальный и сравнительно-сопоставительный; культурно-исторический; биографический, концептуальный, семантико-стилистический.

Для понимания самой общей исторической канвы, в которой развивалось творчество С. Есенина (как и других поэтов Серебряного века), необходимо вспомнить, что рубеж XIX–XX веков вошел в истории Европы и России как эпоха модерна.

Модерн в искусстве был обусловлен глобальными экономическими, политическими, социальными процессами: модернизацией, развитием промышленности, строительством железных дорог, окончательным вытеснением помещико-дворянского класса буржуазией, формированием городской культуры и ее разрывом с патриархальной культурой. В Европе этот процесс начинается еще с началом Нового времени, в XVII–XVIII вв., но к концу XIX – началу XX в. переходит на новый виток.

Однако Россия остается по-прежнему сельскохозяйственной страной, большая часть населения которой проживает в сельской местности и занимается низкопроизводительным крестьянским трудом, между тем крупные индустриальные центры активно развиваются. Крестьянский вопрос остается нерешенным.

Именно в этом эпохальном, глобальном расколе между урбанистическим сознанием модерна и патриархальной, «крестьянской» культурой следует искать самые общие истоки трагического сознания С. Есенина, воплотившиеся в его творчестве в целом и в его последней поэме – особенно.

Серебряный век, в котором жил и творил Сергей Есенин, – это время больших перемен и потрясений, попытки модернизации всего. Как отмечает Н.В. Барковская в своей работе «Поэзия Серебряного века», в своих лучших проявлениях модерн был чувствителен к глубокому драматизму времени, запечатлев причудливые парадоксы бытия человеческого и стремясь создать универсальный образ мира, преисполненный духа музыки [12; 14].

Личность эпохи модерна переживала ощущение неизбежности нового, происходила переоценка ценностей. В поисках новой реальности люди теряли уверенность в сегодняшнем дне, испытывали потребность в идеале и страх отчуждения. Переживания накапливались, наступала опустошенность, отсюда столько трагических судеб. Во многом мы, дети пограничья, непостижимы; мы не конец века и не начало нового, а столкновение веков в душе; мы – ножницы между эпохами; ни критерии «старого», ни критерии «нового» не могут нас объяснить, – примерно так охарактеризует свое время Андрей Белый [13, с. 170].

Тревожность и эмоциональный накал выливается в бесконечные поиски ориентиров, которые разделяют поэзию на разные, во многом противоречивые направления в литературе. «Их всех объединяло одно главное: осознание своей эпохи как совершенно особой, выходящей за пределы того, что было прежде, в XIX веке... деятельное, действенное отношение к эпохе и ее проблемам» [14; 5].

Двойственность, противоречивость сознания эпохи воплотилась в двух культурно-философских доминантах: в течение декаданса (в котором звучат ощущения упадничества и разочарования, связанные с разрушением старого мира) и модернизма (с которым связано ощущение зарождения нового, предчувствие и ожидание будущего).

Творчество С. Есенина традиционно причисляют к традициям новокрестьянской поэзии, представителями которой были также Н. Клюев, С. Клычков, А. Ширяев и др., т. е. поэты, вышедшие из народной, крестьянской среды. Главными мотивами такой поэзии являются деревня, природа, взаимосвязь человека и природы (сборник Есенина «Радуница», 1926 г.), но после революции С. Есенин стал членом еще одного интересного, но скоротечного литературного направления, возникшего в 1919 году, – *имажинизма*. Суть имажинизма заключалась в образе, намеренном отказе от четкой описательности для создания исключительного метафоричного образа, метафора здесь – основное средство. В это направление входили участники так называемого «Ордена имажинистов», основателями которого в 1919 г. стали поэт Вадим Шершеневич и Сергей Есенин, в него входили А. Мариенгоф, Р. Ивнев и др., стихи того периода отличались эпатажностью («Хулиган», «Исповедь хулигана»), поэты так рьяно повторяли богемно-богемную практику большевиков, что советская литература вычеркнула их из своих рядов, в 1924 г. «Орден» распался. Но для Есенина это была хорошая школа, он оттачивал свое мастерство.

Мы хотим заметить, как и многие исследователи поэзии Есенина, что термин «новокрестьянская поэзия», а тем более «имажинизм» для Есенина крайне узки, так как они не отражают всей широты и полифонии его творчества.

Для нашей работы также принципиально важен тот факт, что на разных этапах своего творчества С. Есенин, оставаясь собой, примыкал к различным поэтическим школам. Такой художественный поиск поэта, на наш взгляд, также указывает на отсутствие внутреннего единства, на некую раздвоенность художественного мышления поэта.

В такой раздвоенности также можно усмотреть истоки трагизма, который достиг своего апогея в последней поэме С. Есенина.

Даже тот факт, что поэт себя называл «последним поэтом деревни», указывает на некую рубежность, пограничность его самоощущения не только как человека, но и как художника, творца. Двойственность натуры Есенина отмечает и С.Н. Кирьянов в вышеупомянутой работе, ссылаясь на слова супруги Анатолия Мариенгофа, артистки Анны Никритиной: «Умом, сердцем, кровью любил деревню, а был городским человеком» [15].

В известных нам отечественных научных работах, посвященных поэме С. Есенина «Черный человек», она рассматривается как имманентно, так и в контексте всего творчества поэта. Кроме этого, нам известны исследования, в которых указанная поэма включается в различные интертекстуальные контексты.

Так, в рамках творчества поэта рассматривается последняя поэма С. Есенина в работах С.Н. Кирьянова [2] и Е.В. Курдакова [3].

Опираясь на сложившуюся традицию, С.Н. Кирьянов включает поэму «Черный человек» в один семантический ряд с такими произведениями С. Есенина, как историческая поэма «Пугачев», лирический сборник «Москва кабацкая», драматическая поэма «Страна негодяев» и др. При этом ключевым принципом для сопоставительного анализа исследователь считает авторский идеал и его реализацию в указанных текстах. Основным связующим звеном между данными произведениями С.Н. Кирьянов считает явно выраженное драматическое начало.

Конечно, говоря о драматическом начале в «Черном человеке», исследователь имеет в виду, прежде всего, драму как род литературы, но, в то же время, не стоит забывать о том, что драма – это род литературы, в основе которой лежат остроконфликтные ситуации, акцентируются общечеловеческие противоречия, т. е. драма призвана в художественной (эстетической) форме воплощать жизненные (экзистенциальные) конфликты.

Сходство с драмой в поэме С.Н. Кирьянов видит в композиционном решении поэмы (наличие четко выраженной завязки – кульминации – развязки), в драматической сжатости и визуализированности конфликта, в наличии временного единства (соединении прошлого и настоящего), катарсическом характере идеи поэмы. Исследователь отмечает высокую эмоциональную напряженность поэмы и гиперболизированность выразительных средств. Также сценичность поэмы связана с формой диалога.

«Монодрамой» называет поэму и Л.В. Чижонкова в вышеуказанной статье [7].

Само название поэмы – это отсылка к одной из «Маленьких трагедий» А.С. Пушкина: к пьесе «Моцарт и Сальери», это прямая цитата из пьесы, где, как известно, к Моцарту незадолго до его смерти пришел Черный человек заказать композитору реквием:

*Я вышел. Человек, одетый в черном,  
Учтиво поклонившись, заказал  
Мне Requiem и скрылся. Сел я тотчас  
И стал писать – и с той поры за мною  
Не приходил мой черный человек* [13].

Рассматривая поэму «Черный человек» в контексте всего лирического творчества поэта, Е.В. Курдаков также вписывает это произведение в определенный ряд. Применяя к творчеству С. Есенина мифостадиальный подход, исследователь выстраивает следующие историко-литературные аналогии: с Россией он последовательно связывает такие категории, как категория Родного, категория Преображенного, категория Поруганного, категория Смертного, чему в художественном наследии С. Есенина соответствуют сборник «Радуница», поэма «Инония», цикл «Москва кабацкая», поэма «Черный человек» [3].

Е.В. Курдаков уверен, что именно мифопоэтический, а не биографический подход позволяет выявить идейное своеобразие «Черного человека».

Тем не менее истоки своеобразия художественного мышления поэта исследователь видит в его детстве, в том, что до семнадцати лет Есенин прожил в деревне, где не мог не впитать естественным образом крестьянскую культуру в ее мифопоэтической сущности. То, что поэт будет обращаться к этой культуре на протяжении всей своей творческой жизни, исследователь считает естественным, одновременно и сознательным, и бессознательным процессом.

Особо отмечает Е.В. Курдаков специфическое, издревле сохранившееся крестьянское отношение к книге как богоданному артефакту. Не противопоставляя христианское и мифологическое начала, исследователь отмечает «непроизвольную мифологичность» названий книг новокрестьянских поэтов: «Радуница», «Голубень», «Преображение», «Сельский часослов» и т. д. – у Есенина, «Братские песни», «Мирские думы», «Песнослов» – у Клюева; «Песни», «Дубравна» – у Клычкова и т. д.) [3].

Пытаясь выявить истоки естественного мифологизма Есенина, исследователь обращается к автобиографии поэта 1924 г., в которой С. Есенин вспоминает о том, как во времена его детства в его отчем доме часто собирались слепцы и странники, чьи рассказы сформировали его мифопоэтические представления.

Неслучайно Е.В. Курдаков рассматривает поэму как «личный Апокалипсис» Есенина [3], т. е. трагедию Вселенского, Космического масштаба.

Таким образом, категория трагического в поэме «Черный человек» оказывается связанной с религиозно-философской концепцией поэта.

Косвенно этой проблеме касается и Е.В. Курдаков в уже указанной статье. Он выделяет основные религиозно-мифологические символы в образной системе поэта.

Среди таких образов исследователь, в частности, называет Покров Богородицы.

*Льется пламя в бездну зренья,  
В сердце радость детских снов,  
Я поверил от рождения  
В богородицын покров* [3].

В свете данной символики движение от крестьянской идиллии к апокалиптическому «Черному человеку» неслучайно, ведь само название книги Иоанна Богослова дословно переводится с греческого как «снятие покровов».

Эсхатологические мотивы, характерные для всего творчества С. Есенина, Е.В. Курдаков считает естественным проявлением мифологического мышления поэта, для которого крушение старого является естественной частью становления нового. Но это естественное восприятие эсхатологического начала мира, характерное для новокрестьянских поэтов и для С. Есенина, в частности, усугубляется, по мысли исследователя, предчувствием собственных трагических судеб.

И в этом – истоки того трагизма, который в полной мере воплотится в «Черном человеке».

Послеоктябрьское время исследователь связывает с ожиданием перемен к лучшему, которые были характерны для крестьянского сознания. На фоне этих настроений у С. Есенина возникает замысел масштабной поэмы с символиче-



ским названием «Сотворение мира». Замысел этот не воплотился в полной мере, но его итогом стало появление нескольких «малых» поэм, таких как «Преображение», «Иорданская голубица», «Инония», «Пантократор», «Кобылы корабли», «Сорокоуст». Е.В. Курдаков рассматривает эти поэмы как своеобразный цикл, объединенный общей темой преображения мира. Именно в этих поэмах, по мысли исследователя, Есенин сознательно применяет мифологический метод [3].

Но постреволюционные реалии вскоре вступают в противоречие с мифологическими чаяниями новокрестяньских поэтов. Вместо явления возрожденного Бога начинается красный террор, «нечто антибожеское, сатанинское» [3].

Уже в «Сорокусте» С. Есенина прозвучат те мотивы, которые затем воплотятся в «Черном человеке»:

Черт бы взял тебя, скверный гость!  
Наша песня с тобой не сживется [16].

Своеобразным мостиком между поэмами несостоявшегося «Сотворения мира» и «Черным человеком» Е.В. Курдаков считает «Москву кабацкую», в которой, по мысли исследователя, происходит «перенос» мифостадийных надежд с Вселенной на самого человека, на его бесприютность в мире и непредсказуемость его судьбы [3].

Причиной и источником трагического пафоса «Черного человека» исследователь видит в том, что «страшный обман подлого и жестокого Времени поэт обернул на себя» [3].

Итак, одним из аспектов трагического в «Черном человеке» можно считать несоответствие «мифологических»/религиозных/патриархальных ожиданий поэта реалиям времени.

К творческой эволюции Есенина, в том числе, и в связи с концепцией «Черного человека» обращается и современник поэта – Ник. Асеев в своем «Плаче по Есенину» [4]. Он также отмечает изменения художественного мышления поэта, рассматривая его как «очищение от архаизмов и славянщины по мере приближения его к зрелости» [30].

Раннее творчество Есенина Асеев рассматривает в контексте «русской пошлости и соловьевского католицизма» [4].

Переломным моментом в творчестве поэта Асеев также считает одну из поэм, возникших на фоне незавершенного «Сотворения мира», – «Инонию», в которой «тема «пантократора», «вселенского счастья людей» начинает возвышаться над темой «родины», «Руси» [4].

Трагедию, в полной мере реализовавшуюся в поэме «Черный человек», Ник. Асеев рассматривает в биографическом аспекте, видя ее в том, что «биографию свою положил он в основу своей популярности» [4].

Ник. Асеев исследует поэму «Черный человек» в контексте личной драмы С. Есенина, который, по мысли современника, был небесталанным поэтом, но принес свой талант в угоду конъюнктурной популярности. Есенина он воспринимает как человека, «изуродованного своей биографией, испуганного и потрясенного ее непреодолимой гибельностью» [4].

Отвращение к самому себе, регрессивное несоответствие своему времени – вот то, что воплощено для Асеева в Черном человеке – альтер эго поэта.

Таким образом, можно сказать, что трагизм поэмы носит глубоко личный, биографический характер и в то же время связан с ощущением несоответствия передовому духу времени.

Как видим, два представленных подхода (Е.В. Курдакова и Ник. Асеева) при внешнем сходстве (творчество Есенина рассматривается в контексте времени, в соотносении с современностью, с эпохой, с привлечением биографического материала) тем не менее приобретают диаметрально противоположную окраску. Если Ник. Асеев утверждает, что Есенин при всем своем чувстве конъюнктурности выпадает из общего идеологического потока в силу внутреннего несоответствия идеалам эпохи, то в концепции Е.В. Курдакова, напротив, эпоха не дотягивает до мифо-религиозного идеала С. Есенина и новокрестяньских поэтов.

Но в любом случае очевидно, что в основе трагедийного конфликта «Черного человека» лежит противоречие между Человеком/личностью и Временем.

Иной аспект интерпретации поэмы «Черный человек», ее проблематики и пафоса предлагает в своей статье «Философский смысл поэмы Есенина «Черный человек» (Опыт «экзистенциального» анализа)» Воронова О.Е. [7].

Уже по названию статьи можно предположить, что ее автор рассматривает поэму (а значит – и трагическое начало в ней) не только в художественном/эстетическом, но и в философском/экзистенциальном аспекте.

В отличие от Ник. Асеева, О.Е. Воронова не считает то, что определялось в творчестве поэта как «упадничество», «есенинщина», отставанием поэта от современности. Напротив, исследователь воспринимает это «отражением объективных духовных процессов, связанных с феноменом «отчуждения» и «самоотчуждения» личности, переживающей драму утраты корней, единства с природой, миром, людьми, отрыв от «почвы» и «веры», других традиционных ценностей» [7].

В противоположность вышеупомянутым исследователям О.Е. Воронова сосредотачивается в своей работе не на осмыслении объективных реалий внешнего мира, художественно осмысленных поэтом, а на субъективном, психологическом начале поэмы, связанным, по мысли исследователя, с тем, что С. Есенин достиг в своем творчестве того, что можно охарактеризовать как способность «в своей поэзии обнажить самые потаенные глубины сознания, уникальность, драматизм и хрупкость индивидуального человеческого существования» [7].

Именно эта особенность художественного мировоззрения поэта позволяет О.Е. Вороновой рассматривать его как поэта с экзистенциальным типом мышления.

Самым сложным в экзистенциальном отношении произведением С.А. Есенина, его духовной автобиографией исследователь считает его последнюю поэму – «Черный человек». Образ лирического героя поэмы О.Е. Воронова предлагает рассматривать сквозь призму философии Ж.-П. Сартра, поскольку философско-психологическая проблематика поэмы связана с пограничной ситуацией, отражающей феномен несчастного сознания. В образе героя воплощено кризисное состояние человеческого духа, экзистенциальная природа которого до конца не ясна ему самому.

В том же русле экзистенциальной философии объясняет исследователь и появление Черного человека – экзистенциального же двойника героя. Экзистенциальная философия считает, что такие состояния возникают в результате обострения внутреннего дисбаланса сознания личности, вызывая так называемое «этическое беспокойство». В критические моменты это состояние может привести к раздвоению личности, близкому к паранойе. Страх настолько тревожит человека, что преобразует его в самоистязателя, разделенного на палача и жертву, как в смертельной болезни. Состояние «отчуждения» достигает здесь своего предела и становится «самоотчуждением» [7].

Таким образом, трагическое начало поэмы связывается в указанной статье с субъективным опытом трагически глубокого самопознания человека.

Близкие идеи развивает в своей статье «Совестный суд (О поэме С. Есенина «Черный человек»)» Н.Л. Лейдерман [6].

Если С.Н. Кирьянов сравнивал поэму с драмой/трагедией (мы помним, что трагедия от драмы отличается лишь разрешимостью/неразрешимостью конфликта), то Н.Л. Лейдерман определяет поэму «Черный человек» как «метароман». Причем «фабулой этого «метаромана» стала духовная биография личности в эпоху революционной ломки России. А сюжетом – трагедия души, которая прошла по всем ухабам и рывкам времени: заражалась иллюзиями и преисполнялась надеждами, мучилась жестокими сомнениями и страдала от горьких разочарований» [6].

В драматическом разговоре лирического героя поэмы со своим двойником исследователь видит самый жестокий вариант художественной трансформации традиционного сюжета: это разговор обвинителя с обвиняемым, беспощадный суд над самим собой. Зримым признаком распада личности исследователь считает доведенный до гротескного автопортрет лирического персонажа:

Голова моя машет ушами,  
Как крыльями птица [6].

Такое состояние лирического героя исследователь считает психологической мотивировкой для появления Черного двойника.

К прообразу Черного человека у Есенина обращались многие исследователи его творчества, этого героя поэмы можно соотнести с целым рядом литературных и фольклорных персонажей. Романтический двойник, Тень, Дьявол, Черт, Черный Человек в уже упомянутой трагедии Пушкина «Моцарт и Сальери», Черт в «Братьях Карамазовых» Ф.М. Достоевского и др.

Бесспорно утверждение Н.Л. Лейдермана о том, что «у Есенина этот образ изначально окрашен в inferнальные тона» [6].

Сцену, где лирический персонаж поэмы впервые видит Черного человека, Н.Л. Лейдерман рассматривает как сцену у гроба. Согласно христианской традиции, над гробом усопшего должны читаться молитвы, что, согласно религиозному мышлению, обеспечивает переход души в мир иной. Эта концепция не противоречит и религиозной трактовке поэмы, представленной в уже цитируемой нами работе Е.В. Курдакова. Но, по мысли Н.Л. Лейдермана, в поэме «Черный человек» Есенин предлагает трагическую версию отпевания, своего рода отпевание назиданию. В устах Черного человека отпевание превращается в речь судебного обвинителя, который вместо псалтыри читает «мерзкую книгу» жизни «прохвоста и забулдыги».

Это позволяет исследователю трактовать первую часть поэмы как «стенограмму судебного заседания» [6].

Неслучайно Н.Л. Лейдерман вспоминает высказывание современника поэта, В.М. Левина о том, что «Черный человек – это судебный следователь по делам всего нашего поколения, так сказать, наш общий «черный человек». Его слова касаются всех наших деяний» [6].

Идея совестного суда раскрывается исследователем через анализ композиции поэмы. Первую часть, как уже было сказано выше, Н.Л. Лейдерман трактует как обвинительную речь, в которой заданы пространственные координаты ада (через мотив «дьявольски» чистого снега и мотив метели, вызывающий ассоциации к эпиграфу «Бесов» Ф.М. Достоевского). Основная мысль этой части (лирический герой – авантюрист самой высокой и чистой марки» [6]) является естественным порождением «страны самых отвратительных громил и шарлатанов» [6].

Вторая композиционная часть поэмы начинается, как и первая, со слов «Друг мой, я очень и очень болен...», что превращает диалог с Черным человеком в бесконечный мучительный цикл.

В этой части двойник с предельным цинизмом рассуждает о том, что наиболее ценно для лирического героя – о поэзии, а далее – о его жизни, начиная с самого детства. По мысли Н.Л. Лейдермана, портрет героя – ребенка в устах

Черного человека становится ключевым элементом обвинительной речи inferнального прокурора, поскольку строится на разительном контрасте между прошлым и настоящим и позволяет лирическому герою в полной мере почувствовать самоотчуждение. Эта сцена вновь вызывает у авторов работы аллюзии к роману Ф.М. Достоевского «Бесы», где предельным выражением самоотчуждения Н. Ставрогина сначала становится его исповедь, а затем – самоубийство. Ту же логику можно обнаружить и в пронзительной лирической исповедальности «Черного человека».

При этом Н.Л. Лейдерман не считает поэму художественным изображением распада человеческой личности. В своей трактовке поэмы он опирается на концепцию А.С. Субботина, который видел в сюжете поэмы, скорее, последовательное избавление личности от мучающего ее страшного кошмара.

Логике развития лирического героя поэмы Н.Л. Лейдерман видит в том, что изначально Черный человек дистанцирован от лирического героя и выступает в качестве его обвинителя, но во второй части он уже является персонализацией теневой стороны личности лирического героя, а в финале – сливается с лирическим героем, что говорит о принятии героем ответственности за все, в чем его обвиняет Черный человек.

Таким образом, еще одной гранью трагизма поэмы становится трагизм суда человека над самим собой, а ее пафосом – пафос принятия/преодоления (?) теневого начала в самом себе.

Интересная трактовка поэмы представлена, на наш взгляд, в работе Л.В. Чижонковой «О зеркальной поэтике «Черного человека» С. Есенина». Основным объектом данного исследования является принцип зеркальной отраженности, лежащий в основе композиционного замысла поэмы [7].

О значимости образа зеркала в творчестве С. Есенина писали разные исследователи. В частности, к этому образу обращается в уже цитируемой нами работе С.Н. Кирьянов [2]. Исследователь говорит о том, что свойства зеркала в лирике Есенина способна принимать любая гладкая поверхность: будь то лужа, гладь пруда или озера и т. п. Лейтмотивность образа зеркала подчеркивает его семантическую значимость в творчестве поэта. Исследователь рассматривает образ зеркала в лирике С. Есенина в контексте концепции М.М. Бахтина и Ж. Лакана, согласно которой в зеркале отражено «я» и «не-я» или «я» и «второе я». Образ же Черного человека исследователь трактует не как «второе я» или даже «не-я», но как персонализацию чужого и чуждого сознания, воспринимающего лирического героя заведомо извне и предвзято. Интерпретируя поэму «Черный человек» в плане нравственной проблематики, исследователь проводит параллель к поэме «Анна Снегина», в которой в контексте антитезы добро/зло, свое/чужое, нравственное/безнравственное для лирического героя оказывается значимой принадлежность к определенному кругу («Ты свой, ты мужик, ты наш»). В «Черном человеке» эта необходимость лирического героя приобретает трагическое звучание, поскольку свое и чужое меняются местами. Это обуславливает финал поэмы, в котором, по мысли Н. Лейдермана, лирический персонаж вынужден совершить «доброкачественную деструкцию – естественный ответ на разрушение привычку условий бытия, то есть ответ на деструктивные действия внешней среды – злокачественную деструкцию черного человека» [6].

В указанной работе Л.В. Чижонковой ее автор рассматривает поэму С. Есенина в ее интертекстуальной связи с поэмой А. Ахматовой «Поэма без героя», отмечая общие для этих текстов мотивы двойничества, художественный потенциал образа зеркала и «высокую степень неопределенности персонажей» [7].

Исследователь выделяет в поэме три действующих лица, каждый из которых, по мнению Л.В. Чижонковой, представляют собой различные ипостаси образа автора. Первым действующим лицом поэмы является лирический герой. Он наиболее близок автору, определяется через местоимение «я», сравнивается с птицей, рошей, сбрасывающей листья, и с покойником. Второй персонаж – это собеседник первого, это Черный человек, он сравнивается с монахом. Эпитет *черный* используется по отношению к нему 14 раз. Его можно определить как «этическое Я» автора. Третий персонаж поэмы – это «социальное» или «профессиональное» «Я» автора, известного поэта, которое постоянно сопровождается в тексте негативными этическими оценками – «авантюрист», бездельник и бунтарь, «скандальный поэт» [7].

#### Библиографический список

- Шубникова-Гусева Н.И. *Поэмы Есенина: От «Пророка» до «Черного человека»: Творческая история, судьба, контекст и интерпретация*. Available at: <https://www.disserscat.com/content/poemy-esenina-ot-proroka-do-chernogo-cheloveka>
- Кирьянов С.Н. *Поэма «Черный человек» в контексте творчества Сергея Александровича Есенина и национальной культуры*. Available at: [http://www.russofile.ru/articles/article\\_34.php](http://www.russofile.ru/articles/article_34.php)
- Курдаков Е.В. *Мифологическая тайна поэма*. Available at: <http://nash-sovremennik.ru/archive/2015/n10/1510-25.pdf>
- Асеев Н. *Плеч по Есенину*. Available at: <http://www.ruthenia.ru/sovlit/c/1026591.html>
- Воронова О.Е. *Философский смысл поэмы Есенина «Черный человек»* (Опыт «экзистенциального анализа»). Available at: <https://voplit.ru/article/filosofskij-smysl-poemy-esenina-chernyj-chelovek-opyt-ekzistentsialnogo-analiza/>
- Лейдерман Н.Л. *Совестный суд (О поэме С. Есенина «Черный человек»)*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovestnoy-sud-o-poeme-s-esenina-chernyj-chelovek>
- Чижонкова Л.В. *О зеркальной поэтике «Черного человека» С. Есенина*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-zerkalnoy-poetike-chernogo-cheloveka-s-esenina>
- Крученых А. *Черная тайна Есенина*. Москва, 1926.
- Медведев П.Н. *Пути и перепутья Сергея Есенина. Николай Клюев и Сергей Есенин*. Ленинград, 1926.
- Барковская Н.В. *Поэзия Серебряного века*. Екатеринбург, 1999.
- Белый А. *На рубеже столетий*. Москва, 1930.
- Сидорина Н. *Златоглазый. Тайна жизни и гибели Сергея Есенина*. Москва: Классика плюс, 1995.
- Пушкин А.С. *Маленькие трагедии*. Москва: Издательство «Детская литература», 2021.

В рассуждениях Л.В. Чижонковой можно уловить аналогии между поэмой Есенина и поэтикой драмы/трагедии, где драматическая напряженность возникает из диалога, в котором сталкиваются противоположные этические/нравственные/мировоззренческие концепции.

По мысли исследовательницы, основу композиционной организации поэмы составляют «два словесных поединка 1 и 2 лица по поводу 3-го» [7]. При этом Черный человек последовательно стремится соотносить 1-е лицо с 3-м, т. е. лирического героя со «скандальным поэтом». «Монодрама больной совести», как определяет Л.В. Чижонкова последнюю поэму Есенина, рождается именно из превращения «мальчика с голубыми глазами» в «скандального поэта», «авантюриста» и «забуддыгу», т. е., в определенной мере, из трансформации личности/индивидуального Я в Я-социальное. И образ зеркала играет в этой трагической трансформации ключевую роль. Характеризуя речь Черного человека («бормочет», «гнусавит», «хрипит»), исследователь приходит к выводу, что подобные речевые характеристики подчеркивают необъективность Черного человека в его оценке лирического героя, но в заключение своей работы Л.В. Чижонкова тем не менее приходит к мысли о том, что хотя лирический герой и понимает, что зеркало, которое является своеобразной ипостасью Черного человека, кривое, он все же узнает в нем себя, что оказывается для него жизненной трагедией.

Итак, мы приходим к еще одному аспекту трагического в поэме – это духовный кризис человека, вызванный диалогом с собственным подсознанием, погружением в теневую сторону своего Я.

И в заключение представляется уместным сказать несколько слов о логике цветовой гаммы поэмы. К цветописи Есенина обращались многие исследователи, в том числе и упомянутые в данной работе.

В уже упомянутой работе С.Н. Кирьянова отмечает, что в последней поэме отразилась эволюция цветописи С. Есенина. Как известно, для раннего творчества поэта было характерно преобладание голубой и золотой гаммы – традиционных цветов русской осени и христианской иконописи. Но в работах отечественных исследователей отмечается также и наличие черного цвета, который в ранней лирике Есенина отождествляется, вполне в мифопоэтической традиции, с матерью – сырой землей. В поэме же «Черный человек» видна динамика от голубо-золотого к черному, от иконописного к inferнальному началу.

Подводя итоги проделанной работе, необходимо признать, что, хотя поэма С. Есенина, несомненно, является художественным воплощением жизненной трагедии (неважно, что лежит в основе этой трагедии – несоответствие человека времени или времени – идеалам личности/поколения, трагическое переосмысление «роковой печати» поэтического дара, экзистенциальное восприятие мира или личная драма), эстетическую составляющую поэмы Есенина нельзя рассматривать вне экзистенциальной/философской составляющей. Категория трагического, лежащая в основе идейного содержания поэмы, имеет многоплановый характер, поэтому любые попытки рассмотрения поэмы в каком-то одном, частном аспекте приводят к ее субъективному истолкованию. Такая субъективность нам видится в противоречивых, взаимоисключающих интерпретациях поэмы, что обнаруживается, в частности, в историческом подходе к поэме, представленном в ряде работ.

В содержательном плане поэмы трагическое представлено в столкновении Личности и Времени, в трагическом ощущении их взаимного несоответствия в мире разочарований и предательства, в мире, который обещал так много, в ощущении драматизма индивидуального человеческого существования, в чувстве утраты корней, в трагическом ощущении разрыва города и деревни, настоящего и прошлого, личного и социального, в противоречии между «Я» и «не-Я», между биографией личной и публичной.

По мнению авторов работы, все эти аспекты дуалистического ощущения мира, ставшие основой трагического мироощущения, воплощенного в поэме, могут быть рассмотрены лишь в комплексе.

Разумеется, в рамках одной статьи невозможно охватить все аспекты трагического, легшие в основу драматизма поэмы, но это дает перспективы для дальнейшего исследования.

14. Есенин С. *Чую радунцу божью...* Available at: <https://www.culture.ru/poems/44357/chuyu-radunicu-bozhyu>
15. Есенин С. *Сорокоуст*. Available at: <https://ilibrary.ru/text/4143/p.1/index.html>
16. Есенин С.А. *Чёрный человек*. Available at: <http://www.museum-esenin.ru/tvorchestvo/766>

## References

1. Shubnikova-Guseva N.I. *Po'emy Esenina: Ot «Proroka» do «Chernogo cheloveka»: Tvorcheskaya istoriya, sud'ba, kontekst i interpretatsiya*. Available at: <https://www.dissercat.com/content/poemy-esenina-ot-proroka-do-chernogo-cheloveka>
2. Kir'yanov S.N. *Po'ema «Chernyj chelovek» v kontekste tvorchestva Sergeya Aleksandrovicha Esenina i nacional'noj kul'tury*. Available at: [http://www.russofile.ru/articles/article\\_34.php](http://www.russofile.ru/articles/article_34.php)
3. Kurdakov E.V. *Mifologicheskaya tajna po'eta*. Available at: <http://nash-sovremennik.ru/archive/2015/n10/1510-25.pdf>
4. Aseev N. *Plach po Eseninu*. Available at: <http://www.ruthenia.ru/sovli/c/1026591.html>
5. Voronova O.E. *Filosofskij smysl po'emy Esenina «Chernyj chelovek» (Opyt «ekzistencial'nogo analiza»)*. Available at: <https://voplit.ru/article/filosofskij-smysl-poemy-esenina-chernyj-chelovek-opyt-ekzistentsial'nogo-analiza/>
6. Lejderman N.L. *Sovestnoj sud (O po'eme S. Esenina Chernyj chelovek)*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovestnoj-sud-o-poeme-s-esenina-chernyj-chelovek>
7. Chizhonkova L.V. *O zerkal'noj po'etike «Chernogo cheloveka» S. Esenina*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-zerkal'noj-poetike-chernogo-cheloveka-s-esenina>
8. Kruchenyh A. *Chernaya tajna Esenina*. Moskva, 1926.
9. Medvedev P.N. *Puti i pereput'ya Sergeya Esenina. Nikolaj Klyuev i Sergej Esenin*. Leningrad, 1926.
10. Barkovskaya N.V. *Po'ezhi Serebryanogo veka*. Ekaterinburg, 1999.
11. Belyj A. *Na rubezhe stoletij*. Moskva, 1930.
12. Sidorina N. *Zlatoglavij. Tajna zhizni i gibel' Sergeya Esenina*. Moskva: Klassika plus, 1995.
13. Pushkin A.S. *Malen'kie tragedii*. Moskva: Izdatel'stvo «Detskaya literatura», 2021.
14. Esenin S. *Chuyu radunicu bozh'yu...* Available at: <https://www.culture.ru/poems/44357/chuyu-radunicu-bozhyu>
15. Esenin S. *Sorokoust*. Available at: <https://ilibrary.ru/text/4143/p.1/index.html>
16. Esenin S.A. *Chernyj chelovek*. Available at: <http://www.museum-esenin.ru/tvorchestvo/766>

Статья поступила в редакцию 31.07.22

УДК 82

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-335-338

Nefyodova N.I., postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: [nefyodova.ni@gmail.com](mailto:nefyodova.ni@gmail.com)

**THE IMAGE OF RUSSIAN OFFICERS OF THE FIRST WORLD WAR ERA IN THE NOVEL "FOR FAITH, TSAR AND FATHERLAND".** The article studies the image of the Russian officer in the novel "For Faith, Tsar and Fatherland" by the contemporary author Sergey Gorbatykh, whose texts can be attributed to the body of literature in Russian language as he lives and writes in Argentina since 1998. The relevance of the study resides in the fact that few papers are dedicated to the literature in Russian language in Argentina and to the analysis of the selected author's writings. In this context, it is important to explore a part of Gorbatykh's works and to see if there is a link in the officer's image in his novels with the Russian literature. For this purpose, the author analyses the image of an officer in S. Gorbatykh's novel "For the Faith, Tsar and Fatherland" and examines the works of Russian researchers dedicated to the image of an officer in Russian literature. The method of literary analysis and comparative method are applied in the study. It is concluded that some of the characters are the bearers of positive features of the Russian officers. These characters are close to the images of Russian officers created in Russian literature itself. Others display negative traits which reflect army realities (cowardice, drinking, marauding) as well as emphasize positive traits of the protagonist's personality. The protagonist is a fictional character and belongs to the 'officers at the heart' type of officers in prosaic art of the first third of the 20 c. Findings of this research could be of interest for students and teachers of philological faculties of higher educational institutions, who study Russian literature of the 20 – 21 centuries.

**Key words:** S. Gorbatykh, Argentina, Russian literature, Russian-language literature, Russophone literature, literature in Russian, image of officer, the First World War.

Н.И. Невёдова, аспирант, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: [nefyodova.ni@gmail.com](mailto:nefyodova.ni@gmail.com)

## ОБРАЗ РУССКОГО ОФИЦЕРА ПЕРИОДА ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ В РОМАНЕ «ЗА ВЕРУ, ЦАРЯ И ОТЕЧЕСТВО» С. ГОРБАТЫХ

Статья посвящена изучению образа русского офицера в романе «За веру, царя и Отечество» современного автора Сергея Горбатовых, чьи тексты можно отнести к корпусу литературы на русском языке, так как с 1998 года он живёт и пишет в Аргентине. Актуальность исследования заключается в том, что изучению литературы на русском языке в Аргентине и анализу произведений выбранного автора посвящено мало работ. Представляется важным изучить часть творчества С. Горбатовых, проследить наличие или же отсутствие связи образа офицера в романе с автором и текстами собственно русской литературы. Для этого был проанализирован образ офицера в романе С. Горбатовых «За веру, царя и Отечество», изучены труды отечественных исследователей, посвящённых образу офицера в русской литературе. В работе использовались метод литературного анализа, сравнительно-сопоставительный метод. Сделаны выводы о том, что часть персонажей являются носителями положительных черт русских офицеров. Эти герои близки образам русских офицеров, созданных в собственно русской литературе. Другие же демонстрируют негативные черты, которые отражают армейские реалии (трусость, пьянство, мародёрство), а также подчёркивают положительные черты личности главного героя. Он является вымышленным персонажем, его можно отнести к такому типу офицеров в прозе первой трети XX в., как офицер «по призванию». Результаты данного исследования могут быть интересны студентам и преподавателям филологических факультетов вузов, которые изучают литературу на русском языке XX–XXI вв.

**Ключевые слова:** С. Горбатовых, Аргентина, русская литература, русскоязычная литература, литература русофонии, литература на русском языке, образ офицера, Первая мировая война.

Миграция русскоязычного населения в Аргентину длится более века. При этом «наибольшее в Латинской Америке количество выходцев из России проживает в Аргентине» [1, с. 38]. Однако изучению литературы на русском языке, созданной или изданной в Аргентине в XX–XXI вв., или русскоязычным авторам, которые на протяжении некоторого времени проживали на территории Аргентины в XX веке, посвящено не так много работ (статьи и монография М.А. Кублицкой, статьи, посвященные творчеству Ю. Слепухина, книга из серии ЖЗЛ о И.П. Соловьеве, статья М.Н. Мосейкиной о П.П. Шостаковском и т. д.).

По этой причине представляется актуальным выбрать материалом исследования творчество современного автора Сергея Горбатовых, который родился в 1959 году в России, в Новороссийске, однако в конце XX в. переехал в Аргентину. Интересно, что именно в этой стране С. Горбатовых и начал писать: он является автором цикла исторических романов «Гусарская сага», «Мбрувича», диалогии «Исполнитель», романа-биографии «Исабелита», статей, репортажей, очерков,

рассказов. Часть его произведений опубликована на сайте «Проза.ру», некоторые романы изданы при помощи Мультимедийного издательства Стрельбицкого (ИД «Авалон-Альфа»), которое специализируется на выпуске электронных книг и аудиокниг. Некоторые из них опубликованы на сайте «ЛитРес». Стоит отметить, что к творчеству С. Горбатовых прослеживается интерес: только на сайте «Проза.ру» у автора на данный момент более 60 000 читателей.

Предметом исследования выбран образ русского офицера в творчестве С. Горбатовых. Это обусловлено тем, что значительный корпус текстов автора посвящён военно-исторической тематике. Кроме того, представляется интересным проследить, соотносится ли образ русских офицеров периода Первой мировой войны в произведениях, написанных за рубежом, с образами офицеров, которые создавались в собственно русской литературе прошлых веков. Теоретическая значимость настоящей работы заключается во внесении вклада в изучение литературы на русском языке Аргентины XXI века. В этом же состоит и её новизна,



и высокий уровень проблемности, так как данный корпус литературы на данный момент малоизучен. Практическая значимость результатов исследования представляется в возможности использования материала статьи студентами и преподавателями филологических факультетов вузов, где изучается литература на русском языке, русскоязычная, транснациональная литература.

Цель настоящего исследования – составить наиболее полное представление об образе русских офицеров периода Первой мировой войны в романе С. Горбатовых. Для достижения данной цели ставятся следующие задачи: ознакомиться с научно-исследовательскими работами, посвященными наиболее общим чертам образа русского офицера в русской литературе прошлых веков; проанализировать произведение С. Горбатовых; описать образ офицеров, который создаётся в произведениях С. Горбатовых; сопоставить полученные результаты. Для решения задач использован метод литературного анализа, сравнительно-сопоставительный метод. Материалом исследования стал роман «За веру, царя и отечество», первая часть тетралогии «Гусарская сага». Вторая часть посвящена периоду Гражданской войны, действие третьей и четвёртой части происходит за пределами России, поэтому материал данных текстов выходит за рамки исследования образа офицера в период Великой войны.

Стоит отметить, что изучению образа военного и офицера посвящено немало работ. В данном исследовании внимание будет уделено трудам В.В. Сорокиной, А.С. Шестопаловой, А.С. Коржова, Нгуен Шон Д., В.П. Богданова, так как в этих работах сформулированы наиболее общие черты русского офицера в литературе авторов разных эпох.

Тема Первой мировой войны была не особо популярна в творчестве представителей Первой волны эмиграции: «<...> в зарубежье и в советской России <...> больше произведений о Гражданской войне и Белом движении» [2, с. 165]. Тем удивительнее, что действие первого романа тетралогии «Гусарская сага» русскоязычного автора-эмигранта уже конца XX в. С. Горбатовых происходит именно в период Первой мировой войны.

В.В. Сорокина делит произведения о событиях Великой войны на несколько групп. К первой относятся тексты, которые «повествуют лишь об отдельном эпизоде войны, повлиявшем на судьбы героев» [2, с. 165]. Ко второй – произведения, в которых «война является <...> чем-то отвлеченным, далеким» [2, с. 166]. К третьей – те произведения, которые похожи на «огромное эпическое полотно» [2, с. 167]. Роман С. Горбатовых «За веру, царя и Отечество» можно отнести к этой, третьей, группе. В.В. Сорокина отмечает, что в немногочисленных примерах произведений писателей Первой волны эмиграции война была «представлена как место действия, как трагическая жизненная ситуация, вынуждающая принимать решения» [2, с. 171]. В произведении С. Горбатовых эта война служит скорее историческим фоном для раскрытия и взросления главного героя саги гусара Владимира Головинского. Кроме того, творчество С. Горбатовых в целом демонстрирует интерес автора к темам прошлого, при написании произведений обращается к документальным источникам, мемуарам.

Произведение охватывает события с 1879 года по март 1917 года. Первая часть романа начинается с описания детства и юности главного героя саги Владимира Головинского. Вторая часть книги посвящена службе офицера в Десятом гусарском Ингерманландском полку в период Великой войны. Заканчивается произведение моментом отречения Николая II от престола.

Стоит отметить, что главный герой романа (и саги в целом, за исключением третьей части, в которой герой имеет реальный прототип) – вымышленный персонаж. Однако многие другие герои романа, судя по данным портала «Памяти героев Великой войны 1914–1918 годов», являются историческими личностями: В. Эмних, Б. Луговой, А. Трегубов, М. Асеев, Н. Кюгельхен, И. Барбович, Ф. Келлер, В. Печёнкин, А. Богородский, В. Чеславский, Ю. Слёзкин и другие. Все они являются представителями русского офицерства в период Первой мировой войны, носителями положительных или (и) отрицательных черт русских офицеров.

Образы создаются при помощи портретных и речевых характеристик героев, их поступков. Так, например, речь ротмистра И.Г. Барбовича «Эскадрон, шашки вон! Пики в руку» [3, с. 40] подтверждает описание героя В. Головинским: «Прост, требователен, краток» [3, с. 37]. Ю. Слёзкин описывается в произведении следующим образом: «Юрий! – просто сказал молодой стройный корнет с тоненькими изящными усиками» [3, с. 59]. Цитата демонстрирует краткость, лаконичность изложения персонажа (что роднит его с И. Барбовичем); портретное описание свидетельствует об ухоженности в облике героя, которая (вместе с чистоплотностью) нередко является одной из характерных положительных черт офицера (что, впрочем, упоминается в произведении А.С. Пушкина «Дубровский»: «...офицеру гвардии нужно содержать себя приличным образом» [4, с. 190]). Так, в одной из сцен В. Головинский говорит унтер-офицеру Петровскому: «Конь не ухожен! Сапоги не чищены! Позор!» [3, с. 78]. Здесь же демонстрируется такая черта офицера, как трепетное отношение к коням.

Главный герой романа, а также генерал-лейтенант граф Ф. Келлер, полковник В. Чеславский, И. Барбович являются носителями такой черты, как хорошее отношение к своим подчинённым. Так, И. Барбович говорит офицерам: «Я сейчас вам кваску ядрёного принесу» [3, с. 36]. В одной из сцен «Чеславский немедленно распорядился, чтобы <...> пригостили еду для пехотинцев» [3, с. 66]. В. Головинский, Ф. Келлер посещают больных холерой, в то время как войсковой старшина Печёнкин демонстрирует разрыв между собой и заболевшими подчинёнными, не желает ухаживать за ними: «Но мы же командиры полков!» [3, с. 49].

Груб с подчинёнными и ротмистр И. Волохин, что отражается в его обращении, например, с В. Головинским: «Волохин грубо сунул в руки корнета свой бинокль» [3, с. 109]. И в общении с ним: «Что ты себе позволяешь? Ты кто? Командир полка? Надо ждать приказа!» [3, с. 106].

В этом фрагменте Волохин, с одной стороны, демонстрирует черту, появившуюся, по мнению некоторых исследователей, после Великих реформ, такую как «нелепая муштра – возможность для офицеров чувствовать власть над рядовыми, а старших офицеров над младшими» [5, с. 216]. С другой стороны, стремится неуклонно следовать приказу, не проявляя никакой инициативы, смелости. Эта черта также свойственна другому персонажу романа, полковнику Богородскому, который «боялся принимать самостоятельные решения, действовал только в рамках Уставов» [3, с. 59]. Противоположна этой определённой косности мышления такая черта, как лихость, присущая офицерству: «Отмечание наград прошло лихо. По-гусарски» [3, с. 56], умение рисковать, взяв инициативу в свои руки, послушаться приказа ради спасения людей. Так, главный герой в ответ на слова Волохина решает действовать, не дождавшись приказа: «Надо дерзнуть! <...> Я гусар или кто?» [3, с. 106]. Примечательно, что практически одновременно с главным героем к такому же решению – контратаковать – пришёл и граф Келлер, что делает В. Головинского по уровню мастерства ведения боя близким к генерал-лейтенанту. В результате контратака закончилась успехом.

Конечно, некоторые персонажи проявляют такие черты характера, как храбрость, смелость, они не боятся идти в бой. Такой главный герой произведения, шёл впереди во время боя и И.Г. Барбович: «Ура-а-а! – послышался впереди голос ротмистра Барбовича» [3, с. 70]. «За мной, братцы!» – приказывает подполковник Б. Пальшау [3, с. 113]. Часто герои, обладающие преимущественно положительными чертами характера, любят свою службу, не хотят отсиживаться в тылу, отступать. В этом плане показательна фраза героя романа С. Горбатовых Ю. Слёзкина: «Как я тосковал по <...> службе» [3, с. 59]. Таков и П. Васецкий: «Начинаем наступление! Слава тебе, Господи!» [3, с. 115]. Здесь также прослеживается положительное отношение офицеров к религии. Во время боя гусары также проявляют ловкость, определённый профессионализм, умение быстро ориентироваться и принять решение в экстремальной ситуации: «ловко ткнул австрийца» [3, с. 41], «ловким ударом отрубил тому голову» [3, с. 41]. Здесь же проявляется и такая черта военных, как умение быстро лишить жизни: с одной стороны, перед гусарами – вооружённые враги; с другой стороны, в первую очередь люди. Однако стоит отметить, что и сам главный герой расправляется с вооружёнными врагами уверенно и без промедлений.

В произведении также присутствуют герои-казаки. Они отличаются невероятной стойкостью, какой-то животной дикостью по отношению к врагу, порой эмоциональностью и непосредственностью. Однако, например, во время боя и казаки, и другие русские офицеры становятся единым целым: «Справа послышались гиканье и свист казаков» [3, с. 117]. После чего унтер-офицер Петровский тоже «засвищет <...>. Немедленно его поддержали все гусары. Их свист сплился со свистом казаков» [3, с. 117].

В.П. Богданов отмечал, что «независимо от чина, все военные составляли одно большое братство» [5, с. 209]. Доброе отношение к своему товарищу демонстрировал, например, В. Эмних, который сочувствовал главному герою после его ранения: «Головинский, я не могу видеть, как ты мучаешься!» [3, с. 114].

В романе С. Горбатовых можно также найти примеры плохих отношений между пехотой и кавалерией, избранности и кастовости гусар: «Это же Десятая кавалерийская дивизия <...>. Её офицеры <...> считают себя элитой армии!» [3, с. 66] – произносит один из солдат пехотной бригады в ответ на возмущение своего товарища: «Все мы, пехотинцы, носим погоны защитного цвета, а гусары в золотых шюалях!» [3, с. 66].

В романе упоминается немало скорее негативных черт, которые были присущи русским офицерам (не только периода Первой мировой войны, но и прошлых веков). Так, Богородский раздражал офицеров своим постоянным пьянством (которое упоминается, например, и в повести А.С. Пушкина «Выстрел»: «Мы хвастались пьянством» [6]): «Богородский выпивал то с штаб-ротмистром Луговым, то в компании <...> Опатовича» [3, с. 59]. Последний, как отмечается в тексте, был не прочь «выпить и закусить» [3, с. 50]. Штабс-ротмистр А. Трегубов и адъютант командира полка Луговой занимаются мародёрством. На возмущение и растерянность В. Головинского Луговой отреагировал следующим образом: «Корнет, чего стоишь? Давай помогай!» [3, с. 45]. А. Трегубов также характеризуется как «известный во всём полку завистник и жмот» [3, с. 75]. При этом важно отметить, что негативно воспринимались именно чрезмерное и постоянное употребление спиртных напитков. Так, например, товарищ В. Головинского предупреждает главного героя перед обедом в офицерском собрании, что нельзя вовсе отказываться от алкоголя. Однако пить следует в умеренном количестве, чтобы иметь возможность контролировать себя. Позже Владимир отметил вместе со своими товарищами получение ордена Святой Анны четвёртой степени, в ходе чего напился до тошноты. Однако этот единичный случай в целом не портит образ главного героя, не делает его отрицательным персонажем.

Обладателем скорее негативных черт характера является полковник Асеев. Он постоянно спит: «Ну, мобилизация. Ну и что? <...> Я сплю!» [3, с. 38]. Стоит отметить, что в результате такой нерасторженности герой был отстранен от командования полком. Примечательно, что и внешние характеристики героя имеют

негативный коннотат: он описывается как «сморщенный старичок» [3, с. 35], его голос «хриплый» [3, с. 38].

Шестопалова А.С., исследуя социокультурный облик офицера Первой мировой войны, отмечает, что с августа 1914 года по весну 1915 года «офицер воспринимался в качестве героя, защитника Родины» [7, с. 129]. Однако позже «военные неудачи способствовали распространению представлений об офицерах как о слабых, порой даже трусливых военных руководителях» [7, с. 129]. В романе С. Горбатов сложено проследить такую эволюцию отношения к военным в темпоральном аспекте. Однако героев произведения условно можно разделить на две группы вневременного контекста. К первой относятся те, кто проявляет положительные черты русского офицера. Ко второй – те, кто демонстрирует отрицательные черты характера. При этом стоит отметить, что наличие негативных черт в характере того или иного персонажа не противоречит одновременному существованию в нём и положительных черт. Например, ефрейтор Веселов во время поимки переправы через реку с очень холодной водой проявляет некоторую трусость: «Боязливо ступил в воду и, как ошпаренный, выскочил на берег...» [3, с. 69]. При этом демонстрирует бережное отношение к своей лошади: платок Головинского остался белоснежным (чистым) после того, как главный герой провёл им по телу кобылы ефрейтора. Да и Опатович, который, с одной стороны, не прочь выпить, проявляет мужество во время войны: получает из рук полковника В. Чеславского боевую награду.

Носителем большого количества положительных черт русского офицера-дворянина является главный герой романа Владимир Головинский. Интересно, что уже предисловие произведения, в котором описывается род Головинских и отмечается наличие преемственности военного дела среди мужчин, напоминает, с одной стороны, начало «Капитанской дочки» А.С. Пушкина. С другой стороны, произведение структурно схоже с мемуарами Ю.А. Слёзкина «Летопись пережитых годов» (их автор, который в XX в. тоже эмигрировал в Аргентину, является также одним из персонажей саги С. Горбатовых). Однако Владимир отличается и от Петра Гринёва, и от Юрия Слёзкина. Образ В. Головинского является более романтичным (в чём-то схожим с героями-офицерами А.А. Бестужева-Марлинского), собирательным и даже несколько оторванным от реальности, несмотря на то, что С. Горбатов опирается на документальные источники при написании произведения. Например, если и П. Гринёв, и Ю. Слёзкин в юности имели определённые трудности в науках («Меня повезли на экзамен в 1-ый класс гимназии, но я «с треском» провалился» [8, с. 17]), то В. Головинскому учёба давалась легко («<...> с раннего детства учил английский, французский и немецкий» [3, с. 7]).

В. Головинский предстаёт несколько идеализированным персонажем. Единственными относительно негативными чертами являются эгоистичность, нелюбовь писать письма родным, а также некоторый максимализм и нетерпеливость. Однако герой С. Горбатовых быстро учится на своих ошибках и устраняет недостатки: родным письма не пишет, а рисует. Максимализм и нетерпеливость не приводят к необратимым последствиям, а воспринимаются, скорее, как высокая степень любви к своей профессии, к военному делу. Так, например, после сильной простуды Головинский уговаривает врача не отправлять себя в тыл, после чего, не дожидаясь разрешения доктора, садится в седло: «Воевать надо!» [3, с. 74]. Головинский не был записан в Десятый гусарский Ингерманландский полк ещё до своего рождения (как П. Гринёв), однако Владимир с юного возраста «твёрдо решил, что тоже будет офицером и, обязательно, гусаром!» [3, с. 7], любя с военными мундирами деда и отца. Такое отношение к службе роднит образ главного героя саги с образом Ю. Слёзкина, созданным в воспоминаниях самого военного: «Когда же там меня сажали на спину лошади, то мое сердце замирало от восторга» [8, с. 13].

А.С. Коржов в прозе первой трети XX в. выделяет несколько типов русских офицеров: офицеры «по призванию» [9, с. 15], офицеры «по форме» [9, с. 15], «гражданский офицер» [9, с. 17]. После Октябрьской революции добавилась ещё одна оппозиция: «офицер-изгой» и «офицер-защитник» [9, с. 17]. В этом контексте главного героя романа «За веру, царя и Отечество» можно отнести к типу офицера «по призванию». Владимир отличается невероятным благородством, всегда готов прийти на помощь (спас утопающего товарища). Молодой человек очень щедр: как в отношениях с дамами в мирное время, так и в отношениях с сослуживцами, даже младшими по званию (делится едой). Владимир очень религиозен, невероятно талантлив, ему даётся практически всё, за что он ни берётся: и учёба, и рисование, и пение, и игра на фортепиано. Он не боится первым идти в бой: «Все за мной! – Владимир встал и побежал» [3, с. 64]. Главный герой с юности отличался от других кадетов, будущих офицеров: «Никогда не буду цуцать младших!» [3, с. 9] – такое обещание даёт себе Головинский и позже следует ему. Владимир замечательно относится к своим подчинённым: учит их стрелять, обучает топографии. С. Горбатов посредством диалогов других персонажей показывает уважительное отношение сослуживцев к юному гусару: «А наш-то, корнет, оказался храбрым офицером» [3, с. 43]. Для главного героя многое значат честь и чувство долга: получив ранения в обе руки, он всё равно тащит на себе раненного в обе ноги солдата, после чего из последних сил общается с корреспондентами, которые прибыли на передовую: «Ведь я офицер! Как я могу игнорировать людей!» [3, с. 119].

Важной деталью является близость главного героя к музыке. Жизнь В. Головинского в тылу на протяжении всего романа сопровождает романс «Гори, гори, моя звезда», который исполняет (на радость слушателям) сам главный герой.

Впрочем, можно предположить, что и во время боя героя сопровождает «музыка»: звуки кавалерийской трубы, раскатистый грохот орудий, который С. Горбатов, во-первых, описывает звукоподражательными словами; во-вторых, часто оформляет в форме реплик.

Первая часть тетралогии имеет, с одной стороны, черты авантюрного романа, с другой стороны, черты романа взросления, потому что образ главного героя не является статичным. Первые изменения в мировоззрении Владимира Головинского появляются после ранения: «Оказывается, у войны нет никакой романтики» [3, с. 40]. Трансформация происходит и во внешнем облике героя: «Вот только глаза у вас стали другими» [3, с. 87], – говорит Головинскому приказчик.

Стоит отметить, что в романе «За веру, царя и Отечество» присутствуют также и любовные линии. Однако уже свои первые нежные и трогательные отношения Владимир характеризовал так: «Нет любовных страданий. <...> намерения, о которых думает Анастасия Михайловна <...>. Их просто нет» [3, с. 27]. Позже невинные чувства к Марине (после смерти героини) сменили взрослые, страстные отношения. Главный герой тонет в объятиях цыганы Любушки, проводит время с хозяйкой булочной Викторией Сазоновой. Однако ни Любу, ни Викторию главный герой не собирался представлять своей тётушке, что свидетельствует о несерьёзности его намерений по отношению к этим дамам. Позже была Наталья, с которой герой познакомился после ранения в Крыму. Эти отношения тоже были больше похожи на страсть, приключения. Даже несмотря на то, что Владимир был готов представить её родным. Однако на вопрос Натальи: «А в качестве кого?» – ответил: «Я не думал об этом» [3, с. 146]. История отчасти напоминает сюжет «Солнечного удара» И.А. Бунина: после внезапного отъезда женщины Владимир понял, что не знал о ней практически ничего, что могло бы ему позже помочь её найти.

Разумеется, ко всем своим девушкам Головинский относится благородно, заботливо, он щедр с ними. Однако они не играют практически никакой значимой роли в жизни главного героя. Скорее, они являются признаком того, что В. Головинский – живой человек, ему не чужды плотские забавы. Однако главной и истинной любовью Владимира Головинского на протяжении первой части тетралогии «Гусарская сага», можно предположить, является служба Отечеству. Война (не только Великая) – смысл жизни героя: «Меня туда тянет. <...> Там я чувствую себя нужным» [3, с. 102]. Первая мировая война для В. Головинского – борьба с врагом, а также честь. Так, в одной из сцен главный герой С. Горбатовых говорит новобранцам: «Вам выпала честь воевать против врагов России в славном Десятом Ингерманландском полку» [3, с. 76].

Таким образом, можно сделать выводы о том, что в первом романе тетралогии «Гусарская сага» «За веру, царя и отечество» автор изображает большую и пёструю картину русского офицерства периода Первой мировой войны. При этом в произведении можно выделить наличие двух типов русских офицеров. К первой группе относятся те персонажи, которые демонстрируют положительные черты: справедливость, заботу о подчинённых, простоту (связанную, скорее, с отсутствием скрытых тайных мотивов, выгоды), краткость, смелость, храбрость, осознание ценности человеческой жизни. Представителями второй группы являются носители негативных черт: определённой косности, недалёкости, пьянства, мародёрства, нерасторопности, пренебрежительного отношения к своим обязанностям, трусости, надменности, отсутствия заботы о своих подчинённых. Не приветствуются также хамство, лень.

При этом проявление каких-либо отрицательных черт не мешает наличию в характере героя положительных. Наличие «пороков» обусловлено стремлением автора придать реалистичность повествованию. Кроме того, они подчёркивают благородство, исключительность главного героя романа Владимира Головинского.

Владимир Головинский является собирательным и даже идеализированным образом, вобравшим в себя все лучшие черты благороднейшего офицера-дворянина. Герой – вымышленный, в отличие от других персонажей произведения, которые являются историческими личностями. С одной стороны, они добавляют реалистичности, документальности повествованию. С другой стороны, некоторые параллели в их образах и образе главного героя создают наиболее полную характеристику вымышленного персонажа В. Головинского. При этом стоит отметить, что образы представителей русского офицерства, упомянутые в романе, практически неизменны. Исключение составляет главный герой тетралогии – Владимир Головинский. Его образ не является статичным, он меняется и внутренне, и внешне под влиянием событий периода Первой мировой войны. Это свидетельствует о том, что произведение обладает не только чертами авантюрного романа, но и романа взросления.

Кроме того, можно отметить, что в созданных образах русских офицеров прослеживается обращение С. Горбатовых к традициям собственно русской литературы. Это происходит несмотря на то, что автор уже более двадцати лет проживает за рубежом, в Аргентине.

Материал данной статьи может представлять интерес для исследователей, которые занимаются изучением литературы на русском языке в Аргентине. Также может быть полезным студентам и преподавателям филологических факультетов, где изучают современную литературу на русском языке. Также результаты исследования могут быть использованы при дальнейшем изучении темы Первой мировой войны в литературе на русском языке в Аргентине и за рубежом в целом.

## Библиографический список

1. Нечаев С. Ю. *Русские в Латинской Америке*. Москва: Вече, 2010.
2. Сорокина В. В. Тема войны в литературе Первой волны русской эмиграции. *Русское зарубежье: История и современность*: сборник статей. Москва, 2015; Выпуск 4: 165 – 172.
3. Горбатов С. *За веру, царя и Отечество*. Мультимедийное издательство Стрельбицкого, 2020.
4. Пушкин А. С. *Собрание сочинений*: в 10 т. Москва, 1960; Т. 5: 148 – 231.
5. Богданов В. П. Образы военных в русской классической литературе (эволюция, чины, рода войск). *Диалог со временем*. 2014; № 47: 205 – 223.
6. Пушкин А. С. Выстрел: Интернет Библиотека Алексея Комарова. Available at: <https://library.ru/text/89/p.2/index.html>
7. Шестопалова А. С. Трансформация образа офицера в российском обществе в период Первой мировой войны. *Гуманитарные проблемы военного дела*. 2020; № 3 (24): 129 – 133.
8. Слэзкин Ю. А. *Летопись пережитых годов*. Буэнос-Айрес: 1975.
9. Коржов А. С. *Русский офицер в прозе первой трети XX века: типология и поэтика характера*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Тамбов, 2005.

## References

1. Nechaev S. Yu. *Russkie v Latinskoj Amerike*. Moskva: Vechе, 2010.
2. Sorokina V. V. Tema vojny v literature Pervoj volny russkoj `emigracii. *Russkoe zarubezh'e: Istoriya i sovremennost'*: sbornik statej. Moskva, 2015; Vypusk 4: 165 – 172.
3. Gorbatyh S. *Za veru, carya i Otechestvo*. Mul'timedijnoe izdatel'stvo Strel'bickogo, 2020.
4. Pushkin A. S. *Sobranie sochinenij*: v 10 t. Moskva, 1960; T. 5: 148 – 231.
5. Bogdanov V. P. Obrazy voennyh v russkoj klassicheskoj literature ('evolyuciya, chiny, roda vojsk). *Dialog so vremenem*. 2014; № 47: 205 – 223.
6. Pushkin A. S. *Vystrel: Internet Biblioteka Alekseya Komarova*. Available at: <https://library.ru/text/89/p.2/index.html>
7. Shestopalova A. S. Transformaciya obraza oficera v rossijskom obshchestve v period Pervoj mirovoj vojny. *Gumanitarnye problemy voennogo dela*. 2020; № 3 (24): 129 – 133.
8. Slezkin Yu. A. *Letopis' perezhityh godov*. Bu' enos-Ajres: 1975.
9. Korzhov A. S. *Russkij oficer v proze pervoj treti XX veka: tipologiya i po'etika haraktera*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Tambov, 2005.

Статья поступила в редакцию 31.07.22

УДК 821.161.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-338-340

**Azizova S.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Faculties of Humanitarian Sciences, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: [suzon09@list.ru](mailto:suzon09@list.ru)

**COMPARATIVE ANALYSIS OF TIME PAREMIAS IN ENGLISH AND LEZGHIAN LANGUAGES.** The article provides a comparative analysis of paremiological units about time in English and Lezghian languages. It is noted that this issue has not been sufficiently investigated. The formation of the category of temporality is based on the cognitive activity of a person on the placement of events on the time axis. Individual events and their totality have an actual correlation with the moment of the speaker's speech. The specificity of the communicative use of time lies in the fact that this category acquires different time reference points in different speech turns or in the text. In Lezghian paremias such linguistic means as various verb forms are used to describe actions stretched or compressed in time, and in English, verb forms, nouns with and without prepositions are also active. In the researcher's opinion, the past tense is most closely related to a specific reality and, therefore, is a sign of an individualizing statement, rather than a generalizing one, which is what paremias are. Grammatical forms of the present tense form positions that have the character of a general pattern.

**Key words:** comparative analysis, Lezghian language, English, paremiology, paremiological units, temporal field.

**С.М. Азизова**, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: [suzon09@list.ru](mailto:suzon09@list.ru)

## СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПАРЕМИЙ О ВРЕМЕНИ В АНГЛИЙСКОМ И ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье проводится сопоставительный анализ паремиологических единиц о времени в английском и лезгинском языках. Отмечается, что данный вопрос исследован недостаточно. В основе формирования категории темпоральности лежит когнитивная деятельность человека по размещению событий на временной оси. Отдельные события и вся их совокупность имеют актуальную соотнесенность с моментом речи говорящего. Специфика коммуникативного использования времени заключается в том, что данная категория в различных речевых оборотах или в тексте приобретает различные ориентиры времени. В паремиях лезгинского языка для описания действий, растянутых или сжатых во времени, используются такие языковые средства, как различные глагольные формы, а в английском языке наиболее активны также и глагольные формы, существительные с предлогами и без. По нашему мнению, прошедшее время в наибольшей степени связано с конкретной действительностью и поэтому является признаком индивидуализирующего высказывания, а не обобщающего, каким являются паремии. Грамматические формы настоящего времени формируют положения, которые носят характер общей закономерности.

**Ключевые слова:** сопоставительный анализ, лезгинский язык, английский язык, паремиология, паремиологические единицы, темпоральное поле.

Актуальность данной работы заключается в том, что не все вопросы, связанные с сопоставительной паремиологией английского и дагестанских, в том числе и лезгинского, языков уже разрешены. В сопоставительном плане мало исследованы паремии о времени, их место и функционирование в исследуемых языках. Предметом нашего анализа являются функционально-смысловое поле темпоральности (времени) в паремиях английского и лезгинского языков. Нами на основе источников литературы [1–5] делается попытка описания и систематизации компонентов темпорального поля, с помощью которого устанавливается и соотнесенность высказывания к внеязыковому времени и более частные характеристики времени.

Основной целью данной статьи является сопоставительный анализ паремий о времени в английском и лезгинском языках.

Для достижения поставленной цели потребовалось решение следующих задач: анализ семантических особенностей паремий о времени в английском и лезгинском языках; выявление специфики темпоральных паремий в обоих языках.

Научная новизна данной работы определяется тем, что в ней впервые дается характеристика паремий о времени в лезгинском и английском языках.

Теоретическая значимость работы определяется решением поставленных задач, т. е. характеристикой семантических особенностей паремий о времени в английском и лезгинском языках.

Практическая ценность заключается в том, что результаты работы могут быть применены в межкультурной коммуникации, а также при анализе конкретного языкового материала, который может содействовать практическому изучению и преподаванию английского и лезгинского языков в школах и вузах.

Момент речи говорящего является основной точкой отсчета временных отношений. Этим обеспечивается действенность категории темпоральности. С разными планами временного действия связаны значения абсолютного и относительного времени. Реализация категории темпоральности в системе любого языка различается по степени детализации времени протекания событий. Функциональный подход к категории темпоральности позволяет обнаружить тесное взаимодействие и взаимосвязь различных языковых средств, участвующих в передаче столь сложной языковой категории. Сложная мозаика времени создается вследствие взаимодействия таких временных планов, как событийный, хронометрический, процессуальный.



Ведущее место в выражении темпоральности в лезгинском языке занимают видо-временные формы глагола, значение которых конкретизируется лексическими квалификаторами времени.

В английском языке темпоральность может выражаться лексемами разных частей речи, в том числе глагольными личными и неличными формами, существительными, наречиями, числительными и т. д.

В качестве точки отсчета в исследуемых языках обычно выступает хронологическое время. Функцию отправной точки выполняют обозначения конкретных дат, дней недели, времени года, часового времени. Другую возможность темпоральной конкретизации событий представляет событийное время, обозначающее социальные и личностные события:

англ.: *We are here today and gone tomorrow*. «Сегодня мы живы, а завтра нас может не быть»;

лезг.: *Гад вахтунда к1ват1унни са гьунар я*. «Вовремя собранный урожай – достоинство».

Процессуальное время выражается глагольной формой и обозначает настоящее, будущее и прошедшее время. Семантика грамматических форм времени приводится в соответствие с основной точкой отсчета – они получают значение одновременности, синхронности в лезгинском языке:

лезг.: *Я деве рекьида, я девичий*. – «Или верблюд подохнет, или погонщик верблюда умрёт»;

лезг.: *Я буба шала жеда, я шала к1ула*. – «Или отец грузом будет, или груз на спине будет».

Время проявляется в языке как многослойная категория и характеризуется сложностью и общностью системных связей. В центре временной ситуации чаще всего стоит человек, поэтому точкой отсчета нередко служат различные временные параметры, связанные с его жизнедеятельностью. Структура темпоральности отражает разнообразные отношения в пословицах и поговорах лезгинского языка. Одним из вариантов функционального подхода к анализу языковых явлений является полевой принцип, включающий в себя не только установление структуры компонентов, но и рассмотрение реализации функционально-смыслового поля в различных речевых оборотах.

Как показал наш материал, наиболее частотным и обязательным для выражения времени в паремиологических выражениях английского и лезгинского языков являются следующие языковые средства:

1. Семантика слов *вахтунда* «вовремя», *пака* «завтра», *епинамаз* «пока», *гатуз* «летом», *гатфар* «весна», *мич1и йиф* «вечер», *зулун* «осень», *хьуьт1уьз* «зима»:

*Тум зулуз цада, бегьер гатуз вахчуда*. – «Семена сеют осенью, а урожай собирают летом».

*Нехир хкведда луьгуз, юкь няни жедаччи?* – «Если стадо не возвращается, то и вечер не наступит?»

*Нисинилай амай раькини чими йидач*. – «Послеобеденное солнце не греет».

*Пакамаз вуж рекьин, вуж амуькин?* – «Кто знает, кто завтра умрет, а кто останется?»

В английских паремиях также активны компоненты *morning, today, tomorrow, evening, autumn, summer, bye, winter*:

*One swallow does not make a summer*. – «Одна ласточка лета не делает».

*The morning sun never lasts a day*. – «Утреннее солнце не может светить весь день» и т. д.

В лезгинском языке так же, как и в английском, множество паремий, связанных с временами года. Каждый сезон имеет свои положительные и отрицательные особенности: *Мекьы кьудни кый, кьуьзуь гьуьли*. – «Да сгинул холодная зима и старый муж».

Весна связывается с периодом возрождения, обновления жизни, природы, сил:

*Рекьимир ц1ехь, гатфариз кьацу векьер акьечда*. – «Не умирай, коза, весной зеленые травы вырастут».

*Са пуьк эькьеч1уналди гатфар жедач*. – «Из-за одного выросшего цветка весна не наступает».

*Гатфар хьайила, марфарни жеда*. – «С наступлением весны идут дожди».

*Гатфарин ярашугь я цуьквер, зулун ярашугь – баьларин бегьер*. – «Весну украшают цветы, осень – урожай сада».

2. Синтаксические средства (сложные, сложносочиненные, сложноподчиненные конструкции, однородные предложения для выражения последовательности действия, причастный и деепричастный обороты для передачи действия, происходящего в одно и то же время):

*Киц1и вичин ажал агакьайла, иесидин шаламар неда*. – «Когда наступает смертный час, собака съедает чарьки своего хозяина».

В английском языке используются такие средства, как сочетания имен существительных без предлогов и с определёнными предлогами: *on, in, at, during, over* и др., наречий, числительных, сочетания предлога с личными местоимениями: *after me, after her, after us* и т. д.

В данном языке «темпоральная инцептивная синтаксема, обладающая содержанием признаком инцептивности (начинаемости), обозначает исходный временной момент. В качестве её вариантов выступают предложные сочетания с *from* и *since*» [1, с. 87].

3. Морфологические средства (грамматические формы глагола прошедшего, настоящего и будущего времени относят действие во временной план до или после момента речи):

*Лам гатаз тахьайла, паландал алахьна [кьалтах гатана]*. – Букв.: «Когда не смог побить осла, занялся седлом [бил седло]».

*Бармак хкваш лаьгайла, кьил кхана*. – «Когда сказали принести папаху, принёс голову» [2].

Формы прошедшего времени в лезгинских паремиях встречаются нечасто. Тарланов З.К. отмечает, что формы прошедшего времени не могут выражать «постоянную, вечную и неизбежную закономерность и образуют мнимопословичные формы» [4, с. 52].

Достаточно часто встречаются в лезгинских паремиях формы глаголов будущего времени:

*Чубанди кьунакай ниси хкудда*. – «Чабан и из козла сыр извлечет».

*Чубандиз к1ан хьайит1а, кьунакай ниси хкудда*. – «Если чабан захочет, и из козла сыр сделается».

*Каналаз дарман жагьайт1а, ада сифте вичин кьилиз ядай*. – «Если человек с паршой на голове найдёт лекарство, то в первую очередь он постарается излечить свою голову».

В процессе функционирования названные средства могут обрести дополнительные элементами смысла.

Для общей темпоральной характеристики ситуации речевых оборотов очень важными оказываются контекстно обусловленные средства. Временная ситуация в паремиях лезгинского языка организуется множеством экспрессивных переносов времени в иной план для представления очевидности картины или ситуации: *Вахтуну кьумадикини кьван ийида*. – «Время и песок в камень превратит» [2].

Таким образом, в паремиях лезгинского языка для описания действий, растянутых или сжатых во времени, используются различные языковые средства. Это и глаголы прошедшего времени, несовершенного и совершенного видов, деепричастные формы, выполняющие функции ограничителей во времени, наблюдается наличие второстепенных членов предложения, как бы растягивающие, тормозящие действия во времени или показывающие мгновенность происходящего. Здесь также наблюдаются семантические переключатели на уровне слов *тогда, сейчас, летом, зимой, утром, теперь, давно*.

В английском языке чаще всего «общими, категориальными признаками выступают субстанциональность (обозначение субстанции, предмета), квалификативность (обозначение признака, характеристики) и процессуальность (указание на процесс). В содержании синтаксемы обычно присутствуют один из категориальных признаков и один или несколько некатегориальных, таких как объектность, агентивность, темпоральность» [1, с. 86].

Главной единицей измерения времени, начиная с ранних этапов человеческой цивилизации по настоящее время, считаются *день и ночь*, чему в лезгинском языке соответствуют *мич1и йиф* и *югь*: *Гьар са эькуь йикьахь – мич1и йиф, гьар са мич1и йифехь эькуь югь гала*. – «За светлым днем – ночь, за каждой ночью – светлый день» [2].

Сопоставительный анализ паремиологического материала английского и лезгинского языков показал, что паремиологическая картина мира обоих языков отражает некоторые «срезы» восприятия времени, пословично-поговорочную «философию» времени, свойственную данным народам.

Большой пласт лексики лезгинского языка с темпоральной семантикой составляют имена существительные. Они называют определенные отрезки времени и являются ключевыми словами в пословицах лезгин (саат «час», югь «день», йидач «ночь» и т. д.).

Английские и лезгинские паремии обозначают как конкретное время, так и неопределенное. Неопределенное время может передаваться лексемами:

в лезг.: *намаз* «пока», *вич / вири* «когда»;

в англ.: *After, while: After a storm comes a calm*. – «После дождя наступает затишье».

Англ.: *Make hay while the sun shines*. – «Коси сено, пока светит солнце».

Лезг.: *Вич к1елиз фидайла, зун к1елна хквезвай*. – «Когда он шел учиться, я уже возвращался с учебы».

Лезг.: *Вири цана хьайила, Мелик к1вале ава*. – «Когда все сеют, Мелик сидит дома».

Лезг.: *Гьуьлягьдин тум куьк1вар таеунамаз чан хкатдач*. – «Змея не умрет, пока ей не отрубят хвост».

Понимание времени является тем индикатором, который характеризует культуру того или иного этноса. Как писал А.Я. Гуревич, «в нем воплощается, с ним связано мироощущение эпохи, поведение людей, их сознание, ритмы жизни, отношение к вещам» [3, с. 103].

Среди лезгинских пословиц и поговорок встречаются и такие, которые описывают отрицательное или положительное время, период, день: *Пис йикьан уьмуьр куьруь жеда*. – «Плохой день быстро проходит».

Время в паремиях лезгинского языка выступает поводом для перемен как активная сила, вызывающая различные трансформации: *Я деве рекьида, я девичий*. – «Или верблюд подохнет, или погонщик верблюда умрёт».

Достаточно активно встречаются среди лезгинских паремий формы с условным периодом: *Жувадай ч1ехи кьванцелни меслят гьэваш*. – «Если нет старшего, спроси (советуйся) у старшего камня».

В пословицах других лезгинских языков также тема времени является наиболее актуальной. Например, в табасаранском языке:

*Шюхъяр чену гысаб ак'уру.* – «Цыплят по осени считают».

*Гы чиркве ужуди ву, закъур пьет'ан.* – «Лучше сегодня цыпленок, чем завтра курица».

*Гъушу вахт кьяляхъ затра кьяляхъ дарат'арва.* – «Потерянное время никогда не воротись» и т. д.

Библиографический список

1. Бойкова И.В. Выражение темпоральности в английском языке. *Вестник Дагестанского государственного университета*. 2006; Выпуск 6.
2. Ганиева А.М. *Пословицы и поговорки лезгин (исследование и тексты)*. Махачкала, 2010.
3. Гуревич А.Я. *Категории средневековой культуры*. Москва: Искусство 1984.
4. Тарланов З.К. *Русские пословицы: синтаксис и поэтика*. Петрозаводск, 1999.
5. *Лезгинские поговорки*. Available at: <https://ok.ru/jilezgidiy/topic/62328701769202>

References

1. Bojkova I.V. Vyrazhenie temporal'nosti v anglijskom yazyke. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2006; Vypusk 6.
2. Ganieva A.M. *Posloviцы i pogovorki lezgin (issledovanie i teksty)*. Mahachkala, 2010.
3. Gurevich A.Ya. *Kategorii srednevekovoy kul'tury*. Moskva: Iskusstvo 1984.
4. Tarlanov Z.K. *Russkie posloviцы: sintaksis i po'etika*. Petrozavodsk, 1999.
5. *Lezginskie pogovorki*. Available at: <https://ok.ru/jilezgidiy/topic/62328701769202>

Статья поступила в редакцию 28.07.22

УДК 811.351.2

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-340-342

**Gabibullayeva P.M.**, Head of Department of Dagestan Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),  
E-mail: 790patimat079@mail.ru

**TERMS OF MATERIAL CULTURE IN WORKS OF HABIB ALIYEV.** The article analyzes the use of terms of material culture in the works of art by a Dargin writer Habib Aliyev. It is noted that these issues have not been investigated in the Dargwa language. Terms of material culture are peculiar determinants of national culture, mentality, and serve as a cultural code. They emphasize the peculiarities of the characters' character, their way of life and everyday life. These are names related to various layers of the language. The use of such vocabulary is an expressive device of the author. All terms of material culture, names of localities, economic activity, zoonymic, botanical, anatomical take an active part in artistic works. The researcher finds names of household utensils, food and drinks, clothes and shoes, names related to economic activity, housing. They are formed according to the general word-formation norms of modern Dargwa. Among the terms of material culture in the texts of works of art, there is a native and borrowed vocabulary. The native vocabulary consists mainly of toponymic names, as well as most of these terms.

**Key words:** Dargwa language, writer's language, terms, material culture, culture code, vocabulary, passive vocabulary, toponymic names.

**П.М. Габидуллаева**, зав. каф. дагестанских языков ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала,  
E-mail: 790patimat079@mail.ru

## ТЕРМИНЫ МАТЕРИАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ХАБИБА АЛИЕВА

В статье проводится анализ употребления терминов материальной культуры в художественных произведениях даргинского писателя Хабиба Алиева. Отмечается, что в даргинском языке данные вопросы не исследованы. Термины материальной культуры являются своеобразными определителями национальной культуры, менталитета, служат культурным кодом. Они подчеркивают особенности характера героев, их уклада жизни и быта. Это названия, относящиеся к различным пластам языка. Использование такой лексики является выразительным приемом автора. В художественных произведениях все термины материальной культуры, наименования местностей, хозяйственной деятельности, зоонимические, ботанические, анатомические выполняют важную функцию. Здесь находим названия домашней утвари, пищи и напитков, одежды и обуви, названия, связанные с хозяйственной деятельностью, жилищем. Образуются по общим словообразовательным нормам современного даргинского языка. Среди терминов материальной культуры в текстах художественных произведений встречается исконная и заимствованная лексика. Исконную лексику составляют в основном топонимические наименования, а также большая часть данных терминов.

**Ключевые слова:** даргинский язык, язык писателя, термины, материальная культура, код культуры, словарный состав, пассивный словарь, топонимические названия.

Устойчивую часть лексики даргинского, как и любого другого языка, составляют термины материальной культуры. Это обусловлено тем, что данные термины отличаются чрезвычайной активностью. Эти термины являются наименованиями тех или иных объектов, за которыми они закрепились. В общественной жизни народа могут происходить разные события, миграционные процессы, может измениться сам общественный строй, но термины материальной культуры при этом сохраняются. Безусловно, они могут устаревать, заимствоваться, находиться в пассивном запасе словаря. Они служат одной цели – выделить тот или иной объект из ряда однородных.

Актуальность настоящей работы определяется тем, что в даргинском языке вопросы исследования культурного кода через термины материальной культуры, представленные в текстах художественных произведений даргинского писателя Хабиба Алиева [1], представляют несомненный интерес в плане исследования языка и стиля даргинских художественных произведений.

Данные вопросы в даргинском языке до настоящего времени не исследованы, хотя отдельные вопросы уже становились объектом исследования [2–8].

Основной целью настоящей работы является исследование терминов материальной культуры в текстах произведений Хабиба Алиева.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: выявить наиболее частотные термины материальной культуры, использованные в

художественной прозе писателя; определить их состав и функционирование в художественных текстах.

Научная новизна данной статьи определяется тем, что в ней впервые рассматриваются термины материальной культуры даргинского языка в произведениях Хабиба Алиева.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что материалы и теоретические положения, приводимые в работе, представляют несомненный интерес в плане исследования культурного кода через термины материальной культуры, представленные в текстах художественных произведений даргинского писателя Хабиба Алиева.

Практическая ценность состоит в том, что материалы данной статьи могут быть использованы при составлении учебных и учебно-методических пособий по стилистике даргинского языка.

В языке художественных произведений данный пласт лексики также остается неизменным. Поэты и писатели используют их достаточно активно и в речи своих персонажей, и в авторской речи. В художественных произведениях термины материальной культуры служат маркерами национальной специфики. Помимо других названий, сюда могут относиться и топонимические наименования. Как известно, топонимы имеют локальное применение, очень часто они служат своеобразным культурным кодом, специфическими указателями национального

характера, менталитета народа, поскольку эти названия полей, пашен, лугов, родников, закрепленные за определенными участками. В ряде случаев это культовые места, известные только тому населению, которое пользуется ими.

В произведениях Хабиба Алиева весьма активно используются такие названия. В даргинской художественной литературе представлены различные топонимические наименования, однако более всего они отражены в прозе данного писателя. Это говорит о том, что Хабиб Алиев является мастером даргинского слова и знатоком своего родного края.

Термины материального мира подчеркивают особенности характера героев, уклада их жизни и быта. Это названия, относящиеся к различным пластам языка. Использование такой лексики является выразительным приемом автора. В отдельных случаях авторы снабжают подобные названия примечаниями и пометами для облегчения понимания читаемого.

«Представление о системной роли предметов в структуре мира произведения открывает широкие перспективы изучения вещных образов. Анализ взаимодействия образов уровня предметного мира с явлениями других уровней произведения, исследование взаимовлияния вещных образов с другими типами образов, особенно персонажами, – вот лишь наиболее очевидные темы, требующие отдельного пристального рассмотрения» [6, с. 59].

Этот так называемый культурный код стал одним из приемов художественного произведения. Культурный код – это в своем роде генетическая история. У каждого народа уникальное самосознание и история [3, с. 527].

Посредством таких терминов, связанных с культурным кодом, выясняются не только этнонимы разных народов, принявших участие в этногенезе даргинцев, но и выявляются различные языковые пласты, принявшие участие в формировании лексики даргинского языка. А этимология слов оказывает немалую услугу лингвистам и историкам в выявлении исторических и лингвистических связей и понимания некоторых вопросов этногенеза даргинского народа.

В художественных произведениях все термины материальной культуры, наименования местностей, хозяйственной деятельности, зоонимические, ботанические, анатомические принимают активное участие. Произведения Хабиба Алиева насыщены данными наименованиями: Умут, Чилаши, Ахъши, Серебряный ручей, Дубовая вершина, Озеро Шараба и др. Приведем примеры:

«Прошла зима, во время которой начальство, совсем забыло об участке, расположенном возле аула Умут, но Кади чувствовал: скоро начнется» [2, с. 90].

«Озеро Шараба – колыбель красивой легенды, здесь родилась печальная сказка о цветах, названных Слезами Джейрана» [2, с. 128].

Помимо терминов материальной культуры, в прозе писателя встречаются и термины из других разделов лексики. Здесь находим:

1. Космические термины: Берхила неш «мать Солнца», Зубри «небеса», Закла диркь «Небесная поляна», Радуга нежности, Богиня хлеба, Седьмое небо, шалакурт «Поглотитель света», Солнечный аул и др.

2. Анатомические термины: Дях1 «лицо», Чялда «костяшка», Къакъла ч1ала «ключица», «Къялши «горсть» и т. д.

3. Зоологические и ботанические термины: Лисья поляна, Заячья поляна, Черный Рог и т. д.

4. Названия профессий: мешебей «лесник», тухтур «врач», учительница, биргадир «бригадир», колхозла директор «директор колхоза», парторг, шупир «шофер», председатель.

Подобных примеров в прозе Хабиба Алиева множество. Это убеждает нас в том, что в его произведениях отражаются различные слои лексики даргинского языка, значительную часть которых составляют термины материальной культуры.

Из терминов материальной культуры здесь находим названия домашней утвари, пищи и напитков, одежды и обуви, названия, связанные с хозяйственной деятельностью, жилищем. Они составляют большое количество. Только в одном романе «Стонущие тени», по нашим подсчетам, их более 200 единиц.

Среди терминов материальной культуры наиболее активно используются, как мы уже говорили, различные зоологические и ботанические наименования. В ряде случаев они составляют в текстах художественных произведений мотивированные названия животных или растений. Они по своим специфическим лексическим признакам могут быть разделены на следующие смысловые группы: названия местностей, основанные на том, где водятся эти птицы, животные, произрастают плоды или растения: Гурдала майдан «лисья поляна», Г1ярала майдан «заячья поляна», Жайранна нургъби «слезы Жейрана», Синкала вац1а «медвежья рошча», Бец1ла гат «волчий холм», Шумерилла бях1 «склон мяты», Къакътала къярд «сливовая долина», Хъярбала къярд «Грушевая долина», Г1инц-бала къярд «яблоневая долина» и другие. Приведем текстовые примеры:

Ил мерлис х1ябц1али дуслибб гъалаб Авла къада или бикули бири, гъанна биалли илис Гинцбала къярд бикулислаби. Хъярбала яра Къакътала къярд бикулеса биригу, ишар имц1атибгунти галауби г1инцла сари: г1инцби вец1ну ктира журала пер. – «Эту местность более тридцати лет назад называли Долина воя, а сейчас ее называют Яблоневой долиной. Она могла называться и Грушевой или Сливовой долиной, но здесь больше всего яблонь: их двенадцать сортов» [2, с. 6].

Отметим, что термины материальной культуры образуются по общим словообразовательным нормам современного даргинского языка. Топонимические

названия чаще всего используются в Именительном падеже единственного числа: Серебряный ручей, Волчий холм, Медвежья рошча, а остальные термины материальной культуры могут быть использованы и в форме единственного и множественного чисел, а падежные формы также могут быть разными, в зависимости от контекста. Образованию падежных и числовых форм служат соответствующие аффиксы даргинского литературного языка. Как отмечает М.-С.М. Мусаев, «суффиксы, образующие существительные, многообразны и неоднородны по степени продуктивности. По своему значению словообразовательные суффиксы делятся на несколько групп. Выделяются суффиксы, образующие существительные со значением деятеля, конкретных предметов и отвлеченных понятий» [5, с. 85].

Часть топонимических наименований могут быть простыми и сложными. Ряд сложных наименований в прозе писателя образованы из двух частей, формы единственного числа и компонента -ши, означающего «село». К примеру, писатель использует такие названия, как Чилаши, Ахъши. Они образованы сложением с помощью основного компонента Чила «верхний» + ши «село», Ахъ «высокий» + ши «село». Такие образования пишутся слитно. Но существует множество названий, которые пишутся раздельно. В даргинском языке они называются составными словами. Это Арцла Шара «Серебряное озеро», Бец1ла къада «Волчий овраг», Жайранна нургъби «Слезы жейрана» и др.

«Для полного раскрытия образа героя, пейзажа он часто использует *сложные слова*. Иногда сложные слова содержат повтор первой части слова или компоненты первого или второго параллельно. Частое их употребление в тексте произведения создает особенное звучание описания того или иного события, образа. Сложные слова усиливают эмоциональный план повествования и таким образом актуализируют восприятие необычности, многокрасочности и разнообразия картин родной природы, особенностей характера героев, их внутреннего состояния» [4, с. 386].

Такие термины материальной культуры как *каш*, *къялши* «горсть» и другие также имеют свои особенности образования. К примеру, в даргинском языке существуют два слова с близкими, почти идентичными значениями. Семантическую разницу между *къялши* и *каш* достаточно трудно определить и передать на русский язык. Об образовании таких названий З.Г. Абдуллаев пишет «Их можно описать примерно так: *къялши* – это «горсть», т. е. кисть руки в состоянии, способном черпать или держать воду или что-то иное. А *каш* – это кисть руки с согнутыми и прижатыми друг к другу пальцами так, чтобы можно было держать воду. Основы обоих слов *къял*- и *ка*- также предполагаются общностными по десигнату «рука». По основе *къял* – со словом *къялши* общностными представляются также *къяли* «ветвь», *къялши* «гроздь», *къяш* «нога» и связанное с ним *къяшам* «пути» [1, с. 32].

На основе анализа терминов материальной культуры, в составе которых имеются и топонимические наименования, можно установить, что для выражения одного и того же понятия в даргинском языке иногда используют разные лексические единицы. В данном случае это хорошо прослеживается в анатомических терминах.

Использование терминов материальной культуры наиболее ярко и выразительно отражает в художественных произведениях писателя быт и окружающую персонажей его произведений действительность. Немалый вклад составляет лексика, отражающая культурный код.

Среди терминов материальной культуры в текстах художественных произведений встречается исконная и заимствованная лексика. Исконную лексику составляют в основном топонимические наименования, а также большая часть данных терминов. Исконная лексика в последнее время стала интенсивно утрачиваться или переходить в разряд устаревших слов.

Среди данных терминов наблюдаются заимствованные лексемы. Они проникли из восточных и русского языков. Проникновение заимствованной лексики из различных языков началось после того, как даргинцы наладили более или менее устойчивые торговые и экономические связи с другими народами.

С середины 20 века в связи с развитием технических средств, с появлением новых профессий, различных предметов даргинский язык, как и другие дагестанские языки, стал интенсивно обогащаться заимствованиями из русского языка. Писатели и поэты стали включать некоторые из заимствований в тексты своих художественных произведений.

В данном случае Хабиб Алиев не нагромождает язык разными синонимичными словами. Если в даргинском языке имеется лексема, обозначающая тот или иной предмет, профессию, он включает ее в текст художественного произведения лишь в тех случаях, когда нет лексемы, аналогичной по содержанию тому или иному слову в даргинском языке, и писатель вынужден использовать заимствованное слово. Такие названия профессий, как *шофер*, *учитель*, *председатель колхоза*, *парторг*, *директор* и некоторые другие, не имеют в даргинском языке аналогов, потому писатели и поэты их включают в текст художественного произведения. Эта часть лексики непрерывно пополняется за счет новых заимствований.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что термины материальной культуры даргинцев в произведениях Хабиба Алиева представлены довольно широко. А их лингвистический анализ проливает свет на некоторые вопросы стилистики, истории и словообразования даргинского языка.



## Библиографический список

1. Алиев Х. *Пора листопада*. Москва: Советская Россия, 1989.
2. Абдуллаев З.Г. *Даргинский язык. Словообразование*. Москва: Наука, 1993; Т. 3.
3. Велилаева Д.Р., Абдулжамиева Ф.И. Культурный код в художественной литературе. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6: 527 – 529.
4. Гасанова У.У., Магомедова Х.М. Язык и стиль Хабиба Алиева. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1: 385 – 387.
5. Мусаев М.-С.М. *Лексика и словообразование даргинского языка*. ИПЦ ДГУ, Махачкала, 2009.
6. Нестерова Е.А. Вещь: место в структуре мира произведения (на материале фантазии). *Новый филологический вестник*. 2017: 50 – 59.
7. Габидуллаева П.М. Обособленные определения и приложения в текстах художественной прозы Хабиба Алиева. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6 (91): 494 – 496.
8. Габидуллаева П.М. Метафора в текстах художественной прозы Хабиба Алиева. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6 (91): 496 – 498.

## References

1. Aliev H. *Pora listopada*. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1989.
2. Abdullaev Z.G. *Darginskiy yazyk. Slovoobrazovanie*. Moskva: Nauka, 1993; T. 3.
3. Vellilaeva D.R., Abdulzhemileva F.I. Kul'turnyj kod v hudozhestvennoj literature. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6: 527 – 529.
4. Gasanova U.U., Magomedova H.M. Yazyk i stil' Habiba Alieva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1: 385 – 387.
5. Musaev M.-S.M. *Leksika i slovoobrazovanie darginskogo yazyka*. IPC DGU, Mahachkala, 2009.
6. Nesterova E.A. Veshch': mesto v strukture mira proizvedeniya (na materiale f antezii). *Novyy filologicheskij vestnik*. 2017: 50 – 59.
7. Gabidullaeva P.M. Obosoblennye opredeleniya i prilozheniya v tekstah hudozhestvennoj prozy Habiba Alieva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6 (91): 494 – 496.
8. Gabidullaeva P.M. Metafora v tekstah hudozhestvennoj prozy Habiba Alieva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6 (91): 496 – 498.

Статья поступила в редакцию 02.08.22

УДК 821.161.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-342-344

Guseynova M.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru

**COMPARATIVE ANALYSIS OF IDIOMS OF GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES.** The article discusses idioms of the German and Russian languages. These units originate from the designations of specific phenomena and processes in human production activity. They reflect the life and culture of the German and Russian peoples, their past and present, everyday life, traditions and customs, aspirations and hopes, joys and troubles, good luck and failures. Researchers define one of the types of stable phrases – an idiom, as a phrase that is an indecomposable unity into verbal elements. They are interesting from the point of view of the history, genesis and development of linguistic means. In the linguistic literature, little has been written about stable phrases, idioms of the German language, although in this language there is a number of collections of idioms, proverbs and sayings, winged words. However, none of them investigated the causes of idioms, their properties, their definition is not given. In the two languages there are quite a lot of similar idioms related to the process of work or the life of artisans. In German, there are idioms that have no analogues in Russian. This is due to the character and mentality of the German people, as well as natural and geographical features. It should also be noted that the solution of the question of the place and functioning of idioms in linguistics is marked by different views of researchers.

**Key words:** German, Russian, comparative analysis, idioms, stable combinations, stylistic features, sources of occurrence.

**М.М. Гусейнова, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru**

## СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИДИОМ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

В статье рассматриваются идиомы немецкого и русского языков. Данные единицы ведут свое происхождение от обозначений конкретных явлений и процессов в производственной деятельности человека. Они отображают жизнь и культуру немецкого и русского народов, их прошлое и настоящее, быт, традиции и нравы, чаяния и надежды, радости и беды, удачи и неудачи. Исследователи определяют один из видов устойчивых словосочетаний – идиому как словосочетание, представляющее собой неразложимое на словесные элементы единство. Они интересны с точки зрения истории, генезиса и развития языковых средств. В лингвистической литературе об устойчивых словосочетаниях, идиомах немецкого языка писалось немного, хотя в данном языке существует целый ряд сборников идиом, пословиц и поговорок, крылатых слов. Однако ни в одном из них не исследованы причины возникновения идиом, их свойств, не дано их определения. В исследуемых языках достаточно много аналогичных идиом, связанных с процессом труда или жизнью ремесленников. В немецком языке встречаются идиомы, не имеющие аналогов в русском языке. Это связано с характером и менталитетом немецкого народа, а также с природными и географическими особенностями. Отметим также, что отмечаются различные взгляды исследователей по решению вопроса о месте и функционировании идиом в лингвистике.

**Ключевые слова:** немецкий язык, русский язык, сопоставительный анализ, идиомы, устойчивые сочетания, стилистические особенности, источники возникновения.

Актуальность данного исследования заключается в малоизученности идиом немецкого и русского языков, так как данные устойчивые единицы являются ярким выразительным средством характеристики человека. В коммуникации происходит их стилистическое использование.

Цель данного исследования – показать на конкретных примерах, какие области человеческой деятельности могли послужить источником для возникновения идиом.

Для достижения поставленной цели потребовать решение следующих задач:

- показать, если это возможно, в какой период происходило образование этих идиом в исследуемых языках и каково их функционирование в настоящее время;
- рассмотреть общее и специфическое идиом в немецком и русском языках.

Научная новизна данной работы определяется тем, что в ней впервые рассматриваются идиомы немецкого и русского языков.

Теоретическая значимость работы определяется решением поставленных задач, т. е. анализом общих и специфических особенностей идиом, их происхождения в немецком и русском языках, а также изучением семантико-системной организации данных языковых единиц и их специфических особенностей в обоих языках.

Практическая ценность заключается в том, что результаты работы могут быть применены в преподавании немецкого языка в школе и в вузе, а также при составлении словарей идиом немецкого и русского языков.

Обзор литературы [1–8] по устойчивым словосочетаниям показал, что различные исследователи ставили своей целью создание системы, охватывающей все виды или ограничивались отдельными замечаниями о причинах появления устойчивых словосочетаний, их особенностях. Вопрос об устойчивых словосочетаниях рассматривается ими без учета места этих словосочетаний в системе языка в целом.

В немецкой лингвистической литературе об устойчивых словосочетаниях, идиомах писалось немного, хотя в данном языке существует целый ряд сборников идиом, пословиц и поговорок, крылатых слов. Однако ни в одном из них не исследованы причины возникновения идиом, их свойств, не дано их определение. Таким образом, указанные сборники только регистрируют факты языка и представляют лишь узкопрактический интерес.

Причины образования идиом пытался выяснить А.Л. Рожанский. Он определяет идиому как «устойчивое словосочетание, которое приобрело переносно-цельное и обобщенное значение, не адекватное прямому значению слов, его составляющих» [6, с. 17].

Разбирая генезис и природу, а также место идиом среди устойчивых словосочетаний, он отмечает, что идиомы являются результатом художественного

видения, но в отличие от других форм художественного видения идиомы воспринимаются абстрактно, в привычном значении.

Устойчивые словосочетания часто рассматривались как способ выражения какого-либо члена предложения. Здесь упускалось из виду, что одно и то же лексическое сочетание может выступать в предложении в качестве различных его членов.

Исследователи отмечают семантическое несоответствие между идиомой и ее частями. Определяют идиому как распространенное выражение, включающее образное существительное и претерпевшее изменение в результате перенесения из одной тематической сферы в другую.

И. Анчиков указывает, что многие идиомы обладают всеми синтаксическими свойствами частей речи, ряд идиом может располагать морфологическими свойствами части речи – переходностью, непереходностью и т. д. Устойчивые сочетания слов, словосочетания в данном составе – наличные или обращающиеся в языке [1].

Исследователи определяют идиому как словосочетание, которое имеет значение, не вытекающее из значений составляющих его элементов.

Различными авторами исследованы определенные виды устойчивых словосочетаний. Они ставили своей целью создание системы, которая ограничивалась замечаниями о причинах возникновения устойчивых сочетаний. Во многих таких исследованиях не учитывалось место этих устойчивых словосочетаний в системе языка, их отношений с частями речи.

Наиболее успешными явились исследования И.И. Мещанинова, который предложил деление словосочетаний на лексические и синтаксические [5, с. 110].

Противопоставляя лексические и синтаксические словосочетания, И.И. Мещанинов неясно определил качества и свойства указанных видов сочетаний. Это и привело к противоречию его утверждений. Развернутая характеристика лексических сочетаний и их структуры дало бы возможность переосмысления компонентов этих сочетаний и их типов связи и отношений. Однако их разделение на «лексические» и «синтаксические» получило широкое распространение в лингвистике.

Вопрос об устойчивых словосочетаниях английского языка рассматривался В.Н. Ярцевой. Она отмечает, что «в английском языке нет прямого деления в обычном понимании этого слова. Скорее, это связанное дополнение, которое является неотъемлемой частью переходного глагола. Стремление дополнения стать частью сложногоглагольной формы всецело зависит от лексического значения глагола и дополнения, хотя при их синтаксическом объединении и превращении в сложногоглагольную форму может происходить сдвиг значений обоих составных частей сложногоглагольной формы» [7, с. 7].

Одну из важных попыток изучения и классификации устойчивых словосочетаний сделал Балли. Он предложил классификацию свободных, разложимых словосочетаний. Обратил внимание на значение слова, а также на внешние и внутренние особенности фразеологизмов, К внутренним признакам устойчивых словосочетаний он относит возможность замены такого словосочетания одним словом, а внешние признаки, по Балли, условны и непостоянны. Так, классификация Балли интересна тем, что это одна из первых попыток выделения устойчивых словосочетаний.

В исследовании данной проблемы было важно обратить внимание на формы компонентов устойчивых словосочетаний, их синтаксические функции в предложении, а также на стилистическую окраску.

В вопросах об устойчивых словосочетаниях при объяснении фактов, связанных с ними, должна учитываться роль конкретных теоретических условий, к примеру, интерес к смысловой стороне устойчивых словосочетаний и их структуре, семантические и грамматические свойства и т. д.

Из-за отсутствия единой системы, которая охватывала бы все виды устойчивых словосочетаний, наблюдаются разногласия в понимании различных видов устойчивых словосочетаний, неясности и нечеткости в терминологии. Идиомы являются важными составляющими частями словарного состава любого языка.

Данные устойчивые единицы часто встречаются в современном немецком и русском языках. Они понятны говорящему, способствуют разнообразию речи, ее пониманию и выразительности.

В немецком языке идиомы в большинстве случаев образуются посредством метафор, которые берут свои значения из областей общественной жизни, поэтому развитие сфер человеческой деятельности отражается также и в тематических группах фразеологизмов. Так, со словами периода рыцарских турниров средневековья и сегодня образуются часто употребляемые фразеологизмы [4, с. 64].

Ряд идиом современного немецкого языка отражает специфику труда крестьян. К примеру, идиома *leeres stroh dreschen* «молотить полову» (напрасно работать) стало употребляться идиоматически в художественных произведениях в 17 в.

В русском языке с похожим смыслом (работать напрасно, делать никому не нужную работу) используют выражение «мартышкин труд».

Идиомы *ins geschirr geven* и *sich ins geschirr* означали в буквальном смысле усилия лошади, которая впряжена в тяжелую телегу (стараться изо всех сил,

энергично браться за дело). В современном немецком языке данные идиомы используются в этом значении.

Идиома *Über einen Kamm scheren* очень употребительна в немецком языке. Она возникла в процессе стрижки овец. При расчесывании шерсти в зависимости от ее сорта использовали разные гребни.

В русском языке используется аналогичная идиома *стричь всех под одну гребенку* (оценивать всех одинаково) с таким же значением. Данное выражение используется в русском языке с 19 в. Его зафиксировал в своем словаре В. Даль.

Идиома *durch die Hechel ziehen* «перемывать кому-нибудь косточки» первоначально имела другое значение. Данное выражение обозначало процесс чесания льна. Позже значение данного трудового процесса было переосмыслено, и в современном немецком языке имеет значение «перемывать кому-нибудь косточки».

В русском языке активно используется идиома *перемывать кости* (злословить, плохо говорить о другом человеке). Данное выражение в русском языке считается одним из древнейших. Возникло оно еще с языческих времен, когда после погребения усопшего через несколько лет перезахороняли по каким-либо причинам. В процессе этого присутствовали родственники и, очищая кости усопшего от глины, говорили о том, какой это был хороший человек. Это было обязательной частью данного обряда. Так, первоначально на Руси данное выражение имело положительный характер «говорить хорошее о человеке». Но со временем оно приобрело отрицательное значение.

В современном немецком и русском языках встречается множество выражений из практики ремесленников, кузнецов, брадобреев, бондарей и др. Эти выражения были переосмыслены и стали идиомами. Например:

рус.: намылить голову /намылить шею «сильно ругать»;

нем.: *richtig einseifen* «намылить голову»;

рус.: задать головоломку «сделать выговор»;

нем.: *den Kopf waschen* «задать головоломку»;

рус.: быть подкованным «хорошо подготовленным, знающим»;

нем.: *gut beschlagen sein* «быть сведущим» [3].

В немецком языке встречаются идиомы, не имеющие в русском языке аналогов. Например, выражение *einem Fasse den Boden ausschlagen* возникло из обихода бондарей. При надевании обручи на бочку, если бондарь сильно ударял, то выскакивало дно. Оттуда возникло данное выражение «переполнить меру».

Идиома *die feuerprobe besthen* возникла в обиходе золотых мастеров, имеет значение «выдержать самое строгое испытание».

В немецком языке идиомы проникают в общенациональный язык и из узкой лексики. К таким можно отнести выражение *Schicht machen*. Оно возникло в среде горнорабочих, означало «слой породы». Позднее приобрело новое значение «отрезок рабочего времени, смена». А в современном немецком языке оно используется в значении «завершить работу».

В немецком и русском языках активно используются идиомы, связанные с железной дорогой. В русском языке это сочетания *выбиться из колеи, попасть в колею*. В немецком языке *aus der Spur geraten, in eine Spur geraten*.

Охотничий промысел в исследуемых языках содержит немало идиом. Приведем примеры:

рус.: идти по следу «идти вслед за кем-то»;

нем.: *die Spur verfolgen* «идти по следу».

рус.: идти по ложному следу «терять след, сбиться с пути»;

нем.: *der falschen Spur folgen* «следовать по ложному следу».

рус.: идти по ветру «пронюхать, выяснить»;

нем.: *Wind bekommen* «пронюхать, проведать, узнать».

рус.: пройти огонь и воду «быть тертым калачом»;

нем.: *feuer und Wasser passieren* «не бояться ничего».

рус.: попасть на удочку «обмануться»;

нем.: *auf die Angelrute kommen* «быть обманутым, попасть на удочку»;

рус.: содрать шкуру «притеснять, обирать»;

нем.: *die Haut abreißen* «содрать шкуру» [3].

Проведенный анализ идиом двух языков способствует пониманию их специфики. Данные о происхождении многих идиом находят полное подтверждение того, что язык непосредственно связан с производственной деятельностью человека.

Проведенный сопоставительный анализ идиом немецкого и русского языков позволил прийти к выводу о том, что в исследуемых языках достаточно много аналогичных идиом, связанных с процессом труда или жизнью ремесленников. В немецком языке встречаются идиомы, не имеющие аналогов в русском языке. Это связано с характером и менталитетом немецкого народа, а также с природными и географическими особенностями.

Отметим также, что в решении вопроса о месте и функционировании идиом в лингвистике отмечаются различные взгляды исследователей. Решение данной проблемы представляет значительный интерес, поскольку это дало бы возможность изучить ряд лексических пластов языка, показав при этом их своеобразие и законы развития части словарного состава языка.

## Библиографический список

1. Аничков И. *Идиоматика в ряду лингвистических наук*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ленинград, 1937.
2. Балли Ш. *Французская стилистика*. Москва, 1961.
3. Бинович Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь. Москва: Русский язык, 1975.
4. Емельянова Е.В. Анализ фразеологических универсалий немецкого языка. *Полилингвальность и транскультурные практики*. 2010: 61 – 64.
5. Мещанинов И.И. *Члены предложения и части речи*. Москва; Ленинград: Издательство АН СССР, 1945.
6. Рожанский А.Я. Идиомы и их перевод. *Иностранные языки в школе*. Москва, 1948; Выпуск 3.
7. Ярцева В.Н. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Издательство «Советская энциклопедия», 1990.
8. Залова И.М., Алибекова Д.М. Сопоставительный анализ предметно-тематических групп паремий лезгинского и немецкого языков. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 1 (92): 417 – 419.

## References

1. Anichkov I. *Idiomatika v ryadu lingvisticheskikh nauk*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Leningrad, 1937.
2. Balli Sh. *Francuzskaya stilistika*. Moskva, 1961.
3. Binovich L. E. Nemecko-russkij frazeologicheskij slovar'. Moskva: Russkij yazyk, 1975.
4. Emel'yanova E. V. Analiz frazeologicheskikh universalij nemeckogo yazyka. *Pollingval'nost' i transkul'turnye praktiki*. 2010: 61 – 64.
5. Meshchaninov I. I. *Chleny predlozheniya i chasti rechi*. Moskva; Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1945.
6. Rozhanskij A. Ya. Idiomy i ih perevod. *Inostrannye yazyki v shkole*. Moskva, 1948; Vypusk 3.
7. Yarceva V. N. *Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Izdatel'stvo 'Sovetskaya 'enciklopediya', 1990.
8. Zalova I. M., Alibekova D. M. Sopostavitel'nyj analiz predmetno-tematicheskikh grupp paremy lezgin'skogo i nemeckogo yazykov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 417 – 419.

Статья поступила в редакцию 28.07.22

УДК 82

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-344-347

Guslyakova A.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: aguslyakova@bk.ru

**SEMIOTICS OF THE ENGLISH MEDIA DISCOURSE YESTERDAY, TODAY AND TOMORROW: A COMPARATIVE APPROACH.** The article presents a comparative analysis of the evolution of the English-language media discourse from the viewpoint of the semiotic approach, which is an integral principle of the media manifestation in the strongest nature of language, discourse and the digital reality where these significant phenomena coexist for last three decades at the turn of the 20<sup>th</sup> – 21<sup>st</sup> centuries. There are three main stages in the development of the English-language media discourse space, conventionally named as Media Matrix, Media Octopus and Media Metaverse. The study also proves the necessity of the semiologic research of the media discourse space by representing the experimental models of semiotic codes in the English-language media discourse at each stage of its construction and implementation.

**Key words:** English media discourse, semiotics, semiotic code, Media Matrix, Media Octopus, Media Metaverse.

**A.B. Гуслякова, канд. филол. наук, доц., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: aguslyakova@bk.ru**

## СЕМИОТИКА АНГЛОЯЗЫЧНОГО МЕДИАДИСКУРСА ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Статья посвящена сопоставительному анализу эволюционирования англоязычного медиадискурса с точки зрения семиотического подхода, являющегося неотъемлемым принципом его рассмотрения в силу самой природы языка, дискурса и той цифровой реальности, в которой сосуществуют эти стратегически значимые феномены последние тридцать лет общественной жизни человека на рубеже XX – XXI столетий. Выделяются три ключевые ступени развития англоязычного медиадискурсивного пространства, условно названные как Медиа Матрица, Медиа Спрут и Медиа Метавселенная. Исследование наглядно демонстрирует примеры функционирования семиотических кодов в англоязычном медиадискурсе на каждом этапе его конструирования и существования.

**Ключевые слова:** англоязычный медиадискурс, семиотика, семиотический код, Медиа Матрица, Медиа Спрут, Медиа Метавселенная.

Англоязычный медиадискурс является одним из наиболее влиятельных и противоречивых информационных феноменов современного тысячелетия. Уже не один десяток лет благодаря ряду лингвистических и экстралингвистических факторов, включая международный статус английского языка (*lingua franca*), развитую экономику государств англосаксонского блока и их тонкую политическую игру, неограниченные инвестиционные вливания в науку, технологии и популяризацию западноевропейской и американской культур и идеологий, происходит превращение англоязычного медиадискурса в явление, обладающее наднациональным характером доминирования в глобальном масштабе, способное продвигать ключевые «месседжи», вызовы и потребности человечества.

Современный англоязычный медиадискурс перформативен по своей природе, обладает чрезвычайным динамизмом и символизмом. Последняя характеристика объясняется, с одной стороны, богатой историей зарождения и эволюционирования англоязычных СМИ, постепенно трансформировавшихся в то, что сегодня приобретает лаконичное понятие «англоязычный медиадискурс». С другой стороны, символизм дискурсивного пространства англоязычных СМИ строится, безусловно, на основных принципах цифрового мира, суть которого лежит во множественном сочетании различных комбинаций из двух простых цифр 1 и 0. Следовательно, речь идет о цифровом социуме, имеющем прочный медийный базис, без которого теряется интеллектуальная и эмоциональная составляющие его восприятия. У этого базиса весьма богатая семиотическая природа, сила которой распространяется на самые разнообразные сферы общественной жизни: от моды, театра, литературы, архитектуры до политики, науки, медицины, спорта, военного сектора и т. д.

Таким образом, в основе существования, функционирования и дальнейшего развития англоязычного медиадискурса лежит не что иное, как символичный, или семиотический принцип конструирования современной реальности, в которой за каждым отдельным символом может скрываться целая вселенная, бесконечная в пространстве, времени и материи. Соответственно, основная цель

данного исследования заключается в оценке и анализе принципов конструирования и функционирования англоязычного медиадискурса посредством семиотического характера существующей реальности.

Ключевые задачи исследования:

1. Проследить эволюционные изменения символической природы информационного контента англоязычного медиадискурсивного пространства за последние тридцать лет, то есть с момента зарождения онлайн-реальности и её постепенной экспансии на планете.
2. Разработать семиотическую модель трансформации англоязычного медиадискурса за последние три десятилетия существования интернет-технологий, сыгравших и продолжающих играть важную роль в развитии новых медиа (*new media*).

Методами настоящего исследования выступили теоретический анализ научной литературы, затрагивающий семиотическую картину современной эпохи; описательный метод, контент и дискурс-анализ информации, отобранной благодаря методу сплошной выборки; сопоставительный метод, позволяющий провести параллели между выделенными этапами символической эволюции англоязычного медиадискурсивного пространства, и метод моделирования.

Материалами данной работы выступили ведущие англоязычные издания «Гардиан» (*The Guardian*), «Ю-Эс-Эй тудей» (*USA Today*), «Вашингтон пост» (*The Washington Post*), «Индепендент» (*The Independent*), «Нью-Йорк таймс» (*The New York Times*), «Сидней морнинг геральд» (*The Sydney Morning Herald*), *The Economist* и др.; англоязычные социальные медиа (например, Twitter, Facebook (признана экстремистской организацией, запрещена на территории РФ)); англоязычные видеоматериалы, размещенные на видеохостинге YouTube и посвященные актуальным общественным вопросам современности; подкасты и новостной стриминг ведущих англоязычных интернет-радиостанций (например, Chicago Public Radio, WNYC-AM (Нью-Йорк), BBC World Service (Лондон), BBC Radio 5 (Лондон) и др.).



Научная новизна исследования состоит в том, что автор работы предпринял попытку охарактеризовать этапы формирования англоязычного медиадискурса в эпоху цифровизации, опираясь на семиотические принципы конструирования медиареальности в конце XX – первой четверти XXI столетия.

Теоретическая значимость работы заключается в актуализации научного знания в области семиотики и семиотического подхода при изучении такой сложной знаковой системы, которой на сегодняшний день выступает глобальное медиадискурсивное пространство, в особенности англоязычное медиадискурсивное пространство, доминирующее в планетарном масштабе.

Практическую значимость настоящего исследования мы видим в возможности использовать полученные результаты для проведения дальнейшей оценки и анализа семиотического характера конструирования медиадискурсов иных языковых доминионов в современном мире, а также для поиска ответа на научно-исследовательский вопрос о существовании единых семиотических механизмов построения глобального медиадискурсивного пространства в эпоху цифровизации.

Необходимость исследования англоязычного медиадискурса с точки зрения семиотического подхода объясняется тем фактом, что семиотика, или семиология есть «междисциплинарная область исследований, в рамках которой изучаются знаки и знаковые системы, хранящие и передающие информацию» [1]. Информация постоянно меняется. Меняется отношение к ней, способы ее анализа, интерпретации и дальнейшего хранения, воспроизведения и передачи последующим поколениям. Однако суть информационной природы всегда постоянна. Она знакова и символична; отражает временной, пространственный и идеологический фоны, поэтому ее понимание должно включать обязательное рассмотрение семиотических кодов, заложенных в сердцевине информационного поля некоторого медиадискурсивного пространства.

Эту же точку зрения разделяет британский ученый Джонатан Бигнел, подчеркивая, что один из наиболее значимых способов интерпретации медиа мира (следовательно, и англоязычного медиамира) в широком понимании является его осмысление с позиции семиотического, или семиологического подхода [2, с. 1].

Согласно советскому и российскому филологу, литературоведу, и культурологу Ю.М. Лотману, под семиотикой следует понимать науку о коммуникативных системах и знаках, используемых в процессе общения [3, с. 6]. Современное англоязычное медиадискурсивное пространство обладает разнообразным знаковым инструментарием, позволяющим ему конструировать распространенные таргетированные коммуникативные модели, ориентированные на определенные целевые аудитории или аудитории в планетарном масштабе.

Множественный количественный и качественный анализ информационного контента англоязычного медиадискурсивного пространства Великобритании, США, стран Содружества наций (изучение печатных и электронных англоязычных СМИ, видео- и аудиоресурсов, подкастов, социальных сетей) позволил проследить и установить закономерность в семиотической трансформации форм репрезентации англоязычного медиадискурса, а также спрогнозировать существование его информационных моделей в будущем.

Рис. 1 ниже демонстрирует символическую эволюцию англоязычного медиадискурса за последние три десятилетия – конец XX – первая половина XXI столетия

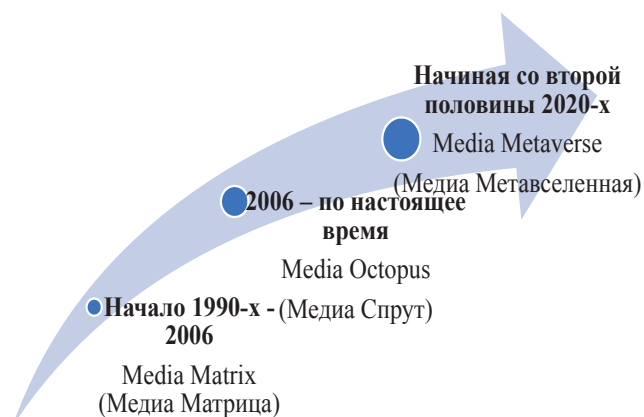


Рис. 1. Семиотическая модель трансформации англоязычного медиадискурса за последние три десятилетия – конец XX – первая половина XXI столетия

Из вышепредставленного рис. очевидно, что эволюционная история функционирования англоязычного медиадискурса представлена тремя знаковыми символами: Медиа Матрицей, Медиа Спрутом и Медиа Метавселенной.

На первом этапе становления англоязычного медиадискурса, который совпал с появлением и популяризацией интернет-пространства (начало 1990-х годов), наблюдалось зарождение и формирование особой медийной матрицы, то есть профессионально сконструированной системы генерирования и распространения информации, а также коммуникационного обмена между участниками медиадискурсивного пространства. Ключевую роль в построении медиаматрицы сыграли такие англоязычные технологические и индустриальные гиганты, как

корпорации Yahoo!, Google, Apple, Amazon, Facebook (Meta Platforms Inc.) (признана экстремистской организацией, запрещена на территории РФ), а также проводники данной идеологической политики англо-американские медиаиздания The Economist, The Wall Street Journal и др.

Созданная этими информационными холдингами англоязычная медиаматрица успешно существовала и развивалась на протяжении двадцати лет, постепенно набирая популярность и распространяя свое влияние повсеместно во всем мире.

Отснятый на рубеже XX и XXI столетий американско-австралийский научно-фантастический боевик «Матрица» (The Matrix) непроизвольно продемонстрировал послание человечеству о том, что оно существует в тисках матричного информационного мира.

«Still, *the ultimate sign of The Matrix's* ongoing importance, as well as its predictive powers, is the fact that, more than two decades after its release, it's becoming harder to tell if we're living with The Matrix, or within it» («И по сей день важность символизма «Матрицы» и ее прогнозов заключается в том, что мы пытаемся ответить на вопрос, живем ли мы с «Матрицей» или внутри неё» (здесь и далее перевод мой – А. Г.) [4].

Здесь необходимо уточнить, что информационная матрица была создана в англоязычном мире и в первую очередь охватила англоязычное медиадискурсивное пространство, продвигая ценности, амбиции и верования, прежде всего, англосаксонского альянса государств, исторически связанных друг с другом благодаря колониальному прошлому.

В середине 2000-х годов в англоязычном медиадискурсивном пространстве происходит ещё одно знаковое событие, которое обозначит принципиально новую веху в семиотической оценке функционирования англоязычных медиа и на десятилетия вперед определит новый символ самого англоязычного медиадискурса.

В сентябре 2006 года американская университетская социальная сеть Thefacebook (признана экстремистской организацией, запрещена на территории РФ), разработанная студентами Гарвардского университета Марком Цукербергом, Эдуардом Саверином, Дастинем Московцем и Крисом Хьюзом, превращается в общедоступное коммуникационное медиапространство Facebook (признана экстремистской организацией, запрещена на территории РФ). Любой человек на планете, достигший возраста 13 лет и имеющий зарегистрированный адрес электронной почты, может стать активным пользователем этой социальной виртуальной сети. Ключевой мессидж Фэйсбука (признана экстремистской организацией, запрещена на территории РФ), сформулированный его главным основателем Марком Цукербергом, заключался в том, чтобы сделать этот мир более дружелюбным и объединенным (We can Bring the World Closer Together) [5].

Однако реальность оказалась несколько иной. Популяризация Facebook» (признана экстремистской организацией, запрещена на территории РФ) и появляющиеся новые социальные медиа, мессенджеры, а также стриминговые приложения (Instagram (признана экстремистской организацией, запрещена на территории РФ), WhatsApp, LinkedIn, Netflix и др.) быстро интегрировались в систему англоязычных медиаресурсов и превратились в цифровые инструменты, энергично продвигающие политические, экономические и идеологические интересы и ценности ведущих англоязычных стран планеты (то есть Великобритании и США) в глобальном информационном пространстве.

Именно таким образом в системе функционирования современного англоязычного медиадискурса, начиная с конца 2000-х, обозначился **второй этап** его семиотического принципа построения, лаконично названный «Медиа Спрутом» (Media Octopus).

Символизм «Медиа Спрута» заключается в продвижении широкого спектра «обновленных» общечеловеческих ценностей, согласованных англоязычными кураторами и грамотно представленных для рассмотрения и восприятия широкой аудитории в англоязычном медиадискурсивном пространстве и вне его, то есть в других лингвистических доминионах. Довольно часто на полях англоязычного медиадискурсивного пространства мелькает фраза both at home and abroad («у себя дома и за границей»), означающая представление некоторой информационной повестки по решению определённых задач не только в рамках англоязычных государств, но и за их пределами.

В информационном контенте англоязычных СМИ можно увидеть разнообразное количество материалов, посвященных демократическим ценностям, гендерному равенству, устойчивому развитию планеты, толерантному поведению в социуме, взаимоотношению этнически белого и цветного населения в мире и другим актуальным, с точки зрения англосаксонских инфлюенсеров, проблемам современного человечества.

Например: «*Democracy* is facing a moment of reckoning. For 15 years, *global freedom* has declined, according to the human rights organization Freedom House. It's happening in authoritarian countries, where rulers have restricted *people's freedoms*, canceled and postponed elections, and cracked down on political opponents with increasing brutality – and in democratic countries, where mis- and disinformation have eroded trust in public institutions, political polarization has widened, and *long-standing challenges* like *economic inequality* and *systemic sexism and racism* have left many feeling like the system won't ever work for them» («Современная демократия на распутье. По данным правозащитной организации Freedom House, за 15 лет принципы свободы в мире пришли в упадок. Это в первую очередь

происходит в авторитарных государствах, где правители ограничивают свободы людей, отменяют и откладывают выборы и всё более жестоко расправляются с политическими оппонентами. Это также имеет место в демократических странах, где дезинформация и фейки подрывают доверие к государственным институтам, а политическая поляризация расширяется, вскрывая уже давно существующие проблемы экономического неравенства, системного сексизма и расизма, заставляя многих чувствовать безнадежность существования самой государственной системы в будущем» [6].

Интересным примером семиотического принципа функционирования англоязычного медиадискурса на второй ступени его эволюции является популяризация цветовой символики в медиапространстве.

Обратим внимание на тот факт, что сами же англосаксонские медиакураторы подчеркивают важность цветовой экспрессии в идеологическом и культурном формате взаимодействия с медиааудиторией, называя её «перформативным символизмом» (performative symbolism) [7].

«Colour ..... a vital signifier in this language» («Цвет .... жизненно важное означающее в языке») [8]. Соответственно, язык цвета способен лаконично и одновременно эмоционально выразить нечто очень важное для общества в определенный момент времени и повлиять на сознание и поведение социума максимально быстро и эффективно.

В последние годы политика устойчивого развития, продвигаемая в Западной Европе и США и активно освещаемая и обсуждаемая в англоязычном медиадискурсивном пространстве, приобрела устойчивый зеленый оттенок и метафорическое понятие green.

Например: «The Green Beauty Bible, green travel, green energy, green technologies и т. д. How **green** can you get?» («Насколько экологично ответственным ты можешь быть?») [9] – этот вопрос задает журнал The Economist, обращаясь к мировой общественности с просьбой задуматься об экологически устойчивых способах путешествия в различные уголки нашей планеты и сохранения природного баланса тех географических ареалов, которые запланированы для посещения, а также благополучия их местных жителей.

«Responsible travel that conserves natural environments and sustains the well-being of local people» («Экологически осознанное путешествие, ориентированное на сохранение природной среды и поддержания благосостояния местных жителей») [9].

Упомянув словосочетание well-being of local people, отметим, что в свете политического конфликта, официально обозначенного 24 февраля 2022 года, между двумя государственными образованиями Евразийского континента – Российской Федерацией и граничащей с ней Украиной – в англоязычном медиадискурсивном пространстве появляется новая цветовая символика в виде сочетания синего и желтого цветов, которые ассоциируются с украинским национальным флагом, направленная на психологическую поддержку народа Украины в этом межнациональном и межгосударственном конфликте.

Анализ англоязычного медиадискурса позволяет сделать вывод о том, что сине-желтая символика поддерживается практически всеми ключевыми политическими фигурами западноевропейского и американского истеблишмента как символ свободы и демократии. В информационном пространстве англоязычных СМИ и Интернета можно встретить множество вербальных и невербальных сигналов, отражающих «сине-желтый» политических вектор, задаваемый странами военно-политического альянса НАТО во главе с США (см. рис. 2).

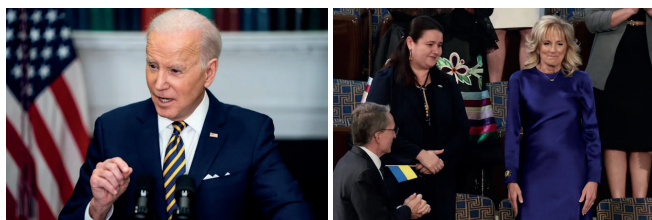


Рис. 2. Первые лица США, президент Джо Байден и его супруга, Джилл Байден, невербально (посредством предметов одежды) поддерживают Украину в ее противостоянии с Российской Федерацией. Источник: американская ежедневная газета «Вашингтон пост» (The Washington Post)

Из рис. 2 очевидно, что нынешний американский президент Джо Байден и его супруга разделяют военный конфликт в Европе между двумя соседними государствами и подчеркивают, какую из враждующих сторон они готовы поддержать

благодаря цветовой символике их одежды (сине-желтого галстука президента и темно-синего платья первой леди с вышитыми на рукавах желтыми подсолнухами) [7].

В целом важно подчеркнуть, что идея поддержания и продвижения демократических ценностей коллективной западноевропейской цивилизации – это феномен, который существует в англоязычном медиадискурсивном пространстве как на первом, так и на втором этапе его тридцатилетнего функционирования. И очевидно, что он может быть охарактеризован как стержневой принцип существования самого англоязычного медиадискурса, без которого его дальнейшее развитие не будет считаться полноценным.

Об этом свидетельствует большое количество публикаций, указывающих на то, как стратегически важно обозначить демократический символизм как особую миссию цивилизованного Запада на планете, которую необходимо поддерживать исключительно сообща, а не в изоляции и подпольно.

«That's why strengthening democracy can't be a solo endeavor that countries do in isolation. It must be approached as a **global mission** – governments, civil societies, private sectors and citizens **working together across borders, languages and cultures** – everyone committed to inaugurating a **new era** of rising freedom and stronger human rights protections around the world» («Вот почему укрепление демократии невозможно добиваться в изоляции. Нужно рассматривать это как глобальную миссию – правительства, гражданское общество, частный сектор и обычные люди, работающие вместе, невзирая на границы, языки и культуры – все привержены провозглашению новой эры растущей свободы и более сильной защиты прав человека на планете») [6].

Именно этот информационный посыл, обозначенный в англоязычном медиадискурсе, задает ориентир на его будущую эволюцию (**третья ступень** развития) и символическое представление медиадискурсивного пространства в виде так называемой альтернативной Медиа Вселенной, названной основателем компании Facebook Inc. (с 28 октября 2021 года переименованной в Meta Platforms Inc.) (признана экстремистской организацией, запрещена на территории РФ) Марком Цукербергом как «Метавселенная» (Metaverse).

Предполагается, что Медиа Метавселенная объединит всех живущих на планете людей в виртуальном пространстве, позволяя погрузиться и находиться «внутри» него, а не наблюдать со стороны. Безусловно, это радикально трансформирует человеческое взаимодействие, следовательно, и сознание, и поведенческие паттерны индивида к середине третьего тысячелетия.

«The next platform and medium will be even more immersive and embodied internet where you're in the experience, not just looking at it, and we call this the metaverse», said Meta CEO Mark Zuckerberg last month after revealing the company's rebranding» («Следующие медиаплатформы будут гораздо более иммерсивные, что позволит сконструировать эффект присутствия человека в новой метавселенной», – сказал генеральный директор компании Meta (признана экстремистской организацией, запрещена на территории РФ) Марк Цукерберг в прошлом месяце после того, как сообщил о ребрендинге Фейсбука) [10].

Насколько реалистичны вышеупомянутые проекты трансформировать ныне существующее медиадискурсивное пространство в новый цифровой мир, остается только догадываться и делать будущие прогнозы исходя из современных реалий и тех символов, которые периодически возникают в англоязычном медиадискурсивном пространстве.

Одним из наиболее ярких семиотических кодов, появившихся в связи с заявленными перспективами сотворения новой Медиа Метавселенной, оказался математический знак бесконечности  $\infty$  – одновременно ставший новым логотипом американской транснациональной холдинговой компании «Мета» (признана экстремистской организацией, запрещена на территории РФ).

Новая бесконечная Медиа Метавселенная, простирающаяся на многие десятилетия вперед и стирающая границы между государствами, нациями, языками и культурами, – это крайне амбициозный проект экспансии англосаксонского мира, являющийся логическим и технологическим продолжением глобализации, начатой тридцать лет назад и действующий по настоящий момент благодаря слаженному механизму функционирования политико-экономической и информационной «миссии» ведущих англоязычных государств.

Резюмируя все вышесказанное, подчеркнем, что семиотика англоязычного медиадискурса, подобно латинскому выражению *perpetuum mobile* («вечный двигатель»), изменяя по своей природе, бесконечна во времени, но одновременно традиционна по своему главному идейному принципу существования, заключающегося в продвижении ценностей и основ англосаксонской цивилизации в её исторической ретроспективе с не менее устоявшейся философской максимой о том, что «цель оправдывает средства».

#### Библиографический список

1. Финн В.К., Гутнер Г.Б., Усманов А.Р. *Семiotics*. Available at: <https://gtmarket.ru/concepts/6925>
2. Bignell J. *Media Semiotics: An Introduction*. Manchester University Press. 2nd edition, 2002.
3. Лотман Ю.М. Люди и знаки. *Семiotics*. Санкт-Петербург: Искусство-СПб, 2010.
4. Raftery B. Two decades after The Matrix came out, we're still asking: 'Is this really happening?' *The Guardian*. Fri 17 Dec 2021. Available at: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2021/dec/17/the-matrix-two-decades-after>
5. Zuckerberg M. Facebook Stands for Free Expression. *Wall Street Journal*. Oct. 17, 2019. Available at: <https://www.wsj.com/articles/facebook-stands-for-free-expression-11571336089>

6. Blinken A.J. The crisis we face is real: Blinken on why Biden is convening a Summit for Democracy. *USA Today*. Dec. 8, 2021. Available at: <https://www.usatoday.com/story/opinion/2021/12/08/president-biden-hosting-democracy-summit-here-why/6418307001/>
7. Givhan R. The limits of performative symbolism. *The Washington Post*. March 8, 2022. Available at: <https://www.washingtonpost.com/nation/2022/03/08/limits-performative-symbolism/>
8. St Clair K. The secret history of colour in black and white. *The Guardian*. Mon 14 Nov 2016. Available at: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2016/nov/14/the-secret-history-of-colour-in-black-and-white>
9. How green can you get? *The Economist*. Jan 8th 1998. Available at: <https://www.economist.com/special-report/1998/01/08/how-green-can-you-get>
10. Snider M., Molina B. Everyone wants to own the metaverse including Facebook and Microsoft. But what exactly is it? *USA Today*. Nov. 10, 2021. Available at: <https://www.usatoday.com/story/tech/2021/11/10/metaverse-what-is-it-explained-facebook-microsoft-meta-vr/6337635001/>

## References

1. Finn V.K., Gutner G.B., Usmanov A.R. *Semiotika*. Available at: <https://gtmarket.ru/concepts/6925>
2. Bignell J. *Media Semiotics: An Introduction*. Manchester University Press. 2nd edition, 2002.
3. Lotman Yu.M. *Lyudi i znaki. Semiosfera*. Sankt-Peterburg: Iskustvo-SPB, 2010.
4. Rafferty B. Two decades after The Matrix came out, we're still asking: 'Is this really happening?' *The Guardian*. Fri 17 Dec 2021. Available at: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2021/dec/17/the-matrix-two-decades-after>
5. Zuckerberg M. Facebook Stands for Free Expression. *Wall Street Journal*. Oct. 17, 2019. Available at: <https://www.wsj.com/articles/facebook-stands-for-free-expression-11571336089>
6. Blinken A.J. The crisis we face is real: Blinken on why Biden is convening a Summit for Democracy. *USA Today*. Dec. 8, 2021. Available at: <https://www.usatoday.com/story/opinion/2021/12/08/president-biden-hosting-democracy-summit-here-why/6418307001/>
7. Givhan R. The limits of performative symbolism. *The Washington Post*. March 8, 2022. Available at: <https://www.washingtonpost.com/nation/2022/03/08/limits-performative-symbolism/>
8. St Clair K. The secret history of colour in black and white. *The Guardian*. Mon 14 Nov 2016. Available at: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2016/nov/14/the-secret-history-of-colour-in-black-and-white>
9. How green can you get? *The Economist*. Jan 8th 1998. Available at: <https://www.economist.com/special-report/1998/01/08/how-green-can-you-get>
10. Snider M., Molina B. Everyone wants to own the metaverse including Facebook and Microsoft. But what exactly is it? *USA Today*. Nov. 10, 2021. Available at: <https://www.usatoday.com/story/tech/2021/11/10/metaverse-what-is-it-explained-facebook-microsoft-meta-vr/6337635001/>

Статья поступила в редакцию 28.07.22

УДК 821.351.43

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-347-349

**Evloeva A.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia),  
E-mail: am-evloeva@mail.ru

**THE THEME OF THE HEROIC PAST OF THE INGUSH IN A PLAY "WHEN THE SONS DIE" BY SAID CHAKHKIEV.** The article analyzes the theme of the heroic past of the Ingush people in Said Chakhkiev's play "When The Sons Die". It is noted that at that time in the literatures of all the peoples of the former Soviet Union, the theme of the heroic past of the people was especially relevant, the reason for this was such tragic events of the early 20th century as wars, revolutions, mass emigration, famine, political repression. Said Chakhkiev creates works in which he shows the courage and heroism of fellow tribesmen who managed to defend their Homeland and preserve it for future generations. The main artistic task of the writer is to create an image of a public defender. He shows all the inhumanity, cruelty and perniciousness of war by an example of the fate of one family. The writer thereby creates an atmosphere of vital truth. He introduces the reader to the sphere of everyday life, the playwright introduces the characters who are endowed with immense courage, loyalty, patriotism. Creates a heroic image of a mother who, to the best of her abilities, struggles with the vicissitudes of fate to the best of its abilities. The plot action of the drama takes place against the background of a folk song "Dark Night". Such a poetic and stylistic technique contributes to the reconstruction of ethnic existence, as well as to the understanding of the national character and spirit in the context of historical realities in the life of an individual and the people as a whole. He showed his heroes from all sides, traced the evolution of their characters in the context of historical events.

**Key words:** Ingush literature, play, playwright, heroic past, Ingush people, artistic comprehension, poetic and stylistic technique, national character.

**A.M. Евлоева**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: am-evloeva@mail.ru

## ТЕМА ГЕРОИЧЕСКОГО ПРОШЛОГО ИНГУШЕЙ В ПЬЕСЕ САИДА ЧАХКИЕВА «КОГДА ГИБНУТ СЫНОВЬЯ»

В статье проводится анализ темы героического прошлого ингушского народа в пьесе Саида Чакхкиева «Когда гибнут сыновья». Отмечается, что в тот период в литературах всех народов бывшего Союза на тот период особенно актуальной была тема героического прошлого народа, поводом для этого явились такие трагические события начала 20 века, как войны, революции, массовая эмиграция, голод, политические репрессии. Саид Чакхкиев создает произведения, в которых показывает мужество и героизм соплеменников, которые сумели отстоять Родину и сохранить ее для будущих поколений. Главная художественная задача писателя – создать образ народного защитника. Он показывает всю бесчеловечность, жестокость и пагубность войны на примере судьбы одной семьи. Писатель тем самым создает атмосферу жизненной правды. Он вводит читателя в сферу житейской повседневности, знакомит с героями, которые наделены безмерным мужеством, верностью, патриотизмом. Создает героический образ матери, которая в меру своих сил борется с превратностями судьбы. Сюжетное действие драмы проходит на фоне народной песни «Тёмная ночь». Такой поэтико-стилевой прием способствует воссозданию этнобытия, а также осмыслению национального характера и духа в контексте исторических реалий в жизни отдельной личности и народа в целом. Он показал своих героев со всех сторон, проследил эволюцию их характеров в контексте исторических событий.

**Ключевые слова:** ингушская литература, пьеса, драматург, героическое прошлое, ингушский народ, художественное осмысление, поэтико-стилевой прием, национальный характер.

Как известно, в литературах всех народов бывшего Союза в послевоенный период особенно актуальной была тема героического прошлого народа [1–12].

В 50–60-е годы XX столетия, после возвращения ингушей из депортации на родину и восстановления республики, писательская организация стала активно создавать и творить так, что в результате ее плодотворной работы «на прилавки книжных магазинов хлынул поток литературы...» [9, с. 174].

Причиной тому явились «трагические события первой половины века – войны, революции, массовая эмиграция, голод, политические репрессии» [1, с. 81], и, как следствие, в числе приоритетных задач в литературном процессе стало «художественное осмысление проблемы трагического» [4, с. 223].

Актуальность данной работы обусловлена тем, что тема героического прошлого ингушей всегда вызывает живой интерес. В данной работе впервые в

ингушской литературе проводится попытка литературоведческого анализа темы героического прошлого в пьесе Саида Чакхкиева «Когда гибнут сыновья».

Основной целью настоящей работы является исследование темы прошлого ингушей в пьесе писателя «Когда гибнут сыновья».

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: место и роль данной пьесы в ингушской и северокавказской литературе; особенности языка и содержательной стороны пьесы.

Научная новизна исследования заключается в переосмыслении наследия ингушского писателя Саида Чакхкиева и, в частности, его пьесы «Когда гибнут сыновья».

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что материалы и теоретические положения, приводимые в работе, представляют несомненный интерес в плане изучения ингушской и северокавказской прозы.



Практическая ценность состоит в том, что данные материалы могут быть использованы при составлении учебных пособий по ингушской литературе и спецкурсов по ингушской прозе.

Как и многие отечественные художники слова, ингушский писатель Саид Идрисович Чакхкиев создает произведения, в которых очевидно его стремление «понять общественный и нравственный климат эпохи, не сдвигая пропорции в угоду той или иной схеме, не ретушируя социально-политический фон» [7, с. 18]. Автор пытается раскрыть «духовно-нравственные ценности народа, осмыслить трагические события в его судьбе» [5, с. 129], показать мужество и героизм соплеменников, которые сумели отстоять Родину и сохранить ее для будущих поколений. Главная художественная задача писателя – создать образ народного защитника – успешно решается в очерке «Верой и правдой», драме «Террор» [3].

В числе репрезентативных произведений С. Чакхкиева – пьеса «Когда гибнут сыновья», в которой он обратился к трагическим событиям Великой Отечественной войны. Показывая всю ее бесчеловечность, жестокость и пагубность на примере судьбы одной семьи, автор создает атмосферу жизненной правды.

С самого начала пьесы, вводя читателя в сферу житейской повседневности, драматург знакомит с героями, которые наделены безмерным мужеством, верностью, патриотизмом.

Айдамар – участник Гражданской войны, в свое время он достойно защищал интересы трудящихся; бережно хранит кинжал, который подарил ему за доблесть и мужество Серго Орджоникидзе; в мирное время он честный труженик. Гошта – его добрая жена, заботливая и любящая мать. Они воспитывают шестерых сыновей, готовят их к мирной жизни, прививая любовь к труду и ко всему прекрасному.

В начале пьесы мы слышим из уст Айдамара слова, подтверждающие эти качества родителей: «Часто слышишь: «счастье, счастье»... А какое оно, никто не знает. Вот и понимает его всякий по-своему. Одному счастье – заработать больше да ещё из чужого кармана прихватить, другой, смотришь, к власти рвется, в этом своё счастье видит. А для нас с матерью счастье – вас за этим столом видеть. Вам поскорее за порог хочется, на своих крыльях полетать... Это я так... К слову пришлось» [10, с. 21].

Дети растут счастливыми и веселыми, интересы у них тоже здоровые. Мажит – самый старший сын, в его сердце пробуждается чувство любви к юной соседке Асет. В семье, узнав про эту новость, все счастливы. Мажит, как и отец, работает, стараясь не отставать от старших мужчин, и, в отличие от сверстников, раньше времени повзрослел. У него есть одно желание – постоянно видеть любимую девушку, быть с ней рядом. У влюбленного юноши на душе светло и спокойно, потому он часто напекает:

Расцвели над нами звёзды –  
Хоть в букеты собирай.  
Посмотри: для счастья создан  
Этот гордый горный край! [10, с. 9].

В такие светлые для героев пьесы дни чёрным пламенем в их дом врывается война и разрушает семейное счастье. Один за другим уходят на войну отец и старшие сыновья. Уходя, они дают обещания быть достойными своих отцов и дедов, бороться ради свободы и, если понадобится, умереть за Родину. Так, Айдар погибает, защищая родную землю. Гошта и младшие дети чувствуют, что враг близок, что он рядом с их родным аулом. Жестокие захватчики приходят в их дом, и от их рук гибнут безусые мальчишки – сыновья Айдамара и Гошты.

Автор создает героический образ матери, которая в меру своих сил борется с превратностями судьбы. Перед её глазами стоит кровавая картина войны, её страшное пламя. Светлый и наполненный счастьем дом теперь для неё стал темным. Она часто подходит к окну, пытается разглядеть там что-то. Но за стеклом очень страшно: раздаются и тут же стихают выстрелы, перед её глазами мерещатся образы сыновей и мужа.

В юные годы Гошту была трусливой: стоило ей ружьё показать, как она пряталась. А будучи ещё хрупкой девушкой, она была невольным свидетелем того, как шли бои с белогвардейцами, и дня не проходило, чтоб кого-нибудь в ауле не ранило или не убило. Война меняет характер Гошты: она становится бесстрашной. В те жестокие для народа дни можно было распознать настоящего героя – защитника своей Родины. Тогда увидела Гошта будущего супруга Айдамара, восхищалась им, его мужеством.

#### Библиографический список

- Долгиева М.Б., Дзумагова З.Р., Катиева М.Н. Депортация как причина демографической катастрофы. *75 лет депортации ингушского народа*. Магас, 2019: 81 – 86.
- Евлоева А.М. *Ингушская драматургия: национальные истоки, эволюция, жанровая специфика*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Нальчик, 2006.
- Евлоева А.М. Образ народного защитника в очерке «Верой и правдой» и в драме «Террор» Саида Чакхкиева. *Региональная научно-практическая конференция*. Назрань, 2002: 11 – 13.
- Мартазанова Х.М. Художественное осмысление проблемы трагического в романе «Золотые столбы» С. Чакхкиева. *70 лет депортации ингушского народа*. Магас, 2014: 223 – 245.
- Матиев М.А. Гимн настоящим мужчинам (О поэме Саида Чакхкиева «Чаша слез»). *Вестник Ингушского научно-исследовательского института гуманитарных наук им. Ч.Э. Ахриева*. Магас, 2018; № 2: 126 – 130.
- Патиев Я.С. *Душа, наполненная светом. Жизнь и творчество Саида Чакхкиева*. Нальчик, 2009.
- Сарбашева А.М. *Формирование историзма мышления и балкарский роман*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Нальчик, 1998.

С началом Великой Отечественной войны сердце Гошты вновь одолевает мучительная тревога. В ее доме поселяются горе и страх. Если в начале пьесы она была счастлива мать шестерых прекрасных сыновей и заботливая жена доблестного, любящего мужа, то в конце драмы она остается одна, потеряв родных людей. Вокруг неё темнота. Гошта тихо подходит к портрету Айдамара и говорит: «Что ты так смотришь? Сыновья? Нет у тебя больше сыновей!.. Это я послала их туда. Ты-то, верно, думал: вот не сумела удержать... Молчишь? Молчи, молчи... Это ведь ты учил их быть мужчинами. Ты ушёл, и учить их стала я. Хорошо мы их учили, Айдар, хорошо!» [10, с. 50–51].

Как явствует из художественного текста, сюжетное действие драмы происходит на фоне вербализации популярной народной песни «Тёмная ночь». Подобный поэтико-стилевой прием способствует «воссозданию этнобытия, осмыслению национального характера и духа в контексте исторических реалий в жизни отдельной личности и народа в целом» [8, с. 38].

С самого начала пьесы автор вводит в повествование песню, предвосхищая события и подготавливая читателя к ним. Она была актуальна и в годы молодости Айдамара, когда он боролся с врагами – денкидцами:

Тёмная ночь наступает,  
Тёмная, тёмная;  
Кружится вихрь, замает,  
Мчит и кружится.  
О, ты не бойся, не бойся,  
Храброе сердце!  
О, ты не бойся, не бойся,  
Гордое сердце!..

Представляется необходимым пояснить, что автором «Темной ночи» является ингушская поэтесса Фатима Куразовна Мальсагова. Она написала эту песню в память о тех, кто преградил дорогу денкидцам, кто кровью заплатил за свободу. В ней поётся о горе и о смерти, которые, как и в доме Гошты, оставляют темный и страшный след. Из-за своей популярности она приобрела статус народной песни, герои которой, как и действующие лица пьесы С. Чакхкиева, погибают, уходя в бессмертие.

Саид Чакхкиев сумел раскрыть ряд человеческих достоинств – героизм, стойкость, самоотверженность, верность долгу. Он показал своих героев со всех сторон, проследил эволюцию их характеров в контексте исторических событий. Если в начале пьесы они позиционируются как по-детски наивные, жизнерадостные и любящие мальчишки, то в конце пьесы представлены решительными и мужественными защитниками Родины.

Таким образом, как и вся ингушская драматургия того периода, пьеса Саида Чакхкиева «Когда гибнут сыновья» внесла «существенный вклад в художественное решение духовных, нравственно-философских, исторических и социальных проблем» [2, с. 15].

Драму Саида Чакхкиева «Когда гибнут сыновья» отмечали многократно. Она была в числе нескольких рекомендованных пьес на семинаре драматургов республик Северного Кавказа. Так, ответственный секретарь Комиссии по драматургии и театральной критике Союза писателей РСФСР Анатолий Милев писал: «Театрам могут быть предложены пьесы, которые, несомненно, вызовут интерес. Это драма талантливого молодого поэта Чечено-Ингушетии Саида Чакхкиева «Когда гибнут сыновья»» [6, с. 76].

О большом успехе отмеченной драмы Саида Чакхкиева свидетельствует ряд статей, заметок и рецензий, опубликованных в прессе Чечено-Ингушетии и Северной Осетии: «Къонгаш бовча хана» («Сердало». 1966; 26 апр.), «Кентий хталак хуьлчу хенах» (на чеченском языке) («Ленин нех». 1966; 23 окт.); «Самобитно – о правде дня» («Социалистическая Осетия». 1967; 21 апр.); газета «Растдзинад» (на осетинском языке) (1967; 18 апр.); «Письмо актрисе («Грозненский рабочий». 1967; 10 июня); «В жизни и на сцене» («Комсомольское племя». 1969; 8 марта); «Да здравствует молодость» («Комсомольское племя». 1980; 24 мая) [6, с. 77].

Таким образом, проведенный анализ темы прошлого ингушей в пьесе Саида Чакхкиева «Когда гибнут сыновья» позволил сделать вывод о том, что данная пьеса подкупает не только содержательно-трагической канвой, но и архитектурной и особенностями языка. Таким образом, она заняла достойное место в национальной сценической литературе и искусстве, оставаясь востребованной современными читателями и зрителями, и неоднократно ставилась на подмостках чеченского, ингушского театров.

8. Сарбашева А.М. Специфика взаимодействия балкарской литературы 70–80-х годов XX века с фольклором (на материале повести «Солнце не заходит Алина Тепеева»). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 8-1 (74): 38 – 40.
9. Танкиева Л.Х. Тема депортации ингушского народа в творчестве С. Чакхиева. *75 лет депортации ингушского народа*. Магас, 2019: 174 – 179.
10. Чакхиев С.И. *Ингушские характеры. Драматургия*. Назрань, 2004; Т. 2.
11. Картоева З.М. Жанрово-композиционные особенности романа М.-С. Плиева «Трудный перевал». *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 1 (92): 421 – 423.
12. Картоева З.М. Изобразительные средства и стиль произведений М.-С.А. Плиева. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 1 (92): 342 – 344.

## References

1. Dolgieva M.B., Dzumatova Z.R., Katieva M.N. Deportaciya kak prichina demograficheskoy katastrofy. *75 let deportacii ingushskogo naroda*. Magas, 2019: 81 – 86.
2. Evloeva A.M. *Ingushskaya dramaturgiya: nacional'nye istoki, 'evolyuciya, zhanrovaya specifika*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Nal'chik, 2006.
3. Evloeva A.M. Obraz narodnogo zaschitnika v ocherke «Veroj i pravdoj» i v drame «Terror» Saida Chahkieva. *Regional'naya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Nazran'*, 2002: 11 – 13.
4. Martazanova H.M. Hudozhestvennoe osmyslenie problemy tragicheskogo v romane «Zolotyie stolby» S. Chahkieva. *70 let deportacii ingushskogo naroda*. Magas, 2014: 223 – 245.
5. Matiev M.A. Gimn nastoyaschim muzhchinam (O po'eme Saida Chahkieva «Chasha slez»). *Vestnik Ingushskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta gumanitarnykh nauk im. Ch. E. Ahrieva*. Magas, 2018; № 2: 126 – 130.
6. Patiev Ya.S. *Dusha, napolnennaya svetom. Zhizn' i tvorchestvo Saida Chahkieva*. Nal'chik, 2009.
7. Sarbasheva A.M. *Formirovaniye istorizma myshleniya i balkarskij roman*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Nal'chik, 1998.
8. Sarbasheva A.M. -Specifika vzaimodeystviya balkarskoj literatury 7080-h godov HH veka s fol'klorom (na materiale povesti «Solnce ne zahodit Alima Teppeeva»). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 8-1 (74): 38 – 40.
9. Tankieva L.H. Tema deportacii ingushskogo naroda v tvorchestve S. Chahkieva. *75 let deportacii ingushskogo naroda*. Magas, 2019: 174 – 179.
10. Chahkiev S.I. *Ingushskie haraktery. Dramaturgiya*. Nazran', 2004; Т. 2.
11. Kartoeva Z.M. Zhanrovo-kompozicionnye osobennosti romana M.-S. Plieva "Trudnyj pereval". *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 421 – 423.
12. Kartoeva Z.M. Izobrazitel'nye sredstva i stil' proizvedenij M.-S.A. Plieva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 342 – 344.

Статья поступила в редакцию 28.07.22

УДК 821.351.43

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-349-351

Islamova L. Ya., postgraduate, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: islamova.lyuba@mail.ru

**THE THEME OF LOVE IN THE POETRY OF SAID CHAKHKIEV.** The article studies the poetic world of Said Chakhkiev. In the process of analysis, it is noted that in the poet's lyrics, characterized by the breadth of the genre-thematic range, the theme of love occupies a significant place. The understanding of the topic is based on the motives of pure, bright, joyful feelings that respond to reciprocity, as well as on the motives of waiting for a beloved, longing, separation, unrequited feelings and loneliness. Love in the poetry of Said Chakhkiev is different: calm, affectionate, tender, fragile, serene, mutual and unrequited. Many poems are written in the form of addresses, dialogue, monologue. It is established that the poet relies on the traditions of national folklore and Russian classical poetry. This suggests that every poet, when creating this or that poetic work, puts a piece of himself into it; his own experienced emotions – love, hate, happiness, disappointment, pain of separation. It is probably impossible to express all these emotions in lyrics without experiencing them personally, without passing them through yourself. It is possible that Said Chakhkiev, creating masterpieces of Ingush poetry, expressed his personal experiences in an artistic form.

**Key words:** Said Chakhkiev, poetry, lyrical hero, image of the beloved, love lyrics, poem, poet.

**Л.Я. Исламова, аспирант, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г.Магас, E-mail: islamova.lyuba@mail.ru**

## ТЕМА ЛЮБВИ В ПОЭЗИИ САИДА ЧАХКИЕВА

Данная статья посвящена исследованию поэтического мира Саида Чакхиева. В процессе анализа отмечается, что в лирике поэта, характеризующейся широтой жанрово-тематического диапазона, значительное место занимает тема любви. Осмысление темы строится на основе мотивов чистых, светлых, радостных чувств, которые откликаются на взаимность, а также на основе мотивов ожидания возлюбленной, тоски, разлуки, неразделенных чувств и одиночества. Любовь в поэзии Саида Чакхиева разная: спокойная, ласковая, нежная, хрупкая, безмятежная, взаимная и неразделенная. Многие стихотворения написаны в форме обращений, диалога, монолога. Установлено, что поэт опирается на традиции национального фольклора и русской классической поэзии. Это говорит о том, что каждый поэт, создавая то или иное поэтическое произведение, вкладывает в него частичку себя; пережитые собственные эмоции: любовь, ненависть, счастье, разочарование, боль разлуки. Наверное, невозможно выразить в лирике все эти эмоции, не пережив их лично, не пропустив их через себя. Возможно, и Саид Чакхиев, создавая шедевры ингушской поэзии, выразил в художественной форме свои личные переживания.

**Ключевые слова:** Саид Чакхиев, поэзия, лирический герой, образ возлюбленной, любовная лирика, стихотворение, поэт.

В своей поэзии Саид Чакхиев затронул все темы: Родины и народа, природы, матери, поэта и поэзии, женщины. Тему любви он раскрыл так же удачно, как и все остальные.

Актуальность работы обусловлена тем, что тема любви в поэзии Саида Чакхиева и в целом в ингушской литературе до сих пор не исследована. На основе материала, рассмотренного нами [1–9], мы предприняли попытку выявить основные мотивы темы любви в творчестве поэта.

Основной целью статьи является исследование темы любви в поэзии ингушского поэта Саида Чакхиева.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: выявить основные мотивы, побудившие поэта к написанию любовной лирики, а также провести сравнительный анализ цикла стихов поэта о любви.

Научная новизна исследования заключается в переосмыслении наследия ингушского писателя и поэта Саида Чакхиева и, в частности, его произведений, которые можно отнести к любовной лирике.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что материалы и теоретические положения, приводимые в работе, имеют несомненный интерес в плане изучения ингушской и северокавказской поэзии.

Практическая ценность состоит в том, что материалы статьи могут быть использованы при составлении учебных пособий по ингушской литературе и спецкурсов по ингушской поэзии.

Первичным для поэта, безусловно, является чистое, светлое, радостное чувство, которое откликается на взаимность, в отличие от Лермонтова, где «нет

ликующей радости любви. Но есть безмерные страдания» [10]. Правда, есть и такие стихотворения, где лирический герой страдает от безответной любви и жаждет взаимности от любимой. «Когда Чакхиев пишет о любви, раскрывая ее через страстную напряженность природы: "Стучали в грунт подземные ключи. Ручей мерцал, почти насковзь просвечен. Скрипичный бог, таящийся в ночи, на весь окрест безумствовал кузничик", то при всей непохожести почерков, приходит на ум всепоглощающая искренность, пронзительность горя и счастья» [3, с. 3]», – пишет Геннадий Русаков. Высокие чувства воспеваются в таких стихотворениях, как «Любимой», «Я буду ждать», «Женщине», «Я с удивлением гляжу вокруг», «Любовь, наверно, сотворила», «Глаз никак не сомкну», «Первая любовь», «Ты одна-единственная», «Три вопроса», «Лунная ночь», и в других. Так, в стихотворении «Женщина» перед нами встает образ великой женщины, достойной большой любви и преклонения перед ней. Здесь автор воспекает не только возлюбленную, но и подругу, жену, женщину-горянку, женщину-мать. Как отмечает Р.К. Ужахова, «С. Чакхиев создал величественный, обаятельный, сильный, нравственно чистый образ простой женщины, ореол этических, эстетических и нравственных ценностей, норм человеческой морали» [6, с. 76]. Главным определяющим фактором для поэта является не внешняя красота, а сама женщина как символ чистоты и верности:

Ты для поэтов мера красоты.

Но суть не в том. Не в красоте заслуга,

Ты – женщина, и тем прекрасна ты.

Что большее скажу тебе, подруга? [8, с. 190].

Поэту неважно, какой путь выбрала женщина – занимает она высокий пост или просто хранительница домашнего очага, главное – остаться самой собой, и в этом вся суть.

Но при всей признательности и восхищении любимой, подругой или просто женщиной, в данном стихотворении С. Чакхкиев отдает особое предпочтение Жене и Матери – продолжательницам рода, которые воспитывают достойное своих отцов поколение.

Это стихотворение можно сравнить с произведением Адама Шогенцукова «Женщинам», в котором тоже звучат ноты восхищения и признания [7, с. 37]. Стихотворение «Три вопроса» насыщено радостями жизни и весенней поры, когда в глазах влюбленного юноши все вокруг преображается. И цветы, и яркое солнце, и пение птиц – «любая малость» вызывает у него счастливую улыбку. Оно построено в вопросительной форме, где лирический герой задает вопрос отцу, матери, сестре:

«Объясни, отчего так прекрасны цветы?» –  
Я однажды к отцу обратился с вопросом.  
«Оттого, что в них солнце глядит с высоты.  
Оттого, что с утра они ходят по росам...»  
Я у матери тоже спросил: «Объясни,  
Отчего стало столько красавиц в ауле?»  
«Оттого, что с цветами раскрылись они  
И глазами цветов на влюбленных взглянули...»  
Я к сестре подошел: «Как прекрасен закат!  
Отчего так томится земля засыпает?»  
И сестра отвечала: «Все правильно, брат.  
Это время любви для тебя наступает...» [9, с. 75].

В стихотворении «Я буду ждать» поэт сравнивает любовь с нежным и хрупким цветком, над которым время не подвластно. Это сильное чувство, дарующее человеку крылья, в корне меняя его мировоззрение, со временем становится только сильнее:

Любовь, любовь!  
Ты – трепетной цветка,  
Но ты бессмертна, а цветок увянет.  
Влюбленный,  
Отстраняя облака,  
До самых дальних звезд рукой достанет [9, с. 76].

Подобно тому, как ветер раздувает пожар, любовь в разлуке становится только сильнее, но безответные чувства наполняют душу болью и страданием. Лирический герой, жаждущий счастья с любимой, готов ждать положительного ответа у окна возлюбленной целый год:

Любовь в разлуке  
Только горячей,  
Но без взаимности не видит света...  
Я триста шестьдесят своих ночей  
Перед окном твоим  
Прожду ответа... [9, с. 77].

Стихотворение «Первая любовь» построено в форме сравнения, где Саид Чакхкиев сравнивает первые чувства с «золотой нитью», «первой звездой», «лесным цветком в росе». Влюбленный готов на необдуманные поступки, совершать немислимые подвиги ради любимой, а мир в его глазах становится совсем иным – более добрым, ярким, насыщенным. И поэтому, какие бы «не клубились тучи», не рушились мечты, лирический герой уверен, что любовь не проходит. Воспоминания о первой любви для него самые нежные, сокровенные, поэтому ограждает ее, хрупкую, «от жизненных обид». Он задается вопросом: как в повседневной суете «ту звезду, что всех родней в синей высоте» воспеть? Несмотря на то, что нельзя изменить судьбу, и какой бы ни была старость, все пережитые эмоции от первой любви не забываются. Для многих поэтов любовь была основой жизни, и потому некоторые их произведения посвящены конкретным женщинам. Например, «Что в имени тебе моем?», «Я вас любил» А.С. Пушкин посвятил Каролине Собаньской, в которую был влюблен. А вот «Талисман», «Желание славы», «Сожженное письмо», «Храни меня, мой талисман», «Прощание» он адресовал Елизавете Воронцовой. Написать стихотворение «Мы случайно сведены судьбою» М.Ю. Лермонтова вдохновила Варвара Лопухина. Можно привести еще много примеров в русской поэзии, когда авторы посвящали элегии своим музам. Так, в стихотворении «Песня о девушке, которую я искал» автор выразил все эмоции впервые влюбленного парня, который не в силах скрыть свои чувства. Лирический герой находится в таком сильном эмоциональном состоянии, что готов растопить даже ледяные вершины гор:

Девятьсот соловьев в моем сердце звучат.  
Девятьсот гармонистов раскрыли гармони.  
Я сегодня теплом несказанно богат:  
Я б Казбек растопил, положив на ладони [9, с. 87].

Припев в произведении повторяется несколько раз, как в песне, где отображается радость молодого человека, которому возлюбленная ответила взаимностью. Стихотворение «Задует вьюга» проникнуто пафосом бескорыстного служения любимой, где лирический герой готов принять на себя все беды и ненастья во имя той, ради которой бьется сердце:

Задует вьюга – ты уснешь в дому.  
Ударит град – тебя укроет крыша.  
Я за двоих  
Всю непогоду приму,  
Через грозу твое дыханье слыша [8, с. 207].

В стихотворении «Осень» слышится мотив грусти. Как известно, осень – это тоскливое время года, хотя многие поэты отдавали предпочтение именно ей. Тем не менее это пора, когда опустошается природа, улетают перелетные птицы, наступают холода, и невольно испытываешь горечь. Но поэт убежден, что в душе человека, пока он любим, не может наступить осень. Но это не та осень, которая приходит своевременно, как например, зима или весна, а та, которая заполняет душу щемящей горечью и пустотой, делая человека более равнодушным и холодным, когда проходит любовь. Стихотворение «Любовь наверно сотворила» построено на антитезе. Любовь показана со всеми ей присущими переживаниями: неожиданный порыв чувств – «Любовь раскачивает зыбку – большую землю, общий дом», грусть о прошлом – «Прячет боль свою с трудом», радость встречи – «Она быстра – везде поспеет, придет, когда ее не ждем»; «А после ласточкой мелькает, и с ветром кружится-поет», тоска разлуки – «То вдруг завянет, побледнеет, то, плача, сеется дождем», отчаяние от безысходности – «А то ножом по сердцу бьет». Здесь нет отдельного лирического героя, чувства описываются в глобальном смысле. В заключительных строках стихотворения утверждается мысль о том, что каждый человек, не переболевший ею, не знающий боль разлуки, снова ищет с ней встречи. В стихотворении «Глаз никак не сомкну» любовь раскрывается не как радостное, восторженное чувство, а как боль и страдание от неразделенной любви, где лирический герой ценой собственного благополучия готов оберегать покой любимой.

Саид Чакхкиев с удивительной поэтичностью сумел передать трепетно-нежное чувство героя к возлюбленной, который не в силах забыть имя любимой, готов раствориться в разлуке ради ее спокойствия. Стихотворение «Буря» насыщено яркой эмоциональностью. Оно посвящено всепоглощающему, прекрасному чувству, которое по своей сути не знает границ. Лирический герой готов бороться со стихией в неравной борьбе, взяв на себя полную ответственность за благополучие любимой, и спасти ее от всех несчастий ради одного ее слова. Но надежды на спасение нет, поскольку у возлюбленной к лирическому герою нет взаимных чувств, и поэт очень тонко, не задевая самолюбие героя, сумел передать этот психологически сложный момент. В стихотворении «Ты одна-единственная» показаны переживания лирического героя, от которого «лучик света» его жизни – самого дорогого и близкого человека – тщательно скрывают от него ее родители. Но никакие преграды – ни «каменный забор», ни «ворота на замок», ни «злые псы», которые охраняют возлюбленную, не могут заставить лирического героя отказаться от любимой, а наоборот, еще сильнее подталкивают его к достижению своей цели. Любовь в творчестве Саида Чакхкиева «поражает не только силой художественной изобразительности, но и своей подчиненностью каким-то внутренним, неведомым человеку законам» [4, с. 41]. Например, в стихотворении «Лунная ночь» Саид Чакхкиев рисует картину незабываемой лунной ночи, где каждое явление природы имеет особенный смысл:

...На иглах трав стоглял жемчуга,  
Луна плыла по глянцевоности луга,  
И тополя, укрышшись за стога,  
Пунцовый лист роняли друг на друга [9, с. 81].

Основным мотивом стихотворения является «символ радостного слияния с любимой и через нее с природой и миром» Лирический герой навсегда хочет запечатлеть в памяти этот мир. Стихотворение «Любимой» – свидетельство того, что любовь – это не только счастье, но и боль разлуки:

Прошло сто лет, как ты мне повстречалась,  
Прошло сто лет, как ты меня ждала.  
Сто лет назад мы все слова сказали.  
При встрече нам друг друга не узнать?  
Мы стали, как чужие на вокзале,  
Осталось лишь былое вспоминать [9, с. 77].

Поэт, прославляя земную любовь, «призывает дорожить быстротекущим временем» [6, с. 76], поскольку в этой жизни все имеет свой срок, даже такое чувство, как любовь. Но тем не менее лирический герой надеется, что не все потеряно, что можно вернуть чувства любимой.

Таким образом, проанализировав тему любви в поэзии Саида Чакхкиева, мы пришли к следующим выводам: тема любви в творчестве Саида Чакхкиева, если не самая значимая, как, например, тема родины и народа, но одна из ярких и эмоционально насыщенных. Его стихи о любви «убеждают чистотой и тонкостью чувства, глубиной и достоверностью поэтической мысли» [1, с. 361], «эмоциональные нити, которые идут непосредственно от поэзии» [5, с. 123] Саида Чакхкиева воплощаются и проникают в самое сердце. Слова Х.М. Мартазановой о творчестве Джамалдина Яндиева: «...как у каждого великого поэта, в творчестве Джамалдина огромное место занимает тема любви, которая жила и будет жить во все времена» [2, с. 213], можно отнести и к любовной лирике Саида Чакхкиева, ибо лирические стихотворения поэта – это сказочные, удивительно-романтические как по форме, так и по содержанию произведения, которые затрагивают до глубины души.



## Библиографический список

1. Костоев А. На сборник стихов М. Ахильгова «Дуне дааоаш» – «Живите долго и счастливо». *Ореховое дерево*. Москва, 2007.
2. Мартаназова Х.М. *Яндиев Хамарзий Джамалда. Х1анзара г1алг1ай литература*. Нальчик, 2009; Т. 1.
3. Русаков Г.В. Слово о поэте. Переводчик об авторе (Геннадий Русаков о творчестве Саида Чакхиева). *Сердало*. 2006; 1 марта, № 7 (9716).
4. *Русская литература XX века*. 11 класс. Москва, 2003; Ч. 1.
5. Тынянов Ю.Н. *Поэтика. История литературы. Кино*. Москва, 1977.
6. Ужахова Р.К. *Поэтическое творчество Саида Чакхиева. Поэзия и современность*. Грозный, 1989.
7. Шогенцуков А.О. *Избранные произведения*: в 2 т. Москва, 1981; Т. 2.
8. Чакхив С.И. *Суть. Стихотворения, поэмы, басни, притчи, посвящения*. Нальчик, 2008.
9. Чакхив С.И. У изголовья земли. *Стихи, басни, поэмы*. Грозный, 1983.

## References

1. Kostoev A. Na sbornik stihov M. Ahil'gova «Dune daaash» – «Zhivite dolgo i schastlivo». *Orehovoe derevo*. Moskva, 2007.
2. Martazanova H.M. *Yandiev Hamarziy Dzhamalda. H1anzara g1alg1aj literatura*. Nal'chik, 2009; T. 1.
3. Rusakov G.V. Slovo o po'ete. Perevodchik ob avtore (Gennadiy Rusakov o tvorchestve Saída Chahkieva). *Serdalo*. 2006; 1 marta, № 7 (9716).
4. *Russkaya literatura XX veka*. 11 klass. Moskva, 2003; Ch. 1.
5. Tynyanov Yu.N. *Po'etika. Istoriya literatury. Kino*. Moskva, 1977.
6. Uzhahova R.K. *Po'eticheskoe tvorchestvo Saída Chahkieva. Po'ezija i sovremennost'*. Groznyj, 1989.
7. Shogencukov A.O. *Izbrannye proizvedeniya*: v 2 t. Moskva, 1981; T. 2.
8. Chahkiev S.I. *Sut'. Stihotvoreniya, po'emy, basni, pritchi, posvyascheniya*. Nal'chik, 2008.
9. Chahkiev S.I. U izgolov'ya zemli. *Stihi, basni, po'emy*. Groznyj, 1983.

Статья поступила в редакцию 28.07.22

УДК 821.351.43

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-351-353

Islamova L. Ya., postgraduate, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: islamova.lyuba@mail.ru

**THE RELATIONSHIP BETWEEN LITERATURE AND FOLKLORE IN SAID CHAKHKIEV'S DRAMA "THE CUP OF TEARS"**. The article studies a problem of relationship between literature and folklore in Said Chahkhiev's dramatic poem "The Cup of Tears". In the process of analysis, it is noted that in the poem, not only oral folk art occupies a significant place, but also the complex historical path of the Ingush people of the 40s of the twentieth century. Describing the fate of the people in the context of time, the poet sets the topics of "power and people", "man and history", "good and evil". It is established that the poet relies on the traditions of national folklore. Among Chahkhiev's literary works there are many that are based on Ingush folklore. In various drama works, he shows heroism, courage, steadfastness and disobedience of the Ingush people. Among these works, the poem "The Cup of Tears" occupies an important place. Folklore and mythological forms in works of art contribute to the innovative solution of all ideological and aesthetic problems.

**Key words:** Said Chahkhiev, poem, hero, Ingush folklore, "The Cup of Tears", Prometheus, deportation, Homeland, people.

**Л.Я. Исламова, аспирант, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: islamova.lyuba@mail.ru**

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИТЕРАТУРЫ И ФОЛЬКЛОРА В ДРАМАТИЧЕСКОЙ ПОЭМЕ САИДА ЧАХКИЕВА «ЧАША СЛЕЗ»

Данная статья посвящена исследованию проблемы взаимосвязи литературы и фольклора в драматической поэме Саида Чакхиева «Чаша слез». В процессе анализа отмечается, что в поэме значительное место занимает не только устное народное творчество, но и сложный исторический путь ингушского народа 40-х годов XX века. Описывая судьбу народа в контексте времени, поэт ставит задачу «власть и народ», «человек и история», «добро и зло». Установлено, что поэт опирается на традиции национального фольклора. Среди литературных произведений у Чакхиева немало тех, которые созданы на основе ингушского фольклора. В различных драматических произведениях он показывает героизм, мужество, стойкость и непокорность ингушского народа. Среди этих произведений важное место занимает поэма «Чаша слез». Фольклорно-мифологические формы в художественных произведениях содействуют новаторскому решению всяких идейно-эстетических задач.

**Ключевые слова:** Саид Чакхив, поэма, герой, ингушский фольклор, «Чаша слез», Прометей, депортация, Родина, народ.

Актуальность статьи обусловлена тем, что в ингушской литературе недостаточно исследована взаимосвязь литературы и фольклора в драматической поэме известного ингушского поэта и писателя Саида Чакхиева «Чаша слез».

Основной целью статьи является анализ взаимосвязи литературы и фольклора в драматической поэме писателя «Чаша слез».

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: провести анализ жанровых особенностей драматической поэмы; определить особенности композиции данного произведения.

Научная новизна исследования заключается в переосмыслении наследия ингушского писателя и поэта Саида Чакхиева и, в частности, его произведений, в которых просматривается взаимосвязь и переплетение литературы и фольклора.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что материалы, приводимые в работе, представляют интерес в плане изучения ингушской литературы.

Практическая ценность состоит в том, что результаты данного исследования могут быть использованы при составлении учебных пособий по ингушской литературе.

Как можно судить по наследию и отзывам современников [1–9], Саид Чакхив – писатель разноплановый. Ему по силам все виды и роды литературы – эпос, лирика, драма (в широком смысле). Исключением не является и поэма «Чаша слез», созданная на основе мифической легенды «Семь сыновей выюги», в которой прослеживается и сложный исторический путь родного народа. Отчетливо просматривается тема насильственной депортации ингушей 40-х годов XX века, которая принесла немало утрат, горя и унижений всему народу. По утверждению М.А. Матиева, это гимн, посвященный настоящим мужчинам: «Бесспорно, поэма «Чаша слез» против тоталитарного режима. Многие считают, что нужно забыть

про режим, ибо это в прошлом. Об этом нужно говорить, чтобы в будущем подобное не повторилось. Нужно восхвалять настоящих мужчин, чтить, воспевать их, дабы в будущем поколении вырастали такие же достойные герои...» [6, с. 129].

Главная идея заключается в том, что люди издревле боролись за социальную справедливость, свободу и жизнь. Ради этого им приходится состязаться и побеждать врагов в неравных боях. Сущность поэмы состоит в том, что при любых обстоятельствах, в горе и в радости человек должен быть со своим народом. И таким героем, который приносит себя в жертву ради спасения своего народа, ради улучшения жизни людей на земле, является Кюрюко, сын Сослана. Лейтмотивом произведения является то, что в ингушском народе всегда были, есть и будут отважные, мужественные люди, готовые отдать свою жизнь ради народа, Родины. «С самого начала произведения видно, что автор черпает все самое лучшее из устного народного творчества. Помимо того, что он внес непосредственно клевые, прекрасные жемчужины ингушского фольклора, автор, скрупулезно подправляя их, находя для них лучшее место, украсил, выстроил, расширил свою поэму» [6, с. 127] (перевод наш – Л. И.).

При создании поэмы «Чаша слез» («Б1аргий хихбиззакад») Саид Чакхив основывается на предании «Семь сыновей выюги», где главным героем является Кюрюко (Кьуркьа). В чем же заключается сюжет данной легенды, и кто такой Кюрюко в ингушской мифологии? Он – борец за справедливость. «Куракьа – о-начинающий с ингушского "Сын гордости"» [8, с. 41], – человек, который живет ради других, он похищает у Ткья овец, тростник и воду для людей, чьи интересы считал выше своих. В этом ему помогают семеро сыновей Ткья и Дарза-нана, которых Кюрюко обманул, обещав женить их на красавицах. Разгневанный Ткья железными цепями приковал Кюрюко к горной скале, где ежедневно по его приказу прилетал орел и клевал печень. А своих сыновей Ткья в наказание превратил в

созвездие Большой Медведицы и подбросил к небу, жене велел вечно стеречь прикованного героя за то, что родила ему непослушных наследников.

Поэма «Чаша слез» схожа и с греческим мифом о Прометее, где показывается отважная борьба бесстрашного героя против народных угнетателей. По утверждению Р.К. Ужаковой, «схожесть сюжета знаменитого произведения Эсхила и поэмы С. Чакхиева не говорит о заимствовании содержания, а означает однозначность двух легенд, созданных двумя народами – греческим и ингушским – на одну и ту же тему» [5, с. 41]. Данное суждение подтверждается и Е.И. Крупновым: «И сейчас я вновь со всей категоричностью хотел бы подчеркнуть свой главный тезис о том, что героический нартский эпос – это результат самобытного (а не заимствованного) творчества сугубо местных кавказских племен, носителей родственных языков, развившихся на основе древнего и единого кавказского субстрата» [4, с. 19–20].

Существуют эсхилевская и гесиодская легенды о Прометее. А.М. Евлоева пишет: «У Гесиода Прометей – представитель третьего поколения богов, потомок титана Япета и океаниды Климента. Выступает он в роли фольклорного «обманщика», которому на какое-то время удается провести Зевса» [2, с. 34]. А у Эсхила Прометей – титан, сын Фемиды, который знает будущее от матери. Когда Зевс задумал уничтожить человеческий род ради создания нового, Прометей спас их, украв у Зевса огонь для людей. Страдания его были тяжки, но он мужественно выносил мучения, ибо истинная любовь к людям закаляла его. Как отмечает Л.Х. Танкиева, «помимо того, что герой Саида Чакхиева Кюрюко похож на Прометея, он своими делами и поступками близок к грузинскому эпическому герою Амирани, черкесскому длиннорылому Саусэрыко и абхазскому Абрикиду. По преданиям все эти герои жертвовали собой ради своего народа. Для улучшения жизни людей они крадут огонь, воду, камыш и овец у языческого бога и заселяют ими землю, за что их и наказывает Села» [7, с. 100].

Поэма «Чаша слез» состоит из трех частей, каждая из которых делится на четыре картины. Композиция произведения последовательная и четкая. Анализируя трагедию Саида Чакхиева, литературный критик А. Костоев пишет: «Простой и богатый, подлинно народный язык, изящный, музыкальный белый стих, переходящий в благозвучную прозу, четкая композиция, умело построенная фабула – все подчинено пафосу произведения, его художественной идее, его внутреннему смыслу» [3, с. 279]. Поэма поражает своей краткостью и глубоким смыслом. Она написана на чистом ингушском языке, что придает ей особенный стиль.

Главными героями драмы являются нарт Кюрюко, его отец Сослан, Села – бог грома и молнии, и Фурки – жена Селы. В начале картины мы видим голую, лишенную растительности землю, вокруг которой только песок, ветер и зной. Безусловно, природа выполняет четко выраженную роль в композиции произведения, действуя согласно поступкам и поведению людей. Через описание природы автор показывает внутреннее состояние героев. Если в начале поэмы земля «бесплодна и пуста, земля лежала, в сумраке седея... Земля, земля... Жарой обожжена, она лежала в тягостном молчанье» [9, с. 280], то уже в конце произведения наблюдаем, как на глазах преобразуются пейзажи: обновленная живая земля, вокруг пышно расцветает вся зелень, «люди сажают деревья, поливают саженцы. Вдали видны стада. Слышатся птичьи голоса» [9, с. 334]. Все безмерно счастливы.

Анализируя произведение с самых первых страниц, мы приходим к выводу, что Кюрюко – ярый противник насилия, зла и угнетения. Согласно суждению, «хотел как лучше, а получилось как всегда»: в слепой ярости против жертвоприношений молодыми людьми Селе, он убивает старика Тоха – сторонника Селы, чем сильно огорчает своего отца. Кюрюко: «Я победил...»; Сослан: «И вместо одного – два трупа стало. Хороша победа!» – в голосе Сослана слышится ирония. В силу своего возраста и жизненного опыта он против бунта и насилия. Он надеется решить все трудности смирением и покорностью. И если Сослан вначале безнадежно роптал, то когда Кюрюко, узнав, что Сослан собирается к Селе, недоумевает, поскольку знает, что отец всегда был покорен Селе, Сослан отвечает:

Вот-вот, покорен... А теперь спрошу:

«За что ты нас наказываешь, Села?

Зачем так сердце мучаешь? Оно

И так копыем отчаянья пробито.

... Зачем, скажи?...» Я объясню ему... [9, с. 293].

На скале стоит коленопреклоненный Сослан. Села, наконец, устывает его своим появлением. Для того чтобы жизнь как-то улучшилась, люди обязаны приносить человеческие жертвы Селе. Но от этого их жизнь не улучшается. И вот забота о людях, безграничная любовь к народу и заставляет Сослана унижаться перед Селой ценой собственного достоинства и самоуважения. Когда он приходит в восьмой раз, Села «внимает» его молитвам.

Непростую задачу поставил перед ним Села, но Сослан не дрогнул и покорно принялся выполнять задание. Когда чаша стала полной, и слезы почти наполнили ее края, Села в гневе повелел остановиться вечному светилу, и слезы

старика сохли на лету, не касаясь чаши. За всю свою жизнь он впервые колеблется духом, не зная, что делать. Люди не оставляют его одного со своей бедой и готовы вместе с ним наполнить чашу слезами. Но тот отказывается от помощи. От чрезмерных усилий Сослан сплелет, а из его глаз вместе со слезами льются капли крови. Когда чаша наконец наполнена, и Сослан отправляется к Селе, на встречу ему идет Фурки и ударом посоха разбивает чашу. От отчаяния Сослан превращается в камень.

В произведении автор сопоставляет двух героев: героя-мученика (Сослан) и героя-бунтаря (Кюрюко). В отличие от своего отца, спасение народа Кюрюко видит только в борьбе. Он твердо убежден, что слезами, мольбой и покорством горю не помочь. Поэтому берет на себя смелость, первым преодолев все предрассудки, страх и боязнь быть побежденным, совершить героический поступок – отправиться к Селе. Но не для того, чтобы унижаться, просить, а чтобы отобрать у него то, что принадлежит его народу. А если надо, герой неимовверного мужества, силы духа, движимый любовью к своему народу готов и умереть в неравной схватке, ибо, идя на верную смерть, им двигала единственная мысль: «А что же будет с моим народом?» [9, с. 40]. Зная, что путь нелегкий и считая себя более готовым к испытаниям, чем кто-либо, он делает первый шаг и говорит: «Но начинать кому-то надо?...» Путь к цели неблизок. Через буран и темень, по скальным тропам едва бредет Кюрюко. Даже в эту трудную минуту его мысли только о народе. На мгновение Кюрюко сожалеет, что ушел прежде, чем был брошен жребий, тревожат мысли о том, что скажут люди, а когда узнают, что его нет – посчитают трусом. Очутившись на привале, он замечает всю красоту вокруг: синюю траву, яблоневые сады, стада овец, а также хрустальный звон прозрачных вод и пенье птиц. При виде этих изысканий Кюрюко восклицает: «Такая жизнь нужна отныне людям». Не раздумывая, он начинает сбрасывать на землю саженцы деревьев, овец, а также открывает дорогу воде. Неожиданно перед ним появляется Села и, как и со всеми, высокомерно и пренебрежительно к нему обращается:

А ты, дружок, не слишком говорлив.

Оно неплохо. Только для приличья

хотя бы мог хозяина спросить,

здоров ли он и рад ли видеть гостя...

Скажи, дружок: ты что здесь натворил? [9, с. 332].

Кюрюко, не дрогнув, гордо отвечает: «Лишь то, что мог». За свою прямоту, правду и смелость герой расплачивается сполна. Страшный гнев Селы обрушивается на него в полной мере. Села приковывает его железными цепями к скале, куда каждый день должен прилетать орел и пожирать его печень. А люди, которые вначале считали его трусом, чуть ли не предателем, осознают, что Кюрюко и есть народный герой, и восхваляют его в песне.

Л.Х. Танкиева пишет: «На основе старинных ингушских песен Саид Чакхиев создает собственное сочинение небывалой красоты» [7, с. 102] (перевод наш – Л.И.). Действительно, поэт сочинил потрясающую песню с необыкновенным эмоциональным выражением духа своего народа.

Сравнивая стезю двух героев, мы приходим к выводу, что путь, выбранный Кюрюко, самый верный. Это прослеживается на протяжении всего сюжета, а в конце произведения, когда, несмотря на свою беспомощность и великие страдания, он думает не о себе, а о благополучии людей, это и вовсе становится очевидным.

Основным мотивом поэмы С. Чакхиева «Чаша слез» можно считать страдание, готовность людей жертвовать собой ради других, борьба против гнета и жестокости, а также восстановление справедливости. По утверждению И.А. Дахильгова, между героем Кюрюко и революционерами, боровшимися за советскую власть, есть некая связь: «И то, что поэт посвятил свою поэму «Чаша слез» отцам, отдавшим свои жизни в борьбе за новую советскую власть, имеет свой особенный смысл. Наш мифологический герой Кюрюко, который похож на Прометея, также готов, не жалея, отдать свою жизнь, свободу и душу ради светлого будущего людей, ради блага народа понести суровое наказание. В нем четко видна параллель между этим фольклорным героем и революционерами» [1, с. 10] (перевод наш – Л.И.). На наш взгляд, судьба Кюрюко в поэме «является свидетельством того, что человек должен быть мужественным настолько, чтобы суметь принять самые немислимые удары судьбы как естественную неизбежность, неминуемую закономерность» [5, с. 52].

Таким образом, анализ жанрово-композиционных особенностей драматической поэмы «Чаша слез» позволил сделать вывод о том, что произведение написано на мифологическом основе, это своеобразное, индивидуальное и самостоятельное художественное произведение Саида Чакхиева. Утверждая мысль о том, что судьба ингушского народа на протяжении веков была нелегкой, автор в ней раскрыл немало вечных тем, таких как тема света и тьмы, жизни и смерти, отцов и детей, социальной справедливости, долга, любви, свободы и многих других, которые актуальны и по сей день.

#### Библиографический список

1. Дахильгов И.А. Поэт – ший заман викал. *Предисловие к сборнику «Лайттан г'овга» (Стихи поэмы)*. Грозный, 1981.
2. Евлоева А.М. О драматической поэме Саида Чакхиева «Чаша слез». *Ученые записки*. Серия: Филология. Магас, 2008; Выпуск 1: 34.
3. Костоев А.У. О «Чаше слез». *Саид «Суть»*. Нальчик, 2008.
4. Крупнов Е.И. О времени формирования основного ядра нартского эпоса у народов Кавказа. *СНЭЖК*. Москва, 1969.
5. Мартазанова Х.М. Человек в трагических испытаниях эпохи в романе Ахмеда Бокова «Узкие ворота». *Ученые записки*. Серия: Филология. Магас, 2008; Выпуск 1.

6. Матиев М.А. Гимн настоящим мужчинам (О поэме Саида Чахкиева «Чаша слез»). *Вестник Ингушского научно-исследовательского института гуманитарных наук им. Ч.Э. Ахриева*. Магас, 2018; № 2: 126 – 130.
7. Танкиева Л.Х. *Чахкиев Идриса Саид. Х1анзара г1алг1ай литература (Современная ингушская литература)*: в 4 т. Нальчик, 2011; Т. 2: 69 – 166.
8. Ужахова Р.К. Поэтическое творчество Саида Чахкиева. *Поэзия и современность*. Грозный, 1989: 28–50.
9. Чахкиев С. *Суть: Стихотворения, поэмы, басни, притчи, посвящения*. Нальчик: Издательство М. и В. Котляровых, 2008.
10. Яндиева М.Д. *Ингушское сопротивление: Ахмед Хучбаров в контексте времени*. Назрань. Москва, 2004.

## References

1. Dahkil'gov I.A. Po'et – shij zaman vikal. *Predislovie k sborniku «La'ttan g1ovga» (Stihashi po'emashi)*. Groznyj, 1981.
2. Evloeva A.M. O dramaticheskoy po'eme Saida Chahkieva «Chasha slez». *Uchenye zapiski*. Seriya: Filologiya. Magas, 2008; Vypusk 1: 34.
3. Kostoev A.U. O «Chashe slez». *Said «Sut'»*. Nal'chik, 2008.
4. Krupnov E.I. O vremeni formirovaniya osnovnogo yadra nart'skogo `eposa u narodov Kavkaza. *SN'ENK*. Moskva, 1969.
5. Martazanova H.M. Chelovek v tragicheskikh ispytaniyakh `epohi v romane Ahmeda Bokova «Uzkie vorota». *Uchenye zapiski*. Seriya: Filologiya. Magas, 2008; Vypusk 1.
6. Matiev M.A. Gimn nastoyaschim mužchinam (O po'eme Saida Chahkieva «Chasha slez»). *Vestnik Ingushskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta gumanitarnykh nauk im. Ch. E. Ahrieva*. Magas, 2018; № 2: 126 – 130.
7. Tankieva L.H. *Chahkiev Idrisa Sa'id. H1anzara g1alg1aj literatura (Sovremennaya ingushskaya literatura)*: v 4 t. Nal'chik, 2011; Т. 2: 69 – 166.
8. Uzhahova R.K. Po'eticheskoe tvorchestvo Saida Chahkieva. *Po'eziya i sovremennost'*. Groznyj, 1989: 28–50.
9. Chahkiev S. *Sut': Stihotvoreniya, po'emy, basni, pritchi, posvyascheniya*. Nal'chik: Izdatel'stvo M. i V. Kotlyarovykh, 2008.
10. Yandieva M.D. *Ingushskoe soprotivlenie: Ahmed Huchbarov v kontekste vremeni*. Nazran'. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 28.07.22

УДК 81:42

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-353-355

**Prigarina N.K.**, Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Professor, Department of Linguistics, Volgograd State Social and Pedagogical university (Volgograd, Russia), E-mail: prigarina99@mail.ru

**SOCIAL PERCEPTION OF THE IMAGE OF A RUSSIAN TEACHER IN MODERN MEDIA DISCOURSE.** The article analyzes the social perception of the image of a Russian teacher in modern media discourse. Social perception is understood as the perception and evaluation of social objects by people: other people, themselves, groups, social communities. To study the social perception of the image of the Russian teacher, its media interpretations are investigated, the trends of transformations in the perception of the image of the teacher in the public mind are established, and their causes are determined. The material for the analysis was media texts with the tags “teacher”, “teaching”, posted on news Internet portals from January 1, 2022 to July 15, 2022. It is concluded that the social perception of the image of a teacher, formed by modern media discourse, is characterized by the destruction of negative social stereotypes of previous years, an understanding of the special role of a teacher, and the actualization of the increased importance of the teaching profession in society.

**Key words:** social perception, media discourse, media text, image of teacher, teacher.

**Н.К. Пригарина**, д-р филол. наук, доц., проф., ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, E-mail: prigarina99@mail.ru

## СОЦИАЛЬНАЯ ПЕРЦЕПЦИЯ ОБРАЗА РОССИЙСКОГО УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

В статье анализируется социальная перцепция образа российского учителя в современном медиадискурсе. Социальная перцепция понимается как восприятие и оценка людьми социальных объектов: других людей, самих себя, групп, социальных общностей. Для изучения социальной перцепции образа российского учителя исследованы его медийные трактовки, установлены тенденции трансформаций восприятия образа учителя в общественном сознании и определены их причины. Материалом для анализа послужили медиатексты с тегами «учитель», «учительство», размещенные на новостных интернет-порталах с 1 января 2022 г. по 15 июля 2022 г. Сделаны выводы, что социальная перцепция образа учителя, сформированная современным медиадискурсом, характеризуется разрушением негативных социальных стереотипов прежних лет, пониманием особой роли учителя, актуализацией повышенной значимости профессии учителя в социуме.

**Ключевые слова:** социальная перцепция, медиадискурс, медиатекст, образ учителя, учитель.

Вопросы образования очень важны для российского общества, поэтому различные аспекты профессиональной деятельности учителя регулярно отражаются в современном медиадискурсе. Современный медиадискурс создает образ российского учителя, определяет его имидж, заставляет задуматься о его социальной миссии и отражает реальное отношение к нему в обществе.

Статья посвящена анализу социальной перцепции образа российского учителя в современном медиадискурсе.

Объект исследования – образ российского учителя как члена социума.

Предмет исследования – социальная перцепция образа российского учителя, формируемая современным медиадискурсом.

Материалом для анализа послужили 230 медиатекстов с тегами «учитель», «учительство», размещенных на новостных интернет-порталах с 1 января по 15 июля 2022 года [I, II, III].

Актуальность исследования обусловлена повышенным научным и общественным интересом к особенностям репрезентации образа российского учителя в СМИ, необходимостью теоретического осмысления и научного описания социальной перцепции образа учителя, формируемой современным медиадискурсом, важностью определения тенденций и причин трансформации восприятия этого образа в общественном сознании.

Цель исследования – анализ особенностей социальной перцепции образа учителя в современном медиадискурсе.

Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

1) рассмотреть теоретические основы исследования социальной перцепции образа российского учителя в современном медиадискурсе, изучив научную литературу по теме исследования;

2) выявить на новостных интернет-порталах медиатексты с тегами «учитель», «учительство», отражающие социальную перцепцию образа российского учителя в современном медиадискурсе;

3) произвести анализ медийных трактовок образа учителя, установить особенности социальной перцепции образа российского учителя в современном медиадискурсе, дать им характеристику.

Методы исследования. 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 медиатекстов, формирующих социальную перцепцию образа российского учителя в современном медиадискурсе.

Научная новизна исследования состоит в рассмотрении особенностей репрезентации образа российского учителя в современных СМИ с позиций последних достижений медиалингвистики: в установлении тенденций и причин трансформации восприятия образа учителя в общественном сознании, в обосновании обусловленности социальной перцепции образа российского учителя содержанием совокупности современных медиатекстов.

Теоретическая значимость работы определяется расширением и углублением теоретических сведений об особенностях репрезентации образа учителя в современных СМИ и его социальной перцепции, формируемой медиадискурсом, а также созданием предпосылок для дальнейшего изучения тенденций и причин трансформации представлений об учителе и учительстве в общественном сознании.

Практическая ценность исследования состоит в том, что его выводы могут быть полезны специалистам в области теории коммуникации, теории дискурса.



са, медиалингвистики и др. и использованы в практике вузовского преподавания.

Социальным представлениям о роли учителя в обществе и их трансформациям посвящена обширная научная литература. Наиболее интересными и значимыми, на наш взгляд, являются статьи В.В. Белобрагина [1], А.А. Маченина [2], Я.В. Солдаткиной [3], Н.Б. Шипулиной [4] и др.

В.В. Белобрагин исследует имидж педагога как феномен социального восприятия и стереотипа [1]. Образ учителя в теле/кино/интернет медиапространстве детально описан в известной работе А.А. Маченина [2]. В статьях Я.В. Солдаткиной определены направления изменений медиаобраза учителя в современных СМИ и установлены их причины [3].

Российские кино- и телефильмы XX и XXI вв., сформировавшие в общественном сознании образ учителя, анализируются в статьях Н.Б. Шипулиной [4] и Н.К. Пригариной [5; 6].

Рассмотрим особенности социальной перцепции образа российского учителя в современном медиадискурсе.

Социальную перцепцию мы вслед за А.С. Фомиченко определяем как «восприятие, понимание и оценку людьми социальных объектов: других людей, самих себя, групп, социальных общностей и др.» [7, с. 17].

Важно для нашей работы и понимание термина «социальная перцепция» М.Ю. Краевой, для которой это «процесс восприятия другого человека, в котором происходит отражение его внешних признаков (имиджа), соотнесение их с личностными свойствами воспринимаемого индивида и осуществление на этой основе понимания его внутреннего мира и поведения» [8, с. 2717].

Медиадискурс рассматривается в статье как «совокупность речевых практик и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия» [9, с. 152].

Уточняя соотношение понятий «текст», «медиатекст» и «медиадискурс», Т.Г. Добросклонская добавляет: «Текст – это сообщение, медиатекст – сообщение плюс канал, медиадискурс – сообщение со всеми прочими компонентами коммуникации, голографическое изображение, дающее полное и всестороннее представление об объекте» [10, с. 54]. Это уточнение тоже принимается в нашем исследовании.

Анализ 230 новостных медиатекстов, размещенных на 3 интернет-порталах [I, II, III] с 1 января по 15 июля 2022 года и отобранных по тегам «учитель», «учительство», позволил установить следующее:

1. 60% медиатекстов (138 из 230) освещают важные события профессиональной жизни учителей, их безусловные успехи и достижения, происходящие и ожидаемые изменения, перспективы и т. п. – назовем их «позитивными» медиатекстами.

2. В 25,2% медиатекстов (58 из 230) критикуются реальные недостатки и ошибки в работе учителей – назовем их «объективно-критическими» медиатекстами.

3. 14,8% медиатекстов (34 из 230) содержат информацию о криминальных происшествиях, связанных с учителями, – назовем их «негативными» медиатекстами.

1. В группу «позитивных» медиатекстов мы включили:

– сообщения о различных формах участия Президента РФ, Правительства РФ, Минпросвещения РФ и региональных министерств в жизни и профессиональной деятельности учителей: специальных программах, проектах, законодательных инициативах и т. п. (например, информация об объявлении Президентом РФ 2023 года Годом педагога и наставника, о решении Правительства РФ по поводу включения медиков и педагогов в программу «Дальневосточная ипотека»; о различных формах поощрений и вознаграждений для учителей на государственном и региональных уровнях и др.) [I, II, III];

– сообщения о различных мероприятиях, форумах, съездах и слетах учителей (например, информация о форуме молодых учителей «Территория смыслов»; о форуме для учителей ДНР и ЛНР в центре «Сириус» в Сочи, об онлайн-проекте для педагогов всей страны «Высшая лига»; о курсах повышения мастерства в Коми и др.) [I];

– сообщения о профессиональных успехах и достижениях отдельных представителей учительской профессии или целых коллективов (информация об инициативах преподавательских коллективов и отдельных учителей, например, о создании в школах Москвы ячеек против буллинга, или об открытии учителем из Перми кожевенной мастерской для трудоустройства «особенных» выпускников; информация об участии школьных учителей в научных исследованиях и др.) [I, II, III].

2. В группу «объективно-критических» медиатекстов мы включили:

– сообщения о недостатках и ошибках в работе учителей (например, информация об учителях, не желающих овладевать передовыми технологиями, не использующих современные онлайн-инструменты; сообщения об использовании неэффективных программ, учебных планов, учебных пособий, неудачных методик и неэффективных приемов; о случаях халатности и уклонения от своих обязанностей и др.) [I, II, III].

3. В группу «негативных» медиатекстов мы включили:

– сообщения о серьезных преступлениях, совершенных учителями и повлекших за собой уголовные дела (например, информация о том, как учитель в Мордовии стрелял в директора школы; об аресте тюменского учителя за растле-

354

ние подростка; о применении заучен насилия к хабаровской школьнице и др.) [I, II, III];

– сообщения о нарушениях педагогической этики (например, информация о грубом отношении учителя к третьекласснице в Приангарье; о неэтичных рассуждениях воронежской учительницы о будущем детей из неполных семей и др. [I, II, III];

– сообщения (более 25 медиатекстов) о питерской учительнице, прочитавшей детям на уроке стихи Д. Хармса [I, II, III].

Медиастория об учительнице, читавшей детям произведения репрессированных в советское время и давно уже реабилитированных поэтов, заслуживает подробного рассмотрения, поскольку имела большой общественный резонанс, вызвала много вопросов и у учителей, и у руководителей образовательных учреждений, и у обычных родителей, поэтому ее анализ весьма важен для установления роли медиадискурса в формировании социальных представлений о образе учителя.

Учительница гимназии № 168 г. Санкт-Петербурга Серафима Сапрыкина прочитала на уроке в 10 классе произведения Александра Введенского и Даниила Хармса.

Директор гимназии, заявив, что учитель Сапрыкина действовала вразрез с учебным планом, предложила ей написать заявление об увольнении.

Коллеги Серафимы Сапрыкиной уточнили, что на самом деле конфликтная ситуация между директором гимназии № 168 Санкт-Петербурга и учителем С. Сапрыкиной вызвана их личными неприязненными отношениями, а не содержанием урока, посвященного творчеству репрессированных поэтов Даниила Хармса и Александра Введенского и отступлением преподавателя от учебного плана.

На эту историю поспешили отреагировать эксперты, заявившие, что поэты Александр Введенский и Даниил Хармс признаны русской литературой, а увольнение учителя за чтение их стихов – самоуправство. Творчество Д. Хармса входит в школьную программу по литературе, и к учителю не должно быть претензий по этому поводу.

История стала известна в Министерстве просвещения, министр призвал восстановить уволенную учительницу на работе. Министра поддержали в Кремле. Справедливости вот-вот должна была восторжествовать. Но, увы: сама Серафима Сапрыкина отказалась возвращаться в школу. Но появилась неожиданная информация о наличии у С. Сапрыкиной судимости. Судили Сапрыкину за причинение тяжкого вреда здоровью – она ударила ножом человека. Появилась информация о том, что учительница после совершения преступления поменяла имя и фамилию.

Несколько десятков медиатекстов, посвященных этой почти детективной истории, отнесены нами к «негативным» медиатекстам, поскольку больший ущерб социальной перцепции образа учителя, чем был нанесен этой историей, нанести трудно. Прогрессивная, принципиальная учительница, борющаяся за справедливость и пострадавшая от консерватизма директора школы, оказалась не такой уж прогрессивной и не такой уж принципиальной.

В этой истории мало людей, которые вызывают уважение. Кто-то в свое время незаконно принял героиню на работу. Директор испытывает неприязнь к подчиненной и пользуется случаем, чтобы избавиться от нее, уволить. Такие истории запоминаются надолго и только укрепляют негативные стереотипы, связанные с социальными представлениями об образе учителя.

Завершая анализ, сравним полученные нами результаты с наблюдениями других ученых, занимавшихся этой проблемой в последние годы, например, с данными А.А. Маченина [2] и В.М. Климовой [11].

А.А. Маченин, пытаясь установить, какова доля «хороших» новостей о школе, школьниках и учителях в одном отдельно взятом современном новостном агентстве, обнаружил, что соотношение «хороших» и «плохих» новостей, объединенных словом «учитель», всего 1 к 25 э. [2, с. 29]. И единственная «хорошая» новость оказалась такой: «Педагоги выучили цыганский, чтобы понимать учеников» [2, с. 29].

По его наблюдениям, в интернет-новостях по тегам «учитель», «школьник», «школа» данные слова «в большинстве случаев используются в негативном, скандальном или криминальном информационном контексте» [2, с. 27].

Все негативные сообщения о школе и учителях А.А. Маченин объединил в 7 тематических групп (блоков). Даже их заголовки, связанные с физическим, морально-психологическим и сексуальным насилием; травмами, смертью по неосторожности и суицидом; коррупцией и поборами; нарушениями педагогической этики и т. п., свидетельствуют, что в медиадискурсе, проанализированном А.А. Мачениным, отразилась сложная ситуация в школах страны и негативное отношение к образу учителя [2, с. 29–31].

Результаты исследования В.М. Климовой [11] напоминают выводы А.А. Маченина.

В.М. Климова, исследуя репрезентацию образа учителя в телевизионных медиатекстах, отмечает, что в них «педагог редко освещен нейтрально, не встречается информирование аудитории о сущности российского образования в целом; образы учителя на традиционном телевидении представлены двойственным: с одной стороны, эти образы грубые и «отрицательные», а с другой – самоотверженные и искренние» [11, с. 143]. Исследователь делает вывод, что «образ учителя репрезентирован по большей мере в негативном смысле и в рамках проистествующей» [11, с. 143].

Результаты нашего исследования более оптимистичны: из проанализированных медиатекстов – 60% «позитивных». За те 4–5 лет, что прошли после опубликования материалов А.А. Маченина и В.М. Климовой, случились благоприятные изменения в социальной перцепции образа учителя, формируемой медиадискурсом. Изменилось общество, изменились учителя, изменилось отношение социума к ним.

Изучение социальной перцепции образа российского учителя в современном медиадискурсе показало, что профессия учителя становится все более престижной, ее ценность для общества подчеркивается поддержкой государства, обеспечивается профессионализмом и самоотверженной деятельностью лучших педагогов.

Цель исследования – анализ особенностей социальной перцепции образа учителя в современном медиадискурсе – достигнута полностью.

В работе рассмотрены особенности репрезентации образа российского учителя в современных СМИ; установлены тенденции трансформации восприятия образа учителя в общественном сознании, определены их социокультурные причины; обоснована обусловленность социальной перцепции образа российского учителя содержанием совокупности современных медиатекстов.

Установлено, что социальная перцепция образа учителя, формируемая современным медиадискурсом, характеризуется разрушением негативных соци-

альных стереотипов прежних лет, пониманием особой роли учителя, актуализацией повышенной значимости профессии учителя в социуме.

60% медиатекстов (138 из 230) являются «позитивными»: освещают важные события профессиональной жизни учителей, их успехи и достижения, перспективы, ожидания и надежды. В 25,2% медиатекстов (58 из 230), которые мы назвали «объективно-критическими» медиатекстами, критикуются реальные недостатки и ошибки в работе учителей. 14,8% медиатекстов (34 из 230) мы охарактеризовали как «негативные»: они содержат информацию о криминальных происшествиях с участием учителей, грубых нарушениях педагогической этики и т. п.

Перспективы исследования связаны с дальнейшим теоретическим осмыслением и углубленным изучением тенденций трансформации социальных представлений об учителе и учительстве и разработкой практических рекомендаций по освещению проблем образования в современных медиатекстах.

#### Использованные источники

- I. Новостной портал газеты «Известия». Available at: <https://iz.ru/news>
- II. Новостной портал газеты «Комсомольская правда». Available at: <https://www.msk.kp.ru/online>
- III. Новостной портал «Газета.ру». Available at: <https://www.gazeta.ru>

#### Библиографический список

1. Белобразин В.В. Имидж педагога как феномен социального восприятия и стереотипа. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2018; № 7: 167 – 170.
2. Маченин А.А. Собираемый образ школьного учителя в отражении теле/кино/интернет медиасредств. *Медиаобразование*. 2016; № 3: 23 – 48.
3. Солдаткина Я.В. Медиаобраз учителя в современных средствах массовой информации: основные направления и факторы трансформации. *Вопросы теории и практики журналистики*. 2016; Т. 5, № 2: 261 – 277.
4. Шипулина Н.Б. Образ учителя в советском и современном российском кинематографе. *Известия ВГПУ*. 2 Серия: Социально-экономические науки и искусство. 2010; № 8 (52): 4 – 16.
5. Пригарина Н.К. Выявление социальных представлений о значимости роли учителя на основании анализа аудиовизуальных медиатекстов начала XXI века. *Современное педагогическое образование*. 2022; № 6: 284 – 287.
6. Пригарина Н.К. Социальные представления о значимости роли учителя во второй половине XX века: анализ аудиовизуальных медиатекстов второй половины XX века. *Современное педагогическое образование*. 2022; № 6: 294 – 297.
7. Фомиченко А.С. Особенности социальной перцепции. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2017; № 2 (202): 17 – 20.
8. Краева М.Ю. Роль социальной перцепции в формировании авторитета современного учителя. *Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций*. 2015; № 1: 2715 – 2720.
9. Добросклонская Т.Г. Массмедийный дискурс как объект научного описания. *Научные ведомости БелГУ*. Серия: Гуманитарные науки. 2014; № 13 (184), Выпуск 22: 181 – 187.
10. Добросклонская Т.Г. *Вопросы изучения медиатекстов: опыт исследования современной английской медиареши*. Москва: Едиториал УРСС, 2005.
11. Климова В.М. Репрезентация образа учителя журналистским сообществом на традиционном телевидении. *Профессиональная культура журналиста цифровой эпохи: материалы студенческих научных чтений Екатеринбург: ИПЦ журфака ИГНИ УрФУ*, 2017: 141 – 144.

#### References

1. Belobrazin V.V. Imidzh pedagoga kak fenomen social'nogo vospriyatiya i stereotipa. *Mezhdunarodny zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovaniy*. 2018; № 7: 167 – 170.
2. Machenin A.A. Sobiratel'nyy obraz shkol'nogo uchitelya v otrazhenii tele/kinointernet mediaprostranstva. *Mediaobrazovanie*. 2016; № 3: 23 – 48.
3. Soldatkina Ya.V. Mediaobraz uchitelya v sovremennyh sredstvakh massovoy informacii: osnovnye napravleniya i faktory transformacii. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki*. 2016; T. 5, № 2: 261 – 277.
4. Shipulina N.B. Obraz uchitelya v sovetskom i sovremennom rossijskom kinematografe. *Izvestiya VGPU*. 2 Seriya: Social'no-ekonomicheskie nauki i iskusstvo. 2010; № 8 (52): 4 – 16.
5. Prigarina N.K. Vyyavlenie social'nyh predstavlenij o znachimosti roli uchitelya na osnovanii analiza audiovizual'nyh mediatekstov nachala XXI veka. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022; № 6: 284 – 287.
6. Prigarina N.K. Social'nye predstavleniya o znachimosti roli uchitelya vo vtoroj polovine XX veka: analiz audiovizual'nyh mediatekstov vtoroj poloviny XX veka. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022; № 6: 294 – 297.
7. Fomichenko A.S. Osobennosti social'noj percepicii. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 2 (202): 17 – 20.
8. Kraeva M.Yu. Rol' social'noj percepicii v formirovani avtoriteta sovremennogo uchitelya. *Konferenciya ASOU: sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskikh konferencij*. 2015; № 1: 2715 – 2720.
9. Dobroskionskaya T.G. Massmedijnyy diskurs kak ob'ekt nauchnogo opisaniya. *Nauchnye vedomosti BelGU*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2014; № 13 (184), Vypusk 22: 181 – 187.
10. Dobroskionskaya T.G. *Voprosy izucheniya mediatekstov: opyt issledovaniya sovremennoj anglijskoj mediarechi*. Moskva: Editorial URSS, 2005.
11. Klimova V.M. Reprerentaciya obraza uchitelya zhurnalistskim soobshchestvom na traditsionnom televidenii. *Professional'naya kul'tura zhurnalista cifrovoy `epohi: materialy studencheskih nauchnyh chtenij` Ekaterinburg: IPC zhurfaka IGNI UrFU*, 2017: 141 – 144.

Статья поступила в редакцию 31.07.22

УДК 81'26

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-355-357

**Rukavishnikova O.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: [origa999@rambler.ru](mailto:origa999@rambler.ru)  
**Ri K.K.**, senior teacher, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: [meili@bk.ru](mailto:meili@bk.ru)

**PHRASEOLOGICAL EXPRESSIVE MEANS IN THE MODERN CREOLIZED FICTION TEXT (ON THE MATERIAL OF CHINESE-LANGUAGE COMICS).** The article examines such a category of Chinese phraseological units as phraseological figurative and expressive means from the point of view of their use in the modern Chinese creolized fiction text of a comic book. Comics are one of the most popular combinations of culture, literature and cinema among children, youth and middle-aged people, which allows us to analyze the state of the phraseological layer of this category in its present state. The conducted sample made it possible to cover a fairly diverse range of topics and categories of these texts for the subsequent description of phraseological figurative and expressive means. The research material was not previously presented in Russian, the article proposes the authors' version of the translation of phraseological units.

**Key words:** figurative and expressive means, phraseology, Chinese language, modern creolized fiction text, comics, chenyu.

**О.И. Рукавишникова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск,  
 E-mail: [origa999@rambler.ru](mailto:origa999@rambler.ru)

**К.К. Ри**, ст. преп., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: [meili@bk.ru](mailto:meili@bk.ru)

## ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В СОВРЕМЕННОМ КРЕОЛИЗОВАННОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ КИТАЕЯЗЫЧНЫХ КОМИКСОВ)

В статье исследуется такая категория китайских фразеологизмов, как фразеологические изобразительно-выразительные средства с точки зрения их употребления в китайском современном креолизованном художественном тексте комикса. Комикс является одним из наиболее популярных сочетаний культуры, литературы и кинематографа среди детей, молодежи и представителей среднего возраста, что позволяет проанализировать состояние фразеологического пласта указанной категории в его настоящем состоянии. Проведенная выборка позволила охватить достаточно разнообразный объем тем и категорий данных текстов для последующего описания фразеологических изобразительно-выразительных средств. Материал исследования ранее не был представлен на русском языке, в статье предложен авторский вариант перевода фразеологизмов.

**Ключевые слова:** изобразительно-выразительные средства, фразеология, китайский язык, современный художественный креолизованный текст, комикс, чэньюй.

Современное видение креолизованного художественного текста находит свое отражение в таком объекте массовой культуры, как комикс, который, в свою очередь, показывает актуальные и значимые вопросы и проблемы современного мира. Комикс производится в расчете на широкий круг потребителей и является мощным средством воздействия на сознание читателей [1]. В этом ему помогают самые различные лингвистические и экстралингвистические средства, среди которых не последнее место занимают стилистические приемы [2].

Актуальность данной темы заключается в том, что такой феномен креолизованного художественного текста, как комикс, к тому же, на китайском языке, сравнительно малоисследован с точки зрения анализа использования стилистических средств, а конкретнее – группы изобразительно-выразительных фразеологизмов, которые при этом играют большую роль в привлечении читателя к данным произведениям, обычно выпускающимся сериями книг.

Новизна исследования заключается в комплексном изучении изобразительно-выразительной категории фразеологических стилистических средств китайского языка с позиций классического подхода, ранее не переведенного и не анализируемого с лингвистической точки зрения китаеязычного материала креолизованного текста комикса.

Целью данной статьи является выявление специфики использования изобразительно-выразительных фразеологических средств китайского языка и их влияния на читателя, в связи с чем перед автором ставятся следующие задачи:

- рассмотреть фразеологические изобразительно-выразительные средства китайского креолизованного художественного текста комикса;
- в ходе лингвистического анализа выявить и описать состав изобразительно-выразительных средств китайского креолизованного художественного текста комикса.

Теоретическая значимость исследования видится в том, что проведенный анализ позволит обнаружить особенности креолизованного художественного текста комикса в системном аспекте.

Полученные результаты могут быть использованы в вузовских курсах по стилистике китайского языка, дисциплинах «Интерпретация текста», «Анализ восточного художественного текста» в части изучения особенностей азиатских языков, «Теории и практике перевода китайского языка».

Прежде чем говорить о специфике и влиянии фразеологических изобразительно-выразительных средств креолизованного художественного текста комикса, уточним основные понятия, которыми мы будем оперировать в этой статье. Как указывает В.И. Горелов, все лексические средства китайского языка с точки зрения экспрессивного потенциала классически разделяют на две большие группы: собственно выразительные средства 表达手法 [Biǎodá shǒufǎ] и изобразительно-выразительные средства 描绘类 [miáohuì lèi] [3].

К первой группе традиционно относят слова с эмоционально-оценочным значением, которые делятся на слова с собственно эмоционально-оценочным значением (например, 勇敢 [yǒnggǎn] – смелый, отважный) и слова, образованные суффиксами (например, 浑蛋 [húndàn] «мутный» + «яйцо» – дрянь, негодяй), а также слова с контекстуальным эмоционально-оценочным значением. Вторая группа средств, изобразительно-выразительных, традиционно в стилистике русского языка называется тропами.

Фразеологические единицы китайского языка с точки зрения экспрессивных возможностей по аналогии с лексикой также делят на собственно выразительные и изобразительно-выразительные. Собственно выразительные средства китайской фразеологии в основном представлены 四字格 [Sì zì gé], сочетаниями из четырех иероглифов (например, 骇人听闻 [hàirén tīngwén] – страшный, ужасный, ужасающий (наводить ужас на людей) [3].

Изобразительно-выразительные фразеологизмы намного выразительнее и ярче за счет создания зрительных образов и фигурального, метафорического употребления. К изобразительно-выразительным средствам традиционно относятся следующие классы фразеологизмов: готовые выражения, народные речения, речения с усекаемой концовкой, отточенные фразы.

Для анализа фразеологических изобразительно-выразительных средств были отобраны следующие тексты китайских комиксов: «撒野» [sǎyě] («Дерзай!», «Клеветы на глаза»), «刻在眉间» [kèzài méijiān] («Отражение чувственности»), «天官赐福» [tiānguāncífú] («Благословение небожителю»), «沉升» [chénshēng] («Чэнь

Шэн»), «魔道祖师» [módào zǔshī] («Магистр дьявольского культа»), «19天» [19 tiān] «19 дней», «SQ», «西游记» [xīyóujì] («Путешествие на Запад»), «南号尚风» [nánhàoshàngfēng] («Нань Хао и Шан Фэн»), «捡了东西的狼» [jiǎnle dōngxī de láng] («Волк и найденный»), 疯子 [fēngzi] («Псих»), 三个谎言一个吻 [sān gè huǎngyán yīgè wěn] («Три лжи, один поцелуй»), 野狮的驯服方式 [yě shī de xùnfú fāngshì] («Как приручить дикого льва») [4]. Критериями выборки стали следующие:

- популярность художественного текста в настоящее время в Китае и в России;
- различная жанровая тематика: среди перечисленных работ есть комиксы как исторического жанра, так и жанра современной повседневности; как жанра комедия, так и жанра драма;
- богатый и разнообразный лексический материал для анализа;
- несколько работ были основаны на популярных классических и современных китайских романах. Например, комикс «Путешествие на Запад» базируется на одноименном классическом китайском романе автора У Чэньэнь. Сам роман является одним из четырех классических китайских романов;
- данные работы содержат множество различных историй, затрагивающих актуальные проблемы современного мира. Авторы умело переосмысливают факты истории через мифы и легенды, при помощи юмора в аллегорической форме показывают актуальные на сегодняшний день проблемы, состояние науки, религии, социума и государственного управления.

Рассмотрим следующие примеры:

凡人经不起我这宝贝打，肯定是尸骨无存，神魂俱灭了！[fánrén jīng bù qǐ wǒ zhè bǎobèi dǎ, kěndìng shì shǐgǔ wú cún, shénhún jù mièle] («Смертные не могут вынести удара моей дубинки, неудивительно, что от них и мокрого места не осталось»).

В данном предложении из комикса «Путешествие на Запад» выражение 尸骨无存 [shǐgǔ wú cún] («даже трупа, костей не сохранилось») является аналогом чэньюя 片甲不留 [piànjiǎbùliú] («даже пластинки от лат не осталось») в значении «нанести сокрушительно поражение», «мокрого места не оставить от кого-то». Идиомы или 成语 [chéngyǔ] чэньюй, «готовые выражения», являются одним из важнейших средств выражения экспрессии. Обе идиомы обладают непараллельной конструкцией.

Выражение 神魂俱灭 [shénhún jù mièle] отсылает к буддизму, где считается, что человек при жизни обладает двумя душами хунь 魂 [hún] и по 魄 [pò], и после смерти человека его душа хунь отправляется на небо, где образует дух шэнь 神 [shén]. Но если развезть душу умершего, то он не сможет переродиться в следующей жизни. Это выражение также является аналогом чэньюя – 灰飞烟灭 [huīfēiyānmìe] («пепел рассеялся, дым исчез») в значении «исчезнуть без следа», «все погребло». В данном случае у обоих чэньюев наблюдается количественный, лексико-семантический, грамматический и фонетический параллелизм. Это значит, что части чэньюев этого класса равны по своему физическому объему (одинаковое число слов), сходны по лексическому составу (лексико-семантические соответствия), идентичны в грамматическом отношении (аналогичная синтаксическая структура), гармоничны в фонетическом отношении (закономерные чередования тонов) [3].

一波未平一波又起, 鸡飞狗跳的校园生活开始了。[Yī bō wèi píngyī bō yòu qǐ, jī fēi gǒu tiào de xiàoyuán shēnghuó kāishǐle] («Из огня да в полымя! Суматошная школьная жизнь началась!»).

В примере из комикса «Дерзай!» нам встретились два интересных выражения, первым из которых оказалась идиома 一波未平一波又起 [yī bō wèi píngyī bō yòu qǐ], (дословно: «одна волна еще не улеглась, а другая уже набежала») в образном значении «одна беда еще не прошла, как другая нагрянула». В русском языке есть похожее выражение по смыслу – «из огня да в полымя». Чэньюй параллельной конструкции обладает четким ритмом и выразительной структурой. Повторение 一波 [yī bō] («одна волна») придает яркую эмоциональную окраску фразеологизму.

Чэньюй 鸡飞狗跳 [jī fēi gǒu tiào] («курицы летают, собаки прыгают») показывает значение «суматоха», «хаос». Запоминающейся является сама образная основа фразеологизма. Чэньюй обладает параллельной конструкцией, монолитной и компактной.



虽然你每次都说不怪我... 但, 我自己心里总是耿耿于怀 [Suīrán nǐ měi cì dōu shuō bù guàiwǒ... dàn, wǒ zìjǐ xīnlǐ zǒng shì gěnggěng yú huái] («Хоть каждый раз ты и говоришь, я не виноват... Но чувство вины никогда не покидало меня»).

Иногда в чэньюй также присутствует игра слов, заложенная в самом фразеологизме:

你不是说降龙伏虎之能吗? 怎么连匹马儿也保不住! [nǐ bùshì shuō yǒu xiánlóngfúhǔ zhī néng ma? zěnmē lián pǐ mǎ er yě bǎobuzhù] («Разве ты не говорил, что обладаешь силой, способной укрощать драконов и умирять тигров? Как же вышло, что ты даже обычную лошадь защитить не смог!»).

Фразеологизм 降龙伏虎 [xiánlóngfúhǔ] дословно означает «укрощать драконов и умирять тигров», в образном значении – «обладать огромной силой». В эпизоде комикса «Путешествие на Запад», где был использован фразеологизм, лошадь монаха Сюаньцзана была проглочена драконом реки Инчюуцзян, а «всесильный» Сунь У Кун, отправившийся спасать эту лошадь, не справился со своей миссией.

是啊, 再后来... 你就退学了, 我也跟奶奶去了国外... 不然我们... 说不定... 就成了青梅竹马, 一起长大的那种关系... [Shì a, zài hòulái... nǐ jiù tuìxuéle, wǒ yě gēn nǎinai qiūle guówài... bùrán wǒmen... shuō bu dīng... jiù chéngle qīngméizhú mǎ, yìqǐ zhǎng dà dì nà zhǒng guānxì] («Да, а позже... Ты бросил школу, а мы с бабушкой уехали из страны... Не случись всего этого, мы могли бы стать... Зеленой сливой и бамбуковой лошадкой, закадычными друзьями детства...»).

В данном примере мы встретили чэньюй 青梅竹马 [qīngméizhú mǎ] («зеленая слива и бамбуковая лошадка»), идиома стала устойчивым выражением после того, как ее использовал в своем стихотворении великий китайский поэт времён династии Тан Ли Бо. Сейчас чэньюй используется в образном значении «детская непосредственность и чистота», «дружба с детства», «влюбленные, которые дружили с детства». Стоит заметить, что в примере фразеологизм поясняется схожим по смыслу выражением 一起长大的那种关系 [yìqǐ zhǎng dà dì nà zhǒng guānxì] («тот тип отношений, когда мы выросли вместе»).

大师兄, 你英明神武, 神功盖世, 我甘拜下风, 佩服的五体投地! [dà shīxiōng, nǐ yīngmíng shénwǔ, shéngōng gàishì, wǒ gānbàixiàfēng, pèifú de wǔtǐtòudì] («Старший ученик, я преклоняюсь перед твоей мудростью и могуществом, и падаю ниц в восхищении перед твоими подвигами!»).

В данном предложении мы встретили два фразеологизма со сходным значением: 甘拜下风 [gānbài xiàfēng] (дословно: «быть готовым преклониться под ветром») в образном значении «преклоняться», «почитать», «признавать чье-либо превосходство», «склонить голову перед кем-то» и 五体投地 [wǔtǐtòudì] («падать ниц», «преклоняться», «восхищаться»). У идиом непараллельная конструкция.

#### Библиографический список

1. Пространство и время – обсуждаем художественный формат внутри пространственной структуры маньхуа. 从空间到时间 – 试论画格在漫画时空结构中的作用. Available at: <https://zhuanlan.zhihu.com>
2. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учебное пособие Москва: «Академия», 2003.
3. Горелов В.И. Стилистика современного китайского языка: учебное пособие для студентов. Москва: «Просвещение», 1979.
4. Маньхуа 漫画. Available at: <https://www.kuaikanmanhua.com>
5. Щичко В.Ф. Учебник общего перевода китайского языка: учебное пособие. Москва: Восточная книга, 1993.

#### References

1. Prostranstvo i vremya – obsuzhdaem hudozhestvennyj format vnutri prostranstvennoj struktury man'hua. 从空间到时间 – 试论画格在漫画时空结构中的作用. Available at: <https://zhuanlan.zhihu.com>
2. Anisimova E.E. Lingvistika teksta i mezhkul'turnaya kommunikaciya (na materiale kreolizovannyh tekstov): uchebnoe posobie Moskva: «Akademija», 2003.
3. Gorelov V.I. Stilistika sovremennogo kitajskogo yazyka: uchebnoe posobie dlya studentov. Moskva: «Prosveschenie», 1979.
4. Man'hua 漫画. Available at: <https://www.kuaikanmanhua.com>
5. Schichko V.F. Uchebnik obschego perevoda kitajskogo yazyka: uchebnoe posobie. Moskva: Vostochnaya kniga, 1993.

Статья поступила в редакцию 29.07.22

УДК 811.35

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-357-359

**Khalidova R.Sh.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [rashi-dr@mail.ru](mailto:rashi-dr@mail.ru)  
**Mallaeva Z.M.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, chief research associate, G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: [logika55@mail.ru](mailto:logika55@mail.ru)

**ETHNO-LINGUISTIC MOSAIC OF DAGESTAN.** The presented article deals with such topical issues for the Dagestan languages as the threat of the disappearance of small-numbered languages and the problem of the language of interethnic communication. The ethno-linguistic diversity of Dagestan, especially its mountainous part, has always been under the close attention of Dagestan scholars. There are different opinions in the scientific literature explaining this phenomenon. From the variety of opinions on this issue, three can be distinguished as the most popular: 1) geographical features – a mountainous landscape that made it difficult for the highlanders to communicate; 2) migration theory – according to which the inhabitants of mountain villages are descendants of different tribes that once settled here; 3) natural economy and backward social relations. The authors of the article adhere to their own opinion that the ethno-linguistic mosaic of Dagestan is explained by the ethnographic and linguistic effect caused by the political state. The long existence of political fragmentation, in which each political unit had stable borders and sovereignty, separated their cultures, as well as languages, from each other.

**Key words:** minor languages of Dagestan, ethno-linguistic diversity, threat of extinction of language.

**Р.Ш. Халидова**, д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: [rashi-dr@mail.ru](mailto:rashi-dr@mail.ru)  
**З.М. Маллаева**, д-р филол. наук, проф., гл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: [logika55@mail.ru](mailto:logika55@mail.ru)

## ЭТНОЯЗЫКОВАЯ МОЗАИКА ДАГЕСТАНА

В представленной статье рассматриваются такие актуальные для дагестанских языков вопросы, как угроза исчезновения малочисленных языков и проблема языка межнационального общения. Наличие в Дагестане большого количества этносов и, соответственно, такого же количества языков, большая часть которых локализована в нагорной части Западного Дагестана, безусловно, привлекало внимание дагестановедов (лингвистов, этнографов, культурологов и др.). В специальной литературе по всем этим отраслям представлены различные точки зрения, трактующие феномен этнического и лингвистического многообразия на ограниченной территории.

Из многообразия мнений по данному вопросу можно выделить три как наиболее популярные: 1) особенности ойкумены – горный ландшафт, который затруднял общение горцев; 2) миграционная теория, согласно которой жители горных аулов – это потомки оставшихся здесь от проходивших в далеком прошлом племён; 3) натуральное хозяйство и отсталые общественные отношения. Авторы данной статьи придерживаются собственного мнения, что этнолингвистическая мозаика Дагестана объясняется этнографическим и лингвистическим эффектом, который вызван политическим состоянием. Длительное существование политической раздробленности, при которой каждая политическая единица располагала стабильными границами и суверенитетом, отделяла их культуры, также и языки друг от друга.

**Ключевые слова:** малочисленные дагестанские языки, этнолингвистическое многообразие, угроза исчезновения языка.

Актуальность исследуемой в данной статье темы очевидна: все дагестанские миноритарные языки находятся под реальной угрозой исчезновения. Функциональная ограниченность (обслуживают только бытовой дискурс), сильные диалектные различия (вплоть до того, что носители разных диалектов порой не понимают друг друга) и ограниченное количество носителей миноритарных языков являлись причиной того, что данные языки должны стать предметом лингвоэкологии.

Основная цель, которую преследуют авторы статьи, – это обозначить основные проблемы лингвоэкологии дагестанских миноритарных языков и определить задачи, выполнение которых позволит решить в той или иной мере обозначенные проблемы.

Новым в данной статье является подход к решению первоочередных задач исчезающих дагестанских языков. Лингвоэкология как относительно новая междисциплинарная научная дисциплина, в которой дагестанские языки крайне нуждаются, на сегодняшний день не востребована в дагестановедении.

Применение методов лингвоэкологии позволит диагностировать современное состояние дагестанских миноритарных языков, реанимировать и сохранить умирающие языковые компоненты, исследовать носителя языка как языковую личность и как творца коммуникативной деятельности и решить вопросы сохранения и развития национальных языков малых народов. Методика, применяемая в статье, может быть использована для решения вопросов сохранения миноритарных языков других регионов, что подтверждает теоретическую значимость проведенного в статье исследования. Практическая значимость данного исследования заключается в том, что материал статьи найдёт применение при составлении спецкурсов по лингвоэкологии дагестанских миноритарных языков.

Этноязыковая структура Дагестана чрезвычайно разнообразна. Несмотря на большое количество исследований лингвистов, этнографов, историков, археологов, культурологов, социологов, на сегодняшний день нет единого мнения среди специалистов о точном количестве этносов и языков, представленных на территории Дагестана. Происходит это по причине неразработанности точных и общепризнанных критериев, разграничивающих язык от диалекта и этнос от этнической группы. Преобладающее большинство дагестанских языков на сегодняшний день находятся под серьезной угрозой исчезновения. В первую очередь исчезновение грозит так называемым «однаульным» языкам. В Дагестане имеется ряд селений со статусом самостоятельного этноса, которые обладают самостоятельным языком. Согласно данным атласа языков, находящихся под угрозой исчезновения ЮНЕСКО (*Atlas of the World's Languages in Danger*), в этот список входят более 25 дагестанских языков [1].

В этносоциolingвистической энциклопедии языков народов России «Красная книга», в которой представлена информация обо всех малочисленных этносах Российской Федерации и их языках, находящихся под угрозой исчезновения, обозначены всего 19 дагестанских языков. Большая их часть (восемь единиц: андийский, ахвахский, багвалинский, ботлихский, годоберинский, каратинский, тиндинский, чамалинский) относится к андийской подгруппе аваро-андо-цезской группы дагестанских языков. Под угрозой исчезновения находятся все пять цезских языков аваро-андо-цезской группы: бежтинский, гинухский, гунзибский, хваршинский и цезский. В этот список входят также четыре языка лезгинской группы дагестанских языков: агулский, арчинский, рутулский, цахурский и два идиoma, лингвистический статус которых является предметом научных дискуссий: кайтагский и кубачинский. Кайтагский (по другой терминологии – хайдакский) и кубачинский идиомы некоторые исследователи считают самостоятельными языками. По мнению большинства исследователей хайдакский и кубачинский – это диалекты даргинского языка. Главный редактор «Красной книги» В.П. Нерознак характеризует все миноритарные этносы как находящиеся в зоне этнического бедствия [2, с. 10]. Разница в количестве дагестанских языков, находящихся под угрозой исчезновения, объясняется тем, что степень угрозы для языков определяется по целому ряду критериев, которые различаются у разных исследователей. Специалисты ЮНЕСКО берут в расчет следующие показатели, по которым они определяют степень опасности исчезновения языка: 1) количество говорящих на данном языке; 2) их соотношение с количеством всего населения данного пункта; 3) функциональная востребованность языка в различных сферах жизни общества, в том числе и в делопроизводстве; 4) отношение носителей к своему языку;

5) межпоколенная трансмиссия языка и некоторые другие. Составители энциклопедии языков народов России «Красная книга» руководствовались в решении о включении тех или иных языков этнодемографическими критериями, а именно – численностью этноса (от пятидесяти тысяч и менее).

На тот факт, что все миноритарные языки находятся в зоне опасности, обращает внимание также и А.Е. Кибрик. Он делит исчезающие языки на пять различных групп в зависимости от степени тяжести проблемы. Все бесписьменные языки Дагестана А.Е. Кибрик относит к умирающим [3, с. 67–69].

Лингвоэкология, или эколлингвистика – это новое междисциплинарное направление в науке о языке, смежное с социологией, этнолингвистикой, экологией и культурологией, предметом которой является экологическое состояние языка. Е.В. Семчук относит к предмету лингвоэкологии не только сам язык как средство коммуникации, но и различные экстралингвистические средства (жестикуляцию, мимику, пантомимику, социальный контекст и др.), употребляемые при совершении речевого акта, которые влияют на коммуникативную удачу [4].

Все языки мира являются носителями духовной культуры этноса, пусть даже самого малочисленного. Поэтому язык даже самого маленького народа представляет ценность для мировой цивилизации. Духовная культура этноса тесно связана с национальными особенностями языка и оказывает на язык определенное влияние. Одновременно и национальное своеобразие языка определяет нематериальную культуру этноса. Еще Вильгельм фон Гумбольдт проводил прямую параллель между духовной культурой народа и его языком, утверждая, что язык народа – это его дух, а дух народа – это его язык [5, с. 68].

Несмотря на многочисленность и разнообразие этносов, компактно проживающих на относительно небольшой территории – в 500 тыс. кв. км, для Дагестана не были характерны межэтнические конфликты. Причину феномена межэтнической толерантности в Дагестане М.А. Аглавов объясняет тем, что «регион был покрыт сетью территориальных (но не этнических) владений, вплоть до принадлежавших отдельным сельским обществам и их союзам. .... В конфликтах, весьма частых из-за территориальных вопросов, перераставших иногда в военные стычки между общинами – владельцами территорий, этнический фактор отсутствовал. ... Этничность не касалась жизненных интересов общин, а составляла культурную атрибуцию суверенных общин гражданского типа и их союзов» [6, с. 24]. Этническая толерантность сочеталась в полиэтническом и многоязычном Дагестане с уважением к другому языку и желанием изучать языки соседей. Поэтому дагестанцы – традиционно билингвы и полилингвы. М.М. Магомедханов отмечает: «Владение двумя и более языками воспринималось в Дагестане как явление обычное. Гинухцы, например, помимо гинухского, знают еще цезский и бежтинский языки, а со школьного возраста осваивают аварский и русский. Однако общим для всех народов Западного Дагестана и арчинцев стал аварский язык. Среди множества причин и условий становления в Западный Дагестан авароязычной культурной среды следует особо выделить полиэтничность данного региона, которая усложняется еще и тем, что к территориям расселения упомянутых выше андоцезских народов вплотную примыкает ряд возникших в разное время авароязычных селений» [7, с. 38–39].

У лингвоэкологии дагестанских языков две основные проблемы: 1) угроза исчезновения малочисленных языков; 2) проблема языка межнационального общения. Угроза исчезновения малочисленных языков Дагестана усиливается в связи с активизацией миграционных процессов. Ряд таких факторов, как отсутствие элементарных условий для жизни, рабочих мест, стремление получить образование, повысить свой социальный статус, заставляют жителей и так малочисленных селений покинуть родные места и переехать в города. Естественно, языки, функции которых ограничены семейным дискурсом, в городских условиях оказываются невостребованными. Согласно данным социоллингвистического опроса, проведенного Б.М. Атаевым в городских школах Дагестана, преобладающее большинство городских учащихся слабо владеют родным языком или вовсе не владеют им, за исключением набора фраз, обслуживающих исключительно семейный дискурс: «Из 1000 опрошенных учащихся дагестанцев 3–4 классов 670 не смогли рассказать сказку своего народа и спеть песенку на родном языке. Более 75% из 3 тыс. старшеклассников признали, что не читают и не пишут на родном языке» [8, с. 130]. Смена традиционной среды обитания приводит к ускорению процесса утраты языка.

Актуальность для Дагестана проблемы языка межнационального общения обусловлена наличием более тридцати самостоятельных языков с многочисленными диалектами, различия между которыми настолько сильные, что представители разных диалектов подчас с трудом понимают друг друга. В таких языках, как лакский, лезгинский и табасаранский, различия между диалектами не такие большие, что они в принципе понимают друг друга без особого труда. Что же касается таких языков, как даргинский и аварский, различия между отдельными диалектами здесь довольно большие, такие, что взаимопонимание между их носителями не всегда возможно.

Необходимость межэтнической коммуникации привела к тому, что преобладающее большинство населения Дагестана двуязычно; некоторые из них владеют тремя и четырьмя языками. В западной части Дагестана как язык межнационального общения особую коммуникативную функцию выполнял аварский язык в качестве лингва франка, служивший языком общения четырнадцати андо-цезских народностей. Все носители андо-цезских языков владеют в той или иной степени аварским языком. Здесь можно говорить об одностороннем двуязычии, поскольку андо-цезы владеют аварским языком, а среди представителей аварского этноса лишь немногие знают андийский, еще реже цезский языки. Как правило, аварцы владеют языками соседних селений. В Дагестане двустороннее двуязычие было характерно для жителей пограничных сел, например, на границе между аварцами и лакцами, между даргинцами и лакцами, между даргинцами и аварцами. Среди носителей андалальского диалекта южного наречия аварского языка используется такой способ коммуникации, как «рецептивное понимание», когда каждый из коммуникантов говорит на своем говоре (бухтинском, гамсутлинском, кегерском, кудалинском, кудинском, обохском, ругуджинском, салтинском, согратлинском, чохском, хоточ-хиндахском), и в то же время все друг друга понимают.

В предгорной и низменной части Дагестана функцию лингва франка традиционно выполнял кумыкский язык. А на юге Дагестана, где компактно проживают представители лезгинской группы языков (лезгины, табасаранцы, агулы, цахуры, рутулы), языком межнационального общения служил азербайджанский язык.

Арабский язык на протяжении столетий функционировал в Дагестане в качестве языка религии и выполнял еще ряд общественных функций. Еще

П.К. Услар обратил внимание на то, что в Дагестане широко распространено изучение арабского языка, особенно в примечетских школах (медресе). Арабский язык не обслуживал бытовую дискурс (за исключением представителей духовенства), но широко применялся в бытовом дискурсе. Дагестанцами созданы произведения художественной литературы на арабском языке. Математические трактаты и медицинские труды, написанные дагестанцами на арабском языке, получили известность и признание в странах мусульманского Востока. Школы при мечети были во всех селениях, даже в самых отдаленных. В конце XIX века П.К. Услар писал: «Если об образовании народном судить по соразмерности числа школ с массой народонаселения, то дагестанские горцы в этом отношении опередили даже многие просвещенные европейские нации» [9, с. 3].

Лидирующую позицию в качестве языка межнационального общения, безусловно, занимает русский язык, который повсеместно выполняет функцию языка межнационального общения.

В заключение можно отметить, что проблема языка межнационального общения в Дагестане решена. Владение русским языком носит в республике массовый характер. Большинство родителей предпочитают, чтобы дети лучше владели русским языком, нежели родным, чтобы обеспечить процесс их социализации. Владение русским языком – это естественная необходимость в условиях многоязычного Дагестана. Большая часть билингвальной молодежи Дагестана, которая считает родным свой национальный язык, а русский язык – вторым языком, владеет вторым языком лучше, чем родным. Не отрицая функции языка как формы репрезентации этнической культуры и средства этнической самоидентификации, следует отметить, что утрачивая родной язык, дагестанцы сохраняют этническое самосознание. Культурный компонент этноязыковой идентичности носит более стабильный характер, чем языковой.

Вторая проблема – угроза исчезновения малочисленных языков остается актуальной, несмотря на меры, принимаемые для их сохранения. Проведенное нами исследование позволяет заключить, что меры, принимаемые в республике для сохранения исчезающих языков, не могут решить эту проблему. Основное внимание для решения данной проблемы следует акцентировать на создании элементарных условий в местах компактного проживания жителей данных языков, чтобы люди массово не покидали родные селения и чтобы родной язык для них не стал функционально вторым языком.

#### Библиографический список

1. *Atlas of the World's Languages in Danger*. Editor: Moseley, Christopher. Note: third edition; Paris: UNESCO, 2010.
2. *Языки народов России. Красная книга*. Энциклопедический словарь-справочник. Москва: Academia, 2002.
3. Кибрик А.Е. *Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания: универсальное, типовое и специфичное в языке*. Москва: Издательство МГУ, 1992.
4. Семчук Е.В. *Лингвоэкология как междисциплинарная наука*. Available at: <https://moluch.ru/archive/63/9073/>
5. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества. *Избранные труды по языкознанию*. Москва: Прогресс, 1984: 37 – 98.
6. Агларов М.А. Исторические корни межэтнической толерантности в Дагестане. Научный мир. 2007; № 2 (4): 24 – 25.
7. Магомедханов М.М. Этноязыковая ситуация в Западном Дагестане / М. М. Магомедханов. *Материалы Среднеазиатско-Кавказских исследований. Этнология, история, археология, культурология*. Лавровский сборник. Санкт-Петербург, 2007: 38 – 39.
8. Атаев Б.М. *Миноритарные языки Дагестана: состояние и перспективы*. Махачкала, 2012.
9. Услар П.К. О распространении грамотности между горцами. *Сборник сведений о кавказских горцах*. Тифлис, 1870; Выпуск III: 1 – 30.

#### References

1. *Atlas of the World's Languages in Danger*. Editor: Moseley, Christopher. Note: third edition; Paris: UNESCO, 2010.
2. *Yazyki narodov Rossii. Krasnaya kniga*. "Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik. Moskva: Academia, 2002.
3. Kibrik A.E. *Ocherki po obshchim i prikladnym voprosam yazykoznanija: universal'noe, tipovoe i specifichnoe v yazyke*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1992.
4. Semchuk E.V. *Lingvo'ekologiya kak mezhdisciplinarnaya nauka*. Available at: <https://moluch.ru/archive/63/9073/>
5. Humboldt V. fon. *O razlichii stroeniya chelovecheskih yazykov i ego vliyani na duhovnoe razvitiye chelovechestva. Izbrannye trudy po yazykoznaniiyu*. Moskva: Progress, 1984: 37 – 98.
6. Aglarov M.A. *Istoricheskie korni mezh'etnicheskoj tolerantnosti v Dagestane*. Nauchnyy mir. 2007; № 2 (4): 24 – 25.
7. Magomedhanov M.M. *Etnoyazykovaya situatsiya v Zapadnom Dagestane / M. M. Magomedhanov. Materialy Sredneaziat'sko-Kavkazskikh issledovaniy. 'Etnologiya istoriya, arheologiya, kul'turologiya: Lavrovskij sbornik. Sankt-Peterburg, 2007: 38 – 39.*
8. Ataev B.M. *Minoritarnye yazyki Dagestana: sostoyanie i perspektivy*. Mahachkala, 2012.
9. Uslar P.K. *O rasprostraneni gramotnosti mezhdu gorcami. Sbornik svedenij o kavkazskikh gorcah*. Tiflis, 1870; Vypusk III: 1 – 30.

Статья поступила в редакцию 27.07.22

УДК 81'25

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-359-361

**Fatkullina F.G.**, Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Russian and Comparative Philology, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: fluzarus@rambler.ru

**Bakhtina Yu.G.**, MA student, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: julia.bleck@mail.ru

**THE CONCEPT OF TIME DISTANCE IN TRANSLATION.** The article presents results of theoretical research on the concept of time distance in translation. Based on the conducted research, the authors come to the conclusion that when translating and its subsequent adaptation, it is necessary to take into account such parameters as genre and stylization, which are the most universal tools for translating novels with a long time distance. For example, the stylization process includes historical, genre and socio-speech stylizations that help to choose specific tools for synchron texts and diachron texts. In conclusion, arguments are given in favor of the extent to which a translated text with a large time distance can be adapted in translation for a modern recipient of a literary text, and at the same time a unique text different from the original would not be created.

**Key words:** time distance, diachronic translation, synchronic translation, adaptation, stylization.

**Ф.Г. Фаткуллина**, д-р филол. наук, зав. каф. русской и сопоставительной филологии Башкирского государственного университета, г. Уфа, E-mail: fluzarus@rambler.ru

**Ю.Г. Бахтина**, магистрант, Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: julia.bleck@mail.ru



## ПОНЯТИЕ ВРЕМЕННОЙ ДИСТАНЦИИ В ПЕРЕВОДЕ

В данной статье представлены результаты теоретических исследований о понятии временной дистанции в переводе. На основании проведенного исследования авторы приходят к выводу о том, что при переводе и последующей его адаптации необходимо учитывать такие параметры, как жанр и стилизация, являющиеся наиболее универсальными инструментами для перевода романов с большой временной дистанцией. К примеру, процесс стилизации включает в себя историческую, жанровую и социально-речевую стилизации, которые помогают выбрать конкретный инструментарий для текстов-синхрон и текстов-диахрон. В заключение приводятся аргументы в пользу того, насколько переводной текст с большой временной дистанцией может быть адаптирован в переводе для современного реципиента художественного текста, и при этом не был бы создан уникальный текст, отличный от оригинала.

**Ключевые слова:** временная дистанция, текст-диахрон, текст-синхрон, адаптация, стилизация.

**Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ проекта № 20-012-00136**

Актуальность исследования заключается в том, что проблема перевода текстов с большой временной дистанций (от 100 лет, которые мы берем во внимание, так как именно за это время происходят наиболее явные изменения во всех аспектах развивающего языка) до сих пор остается не до конца раскрытой, и в переводоведении пока не выработана единая парадигма и стратегия перевода подобных текстов. Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что современная российская переводческая школа планомерно занимается переводом текстов, временная дистанция которых имеет существенный разрыв между написанием и изданием художественного произведения и переводом на русский язык.

Новизна и значимость исследования заключается в том, что авторами были выделены такие понятия, как *текст-синхрон* и *текст-диахрон* (в квалификации Е.В. Шамовой), которые делят типы переводных текстов на две соответствующие категории: текст-синхрон, не имеющий большой временной дистанции в переводе, и текст-диахрон, напротив, имеющий большую разницу во времени с оригиналом.

Цель исследования состоит в проведении подробного анализа на тему временной дистанции в российском и зарубежном дискурсе и выявлении понятий, разработанных различными теоретиками и лингвистами. Задачи исследования следующие:

- 1) раскрыть понятие временной дистанции;
- 2) рассмотреть квалификацию типов текста и их перевода с учетом временной дистанции;
- 3) выделить инструментарий переводчика с текстами со значительной временной дистанцией.

Временная дистанция в романах как предмет художественного дискурса является предметом исследования довольно продолжительное время. Различными учеными были предоставлены разные концепции перевода и адаптации романов с большой дистанцией. В имперской России времен Петра Первого и Екатерины Великой перевод многих художественных произведений зачастую отличался тем, что он был сделан не с языка оригинала, а с языка-посредника, например, романы переводились с английского на французский, и потом уже с французского языка на русский. Подобные переводы могут содержать больший процент адаптации, нежели прямые. Многие лексико-семантические и лингвокультурологические особенности оригинального произведения в данном случае могут быть утеряны. В советской школе перевода многие классические произведения были переведены заново и выпущены с более точным переводом.

Примеров подобных произведений достаточно. Так, роман «Итальянец» Анны Радклиф был готов к выпуску в полноценном русском переводе только в 2000-м году, а оригинал был издан в 1797 году, временная дистанция между выходом оригинала и полным переводом на русский язык без «двойного» перевода с французского составляет 203 года. Романы Джейн Остин также вышли на русском языке с большой временной дистанцией – «Нортенгерское Аббатство» (1817) в переводе С. Маршака был выпущен в 1988 году, а обновленный перевод А. Грызуновой и Е.А. Суриц вышел в 2018 году.

Исследователь Е.В. Шамова пишет, что «одно и то же переводное произведение тоже неодинаково воспринимается разными поколениями людей в разные периоды и эпохи», и «каждое новое поколение нуждается в новом переводе в зависимости от духа и велений времени» [1, с. 82–85]. Мы считаем, что важность перевода произведений с большой временной дистанцией состоит в том, что они воспроизводят культурные и языковые реалии определенной эпохи в той или иной степени. Это приводит к важному тезису: эти произведения можно включить в общий лингвистический корпус для анализа и лучшего понимания разных языков в целом и частном порядке.

В переводе с большой временной дистанцией так или иначе необходима адаптация текста. Нами были выделены такие типы текстов, как *текст-диахрон* и *текст-синхрон* [1, с. 82]. Текст-диахрон – это тип текста в переводе, который имеет временную дистанцию в 100–200 лет между оригиналом и переводом, в свою очередь, текст-синхрон не имеет большого временного отрыва. Существует также два понятия – «синхронный» и «диахронный», которые были введены ученым В.С. Виноградовым, где «синхронный» перевод «выполняется в эпоху создания оригинала, когда временной уровень языков подлинника и перевода соотносителен, и когда автор и переводчик являются современниками» [2, с. 26]. Диахронный перевод – это «когда переводятся произведения прошлых веков» и «временная дистанция между созданием подлинника и перевода становится значительной, временные уровни языков оригинала и перевода уже не являются

соотносительными, а экстралингвистические характеристики соответствующих эпох различаются коренным образом» [2, с. 55]. Обе квалификации выделяют два основных типа текстов, которые важно различать для учета временной дистанции.

В особый тип диахронического перевода входит интралингвальный перевод, который происходит внутри языка в разные периоды его развития. К примеру, различия между древнеанглийским и новоанглийским настолько существенны, что требуют адаптации и перевода в рамках подобной эволюции языка. Это существенный аспект в переводе временной дистанции, так как будет касаться не непосредственно переводчика, а больше лингвистов и самих носителей языка.

Проблема адаптации состоит в том, что между языком оригинала и языком-реципиентом могут быть культурные, национальные и языковые отличия, и вопрос о том, насколько адаптированный вариант перевода становится отдельным произведением, а не просто переводом, довольно сложен.

В художественном тексте, который является плодом воображения писателя, следовательно, и в переводе подобного текста адаптация не рассматривается, так как адаптировать – значит упростить или вложить не ту семантическую окраску и, возможно, потерять художественно-стилистическую особенность текста в переводе.

Тем не менее переводчики рассматривают хронологическую адаптацию текста, которая и возникает при переводе текстов-диахрон. Хронологическую адаптацию текста используют в оппозиции «свое – иное – чужое», то есть переводчик может выбрать стратегию полной архаизации или же модернизировать перевод и подогнать синтаксис и лексику под современные реалии языка [1, с. 72–78]. Ю. Найда рассматривал подобную адаптацию в культурном аспекте языка. В своей работе *The theory and practice of translation* он пишет, что в разных переводах Библии возможна подобная адаптация в тех случаях, когда существуют значительные культурные различия в переводимых языках: «В некоторых случаях невозможно обеспечить такую обусловленность в контексте, поскольку может быть задействована совершенно другая культурная функция» [4, с. 111].

Многие ученые указывают, что при переводе и последующей его адаптации необходимо учитывать такое понятие, как жанр [3]. Дискурс передачи жанровых особенностей в переводе стал пристально рассматриваться зарубежными учеными с 70-х годов и развивается до сих пор. Стоит упомянуть один из самых первых литературных переводов, который когда-либо осуществлен: это перевод Библии. Так как это священный текст, у него есть свои рамки и стилистические приемы для передачи текста на язык-реципиент. Невозможно отрицать того, что библейский нарратив крайне специфичен и в переводе не может быть не отмечен переводчиком. Ученые Джеймс Дикенз и Иен Хиггинз писали следующее: «... предмет религиозных текстов подразумевает существование духовного мира, который не является вымыслом, но имеет свои собственные внешние реалии и истины» [5, с. 178]. Это приводит нас к выводу, что переводчикам необходимо так или иначе адаптировать «жанровую» особенность библейских текстов. Таким образом, это служит доказательством того, что в переводе жанр имеет свое значение и может напрямую влиять на стратегию переводчика.

Жанровый анализ и жанр как таковой в переводе оставались не главными изучаемыми объектами. Исследования в лингвистике приобрели все большее значение с 1990-х годов, переводчиками часто используются термины «жанры» и «типы текста». В зарубежном дискурсе перевода ученые отталкиваются конкретно от типа текста. Исследовательница А. Райс выделяет следующие типы текстов:

- 1) информативный / контентно ориентированный (сообщение фактов, например, пресс-релиз);
- 2) экспрессивный / ориентированный на форму (эстетический, творческий контент, например, стихотворение);
- 3) оперативный / ориентированный на обращение (убедительный контент, например, реклама) и аудиомедиа (дополнительный «гипертип» – аудиовизуальные тексты) [6, с. 35].

Согласно исследованиям А. Рейс, при переводе следует учитывать функцию типа исходного текста. Таким образом, переводы информативных текстов должны полностью передавать информационное содержание языка источника («инвариантность»). В переводах выразительных текстов следует отражать художественные аспекты языка источника, а переводы оперативных текстов должны оказывать такое же психологическое воздействие на поведение целевых читателей, как и на читателей языка источника [6, с. 24–47]. Данная категория представляется в рамках исследования логичной, но у нее, как и у многих теорий,

есть свои преимущества и недостатки. Классификация Рейс оказалась слишком обобщающей, тем самым не охватывающей весь объем, а значит – трудноприменимой на практике. Однако эта одна из тех работ, которые начали освещать категорию жанра в переводе.

Польский учёный Люция Биль в исследовании *Genre analysis and translation* писал, что литературный перевод рассматривается как отдельный литературный жанр, управляемый собственными нормами и целями [7, с. 153]. Также один из крупнейших философов XX века Хосе Ортеги-и-Гассета в своей знаменитой работе *The misery and the splendor of translation* утверждал, что художественный перевод подразумевает потерю, и это «не работа, а путь к работе» [8, с. 61]. В рамках специализированного перевода было введено родственное понятие «трансжанр», то есть жанр, который является «исключительным для перевода» и отличается от исходного и целевого жанров [9, с. 62–68].

В дополнение к сказанному выше о трансжанре следует назвать статью Дугласа Робинсона «К вопросу о жанровой принадлежности литературного перевода», который утверждает, что «литературный перевод – это особый жанр литературы, отличный от жанра оригинального произведения» [9, с. 3]. Робинсон пишет, что переводчик не просто «имитирует» стратегии, которые использовал автор в своем произведении. Таким образом, литературный перевод становится оригинальным произведением, то есть уже является поджанром сам по себе [10, с. 6]. В традиционном определении лите-

ратурного перевода переводчик достигает аутентичности благодаря имитации различных стилистических приемов, которые использует автор, и в теории Робинсона все это склоняется к двум видам стратегии перевода: форенизации или доместикизации. Проблема, связанная с данными стратегиями, заключается в том, что литературный перевод в случае доместикизации становится «мажоритарным», и в традиционной парадигме литературные переводчики приобретают низший статус. Так, к примеру, в работах Л. Венути превозносятся именно автора, а не переводчика, который воссоздал произведение на языке-реципиенте [10, с. 33].

В заключение мы пришли к выводу, что работа Дугласа Робинсона имеет свои преимущества. Благодаря исследованиям таких ученых, как Сюзан Басснет, Люция Биль, Райс и многих других, становится очевидно, что вопрос жанра в переводе имеет большую актуальность и значимость, поскольку литературный перевод, по сравнению с техническим, законодательным, переводом СМИ, не является «имитацией» того, что написал автор оригинального произведения. Более того, разграничение на тексты-диахроны и тексты-синхроны является важным понятием в инструментарии для переводов с большой временной дистанцией. Для реализации подобного перевода важна стилизация, так как она включает в себя жанровый, исторический и социально-речевой подвиды, на основании чего можно разработать инструментарий для адекватного и точного перевода без лишней архаизации и модернизации.

#### Библиографический список

1. Шамова Е.В. Диахронический перевод как адаптация текста, дистанцированного во времени. *Вестник Вятского государственного университета*. 2008: 82 – 85.
2. Виноградов В.С. *Перевод. Общие и лексические вопросы*. Москва: КДУ, 2004: 24 – 115.
3. Nida E., Tiber C.R. *The theory and practice of translation*. Moskwa: Brill, 1969.
4. Dickins J., Higgins I. *Thinking Arabic Translation: A Course in Translation Method: Arabic to English*. Publisher: Routledge, 2013.
5. Reiss K. *Translation Criticism – the Potentials and Limitations. Categories and Criteria for Translation Quality Assessment*. Translated by E. F. Rhodes. Manchester: St. Jerome, 1971: 24 – 47.
6. Biel L. Genre analysis and translation. *The Routledge Handbook of Translation Studies and Linguistics*. London and New York, 2018: 151 – 164.
7. Ortega y Gasset. *The misery and the splendor of translation. The Translation Studies Reader*. New York: Routledge, 2000: 49 – 53.
8. Робинсон Д. *К вопросу о жанровой принадлежности литературного перевода*. Available at: <https://benjamins.com/online/target/articles/target.16064.rob.ru>
9. Lawrence V. Translation and Minority. *Special issue of The Translator*. 1998; № 4 (2).

#### References

1. Shamova E.V. Diachronicheskij perevod kak adaptaciya teksta, distancirovannogo vo vremeni. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008: 82 – 85.
2. Vinogradov V.S. *Perevod. Obschie i leksicheskie voprosy*. Moskva: KDU, 2004: 24 – 115.
3. Nida E., Tiber C.R. *The theory and practice of translation*. Moskwa: Brill, 1969.
4. Dickins J., Higgins I. *Thinking Arabic Translation: A Course in Translation Method: Arabic to English*. Publisher: Routledge, 2013.
5. Reiss K. *Translation Criticism – the Potentials and Limitations. Categories and Criteria for Translation Quality Assessment*. Translated by E. F. Rhodes. Manchester: St. Jerome, 1971: 24 – 47.
6. Biel L. Genre analysis and translation. *The Routledge Handbook of Translation Studies and Linguistics*. London and New York, 2018: 151 – 164.
7. Ortega y Gasset. *The misery and the splendor of translation. The Translation Studies Reader*. New York: Routledge, 2000: 49 – 53.
8. Robinson D. *K voprosu o zhanrovoy prinalozhnosti literaturnogo perevoda*. Available at: <https://benjamins.com/online/target/articles/target.16064.rob.ru>
9. Lawrence V. Translation and Minority. *Special issue of The Translator*. 1998; № 4 (2).

Статья поступила в редакцию 14.07.22

УДК 82-14:821.512.151

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-361-364

**Tozyakova E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),  
E-mail: [katytoz@mail.ru](mailto:katytoz@mail.ru)  
**Lin'kov V.D.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),  
E-mail: [vladlincov@yandex.ru](mailto:vladlincov@yandex.ru)

**NATIONAL CHARACTER IN THE POETRY OF GORNY ALTAI (BASED ON THE CONCEPT “ALTAI-KIZHI / ALTAIAN”).** The article examines the content and structure of a concept “Altai-Kizhi/Altai” in the poetry of Gorny Altai in the context of the actual problem of reflecting the peculiarities of national character in regional literature and of forming a national identity. The concept under research is one of the dominant concepts of the Altai literature. In Altai lyrics, it is manifested by stable national and cultural symbols, artistic elements and images. Works of the classics of Altai literature – L. Kokyshev and A. Adarova – describe the process of conceptualizing the image of an Altai (Altai-kizhi) by means of its contamination with images and motifs of the Altai homeland, nature, native land, Altai language, family, Altai people, historical past, home/village, as well as with other components of the Altai worldview. In the course of the study of the poetic tradition of regional literature, set by the development of the concept “Altai-Kizhi/Altai”, the national universals of the artistic consciousness of Altai lyricists and the nature of the creative ties of L. Kokyshev and A. Adarov are revealed.

**Key words:** “Altai-kizhi/Altai” concept, national character, identity, ethnocentrality, poetry of the Altai.

**Е.А. Тозьякова**, канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: [katytoz@mail.ru](mailto:katytoz@mail.ru)  
**В.Д. Линьков**, канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск,  
E-mail: [vladlincov@yandex.ru](mailto:vladlincov@yandex.ru)

## НАЦИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР В ПОЭЗИИ ГОРНОГО АЛТАЯ (НА МАТЕРИАЛЕ КОНЦЕПТА «АЛТАЙ-КИЖИ»/«АЛТАЕЦ»)

В статье исследуется содержание и структура концепта алтай-кижи/алтаец в поэзии Горного Алтая в контексте актуальной проблемы отражения особенностей национального характера в региональной литературе и формирования национальной идентичности. Концепт алтай-кижи/алтаец является одной из доминант концептосферы алтайской литературы. В алтайской лирике он проявляется устойчивыми национально-культурными символами, художественными элементами и образами. В произведениях классиков алтайской литературы – Л. Кокышева и А. Адарова – описан процесс концептуализации образа алтайца (алтай-кижи) посредством контаминации его с образами и мотивами родины Алтай, природы, родной земли, алтайского языка, семьи, алтайского

народа, исторического прошлого, дома/аила, а также с другими составляющими алтайского мировидения. В ходе исследования поэтической традиции региональной литературы, заданной развитием концепта алтай-кижи/алтаец, выявлены национальные универсалии художественного сознания алтайских лириков и характер творческих связей Л. Кокышева и А. Адарова.

**Ключевые слова:** концепт алтай-кижи/алтаец, национальный характер, идентичность, этноменталитет, поэзия Горного Алтая.

**Статья подготовлена при поддержке гранта РФФИ 20-412-040005 р\_а «Концепт «алтай-кижи»/«алтаец» в фольклоре и литературе Горного Алтая в контексте национальной идентичности»**

Проблема отражения национального характера в литературе на протяжении долгого времени относится к *mainstream* в филологической науке. В контексте всеобщего интереса к «национальному» в последнее время внимание ученых все чаще смещается в направлении изучения образов мира и человека в национальных литературах России. Эта тенденция открывает новые перспективы в исследовании принципов формирования идентичности народов РФ в условиях культурного плюрализма. В этом смысле алтайская литература, отражающая особенности этнического мировосприятия коренного населения региона, может быть рассмотрена как важнейший источник материала по вопросам национального характера и самоидентификации алтайцев.

В предложенной работе объектом исследования стала поэзия Горного Алтая. В художественных текстах алтайских писателей, особенно поэтов – этнических алтайцев, закодирована информация об особенностях менталитета, национальной картины мира, ценностных, поведенческих установках коренного народа Республики Алтай. Предметом исследования явился алтайский национальный характер, который описывается сквозь призму ментально значимого концепта алтай-кижи/алтаец.

Цель исследования – описание структуры и содержания концепта алтай-кижи/алтаец в поэзии Горного Алтая, транслирующего особенности национального мировосприятия, менталитета и национального характера коренного народа региона в контексте формирования национальной идентичности.

Достижение данной цели потребовало решения следующих задач: провести теоретико-методологический анализ фактического материала и научной литературы по теме исследования; исследовать концепт алтай-кижи/алтаец на материале лирики классиков алтайской литературы Л. Кокышева и А. Адарова.

Новизна исследования заключается в том, что впервые было выявлено, что «алтай-кижи»/«алтаец» выступает в художественных текстах классиков алтайской литературы Л. Кокышева и А. Адарова как ключевой знак этнокультуры, актуализирован как эстетический феномен и, одновременно, как транслятор этнического самосознания.

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в том, что исследование культурно значимого концепта «алтай-кижи»/«алтаец» в поэзии Горного Алтая в контексте актуальных в современной гуманитарной науке проблем национального характера и этнокультурной идентичности расширяет перспективы глубинных этнопсихологических интерпретаций художественных текстов.

В активный научный оборот термины «концепт» и «концептосфера» ввел Д.С. Лихачев, подчеркивая, что «чем богаче культура нации, ее фольклор, литература, наука, изобразительное искусство, исторический опыт, религия, тем богаче концептосфера народа» [1, с. 3–9]. В настоящее время термин «концепт» широко используется в антропоцентрической парадигме для представления мировоззренческих, интеллектуальных и эмоциональных, мыслительных образов, отраженных в текстах разной субстанциональной природы. В современной лингвистике теория и практика концепта исследована в работах В.И. Карасика, Ю.С. Степанова, С.Г. Воркачева, И.А. Стернина, Е.С. Кубряковой и др.

Литературоведческий подход в исследовании художественного концепта обоснован в научных трудах С.А. Аскольдова, Л.В. Миллер, В.Г. Зусмана, И.Л. Новокрещеновой, Н.В. Красовской, Н.В. Володиной, Т.И. Васильевой и др. Зусман В.Г., суммируя разные точки зрения на понятие, в работе «Концепт в системе гуманитарного знания» приходит к выводу, что концепт как ментальная сущность репрезентирует субъективное авторское восприятие этнического образа мира и человека и вербализуется в художественном тексте посредством мотивов, образов, сюжетов и т. п. [2, с. 29].

Алтайская литература как часть национальной культуры в полной мере отражает особенности мировидения алтайцев. Лирика Л. Кокышева и А. Адарова – яркий пример этноментального восприятия мира. Тексты поэтов демонстрируют универсалии алтайской культуры как базовой структуры национального сознания. Концепт алтай-кижи/алтаец – это центр концептосферы алтайской лирики. В нем аккумулированы основные национально-культурные темы, образы, мотивы, проявляются особенности этноменталитета.

Поэты Лазарь Кокышев и Аржан Адаров – этнические алтайцы, представители одного поколения шестидесятников. На настоящее время они – признанные классики алтайской литературы. Творчество Лазаря Кокышева составляет отдельную эпоху в истории национальной литературы. Лирика поэта в заданном ракурсе исследования представляет особый интерес. С одной стороны, в его стихотворениях нашли отражение особенности национального мировосприятия алтайцев, с другой, Лазарь Кокышев – знаковая фигура в алтайской литературе, чье творчество синтезировало художественный опыт русской и мировой литературы с национальными традициями алтайской культуры.

Национальные коды доминируют в программном стихотворении Л. Кокышева «Детям Алтая», которое стало поэтическим заветом поэта потомкам. Наряду с этноспецификой в поэтике стихотворения очевидны аллюзии на «Памятник» А.С. Пушкина (тема завещания потомкам, мотив верности родному языку и т. д.) и на лирику С.А. Есенина (прежде всего, параллели на уровне образов природы). Содержание концепта алтаец/алтай-кижи детерминируется такими важными номинациями, как родная земля, отчий дом, живая природа, семейно-бытовой уклад жизни алтайцев, алтайский язык, традиции и культура.

Традиционная для русской и мировой литературы XIX–XX вв. антитеза «столица/провинция» в данном стихотворении трансформируется в целостную бытийную картину мира, в которой поэтом не отвергается культурно-цивилизационное начало, однако на первый план выходит тема памяти о родной земле, дающей духовные силы человеку.

Образ малой родины, питающей духовное и физическое здоровье алтайца в других, «желанных городах», наполнен, прежде всего, священными понятиями природного характера: буланат-трава, можжевельник, горные отроги, мощный водопад, вершины и т. д. При этом Л. Кокышев следует традициям мировой пейзажно-философской лирики. Образы природы особенно важны в контексте национального самоопределения, как утверждает Г.Д. Гачев, «первое, <...> что определяет лицо народа – это природа, среди которой он вырастает и совершает свою историю...» [3, с. 27]. Важным элементом природного мира являются алтайские кедр, обладающие сакральной, исцеляющей силой. Лирический герой утверждает, что именно кедр «вам силу прежнюю вернут». Кедр, согласно алтайской мифологии, – единственное дерево, наделенное душой. В стихотворении Кокышева представлена традиционная для алтайской культуры трактовка образа кедр как дерева-оберега алтайского народа.

Особо дорог лирическому герою родной дом, названный поэтом в стихотворении «Детям Алтая» «отчим домом», вокруг которого происходит настоящая жизнь в гармонии с миром алтайской природы, с «восходом над головою, мощным водопадом, жеребенком, пасущимся на лугу альпийском...». Принципиальное значение в этом лирическом произведении имеет образ «малой родины» – Горного Алтая, который включается в традицию описания российской деревни в целом и имеет обобщенный характер.

Смысловая доминанта поэтического завещания Кокышева – призыв соотечественников, оставшихся на родине или уехавших в «иные города», оставаться верными традициям предков и не забывать алтайский язык: «приручите вы сорок языков, / ... но простоту пусть даст язык отцов...» [4, с. 109].

В картине мира стихотворения Л. Кокышева «Я в тайге алтайской пробудился» среди образов природы доминирующую роль играет номинация горы. В данном случае именно гора является семантическим центром своей («миллой») земли, которая дает силы алтайцу для духовного пробуждения и возвращения к родным истокам: «Я в тайге алтайской пробудился, / Проступал сквозь ветки свет зари. / Горный гребень высился, гордился. / От любви стонали глухари» [5, с. 109].

Сакрализованная горная вершина («горный гребень»), тесно связанная с родовым укладом жизни алтайца, одушевляется, становится первичной субстанцией по отношению к человеку, а вершина горы выступает как духовный абсолют, по которому лирический герой определяет свое место в мироздании. Высотная устремленность горы, ее «горделивое» величие, помноженные на очевидные в тексте пушкинские и есенинские строки, создают такой художественный образ мира, в котором органично сливаются культурные традиции русского и алтайского народов.

Кокышев также включает в образ родной земли деревню и самые памятные околосельские природные компоненты – те места, где человек родился, где прошли его детские счастливые годы, где когда-то он «под елью пастухом-мальчонкой / Спал и в холод, и в ненастье, / Видел сны про дальние стороны / И впервые там мечтал о счастье» [4, с. 75]. Или вспоминает верного, преданного коня-труженика Каурого, с которым они вместе работали в суровые военные годы: «Как ты постарел, стоишь понурий, / Это я – взглядишь при свете дня» [4, с. 76].

Духовная связь человека с местом его рождения составляет основу поэтической рефлексии в стихотворении «Моему старому аилу». В культуре многих восточных народов именно аил является сакральным центром родной земли. В тексте Кокышева в описании дома/аила каждая предметно-бытовая деталь передана этнографически точно и духовно значима: очаг, казан, колыбель берестяная, косые двери, чегень, курут и т. д. Аил в этом стихотворении – это не только традиционное алтайское жилище, но и глубинный родовый знак памяти, родное место, куда лирический герой вновь и вновь возвращается, где ощущается идеальный мир гармонии и счастья. Из множества упомянутых в этом стихотворении бытовых этнографических деталей (стены, латанные древесной корой; узкий



дымоход; очаг; казан; берестяная колыбель) формируется образ традиционного алтайского дома и картина национального домашнего уклада жизни, в котором память о счастливым детстве органично сливается с любовью к родным очагам.

Важное место в поэзии Л. Кокышева занимают стихотворения, в которых на первый план выходят уважительное отношение к древним традициям и обычаям, бесконечная любовь и почитание старших родных, особенно матери/эне. В традиционном алтайском сознании образ матери особо значим. Согласно этикету, алтайцы всю жизнь обращаются к матери на «вы», слово матери – закон для алтайца. В пантеоне алтайских богов многие божества воплощают материнское начало: Умай-Эне (Богиня-мать), От-Эне (богиня огня), Ак-Эне (Священная Белая Мать) и др. В «Колыбельной песне» семейно-родственные отношения матери и сына, проникнутые особой нежностью, становятся основой философско-этической позиции автора, а все стихотворение наполнено романтическим чувством. Образ матери/эне – самый лирический и одновременно драматический в художественном мире поэта.

Итак, Алтай – это родная земля, а алтаец – часть этой земли. Именно такая этнохудожественная формула пронизывает лирику Лазаря Кокышева. Национальный образ человека Алтая имеет целостный характер и определяется отношениями с такими номинациями, как Алтай, родная земля, природный мир, алтайский язык, традиции предков, родной человек (мать), отчий дом и др. Поэт в своем творчестве образы наполняет не только национальным содержанием, но и придает им общекультурное значение.

Национально-специфическое начало определяет художественный мир поэтов – классиков алтайской литературы Л. Кокышева и А. Адарова. Но если в лирике Лазаря Кокышева представлен синтез этнических ментальных факторов с традициями русской и мировой литературы, то в поэзии Аржана Адарова ярко прослеживается вектор этноцентризма. Концепт алтай-кижи/алтаец образует вокруг себя смысловое поле, состоящее из образов и мотивов Алтая, Азии, прародины, родной земли, памяти, истории, алтайского народа, природы и др. Структура концептосферы динамична, содержательный состав центра и периферии находятся в постоянном движении и имеют тенденцию к изменениям.

В центре художественного мира Адарова – образ человека Алтая, который осмысливается через образы природы: горы (кручи, скалы, вершины, перевалы и др.), воду (роса, река, аржан, Катунь и др.), растительный мир (кедр, можжевельник, сосна и др.), животный мир (конь, марал, косуля, журавли, кукушка и др.). Как видим, всё перечисленное составляет пейзаж Горного Алтая, наполненный ключевыми образами традиционной культуры алтайцев – земными божествами эззи (духами – хозяевами природы), мифологическими растениями, животными и птицами.

Природа становится «своим» пространством, собеседником и способом коммуникации с миром. Активнее всего эту позицию презентуют горы (в том числе через номинации «кручи», «скалы», «камни», «вершины», «перевалы»). Представляя собой земную вертикаль через номинацию «вершина», горы связаны с дальним, но очень желаемым для лирического героя пространством («Далекий блеск вершин твоих, мой край, / Помог бы мне вернуться на Алтай!») [6, с. 7] или далекого прошлого («Подымаюсь до белых холодных вершин – / Здесь когда-то, мальчишка, гонял я овец...») [6, с. 12].

Более популярной среди горных номинаций является у А. Адарова «перевал». С одной стороны, он предстает самостоятельным художественным образом, обозначающим физический мир, окружающий героя, неслучайно в семантике этого образа важна именно освоенность человеком: «Когда горной тропой / К перевалу поднимется мама / Иль к аржану придет, / Где целительный шепчет ручей, / Так же просит и мира у бога, / Без зла и обмана, / И у Духа Алтая – здоровья и счастья детей» [7, с. 101].

С другой стороны, этот образ актуализирует культурные смыслы: перевал как некая ступень в жизни, в судьбе, которая несет семантику памяти, юности, обретения себя. Это то пространство, которое является жизнеобразующим: «И с высоты родного перевала / На жизнь свою посмотрим» [8, с. 37]; «Друзья, вновь приду я на тот перевал, / Где с вами я некогда песни певал... / Уверен, что тропку сумею найти, / Взойду, поднимусь – и, не сбившись с пути, / От искры, которую так берегу, / На старом кострище огонь разожгу» [8, с. 42]; «Ты помнишь перевал в тот лунный час? / Там помнят кедры вечные о нас...» [8, с. 53].

Лирический субъект Адарова буквально сростается с родными горами, его тело отражает горный рельеф родины: «И морщины на лбу – словно складки тех гор, / Не ревнуй меня, милая, грустен твой взор. / Что такое со мной, не расправляй ты. / Стали плечи мои, как Алтая хребты...» [9, с. 22]. Так, коммуникация «горы – человек» становится определяющей в постижении лирическим субъектом сакральных тайн и духовном перерождении его самого, постигшего тайные знания: «Безмолвным камни кто назвал? – / Нам камни много тайн открыли! <...> / Да запиши рассказы гор – / Тома бы выше гор воздвиглись...» [6, с. 62].

В этом смысле интересно сопоставление «земли» (через образы гор) и «неба». Лирический субъект противопоставляет горы небу как свое – чуждому («Когда молчу, припав к твоим камням, – Не небесам я кланяюсь – горам <...> / И я молчу, припав к твоим камням, / И кланяюсь горам, родным горам» [8, с. 7]; «Над рекою серебрится молчаливая звезда. <...> Но язык ее невнятный / Непонятен часто нам» [8, с. 16]. В то время как вечные горы Алтая: «Говорят: крепче

камня буды! / Говорят: глубже моря буды! / Всем ветрам подставляя грудь, / Землю отчу – не забуду» [7, с. 29].

Гора становится духовным центром в лирике Адарова, в котором объединены разные времена (это и биографическое время лирического субъекта, и время преданий, мифов), это вертикаль, соединяющая небо с землей. Горы для поэта – это родина, священная земля: «И снова говорю я: "Мой Алтай"». / И повторяет эхо: "Мой Алтай", / И я молчу, припав к твоим камням, / Я кланяюсь горам, родным горам» [9, с. 22].

Любовь к родным горам, к природе, к Алтаю – это естественное и одновременно сакральное чувство алтайца. В лирике поэта Алтай семантически близок образу мира, а алтай-кижи/алтаец – образу человека в архаическом сознании. Слияясь телом и душой с миром родной природы, лирический герой Адарова погружается в самые глубины человеческого подсознания и буквально вновь переживает мифологический акт творения человека. В трансцендентальном слиянии с природой лирический субъект поднимается над законами времени и обретает новый опыт вечности.

Чувство природы, репрезентируемое в текстах Адарова пейзажными мотивами и образами, есть генетическая составляющая национального типа мышления алтайца. Природные образы, связанные с языческой культурой, демонстрируют аксиологические установки поэта. Мифологическое сознание, ориентированное на доминирующую позицию мира природы по отношению к человеку и олицетворение природных явлений, в лирике Аржана Адарова воплощает идею космической гармонии мира и человека.

В стихотворениях «Человек», «Мой народ», «Великое кочевье», «Кочевники», «Гоби-Алтай» создается своеобразная мотивно-образная парадигма, формирующая концепт алтай-кижи/алтаец: человек – народ – родная земля – время – память – кочевье – прародина – вечность. Лирический субъект осознает себя прежде всего частью своего народа, духовная сила которого черпается из преданности древним обычаям, уходящим в глубь кочевой культуры: «Мы – кочевники племени. Нам – тысячи лет <...> / Сквозь века мы прошли на своих лошадях, Вырастая в седле и в седле умирая. / Да, кочевники мы! И сейчас, и сейчас <...>» («Кочевники») [9, с. 24]. Этногенез алтайского народа – один из онтологических вопросов в лирике Адарова: «Мы кочевали тысячелетия, / Пересекали материки. / Чьи мы дети, / Малые дети и старики?» («Великое кочевье») [9, с. 3].

Алтайцы – потомки древних тюрков из Центральной Азии. Лирический субъект Адарова постоянно находится в состоянии рефлексии идентичности, поэтому для него так важно вернуться туда, где начинается история его народа («Гоби-Алтай»). Он обращается к своему читателю с призывом увидеть и постичь красоту древней Монголии – прародины алтайцев: «Встань, земляк мой, читатель мой, рядом со мной! / Полжуйся прекрасной этой страной» [9, с. 68].

Вся Азия – это родная земля, все тюркские народы – братья: «Я верю в братство всех людей земли, / ... Напев твой слышу, Азия родная!» («Комус») [9, с. 8]. Пространство родного Алтая разрастается в художественном мире Адарова до размеров Вселенной, лирический субъект переживает момент экзистенциального счастья в гармонии с миром: «Сердце бьется. Удары поди сосчитай! / Вот и начинается Гоби-Алтай, / Здесь вот он начинается и нигде не кончается... / Надо мною небо родное качается...» [9, с. 73].

Эстетическая концепция поэта основывается на стремлении автора представить явления современной жизни сквозь призму исторического прошлого алтайского этноса. Мотивы памяти, прошлого, истории алтайского народа переплетаются в лирике алтайского поэта с мотивами свободы, вечного движения, счастья.

Таким образом, концепт алтай-кижи/алтаец в творчестве алтайских поэтов-классиков проявляется устойчивыми национально-культурными символами, художественными элементами и образами. Алтай-кижи/алтаец в произведениях классиков алтайской литературы, представителей поколения шестидесятников – Л. Кокышева, А. Адарова – актуализирован как философско-эстетический феномен и одновременно как репрезентант этнического самосознания. В произведениях выбранных авторов представлены особенности национальной ментальности, которые и определяют поэтическую традицию региональной литературы. Национальное видение мира и человека формирует специфику поэтики Кокышева и Адарова в первую очередь на уровне образной структуры и тематики, определяет характер лирического субъекта. Концепт алтай-кижи/алтаец в текстах представляет собой сложное многоаспектное явление, манифестирующее как универсальное значение человека вообще, так и специфические компоненты национального характера.

В произведениях поэтов-алтайцев происходит концептуализация образа алтай-кижи/алтаец через контаминацию его с образами природы, малой родины, родной земли, алтайского языка, исторического прошлого, а также с другими составляющими менталитета коренного народа Горного Алтая. Этнохудожественная формула «Алтай – это родная земля, а алтаец – часть этой земли» пронизывает лирику Лазаря Кокышева. В его текстах концептуальное поле алтай-кижи/алтаец включает следующие компоненты: Алтай, родная земля, природный мир, алтайский народ, алтайский язык, традиции предков, аил/дом, родной человек (эне/мать). Поэт базовые концепты наполняет национальным содержанием и придает им общекультурное значение. В лирике А. Адарова прослеживается

вектор этноцентризма. Концепт алтай-кижи/алтаец включает мифолого-религиозные и культурно-исторические компоненты: природа, Алтай, Азия, прародина, родная земля, память, история алтайского народа, кочевники, вечность и др.

Итак, в ходе исследования поэтической традиции представителей региональной литературы, заданной развитием культурно значимого концепта,

было выявлено, что алтай-кижи/алтаец выступает в художественных текстах Л. Кокышева и А. Адарова как ключевой знак этнокультуры, обладает широким ассоциативным диапазоном, транслирует особенности национального характера и этнокультурной идентичности коренного народа Республики Алтай.

#### Библиографический список

1. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка. *Известия АН. Серия литературы и языка*. 1993; Т. 52, № 1: 3 – 9.
2. Зусман В.Г. Концепт в системе гуманитарного знания. *Вопросы литературы*. 2003; № 2: 3 – 29.
3. Гачев Г.Д. *Национальные образы мира: Курс лекций*. Москва, 1988.
4. Кокышев Л.В. *Песни Голубых долин*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1963.
5. Кокышев Л.В. *Поэты Горного Алтая*. Новосибирск: Западное-Сибирское книжное издательство, 1972.
6. Адаров А. *Колдовское дерево*. Москва: Советская Россия, 1971.
7. Адаров А. *Высокий Алтай*. Москва: Современник, 1987.
8. *Горы и звезды: стихи, юбилейный сборник*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1982.
9. Адаров А. *Пусть живет кедр*. Москва, Россия: Современник, 1982.

#### References

1. Lihachev D.S. Konzeptosfera russkogo yazyka. *Izvestiya AN. Seriya literatury i yazyka*. 1993; T. 52, № 1: 3 – 9.
2. Zushman V.G. Konzept v sisteme humanitarnogo znaniya. *Voprosy literatury*. 2003; № 2: 3 – 29.
3. Gachev G.D. *Natsional'nye obrazy mira: Kurs lekcij*. Moskva, 1988.
4. Kokyshev L.V. *Pesni Golubyyh dolin*. Gorno-Altajsk: Gorno-Altajskoe otdelenie Altajskogo knizhnogo izdatel'stva, 1963.
5. Kokyshev L.V. *Po'ety Gornogo Altaya*. Novosibirsk: Zapadno-Sibirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1972.
6. Adarov A. *Koldovskoe derevo*. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1971.
7. Adarov A. *Vysokij Altaj*. Moskva: Sovremennik, 1987.
8. *Gory i zvezdy: stihy, yubilejnyj sbornik*. Gorno-Altajsk: Gorno-Altajskoe otdelenie Altajskogo knizhnogo izdatel'stva, 1982.
9. Adarov A. *Pust' zhivet kedr*. Moskva, Rossiya: Sovremennik, 1982.

Статья поступила в редакцию 27.07.22

УДК 811

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-364-366

**Kerimov K.R.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistics, DSU (Makhachkala, Russia),

E-mail: kerimk@mail.ru

**Arslanmurzaeva L.T.**, MA student, Department of Theoretical and Applied Linguistics, DSU (Makhachkala, Russia), E-mail: arslanmurzaeva90@mail.ru

**ON DEMARKATION OF THE CATEGORY OF NEGATION FROM THE SEMANTIC SPHERE OF MODALITY.** The issue of delimitation of the semantic spheres of negation and modality is relevant in the study of languages where negation has regular synthetic morphological forms for each of the moods. For example, in languages like Kumyk, discussed in the work along with Arabic. In the descriptions of the Kumyk language, negation is attributed to the sphere of modality, and the predicatives *yok* 'no, not available' and the opposition word *bar* 'there is, there are' are included in the number of modal words, along with *gerek* 'need', etc. And in some descriptions of the Dagestan languages, negative grammatical forms are included in the number of moods, i.e. modality expression forms. The meaning of negation is not distinguished from modal semantics in Russian studies either, although the "negative mood" is not singled out here. The article proposes an argumentation that allows, in the authors' opinion, to clearly distinguish between the semantic spheres of negation and modality.

**Key words:** category of negation, semantics of modal sphere, "negative mood," Russian language, Kumyk language, Arabic language.

**К.Р. Керимов**, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: kerimk@mail.ru

**Л.Т. Арсланмурзаева**, магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: arslanmurzaeva90@mail.ru

## К ОТГРАНИЧЕНИЮ КАТЕГОРИИ ОТРИЦАНИЯ ОТ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ МОДАЛЬНОСТИ

В статье обсуждается вопрос разграничения семантических сфер отрицания и модальности, актуальный при исследовании языков, где отрицание имеет регулярные морфологические формы для каждого из наклонений. Например, в языках типа кумыкского, обсуждаемого в нашей работе наряду с арабским. В описаниях кумыкского языка отрицание относят к сфере модальности, а предикативы *ёкъ* «нет, не имеется» и оппозиционное ему слово *бар* «есть, имеется», включаются в число модальных слов, наряду с *герек* «нужно» и т. п. В некоторых описаниях дагестанских языков отрицательные грамматические формы включаются в число наклонений, т. е. форм выражения модальности. Не отграничивается значение отрицания от модальной семантики и в русистике, хотя «отрицательного наклонения» здесь не выделяют. Предлагается аргументация, позволяющая, на взгляд автора, чётко различать семантические сферы отрицания и модальности.

**Ключевые слова:** категория отрицания, семантика модальной сферы, «отрицательное наклонение», русский язык, кумыкский язык, арабский язык.

Актуальность чёткого разграничения семантических сфер категории отрицания и категории модальности становится очевидной при описании языков, где отрицание имеет регулярные морфологические формы для каждой из модальных форм – для наклонений, например, в агглютинативных языках, в частности кумыкском, который тоже обсуждается в нашей работе. В грамматических описаниях кумыкского языка отрицание относят к сфере модальности. Так, например, предикатив *ёкъ* «нет, не имеется что-либо где-либо» и оппозиционное ему слово *бар* «есть, имеется что-либо где-либо» включаются в работу, наряду с *герек* «нужно» и т. п., в число модальных слов [1].

Целью нашего исследования является экспликация на основе сопоставления отрицательных конструкций разнотипных языков различий между категориями модальности и отрицания, которые часто смешиваются при описании парадигмы глагола. Достижение этой цели предполагает решение задачи показа на языковом материале того факта, что семантические различия между модальностью и отрицанием находят выражение в их раздельном, самостоятельном кодировании в языковых структурах.

Научная новизна проведенного исследования заключается в том, что в двух из обсуждаемых языков (арабском и кумыкском) семантические типы отрицания (общего и частного, кумулятивного, обязательного и др.) прежде не выделялись. Теоретическая и практическая значимость полученных наблюдений состоит в возможности их использования в обучении этим языкам и в переводческой работе.

Исследователи кумыкского и других тюркских языков осознают важность чёткого осмысления соотношений между категорией отрицания и семантической сферой модальности при интерпретации отрицания. Такое понимание можно видеть, например, и в исследовании Ф.И. Тохаевой «Функционально-семантический потенциал отрицания в карачаево-балкарском языке», где отмечается: «Одним из важных вопросов в теории языкового отрицания является вопрос о его соотношении с модальностью. Одни ученые относят утверждение и отрицание к проявлениям модальности, другие рассматривают отрицание как самостоятельную категорию. Согласно первой точке зрения отрицание определяется как чисто субъективная оценочная категория (А.М. Пешковский, В.Г. Адмони,

Е.В. Падучева). При таком подходе утвердительные и отрицательные по форме предложения рассматриваются как отличающиеся друг от друга по оценке говорящим реальности их содержания. Соотнесённость модальности и утверждения/отрицания объясняется тем, что значения утверждения/отрицания отражают наличие/отсутствие объективных связей между предметами, признаками, событиями, о которых идет речь в предложении. Целесообразность разграничения категорий модальности и отрицания признается многими отечественными и зарубежными авторами. Модальность в языке определяется как комплекс актуализационных категорий, характеризующих с точки зрения говорящего отношение пропозитивной основы содержания высказывания к действительности по доминирующим признакам реальности/ирреальности. При любом виде модальности могут иметь место как утверждение, так и отрицание. Грамматическое значение отрицания обобщенно и непосредственно отражает реальные отношения между явлениями, тогда как грамматическое значение модальности опосредованно соотносится с действительностью. Вместе с тем можно говорить о наличии утвердительных и отрицательных лексем, репрезентирующих уверенность говорящего в реальности и достоверности или нереальности и недостоверности событий и действий, о которых идет речь в высказывании. К таким в карачаево-балкарском языке можно отнести слова типа *бар* «есть», *жокъ* «нет», *хау* «да», *уэъай* «нет» [2, с. 10–11].

На наш же взгляд, слово *бар* «есть» констатирует реальное наличие чего-либо, а *жокъ* «нет» – реальное отсутствие того же самого, и модальных значений уверенности, достоверности или недостоверности не выражают.

Отсутствие чёткого отрицания обсуждаемых категорий встречается и в русистике, например, у А.М. Пешковского в его книге «Русский синтаксис в научном освещении». В ней тоже отрицание отнесено к той же семантической сфере, что и наклонения, т. е. к категории модальности. По его мнению, отрицание выражает не отношения между представлениями, а говорящего к этим отношениям. Сопоставляя предложения *Гроза прошла* и *Гроза не прошла*, А.М. Пешковский пишет, что в предложении без отрицания отражается реальная ситуация, а в предложении с отрицанием – нереальная. И далее: «в категории отрицания... выражается прямая нереальность без всякого отношения к идеям возможности, необходимости и т. д. При помощи этой категории мы можем объявить нереальными и такие связи, которые на самом деле обладают абсолютной реальностью (*курица – не птица*)...» [3, с. 387]. Как видим, здесь также термины *реальность* и *нереальность* используются без разграничения двух видов обозначаемых ими связей: диктующего плана связей между компонентами предложения и модусного плана связей между содержанием предложения и реальной действительностью. И ту, и другую связь можно определить дефинициями *реальная* или *ирреальная*, но относиться эти обозначения будут к связям различного характера. Это вносит смешение разных семантических сфер – категории модальности и категории отрицания.

В основе трактовки категории отрицания в русском языке лежит её интерпретация В.В. Виноградовым, который писал, что «...русскому языку не чужды модальные значения отрицательных частиц», ... «разные оттенки степени, в русском языке органически связанные с категорией модальности, несомненно, присущи отрицанию» [4, с. 504–505]. Понимание содержания отрицания как одного из модальных значений связано с тем, что содержание самой категории модальности понималось в русистике неоправданно широко. Такое осмысление модальности с включением в неё отрицания было закреплено и в академической «Грамматике русского языка» 1954 года. Модальность трактовалась в ней как различные значения отношения содержания предложения к реальной действительности с точки зрения говорящего.

В семантической сфере модальности, следуя от более общих значений к относительно конкретным, можно выделить следующие семантические оппозиции:

1) **модальность в целом**: а) *объективная модальность* (отношение ситуации к реальной действительности. *Всю неделю идут дожди*) – б) *субъективная модальность* (отношение говорящего к отражаемой ситуации; этот компонент значения факультативен, предикация возможна и без него. *По-моему, завтра уже распогодится*);

2) **объективная модальность**, которая обязательна для предикативности, т. е. она, собственно, и формирует предложение: а) *реальная модальность* (индикатив. *Всю неделю идут дожди*) – б) *ирреальная модальность* (значения желательности, возможности, долженствования и др., т. е. косвенные наклонения. *Хоть бы дождь пошёл; Кажется, дождь собирается*).

К реальным относятся обозначаемые в предложении ситуации, которые действительно существуют (наст. вр. предиката: *Идёт дождь*), существовали (прош. вр.: *Весь день шёл дождь*), будут существовать (буд. вр.: *Скоро будет дождь*). К ирреальным, т. е. реально не существующим, относятся ситуации, которые желательны (*Хоть бы дождь пошёл*), возможны (*Кажется, дождь собирается*), условны (*Если пойдёт дождь...*) и др. ирреальные значения. Таким образом, ирреальными считаются ситуации, которые реально не существуют. И поскольку категория отрицания тоже выражает, «что обозначаемая в предложении связь между его компонентами в реальной действительности отсутствует» (согласно А.А. Пешковскому и др.), то её содержание тоже относят иногда к сфере ирреальности. Но сравним пару предложений: *На дворе идёт дождь* и *На дворе дождь уже не идёт*. Для первого предложения, утвердительного, реальностью является

тот факт, что *дождь идёт*, для второго, отрицательного – реальность состоит в том, что *дождь уже не идёт*, т. е. оба предложения отражают реальные ситуации, поэтому оба являются предложениями изъявительного наклонения. Из такого понимания соотношения семантических сфер модальности и отрицания мы исходим в интерпретации материала сопоставляемых в нашей работе языков.

Ср., например, утвердительное и отрицательное предложения кумыкского языка:

(1) *Эртен Таргьуда януур ява эди, ама Кяхулайда януур яемады* ('Вчера в Тарках дождь *шёл*, а в Кяхулае дождь *не шёл*' (Тарки и Кяхулай пригородные посёлки Махачкалы)). Утвердительная (*януур ява эди 'дождь шёл'*) и отрицательная (*януур яемады 'дождь не шёл'*) части высказывания не различаются по линии модального значения реальности/ирреальности – в обоих случаях передаётся реальная ситуация, локализованная на оси реального времени (в прош. времени). Определённость на оси реального времени является признаком реальной модальности. Реальная модальность выражается отрицательными предикатами в разных временных формах и в следующих примерах:

(2) *Энниден сонг ишлеп туражакъ буса да, мен оэган инанмайман* (И. Ибрагимов) ('Хотя он и решил дальше работать, я все равно ему *не верю* (наст. вр.)'). Ср.: *Мен сана инанжакъман..., мен сана дагы инанмажакъман* ('Я тебе поверю ..., я тебе больше *не поверю* (буд. вр.)').

(3) *Мен гёргенмен хыйлы-хыйлы ерлени, гёргегенмен биздей языкъ эрлени* (И. Къзакъ) ('Я видел много разных мест, но *не видел* (прош. вр.) таких несчастных мужчин, как мы').

(4) *Ёкъ сан, гёрюнмейсен. Барман чы* (И. Ибрагимов) ('Нет тебя, *не видю* (наст. вр.) тебя. Так ведь').

Аналогично выражают реальную модальность и отрицательные высказывания в арабском языке, ср. примеры:

(5) *لن يدخل الحجة مشرك (lan yadhula aljannata mushrik)* ('Не войдет (буд. вр.) в рай многобожник'). Ср. также: *La yadhulu albayta (He входит* (наст. вр.) в дом'); *Lama yadhul albayta (He входил* (прош. вр.) в дом').

(6) *الامطار سيب اليوم الخطة تقام لن (Lan tukamu alhafatu alyavma bisababi alamtar)* ('Сегодня вечеринка *не состоится* (буд. вр.) из-за дождя').

Все примеры приведенных отрицательных высказываний маркированы модальным значением реальности, показателем чего является актуализованность в них временных значений. На наш взгляд, когда обсуждаются значения *реальности* и *нереальности* в содержании категории модальности или категории отрицания, следует различать два вида отношений, квалифицируемых как реальные либо ирреальные. В случае категории модальности речь идёт об отношении ситуации, отражаемой в предложении (утвердительном или отрицательном – не имеет значения), к действительности с точки зрения того, являются ли ситуации, отражаемые утвердительным или отрицательным предложениями, реально существующими, существовавшими либо ожидаемыми в будущем. В случае категории отрицания речь идёт об отношении между компонентами предикативного ядра предложения – между подлежащим и сказуемым. В утвердительном предложении (*На улице идёт дождь*) связь между *дождём* и *улицей* реально существует, в отрицательном (*На улице дождь не идёт*) связи между *дождём* и *улицей* – не существует, но тоже реально. И в отрицательном предложении реально существует отношение всей обозначаемой ситуации («отрицательной») к реальной действительности, т. е. к оси реального времени. Косвенным показателем реальности ситуации, отражаемой в отрицательном предложении, является то факт, что и в отрицательных предложениях, как и в утвердительных, ситуация имеет временную определённость – в формах времени глагола-сказуемого. Для отрицательных предложений, как и для утвердительных, актуальна временная определённость на оси реального времени, а это и есть семантика реальности ситуации. Для значений ирреальных (нереальных) наклонений, как известно, временное значение сказуемого неактуально. Временные значения косвенных наклонений являются имплицитными, вытекающими из модальных характеристик предложения, например: *Шла бы ты домой!* Здесь обозначено желаемое действие, говорящий побуждает собеседницу к тому, чтобы она пошла домой. Он мог бы то же самое выразить высказыванием *Иди домой!* По сути, это два варианта побудительной модальности. Обладают ли эти два высказывания (*Шла бы ты домой!* *Иди домой!*) временной определённостью? Да, но только вытекающей из самой семантики побуждения к действию: действие, к которому побуждают, происходит после момента побуждения, т. е. времени речи. Тот факт, что временные формы в этих высказываниях реального времени не выражают, виден и из того, что в одном случае используется глагольная форма прошедшего времени изъявительного наклонения (*Шла бы ты домой!*), а в другом – немаркированная временем форма повелительного наклонения (*Иди домой!*). Модальность побуждения имплицитно, что происходить действие должно в будущем, но это не выражается формально, потому что обозначаемая в обоих случаях ситуация нереальная. Реальные ситуации имеют определённость на оси реального времени, и сказуемое предложений, выражающих реальные ситуации, имеет формы времени.

Обозначение двух разных видов отношений одними и теми же дефинициями – *реальная* связь и *ирреальная* связь приводит к путанице и смешиванию семантических характеристик категорий модальности и отрицания. По этой причине нередко в описаниях ряда языков можно встретить так называемое «отрицательное наклонение», например, в грамматиках дагестанских языков. И это при наличии в этих языках регулярных положительных и отрицательных морфологических вариантов каждого из наклонений. Такое смешение семантических



содержания категорий модальности и отрицания можно встретить и в современной русистике, хотя отрицательного наклонения в грамматиках русского языка не выделяют. Например, М.Н. Орлова в работе «О лингвистической сущности отрицания и типах отрицательных предложений в современном русском языке» пишет: «Утверждение всегда выражает наличие связей между явлениями действительности, а отрицание – отсутствие таких связей, их нереальность. *Идет дождь. Дождь не идет.* Но реальность и нереальность суть модальные категории, поэтому и категория утвердительности-отрицательности есть модальная категория» [5, с. 20–21]. Ещё категоричнее концепция отрицания как особая модальность обсуждается в работах В.Г. Адмони. Утвердительные и отрицательные предложения различаются, пишет он, «не по содержанию выражаемых в предложении отношений объективной действительности, а по своему модальному характеру, по оценке реальности этих содержаний» [6, с. 163–164].

На наш взгляд, такое понимание соотношения семантических сфер отрицания и модальности противоречиво. На фоне данных языков, где глагольные единицы всех модальных регистров имеют утвердительные и отрицательные формы, чётко видно, что утверждение и отрицание и модальные значения относятся к разным семантическим сферам, а предложения типа *Дождь кончился* и *Дождь не кончился* констатируют реальность ситуации по отношению действительности.

Таким образом, утвердительные и отрицательные предложения не выражают субъективной оценки говорящим реальности или ирреальности их содержания. Отрицательные предложения тоже имеют реальное содержание: в них сообщается об отсутствии, несуществовании какой-то связи (или о непринадлежности, неприсущности признака предмету). Для них именно это и является реальностью.

#### Библиографический список

1. Абдуллаева А.З., Гаджихамедов Н.Э., Кадыраджиев К.С., Керимов И.А., Ольмесов Н.Х., Хангшиев Д.М. *Современный кумыкский язык*. Махачкала, 2014.
2. Тохаева Ф.И. *Функционально-семантический потенциал отрицания в карачаево-балкарском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Нальчик, 2008.
3. Пешковский А.М. *Русский синтаксис в научном освещении*. Москва, 1956.
4. Виноградов В.В. *Современный русский язык. Грамматическое учение о слове*. Москва, 1938.
5. Орлова М.Н. О лингвистической сущности отрицания и типах отрицательных предложений в русском языке. *Ученые записки Башкирского государственного университета*. Серия: Филологические науки. Уфа, 1973; Выпуск 75, № 25: 18 – 27.
6. Адмони В.Г. О модальности предложения. *Ученые записки ЛГПИ*. Ленинград, 1956; Т. XXI: 160 – 164.

#### References

1. Abdullaeva A.Z., Gadzhahmedov N.E., Kadyradzhev K.S., Kerimov I.A., Olmesov N.H., Hangishiev D.M. *Sovremennyy kumyjskiy yazyk*. Mahachkala, 2014.
2. Tohaeva F.I. *Funktsional'no-semanticheskij potentsial otricaniya v karachaevno-balkarskom yazyke*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Nal'chik, 2008.
3. Peshkovskiy A.M. *Russkiy sintaksis v nauchnom osveschenii*. Moskva, 1956.
4. Vinogradov V.V. *Sovremennyy russkiy yazyk. Grammaticheskoe uchenie o slове*. Moskva, 1938.
5. Orlova M.N. O lingvisticheskoy suschnosti otricaniya i tipah otricatel'nykh predlozheniy v russkom yazyke. *Uchenye zapiski Bashkirskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologicheskie nauki. Ufa, 1973; Vypusk 75, № 25: 18 – 27.
6. Admoni V.G. O modal'nosti predlozheniya. *Uchenye zapiski LGPI*. Leningrad, 1956; T. XXI: 160 – 164.

Статья поступила в редакцию 15.06.22

УДК 82.09

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-366-368

Klimentyev V.V., postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: vlyadaryaleev@mail.ru

**CRITICISM OF SCIENTIFIC PROGRESS IN SMALL PROSE BY DINO BUZZATI.** The article examines criticism of scientific progress in the story of Buzzati "Macchina che fermava il tempo" (The Time-Stopping Machine). The author analyzes the means used by the writer to justify his negative attitude to scientific progress. The use by the writer of such techniques as the collapse of time, symbolization is shown. It tells how the fascination with technical means that promise to prolong life leads to a terrible catastrophe. For the first time, the story is analyzed from the point of view of criticism of scientific progress, while touching upon such aspects as the concept of consumer society, which has become inextricably linked with scientific progress. The article concludes that the main idea of the work that the writer wants to convey to his reader is that scientific progress and the desire for it must be balanced and deliberate. Otherwise, its consequences may be uncontrollable and have a detrimental effect on human existence.

**Key words:** Italian short story of 20 century, fiction, D. Buzzati.

**В.В. Климентьев, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: vlyadaryaleev@mail.ru**

## КРИТИКА НАУЧНОГО ПРОГРЕССА В МАЛОЙ ПРОЗЕ ДИНО БУЦЦАТИ

В настоящей статье рассматривается критика научного прогресса в рассказе Буццати «Машина по остановке времени» («Macchina che fermava il tempo»). Анализируются средства, используемые писателем для обоснования своего негативного отношения к научному прогрессу. Показывается использование писателем таких приемов, как коллапс времени, символизация. Рассказывается о том, как увлечение техническими средствами, обещающими продление жизни, приводит к страшной катастрофе. Данный рассказ впервые анализируется с точки зрения критики научного прогресса, при этом затрагиваются такие аспекты, как концепция общества потребления, которая стала неотрывно связанной с научным прогрессом. Затрагиваются духовные начала, что является свойственным для творчества итальянского писателя. В статье делается вывод о том, что главная идея произведения, которую хочет донести писатель до своего читателя, состоит в том в том, что научный прогресс и стремление к нему должно быть взвешенным и обдуманым. В противном случае его последствия могут оказаться неконтролируемыми и нести пагубное воздействие на человеческое существование.

**Ключевые слова:** итальянский рассказ XX века, фантастика, Д. Буццати.

Дино Буццати является особенным писателем в современной Италии. Точность и продуманность образов, создание невероятной атмосферы, выражение общественно значимых проблем через обыденные ситуации и растворение повествования в непритязательном журналистском очерке характеризуют его творчество, пик которого пришелся на 50–60 гг. [1, с. 13]. Именно тогда он написал большую часть своих коротких рассказов и повестей. Среди его работ можно выделить знаменитый роман «Татарская пустыня» («Il deserto dei Tartari») и циклы коротких рассказов, которые преобразовались в сборники рассказов, таких, как, например, «60 рассказов» («Sessanta racconti») [2, с. 475; 3, с. 476]. В этой статье речь пойдет о рассказе «Машина по остановке времени», написанном в 1954 году. Современные литературоведы Михаил Тихоненко [4, с. 86–90] и Зухра Кучуков [5, с. 16–21] исследовали творчество Буццати. Тихоненко анализирует библейские мотивы. Кучукова написала о специфике жанра притчи Буццати. В Италии прозой писателя занимается це-

лая плеяда блистательных критиков, особенно интересны работы Джузеппе Леоне [6], изучающей особенности его фантастической образности и противопоставления Кафке.

Актуальность данной статьи обосновывается местом научного прогресса в творчестве Дино Буццати. Он неоднократно подвергает критике научный прогресс и атрибуты, связанные с данным процессом, о чем неоднократно заявляет и в своих интервью, и в своей журналистской деятельности, и в своей малой прозе. В данной работе внимание автора фокусируется на одном из таких примеров. При этом стоит отметить, что под критикой научного прогресса понимается не его отрицание, а только лишь предупреждение о скептическом отношении к некоторым граням научного прогресса.

Целью статьи является доказать логичность довода о критике научного прогресса автором путем использования примеров его малой прозы. В качестве объекта исследования выбран рассказ «Машина по остановке времени» («Macchina

che fermava il tempo»), наиболее ярко выражающий критику концепции научного прогресса, к которой склонялся итальянский писатель.

Научная новизна произведения заключается в том, что данный рассказ впервые анализируется с точки зрения критики научного прогресса, при этом затрагиваются такие аспекты, как концепция общества потребления, которая стала неотрывно связанной с научным прогрессом. Рассматриваются духовные начала, свойственные творчеству итальянского писателя.

Рассказ Буццати является характерной для него острой критикой общества потребления. Данную тему он неоднократно затрагивал не только в своих рассказах, но и в журнальных статьях, так как специфический стиль журналистского очерка, являющийся отличительной чертой писателя, неуклонно связан с его профессиональной деятельностью. Критика общества потребления сосредоточена на материальных интересах человека, его отказе от поиска духовных начал. Данное обстоятельство расстраивает писателя. К примеру, можно отметить его интервью И. Панаяфу [7], в котором он раскрывает негативные последствия этого явления и выражает свое личное отношение к данному предмету дискуссии.

Центральным образом рассказа является фантастическая машина, которая замедляет время. Установка позволяет продлить жизнь человека в два раза. Буццати затрагивает волнующую многих проблему продолжительности жизни. Общество, сосредоточенное на поиске секрета продления жизни, готово на все, чтобы этого добиться. Безусловно, играет роль и реклама, благодаря которой в это новое поселение стекается большое количество желающих продлить жизнь. Негативные последствия, описываемые Буццати, такие как вялость, замедленность, праздное течение жизни, никого не пугают. Можно сказать, что цель оправдывает средства. Благодаря машине появляется небольшое поселение, в котором живут медленно стареющие люди. Описываемое поселение превращается в аттракцион, некое подобие Диснейленда. Люди приезжают посмотреть на особенных людей. Ситуация также напоминает зоопарк, куда люди приходят посмотреть на животных и повеселиться. Возможно, здесь прослеживаются параллели с Ж. Бодрийяром [1], говорившем о том, что в современном мире симулякр заменяет собой подобие реальности. И в этом контексте понятие симулякра применимо к изображаемой Буццати действительности. Здесь жизнь подменяется её подобием. Поселение людей превращено в еще одно развлечение, куда ездят посмотреть на диких созданий. При этом, как повествует рассказчик, поселение было огорожено высоким забором, а в ее пределах появились небоскребы и другие признаки благополучного городского общества. Таким образом, Буццати выстраивает концепцию современного понимания научного прогресса.

Также следует сказать, что в этом рассказе Буццати характеризует общество потребления. Появление торговых центров, магазинов и прочих атрибутов развитой инфраструктуры Буццати нивелирует, выстраивая замкнутость территории и запрет выхода за её пределы. Ограда тут выступает символом отказа человека от свободы, которая, по мнению Буццати, является одной из основополагающих принципов жизни человека. В угоду небезопасному и непроверенному научными опытами долголетию жертвует свобода человека как его естественное право. Тюремная ограда может рассматриваться как философская оппозиция продлению жизни. Она напоминает о долгом сроке в тюрьме или о пропорциональности увеличения времени жизни сокращению пространства, в которое люди допущены. Тема бегства или добровольного отказа от свободы встречается в нескольких рассказах Буццати, в частности в рассказе «Мыши» («I topi»), являющийся притчей о победившем зле.

Также можно рассмотреть этот город долголетия как некое подобие Нового Иерусалима, в котором люди получили то, что хотели, а именно – некое подобие «вечной жизни». Так как библейские мотивы характерны для творчества Буццати, такую трактовку следует учесть в исследуемом рассказе. О библейских мотивах в творчестве итальянского писателя пишут Михаил Тихоненко и Валентина Польшини [8]. Но в трактовке Буццати эти мотивы можно назвать псевдобиблейскими, так как новый город является больше неким подобием миража Земли обетованной, где все обеспечены мнимой безопасностью. Долголетие в итоге оборачивается страшными муками ада для жителей этого поселения в момент поломки машины по замедлению времени. Они сгорают буквально за секунды и умирают, оставляя после себя лишь обуглившийся прах. Безусловно, найти библейские мотивы в этом случае возможно. Прямая аналогия прослеживается с разрушением городов в ветхозаветный период. В целом крахом вымышленного поселения Буццати пытается выразить эфемерность прогресса, то, что любая ошибка возвращает людей в начальную точку отсчета, поэтому к прогрессу нужно относиться прагматично и рационально.

Фантастических элементов, присущих творчеству Буццати, в этом рассказе очень мало. Фантастическим образом является сама машина для замедления времени. Вокруг машины разворачивается действие рассказа, и она непосредственно оказывает влияние на все события, происходящие в произведении. Разумеется, в реальности никто такую машину пока не изобрел и вряд ли изобретет. Как фантастический элемент, машина для замедления времени выступает в авангарде научного прогресса и в то же время показывает его опасность. Люди

в этом рассказе оказываются заложниками машины, так как без нее он, выбрав долголетие вместо свободы, жить не могут и умирают, как показано в рассказе. Возможно, именно это и пугает писателя больше всего, а именно – отсутствие контроля над машинами и возможное порабощение людей ими. Превращение человека в раба искусственного интеллекта волнует писателя и вынуждает подчеркнуть опасность слепого поклонения научному прогрессу. Несмотря на такой рассказ-предостережение, финал этой истории мрачный и пугающий, как и в большинстве рассказов писателя. Рассказ заканчивается поломкой машины и мучительной смертью людей. Благодаря этому приходит понимание того, что именно машина для замедления времени – материальный бездушный объект – является философским стержнем произведения.

Рассуждая о коллапсе времени, присущем многим произведениям писателя, следует отметить, что время в его творчестве имеет специфические свойства. Как правило, оно протекает вяло и монотонно. Оно бывает тягучим и еле уловимым для героев Буццати, в то время как жизнь вокруг протекает быстрее. Эту черту Михаил Тихоненко выделяет в статье о «Татарской пустыне». Время тут протекает в два раза медленнее, чем в остальном мире. Время затягивает живущих в поселении людей в унылую рутину. Рассказчик подмечает, что люди тут живут дольше, но процессы протекают медленнее. Они медлительные, вялые и будто бы вечно уставшие. Протекание времени описано таким образом, что заставляет задуматься читателя о том, необходимо ли долголетие в таких условиях. Быстрота и кипучесть жизни здесь заменена унылой повседневностью, которая ввергает в скуку. Используя такую трактовку времени, Буццати демонстрирует читателю главную идею своего произведения: научный прогресс не всегда является добром, он таит в себе неожиданные и непредсказуемые последствия.

Несомненно, стоит выделить стилистическое своеобразие рассказа. Помимо сжатого и максимально информативного описания писатель экономно, но точно использует тропы. Так, в начале произведения Буццати использует литоту: «...особенно потрясающими были те, в которых шла речь о проразивании фасоли. Официальная наука считала его фантазером». И уже через пару строк писатель применяет гиперболу: «И с тех пор Альдо Кристофари стали считать гением, настоящим благодетелем человечества». Такое сочетание тропов способствует созданию остроумного и динамичного повествования. Очень ярко выглядит отказ самого ученого от жизни в поселении, где размещена созданная им машина. Фактически, это можно интерпретировать как отказ создателя от своего дитяти. Для эффекта реалистичности рассказа автор вводит подобие научной дискуссии. Им подробно описывается принцип работы машины. Также писатель приводит пересказ статьи вымышленного нобелевского лауреата Маринера, в которой поднимаются негативные аспекты устройства. Таким образом, читатель получает вероятность предугадать возможный исход описываемой истории. Также сюжетные единицы используются автором для создания эффекта тревожного ожидания. На протяжении многих страниц есть ощущение того, что должно что-то случиться. Апогей наступает в самом конце при поломке машины, и весь негативный контекст становится очевидным.

Необходимо отметить и жанровую составляющую произведения. Рассказ Буццати можно охарактеризовать как антиутопию. Как известно, авторы прибегают к антиутопии для выражения каких-либо негативных тенденций в обществе. В этом контексте критика научного прогресса представляется идеальным условием для создания антиутопии. В рассказе есть и черты, присущие антиутопии, такие как, например, пространство, застывшее время и ритуализация жизни. Пространство в рассказе не является личным, люди, их жизнь выставляются напоказ для туристов. Помимо этого, они не могут покидать определенную территорию, окруженную высоким забором. Отсутствие личного пространства в антиутопиях является их характерной чертой. Время также играет важную роль как для Буццати, так и для антиутопий. Ритуализация сводится здесь к набору действий, выполняемых жителями поселения каждый день. Также следует принимать во внимание, что рассказ написан в 1954 году, после Второй мировой войны и осознания ужасов научного прогресса, который может уничтожить жизнь на Земле. Использование антиутопии для критики научного прогресса является естественным со стороны Буццати. Также упоминаются некоторые персонажи, такие как доктор Кристофари, но существенного влияния на ход повествования они не оказывают, а служат фоном для событий, происходящих в рассказе.

В заключение стоит выделить главную идею произведения, которую хочет донести писатель до своего читателя: что научный прогресс и стремление к нему должны быть взвешенным и обдуманым. В противном случае его последствия могут оказаться неконтролируемыми и нести пагубное воздействие на человеческое существование.

Теоретическая и практическая ценность исследования определяется его вкладом в развитие представлений о феномене литературно-критической интерпретации и способах ее научного описания. Полученные результаты могут быть использованы при построении концепции литературной критики, при чтении курсов по теории литературы, истории русской литературы, спецкурсов, посвященных критической деятельности писателей посредством литературных произведений.

#### Библиографический список

1. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция = Simulacres et simulation. Оригинальное издание. Перевод О.А. Печенкина, Тула, 2013.
2. Буццати Д. Шестьдесят рассказов. Москва, 2011.

3. Буццати Д. *Шестидесять рассказов*. Милан, 2012.
4. Buzzati D. *Sessanta racconti*. Milano: Oscar Mondadori, 2012.
5. Кучукова З.А. Притчи Дино Буццати. *Сборник научных трудов*. Нальчик, 2001.
6. Джузеппе Л. *Дино Буццати и великие литературные «здания» – «крепость Бастияни» – это не «Замок «Кafka», Il Punto Stampa, Лекко, Италия, 1997.*
7. Тихоненко М.И. О некоторых особенностях авторской манеры повествования в прозе Дино Буццати. *Вестник Полоцкого государственного университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2015; № 10: 86 – 90.
8. Польчини В. *Между Двумя Традициями: Фантастическое в рождественских историях Дино Буццати*. Ассоциация современных гуманитарных исследований, 2010.

## References

1. Bodriyay Zh. Simulyakry i simulyaciya = Simulacres et simulation. *Original'noe izdanie*. Pervod O.A. Pechenkina, Tula, 2013.
2. Buzzati D. *Shest'desyat rasskazov*. Moskva, 2011.
3. Buzzati D. *Shest'desyat rasskazov*. Milan, 2012.
4. Buzzati D. *Sessanta racconti*. Milano: Oscar Mondadori, 2012.
5. Kuchukova Z.A. Pritchi Dino Buzzati. *Sbornik naunyh trudov*. Nal'chik, 2001.
6. Dzhuzeppe L. *Dino Buzzati i velikie literaturnye "zdaniya" – "krepost' Bastiani" – "eto ne "Zamok "Kafka", Il Punto Stampa, Lekko, Italiya, 1997.*
7. Tihonenko M.I. O nekotorykh osobennostyakh avtorskoj manery povestvovaniya v proze Dino Buzzati. *Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2015; № 10: 86 – 90.
8. Pol'chini V. *Mezhdv Dvumya Tradiciyami: Fantasticheskoe v rozhdestvenskih istoriyah Dino Buzzati*. Associaciya sovremennyh humanitarnyh issledovanij, 2010.

Статья поступила в редакцию 11.08.22

УДК 811.111.26

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-368-370

Putilina L.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: l\_mila@inbox.ru

Agarkova O.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: agarkova1612@rambler.ru

**AXIOLOGICAL ASPECTS OF COMPLIMENTING ON APPEARANCE IN ENGLISH.** The article is dedicated to a study of the English complimentary statement, with the help of which assessment of a person's appearance is carried out in the aspect of axiological linguistics. Data on the specifics of functioning of the evaluative statement – a compliment in the language picture of the world – clarifies the national value and cultural dominants, the knowledge of which contributes to a respectful attitude towards people of other nationalities and cultures. The study of the axiological potential of the English compliment is carried out using contextual, semantic, descriptive methods of analysis, as well as the method of linguistic interpretation. Based on the results obtained, it is concluded that the assessment of appearance, expressed by such a speech genre as a compliment, occurs with the participation of lexical, grammatical and stylistic evaluative means of the English language, the totality of which marks certain values of English culture and implements the emotional-modal function of speech etiquette.

**Key words:** axiology, appreciation, appraisal, valuation, speech etiquette, compliment, lexico-grammatical means.

Л.В. Путилина, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: l\_mila@inbox.ru

О.А. Азаркова, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: agarkova1612@rambler.ru

## АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОМПЛИМЕНТА ВНЕШНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена изучению английского комплиментарного высказывания, с помощью которого осуществляется оценка внешности человека в аспекте аксиологической лингвистики. Данные о специфике функционирования оценочного высказывания – комплимента в языковой картине мира – уточняют национальные ценности и культурные доминанты, знание которых способствует уважительному отношению к людям другой национальности и культуры. Исследование аксиологического потенциала английского комплимента проводилось с использованием контекстного, семантического, описательного методов анализа, а также метода лингвистической интерпретации. На основе полученных результатов сделан вывод, что оценка внешности, выражаемая таким речевым жанром, как комплимент, происходит при участии лексических, грамматических и стилистических оценочных средств английского языка, совокупность которых маркирует определенные ценности английской культуры и реализует эмоционально-модальную функцию речевого этикета.

**Ключевые слова:** аксиология, оценка, оценочность, ценность, речевой этикет, комплимент, лексико-грамматические средства.

Аксиологический подход к лингвистическим исследованиям уже не одно десятилетие привлекает внимание российских и зарубежных ученых (И.В. Арнольд, С. Гайда, М.А. Кронгауз, А. Мустайоки, Г.А. Набиуллина, Е.Ф. Петрищева, Р.-Ф. Ратмайр, О.И. Северская, И.А. Стернин, В.Н. Телия, К.А. Филиппов, А.Д. Шмелев и др.).

Аксиологическая проблематика, затрагивающая вопросы генезиса ценностного отношения к чему-либо, статуса оценки, ее соотношения с познающим субъектом, роли тех или иных ценностей в определенной культуре, не утратила своей актуальности. В процессе постоянного осмысления и выражения своего отношения к тому или иному явлению человек формирует свою индивидуальную языковую картину мира и, как следствие, картину мира общества в целом. Следовательно, актуальность предлагаемой темы статьи не вызывает сомнений.

Цель статьи – определить лексико-семантические и грамматические средства, используемые в английском комплименте для оценки внешности. Для достижения намеченной цели нужно решить следующие задачи: провести анализ таких категорий аксиологической лингвистики, как ценность, оценочность, оценка; определить статус комплимента в рамках речевого этикета; посредством методов лингвистического анализа и лингвистической интерпретации изучить английский комплимент, направленный на оценку внешности, с точки зрения его языкового значения.

Научная новизна настоящего исследования заключается в трактовке комплимента с позиций аксиологической лингвистики как оценочного речевого действия.

Данные о лексико-грамматической структуре и специфике функционирования комплимента в английской культуре способствуют детальной экспликации ее ментальных и культурных черт, определению ценностных доминант, уважительному отношению к людям другой национальности и культуры и приобретают

определенное теоретическое значение при изучении вопросов аксиологической лингвистики, теории речевого воздействия, межкультурной коммуникации.

Практическая значимость полученных результатов видится в возможности их использования в практике изучения английского языка при овладении системой речевого этикета; а также в ходе анализа художественного текста в аспекте аксиологии. Данные о ценностных характеристиках комплимента способствуют предотвращению коммуникативных неудач и эмоционального дискомфорта.

Система ценностей человека является ярким маркером его поведения и выражается в языке. Анализ оценочных суждений, к которым в полной мере можно отнести комплимент, позволяет определить основания оценки какого-либо объекта действительности, установить специфику ценностного подхода культуры в процессе познания окружающего мира. По мнению С.Ф. Анисимова, основной объект изучения аксиологии – это субъектно-объектное ценностное отношение, в котором оценка и ценность неразделимы; при этом ценность рассматривается как качество этого отношения, а оценка – как когнитивное или вербальное выражение «этого качества» [1, с. 16].

В языке существуют разнообразные средства и способы выражения оценки – фонетические, морфологические, синтаксические, лексические и т. д. Оценка является в ряде случаев имманентным свойством отдельных речевых жанров. К таким речевым жанрам относятся речевые жанры комплимента.

Человек, будучи одновременно и субъектом и объектом оценки, выражает свое ценностное отношение к миру посредством совокупности оценочных языковых средств.

Оценка (мыслительное действие) фиксирует положительные или отрицательные свойства предмета, определяя тем самым его ценность для субъекта. Оценочность – это внутреннее свойство единиц языка. В.А. Марьянчик отмечает,



что оценочность слова или словосочетания может эксплицировать любые свойства объекта, шкалируя его ценность в аксиологическом поле [2, с. 116].

В речезитетном акте комплимента термины аксиологической лингвистики «оценка», «оценочность» и «ценность» представлены в тесном взаимодействии.

Комплимент, являясь частью этикетной компетенции человека, используется реже, чем другие формулы речевого этикета (например, приветствие или прощание). Однако и он отражает коммуникативное поведение народа определенной лингвокультурной общности, ее особенные национальные черты.

Комплимент понимается нами как «...одобрение нашей внешности, ума, поступка, работы...» [3, с. 85]. Автор эмотивного комплимента выражает радость, восторг, восхищение и гордость за адресата [4, с. 34].

Существуют разнообразные основания для классификации видов комплимента. И.С. Морозова использует тематический принцип для своей классификации, выделяя комплимент внешности, одежде, внутренним качествам, уму, способностям, возрасту, действиям, результатам действий, принадлежащей адресату вещи/члену семьи адресата [5, с. 30].

Можно утверждать, что комплимент служит механизмом поддержания доброжелательных взаимоотношений, обеспечивающих успешность коммуникации. Комплимент – это своего рода маркер этикетного общения.

Итак, комплимент – это эмотивное высказывание, реализующее оценку. Адресанты комплимента положительно оценивают объекты высказываний, переживая при этом различные эмоции.

Источником для отбора фактического материала послужил лирико-психологический роман А. Кристи «Благие намерения» ("A daughter's a daughter"). Методом сплошной выборки из романа были извлечены комплиментарные высказывания, содержащие в себе какую-либо эмоциональную и рациональную оценочность (похвалу, одобрение). Количественный анализ выборки оценочных комплиментарных высказываний показал, что комплименты, направленные на оценку внешности собеседника, являются вторыми по частотности после комплиментарных высказываний, оценивающих внутренние качества человека. Для лингвоаксиологического анализа были выбраны комплименты, подразумевающие оценку внешнего облика человека.

Как уже было отмечено в теоретической части статьи, комплимент – это яркая черта английской коммуникативной культуры, и поскольку общение на уровне комплиментарных высказываний предполагает определенную степень близости, говорящий во многих случаях может не сдерживаться в выражении как эмоциональных, так и рациональных оценок.

Оценочность содержится в иллокутивных глагольных конструкциях *to be glad, to be delighted*, в качественных прилагательных с выраженной положительной оценочной коннотацией *pretty, fine, nice, sweet* и усилительных наречиях *so much, extremely*. Оценки в адрес 2-го лица, непосредственно воздействующие на его представления и поведение, представлены чаще, чем оценки в адрес 3-го лица, где происходит только информирование адресата о своем мнении и оценках неучастника текущего разговора [6, с. 44].

Комплимент-восхищение, выражающий очарованность влюбленного мужчины в адрес своей избранницы *Oh, your a dorable body, and jewels to put against your white skin* [7, с. 115] ('О, твоё несравненное тело и драгоценности, которые можно надеть на твою белую кожу') (здесь и далее – перевод наш), создается посредством восклицательного междометия и прилагательных, используемых в качестве оценочных эпитетов, и направлен на оценку в первую очередь физической стороны женского тела, его привлекательности, которая может быть подчеркнута еще больше драгоценностями.

В комплименте *That's a pretty frock, Sarah!* [7, с. 108] ('Симпатичное платье, Сара!') от матери в адрес дочери содержится оценка одежды дочери со стороны матери. Данная оценка также выражена восклицанием и оценочным прилагательным в роли эпитета.

Комплименты *A very charming girl!* [7, с. 111] ('Очень очаровательная девушка!') и *And you're a very handsome young woman!* [7, с. 105] ('Вы такая симпатичная!') в адрес дочери главной героини со стороны ее знакомого подчеркивают незаурядную внешность девушки и реализованы через восклицательную конструкцию с использованием наречия-интенсификатора и прилагательного.

Комплимент, оценивающий внешность потенциального жениха дочери главной героини *Yes, Sir Harry Snee's son. Most attractive.* [7, с. 108] ('Да, сын сэра Гарри Снина. Самый привлекательный'), представлен через превосходную степень прилагательного.

Еще одно комплиментарное высказывание третьему лицу *And she really exactly attractive, don't you think so?* [7, с. 109] ('И она действительно ужасно привлекательна, ты так не считаешь?') направлено на оценку красоты, очарования и молодости матери с точки зрения дочери, построено при помощи вопро-

сительно-отрицательного предложения, оценочных наречий и прилагательного, которые образуют оксюморон в переводе на русский язык.

Комплимент-восхищение *You've got a beautiful body, too. A body that can enjoy sensation, can taste, can feel...* [7, с. 114] ('У тебя такое красивое тело. Тело, которое может наслаждаться ощущениями – может чувствовать...'), который делает жених своей невесте, создан на основе оценочного прилагательного и повтора грамматической структуры: модальный глагол + глагол.

Оценочное высказывание-комплимент *She is so exactly like an early Primitive Madonna. My favorite period of art.* [7, с. 114] ('Она так похожа на раннюю Примитивную Мадонну. Мой любимый период искусства') от поклонника подчеркивает необычное сходство внешности девушки с ранними изображениями Мадонны и выражено сравнением с усилительным наречием *so*.

Комплименты *Oh! she is very pretty and young!* [7, с. 128] ('Она очень хорошенькая и молодая!'), *How sweet she is, so gentle and so appealing!* [7, с. 47] ('Какая она милая, такая нежная и такая привлекательная!'), *She is astonishingly beautiful – far more beautiful than she was as a girl!* [7, с. 156] ('Она удивительно красива – гораздо красивее, чем была в детстве!'), *Yes, you look wonderfully expensive!* [7, с. 153] ('Да, ты выглядишь невероятно дорого!'), идущие от матери девушки и ее знакомых в адрес дочери, содержат оценку ее весьма привлекательной внешности. Оценка данных высказываний передается через восклицательный тип предложений с использованием оценочных наречий и прилагательных, конструкции с прилагательным в сравнительной степени и усилительным наречием *so*.

Комплименты третьему лицу *I suppose I might as well marry Lawrence... After all, he's madly attractive!* [7, с. 135] ('Думаю, что мне стоит выйти замуж за Лоуренса, он безумно красив!') и *Lawrence is exceedingly attractive to women!* [7, с. 151] ('Лоуренс невероятно притягателен для женщин!') содержат оценку невестой внешности и привлекательности своего избранника. Оценочный компонент данных высказываний создается восклицательным типом предложений, куда входят эмоциональные оценочные наречия и прилагательные.

Таким образом, очевидно, что самым распространенным способом представления оценочного высказывания – комплимента является структура наречие + прилагательное (краткое прилагательное), сочетание которых формирует эмотивную оценочность внешних данных адресата комплимента, его реципиента.

Наречия, усиливающие качества, ставшие объектом оценки говорящего, сами по себе содержат гипероценочную семантику (компонент) *so, really, very, exactly, astonishingly, wonderfully, madly, exceedingly*, очень, удивительно, безумно, невероятно... и еще больше усиливают (интенсифицируют) ценность внешних физических данных. В проанализированных комплиментарных высказываниях прилагательные часто имеют превосходную степень, что подчеркивает уровень «ценности» какого-либо качества или признака, оцениваемого или восхваляемого в комплименте. В английский комплимент, являющийся разновидностью оценочного высказывания, входят прилагательные: *adorable, pretty, charming, attractive, beautiful, young, gentle, appealing, expensive*.

В структуре таких комплиментов в некоторых случаях – междометие-восклицание *Oh*, усиливающее ценность оцениваемого признака или качества.

Итак, комплимент рассматривается нами как неотъемлемая интегральная часть английского речевого этикета. В ценностной парадигме А. Кристи внешность, молодость, физическая красота, иногда наряды и драгоценности, которые служат залогом привлекательности и успеха в глазах противоположного пола, бесспорно, являются важными.

Очевидно, что в речевом акте комплимента, направленного на внешность, именно человек является и субъектом, и объектом оценки. Автор такого типа комплимента осуществляет когнитивное действие – оценку внешности и выражает свое ценностное отношение, используя набор определенных оценочных разноречивых языковых средств.

Можно сделать вывод, что в комплименте, который, с одной стороны, представляет собой одну из тематических групп речевого этикета, с другой – исследуется нами в аксиологическом аспекте как оценочное высказывание, происходит взаимодействие всей совокупности функций речевого этикета (фатической, социально-регулирующей, эмоционально-модальной, конативной, социально-культурной, национально-культурной, кумулятивной).

Наиболее яркое выражение в проанализированных примерах находит эмоционально-модальная функция, которая реализуется лексическими, стилистическими и грамматическими средствами.

В перспективе использование аксиологического подхода при исследовании комплиментарных высказываний представляется целесообразным на материале различных типов комплимента и различных языков в сопоставительном аспекте.

#### Библиографический список

1. Анисимов С.Ф. *Введение в аксиологию*: учебное пособие для изучающих философию. Москва: Современные тетради, 2001.
2. Марьянич В.А. *Аксиологичность и оценочность медиаполитического текста*: монография. Москва: URSS, 2013.
3. Стернин И.А., Ларина Т.В., Стернина М.А. *Очерк английского коммуникативного поведения*. Воронеж: Истоки, 2003.
4. Вострикова Е.С. *Комплимент как одна из форм фатического общения*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2009.
5. Морозова И.С. Некоторые особенности речевого акта «комплимент» в англоязычной (британской) лингвокультуре (на материале текстов художественных произведений XX века). *Language.psu.ru*: материалы Международной научной конференции. Пермь, 1999.

6. Мечковская Н.Б. Оценки в языке и в речевых актах: что спорного в лингвистической аксиологии? *Аксиологические аспекты современных филологических исследований*: тезисы докладов Международной научной конференции. Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2019: 42 – 44.
7. Christie A. Writing as Mary Westmacott. *A Daughter's a Daughter and other novels*. New York: St. Martin's Minotaur, 2001.

## References

1. Anisimov S.F. *Vvedenie v aksiologiyu: uchebnoe posobie dlya izuchayuschih filosofiyu*. Moskva: Sovremennye tetrad, 2001.
2. Mar'yanchik V.A. *Aksiologichnost' i ocenochnost' mediapoliticheskogo teksta: monografiya*. Moskva: URSS, 2013.
3. Sternin I.A., Larina T.V., Sternina M.A. *Ocherk anglijskogo kommunikativnogo povedeniya*. Voronezh: Istoki, 2003.
4. Vostrikova E.S. *Kompliment kak odna iz form faticheskogo obscheniya*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2009.
5. Morozova I.S. Nekotorye osobennosti rechevogo akta «kompliment» v angloyazychnoj (britanskoj) lingvokul'ture (na materiale tekstov hudozhestvennykh proizvedenij XX veka). *Language.psu.ru: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Perm', 1999.
6. Mechkovskaya N.B. Ocenki v yazyke i v rechevykh aktah: chto spornogo v lingvisticheskoy aksiologii? *Aksiologicheskie aspekty sovremennykh filologicheskikh issledovanij: tezisy dokladov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Ekaterinburg: Izdatel'skij dom «Azbur», 2019: 42 – 44.
7. Christie A. Writing as Mary Westmacott. *A Daughter's a Daughter and other novels*. New York: St. Martin's Minotaur, 2001.

Статья поступила в редакцию 15.06.22

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ .....	3
<b>СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ</b>	
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>Д.Г. Васьбиева</b> К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННЫХ КОНЦЕПЦИЯХ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ФАКТОРАХ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА .....	5
<b>Д.З. Гильмиярова</b> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАЗВИТИЮ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ .....	7
<b>С.Ю. Залуцкая, Н.И. Никонова</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ: ТЕХНОЛОГИЯ РЕКЛАМИРОВАНИЯ.....	10
<b>С.В. Калинин, А.А. Левченко, Б.А. Федупов</b> ПРОГРАММНО-ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ МОНИТОРИНГА ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮРИДИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ МВД РОССИИ .....	13
<b>А.Н. Колобов</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К МАТЕМАТИКЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА.....	15
<b>А.Н. Колобов</b> ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАЧ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ .....	18
<b>Т.А. Мухаджиева, З.А. Арскиева, Р.А. Темирсултанов</b> ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У РОДИТЕЛЕЙ РЕБЕНКА С АТИПИЧНЫМ РАЗВИТИЕМ .....	21
<b>Н.В. Бородин, Л.Е. Сикорская</b> ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ В ПЕРИОД ОБЩЕСТВЕННО- ПОЛИТИЧЕСКОЙ НЕСТАБИЛЬНОСТИ .....	24
<b>А.А. Борщ</b> ОСНОВНЫЕ ПУТИ И УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ ИНСТИТУТЕ ВНГ РФ .....	26
<b>Е.В. Бурина, Л.А. Дунаева</b> ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ В ВИРТУАЛЬНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ СРЕДЕ .....	29
<b>Е.В. Кузнецова</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ «ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ» У РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	33
<b>Ли Сюэлянь</b> МЕТОДЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕРВОГО ФОРТЕПИАННОГО КОНЦЕРТА Л. ВАН БЕТХОВЕНА НА ЗАНЯТИЯХ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ .....	35
<b>Н.К. Карпова, В.И. Мареев, Н.П. Петрова</b> ИНТЕРПРЕТАЦИОННО-СМЫСЛОВОЕ ПОНИМАНИЕ ЧЕЛОВЕКА В АСПЕКТЕ ЖИЗНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА .....	38
<b>З.А. Саидов, Н.У. Ярычев, Г.Н. Одишвили</b> ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЕМОРИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	41
<b>Е.В. Пестова, С.В. Калашникова</b> ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ В КОНТЕКСТЕ ТАКСОНОМИИ Б. БЛУМА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ МВД РОССИИ .....	43
<b>Р.П. Потапова</b> АКТУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ КОНФИКТОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ .....	46
<b>Э.Э. Рубанова, С.Ю. Шалова</b> ИДЕАЛ ЧЕЛОВЕКА В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ.....	48
<b>Е.А. Аввакумова, Н.В. Сергиенко</b> ГРАММАТИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ АНГЛОГОВОРЯЩИХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО .....	50
<b>Л.Я. Ахмедова, Е.В. Воевода</b> ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СПОРТСМЕНОВ АЗЕРБАЙДЖАНА.....	54
<b>Н.А. Загрядская</b> ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ОСНОВА CASE STUDY В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	57
<b>Л.С. Зникина, В.А. Боровцов</b> К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ .....	60
<b>З.О. Козырь</b> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ КОЛЛЕДЖА.....	62
<b>С.Т. Лыткина</b> ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ФИЗИКУЛЬТУРНОГО ВУЗА .....	65
<b>Н.Н. Иванова</b> РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ .....	67
<b>К.В. Мангасарова, С.Н. Жданова, Н.У. Ярычев</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТА КОЛЛЕДЖА ИСКУССТВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ МУЗЫКАЛЬНО ОДАРОВЕННЫХ ДЕТЕЙ.....	69
<b>Н.Н. Новикова</b> ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	72
<b>Е.Н. Панасенко, Т.В. Бахуташвили</b> КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГОРДОСТИ У РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	74
<b>П.В. Разбегаев</b> ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ МВД РФ.....	76
<b>Е.А. Розенко</b> ПРОБЛЕМЫ СУЩНОСТИ И СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА НЕПРОФИЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	78
<b>Б.А. Середовских, Д.А. Ярош</b> ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ОБНОВЛЕННОГО ФГОС .....	81
<b>Р.И. Телешова, Ж.М. Арутюнова</b> МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ.....	83
<b>И.В. Прояева, А.Д. Сафарова</b> ОБ ИНВАРИАНТНЫХ ПРЯМЫХ АФФИНОГО ПРЕОБРАЗОВАНИЯ.....	86
<b>С. Г. Абрамкина, Л.В. Рыжикова</b> ВОВЛЕЧЁННОСТЬ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ В ОБЩЕСТВЕННУЮ ЖИЗНЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ .....	88
<b>Е.А. Бабинцева, Д.Н. Мансур</b> СЛОЖНОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКЗАМЕНАЦИОННЫХ И КОНТРОЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19 .....	91
<b>Т.В. Заец</b> СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ЭТАПЕ РАННЕЙ ЯЗЫКОВОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ.....	94
<b>Ли Янь</b> КОМПОНЕНТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ОСНОВА МОДЕЛИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	98
<b>Н.А. Медведева, Л.В. Кашицына</b> ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОХРАНЕ ЖИЗНИ И ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ .....	100



<b>А.В. Гапоненко</b> ФОРМЫ НАРОДНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНЫХ ПРОЕКТОВ В УСЛОВИЯХ МЕГАПОЛИСА.....102	<b>Е.В. Муссауи-Ульянищева,</b> <b>Л.В. Ульянищева</b> ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБОГАЩЕНИЮ СПЕЦИАЛЬНОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА .....138	МЕНЕДЖМЕНТ» К ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПОРТИВНЫХ ВОЛОНТЕРОВ.....168
<b>А.П. Мансурова, П.А. Черватюк</b> К ВОПРОСУ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧ КОНЦЕПЦИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ НА ПЕРИОД ДО 2030 ГОДА.....104	<b>А.Ю. Данилушкин, А.М. Кашицин,</b> <b>Ю.В. Сороколуд, Л.И. Редькина</b> ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ .....141	<b>П.П. Ростовцева</b> ОСОБЕННОСТИ АУДИТОРНОЙ И ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ.....170
<b>Б.А. Пронин</b> КЛАССИФИКАЦИЯ ШТРИХОВ И ПРИЁМОВ, ИСПОЛЗУЮЩИХСЯ ПРИ ИГРЕ НА ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ.....107	<b>А.А. Хилько</b> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ И ИНВАЛИДОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....143	<b>М.В. Мельничук, П.П. Ростовцева</b> ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ .....172
<b>Т.А. Ситникова</b> К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ХУДОЖЕСТВЕННО- ОБРАЗНОГО ВОСПРИЯТИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ПОДХОДА К МУЗЫКАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ .....110	<b>М.В. Потапова, Н.В. Кочергина,</b> <b>Э.О. Герасимова</b> ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОВЕДЕНИЮ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ПО ОБЩЕЙ ФИЗИКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ .....146	<b>М.В. Мельничук</b> ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ВУЗА И ФОРМИРУЮЩИЕ ЕЕ ФАКТОРЫ .....175
<b>Тань Юйхао</b> АСПЕКТЫ ТЕХНИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ БАЯНИСТОВ .....113	<b>Н.В. Андриевских, Е.А. Селезнева</b> ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В КУРСЕ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ STEM-ОБРАЗОВАНИЯ .....151	<b>ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ</b> <b>ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>
<b>А.О. Томас</b> ПАРАЛЛЕЛИ РИТОРИКИ И БАРОЧНОЙ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ.....115	<b>Т.А. Танцура</b> АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В АСПИРАНТУРЕ .....153	<b>Н.А. Абросимова, Е.А. Щелокова</b> ПРЕД- И ПОСТРЕДАКТИРОВАНИЕ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТОВ .....178
<b>Э.М. Каримулаева, Р.М. Куччаев,</b> <b>К.С. Дибирова</b> МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ДИСКУССИИ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ .....117	<b>А.Н. Тарасов</b> ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ ВОЖДЕНИЮ БОЕВЫХ МАШИН С ПРИМЕНЕНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ: СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ И ЗНАЧИМОСТЬ ДЛЯ СИСТЕМЫ РОССИЙСКОГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....155	<b>Е.Ю. Андреева, Н.М. Глушкова</b> СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ИХ ПЕРЕВОД НА РУССКИЙ.....181
<b>У.В. Павленко, И.Р. Позднякова,</b> <b>Л.У. Курбанова</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....120	<b>Т.А. Юдина</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА В ЦИФРОВОМ МИРЕ.....157	<b>М.Р. Багомедов, С.Т. Асакаева</b> ОНОМАСТИКОН КУМЫКСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК.....185
<b>Н.И. Соколова</b> ЗНАЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....122	<b>А.Р. Алиева</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ «ГИБКИХ НАВЫКОВ» («SOFT SKILLS») В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ ТВОРЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ .....159	<b>М.Р. Багомедов, М.М. Тагирова</b> ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОНОМАСТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ДАРГИНСКИХ НАРОДНЫХ ПЕСНЯХ .....187
<b>Л.Е. Шмакова, С.В. Ченушкина,</b> <b>О.Е. Краюхина</b> ГЕНЕРАТИВНЫЕ ПОДХОДЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ .....125	<b>Г.С.-Х. Дудеев</b> СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ.....161	<b>Н.А. Вагизиева</b> ОБ ОБРАЗОВАНИИ НЕФИНИТНЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА В КАДАРСКОМ ДИАЛЕКТЕ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА .....189
<b>А.А. Джакаева</b> ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА .....128	<b>Л.Т. Зембатова, К.Н. Кириченко</b> ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ.....163	<b>А.С. Гаммакуева</b> О РОЛИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ В ФОЛЬКЛОРНОЙ ЛЮБОВНОЙ ПОЭЗИИ ЛАКЦЕВ .....192
<b>А.С. Калинина</b> ОСОБЕННОСТИ ПЕРСИДСКОГО «ПОЗИЦИОННОГО» АКЦЕНТА В ОБЛАСТИ ПРОИЗНОШЕНИЯ РУССКИХ ГЛАСНЫХ.....130	<b>А.А. Петрусевич</b> ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА ПОДРОСТКОВ.....166	<b>И.В. Варуха, А.Ф. Давлетбаева</b> АНАЛИЗ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ВЫСКАЗЫВАНИЯХ, СОДЕРЖАЩИХ МОДАЛЬНЫЕ ГЛАГОЛЫ ЖЕЛАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО, КИТАЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ).....194
<b>С.А. Мустафаева</b> ОСОБЕННОСТИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ФОРМИРОВАНИИ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....133	<b>М.Ю. Краснова</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПРОФИЛЯ «СПОРТИВНЫЙ	<b>А.Ф. Давлетбаева, И.В. Варуха</b> ПРАГМАТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ АКТУАЛИЗАЦИИ МОДАЛЬНОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ ПАССИВНОГО ЗАЛОГА В КИТАЙСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ НА МАТЕРИАЛЕ МЕДИАТЕКСТОВ .....197
<b>Е.Ю. Карцева, Е.А. Бабинцева</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ .....135		<b>С.Ц.Д. Дашиева, Е.Ж. Баяртуева</b> СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ- СОМАТИЗМОМ «СЕРДЦЕ» В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ (НА ПРИМЕРЕ КИТАЙСКОГО, БУРЯТСКОГО, РУССКОГО ЯЗЫКОВ).....200
		<b>А.А. Зеленова</b> СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ОДУШЕВЛЕННОСТИ/НЕОДУШЕВЛЕННОСТИ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ НА МОРФЕМНОМ УРОВНЕ .....202

<b>Т.А. Знаменская</b> ГЕТЕРОСТЕРЕОТИПЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ: СИНДРОМ ЭТНОЦЕНТРИЗМА.....204	<b>Е.А. Зюзина, С.А. Курбанова</b> О РАЗНОБЕ В СИСТЕМЕ СЛИТНОЙ/ДЕФИСНОЙ ПЕРЕДАЧИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ.....246	<b>О.Н. Соловьева</b> АНАЛИЗ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК СТУДЕНТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОВЕДЕНИЯ МЕЖВУЗОВСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧИ).....288
<b>А.В. Каверзина, А.Е. Каплуненко,</b> <b>Сунь Шисин</b> ЛЕКСИЧЕСКИЕ И СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВТОРИЧНОГО РЕЧЕВОГО ЖАНРА «ПРИВЕТСТВЕННАЯ РЕЧЬ» (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ).....208	<b>М.Г. Искендеров, М.Е. Куприянова</b> ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЭКРАННЫХ СМИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ РОЛЕВЫХ СТЕРЕОТИПОВ.....248	<b>А.О. Сошников</b> ДИАЛОГ КАК СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА.....291
<b>А.В. Каверзина</b> ОСОБЕННОСТИ АССОЦИАТИВНО- СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ КОНЦЕПТА «КОРОНАВИРУС» В РАМКАХ СВОБОДНОГО АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА .....211	<b>З.И. Салыхова, Ф.Ф. Мурзабулатова</b> СТРУКТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛЕКСИКИ ТУРИЗМА БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА.....250	<b>С.П. Толкачев</b> «ХОЧУ СТАТЬ ДРУГИМ»: ГИБРИДНОСТЬ В ПОСТКОЛОНИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ .....293
<b>Л.П. Ковальчук</b> МЕНТАЛЬНЫЕ СВЯЗИ В ЗАГОЛОВКАХ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ ГОРОДОВ- ПОБРАТИМОВ .....214	<b>Н.И. Свиштунова, И.И. Мишуткина</b> ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ФРЕЙМА WEATHER.....253	<b>Н.А. Загрядская</b> РОЛЬ ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ В СОЗДАНИИ ОБРАЗА ПЕРСОНАЖА В АНГЛИЙСКОМ РОМАНЕ XIX ВЕКА.....297
<b>А.С. Самигуллина, А.В. Корзун</b> ЭКОЛОГИЧНОСТЬ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ МЕДИАКОММУНИКАЦИИ НА ПРИМЕРЕ ЗАРУБЕЖНЫХ НОВОСТНЫХ СТАТЕЙ .....217	<b>Н.Е. Селезнева, М.Ю. Королева</b> АТТРИБУТИВНЫЕ ПРИЗНАКИ ОБРАЗА ПОБЕДИТЕЛЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ВОЕННОМ ДИСКУРСЕ .....256	<b>Гао Цзысянь</b> СПОСОБЫ ПОВЕСТВОВАНИЯ В КНИГАХ СВЕТЛАНЫ АЛЕКСИЕВИЧ «ЦИНКОВЫЕ МАЛЬЧИКИ», «У ВОЙНЫ НЕ ЖЕНСКОЕ ЛИЦО» .....300
<b>Ли Цзясинь</b> АНАЛИЗ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА В СВЕТЕ ЭКОПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ .....221	<b>А.А. Струк, С.В. Сливко</b> ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ ИВАНА КАРАМАЗОВА.....258	<b>М.М. Гусейнова</b> ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ДАРГИНСКИХ НАРОДНЫХ БЫТОВЫХ СКАЗКАХ.....302
<b>А.Ф. Лицарева</b> УСТНЫЕ НАРАТИВЫ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ КАК ИСТОЧНИК ИНФОРМАЦИИ И СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ .....224	<b>А.В. Торбоков</b> ТИБЕТСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ .....261	<b>О.Н. Жердева, С.В. Шелкова,</b> <b>Ю.В. Кремлева</b> ОСОБЕННОСТИ ЭВОЛЮЦИИ ГЕРМАНСКОЙ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ: ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ .....304
<b>З.М. Маллаева, М.А. Магомедов</b> МОРФЕМНАЯ СТРУКТУРА ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ АВАРСКОГО ЯЗЫКА.....227	<b>Юй Лу</b> ЭКСПРЕССИВНО-ОБРАЗНЫЕ ОПИСАТЕЛЬНЫЕ ПРЕДИКАТЫ КАК ОДНА ИЗ ТЕКСТОВЫХ КАТЕГОРИЙ .....263	<b>Е.В. Терентьева, М.В. Милованова</b> ПОЛИТИЧЕСКИЕ ИНТЕРНЕТ-МЕМЫ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ИНТЕРНЕТ- КОММУНИКАЦИИ.....306
<b>Д.Р. Миниярова</b> НАЗВАНИЯ УЛИЦ ВАШИНГТОНА В КУЛЬТУРНО- ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....230	<b>Ж.М. Адухова</b> ГЕНДЕРНО МАРКИРОВАННЫЙ ЖАНР ФОЛЬКЛОРНОГО ДИСКУРСА ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКОВ .....265	<b>Хань Цзэвэй</b> НЕОДНОЗНАЧНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СТРУКТУРЫ VP + 的 С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ВАЛЕНТНОСТИ.....309
<b>Мэн Сюжун</b> О ТЕКУЩЕМ ВЕДЕНИИ ИССЛЕДОВАНИЙ ЭГОЦЕНТРИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ЯЗЫКА Е.В. ПАДУЧЕВОЙ ДЛЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО АНАЛИЗА КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА.....232	<b>Ф.А. Алиева, Ф.Х. Мухамедова</b> ФУНКЦИИ ЧУДЕСНЫХ ПРЕДМЕТОВ И ЯВЛЕНИЙ В ВОЛШЕБНЫХ СКАЗКАХ ДАРГИНЦЕВ .....267	<b>Жэнь Цзяньсинь, Л.А. Золотарева</b> ФРАЗЕОСХЕМА «ГДЕ (КУДА) + КОМУ + ИНФ.» НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА .....312
<b>М.М. Абдусаламов, М.М. Магомедов</b> ТЕХНОЛОГИЯ ВЫДЕЛЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО ЦЕНТРА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ (НА ПРИМЕРЕ ЛСП «ОДИНОЧЕСТВО» В РАЗРЕЗЕ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА).....234	<b>С.В. Валиулина, Лю Давэй</b> ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО КОМИКСА (НА МАТЕРИАЛЕ КОМИКСА «ЧУМНОЙ ДОКТОР»).....270	<b>Т.С. Васильева</b> К ВОПРОСУ О ГЕРОЯХ ПЕРВОГО КВАРТО И ПЕРВОГО ФОЛИО ДРАМЫ УИЛЬЯМА ШЕКСПИРА «ВИНДЗОРСКИЕ НАСМЕШНИЦЫ» .....316
<b>М.М. Абдусаламов, А.Ш. Магомедова</b> СЛЕНГ С ПОЗИЦИЙ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОГО ОСВЕЩЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ЕГО ИНТЕРПРЕТАЦИИ.....237	<b>А.В. Луговской, Е.В. Еестратова</b> ОСОБЕННОСТИ ВОССОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА В ПЕРЕВОДЕ РАССКАЗА Э. ХЕМИНГУЭЯ «BIG TWO-HEARTED RIVER» НА РУССКИЙ ЯЗЫК .....274	<b>Д.Г. Васьбиева</b> ИДИОМАТИЧЕСКОЕ МИКРОПОЛЕ КОНЦЕПТА «ДЕНЬГИ» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ ГАЗЕТЫ THE GUARDIAN) .....318
<b>М.М. Абдусаламов, А.Р. Ахмедова</b> К ЭТАПАМ СТАНОВЛЕНИЯ И ЛЕКСИКО- СЕМАНТИЧЕСКИМ ОСОБЕННОСТЯМ AMERICAN ENGLISH.....239	<b>З.К. Магомедова</b> СУФИЙСКАЯ СИМВОЛИКА В СОВРЕМЕННОЙ ДАГЕСТАНСКОЙ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ПОЭЗИИ .....277	<b>Ю.В. Давтян, Е.В. Крюкова</b> ОТ УСТНОГО СЛЕНГА К ПИСЬМЕННОМУ: НОВЫЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ В ИСПАНСКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ.....320
<b>Т.Э. Гаджимурадова, Ш.А. Кебедова</b> ПОЭТИКА ГОРОДСКОГО ПРОСТРАНСТВА В РОМАНЕ НАГИБА МАХФУЗА «ПУТЬ».....241	<b>О.А. Новичкова</b> ДРЕВНЕГРЕЧЕСКИЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ МИНЕРАЛЬНЫХ ВОД В АНТИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ ТРАКТАТОВ АНТИЧНЫХ АВТОРОВ .....280	<b>Т.А. Карапетян</b> ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АРХИТЕКТУРНЫХ ТЕРМИНОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ .....322
<b>Т.Э. Гаджимурадова, П.Н. Магомедова</b> ПОЭТИКА ОБРАЗНОСТИ РОМАНА «АЛЬ-АМИН И АЛЬ-МАМУН» ДЖИРДЖИ ЗЕЙДАНА .....243	<b>С.И. Дибирова, Д.М. Магомедов,</b> <b>А.С. Дибирова</b> СООТНОШЕНИЕ МЕЖДУ ГЛАВНЫМИ И ВТОРОСТЕПЕННЫМИ ЧЛЕНАМИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ.....283	<b>А.Г. Корсунская</b> И.А. БРОДСКИЙ В ЛИРИЧЕСКИХ ПОЭМАХ О.А. ОХАПКИНА.....324
	<b>Е.А. Зимина, Е.В. Саванкова</b> СПЕЦИФИКА ЗАГОЛОВКОВ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ НОВОСТНЫХ СТАТЕЙ ОНЛАЙН-ПРЕССЫ .....285	

<b>А.Г. Корсунская</b> ОБРАЗ ЛЕТУЧЕГО ГОЛЛАНДЦА В ПОЭЗИИ О.А. ОХАПКИНА: ЛИРИЧЕСКИЙ ЦИКЛ «РЕВУЩИЕ СОРОКОВЫЕ» .....326	<b>М.М. Гусейнова</b> СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИДИОМ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ.....342	<b>О.И. Рукавишникова, К.К. Ри</b> ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО- ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В СОВРЕМЕННОМ КРЕОЛИЗОВАННОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ КИТАЕЯЗЫЧНЫХ КОМИКСОВ) .....355
<b>Ли Жуй</b> «ЖЕНСКИЕ МИРЫ ПОВСЕДНЕВНОСТИ» В РОМАНЕ Е. КОЛИНОЙ «ДВОЙНАЯ ЖИЗНЬ АЛИСЫ» .....328	<b>А.В. Гусятникова</b> СЕМИОТИКА АНГЛОЯЗЫЧНОГО МЕДИАДИСКУРСА ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ.....344	<b>Р.Ш. Халидова, З.М. Маллаева</b> ЭТНОЯЗЫКОВАЯ МОЗАИКА ДАГЕСТАНА .....357
<b>Ло Худе</b> ТРАГЕДИЯ С. ЕСЕНИНА. ПОЭМА «ЧЕРНЫЙ ЧЕЛОВЕК» .....331	<b>А.М. Евлоева</b> ТЕМА ГЕРОИЧЕСКОГО ПРОШЛОГО ИНГУШЕЙ В ПЬЕСЕ САИДА ЧАХКИЕВА «КОГДА ГИБНУТ СЫНОВЬЯ».....347	<b>Ф.Г. Фаткуллина, Ю.Г. Бахтина</b> ПОНЯТИЕ ВРЕМЕННОЙ ДИСТАНЦИИ В ПЕРЕВОДЕ .....359
<b>Н.И. Нефёдова</b> ОБРАЗ РУССКОГО ОФИЦЕРА ПЕРИОДА ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ В РОМАНЕ «ЗА ВЕРУ, ЦАРЯ И ОТЕЧЕСТВО» С. ГОРБАТЫХ .....335	<b>Л.Я. Исламова</b> ТЕМА ЛЮБВИ В ПОЭЗИИ САИДА ЧАХКИЕВА .....349	<b>Е.А. Тозьякова, В.Д. Линьков</b> НАЦИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР В ПОЭЗИИ ГОРНОГО АЛТАЯ (НА МАТЕРИАЛЕ КОНЦЕПТА «АЛТАЙ-КИЖИ»/«АЛТАЕЦ») .....361
<b>С.М. Азизова</b> СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПАРЕМИЙ О ВРЕМЕНИ В АНГЛИЙСКОМ И ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКАХ.....338	<b>Л.Я. Исламова</b> ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИТЕРАТУРЫ И ФОЛЬКЛОРА В ДРАМАТИЧЕСКОЙ ПОЭМЕ САИДА ЧАХКИЕВА «ЧАША СЛЕЗ» .....351	<b>К.Р. Керимов, Л.Т. Арсланмурзаева</b> К ОТГРАНИЧЕНИЮ КАТЕГОРИИ ОТРИЦАНИЯ ОТ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ МОДАЛЬНОСТИ.....364
<b>П.М. Габибуллаева</b> ТЕРМИНЫ МАТЕРИАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ХАБИБА АЛИЕВА.....340	<b>Н.К. Пригарина</b> СОЦИАЛЬНАЯ ПЕРЦЕПЦИЯ ОБРАЗА РОССИЙСКОГО УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАДИСКУРСЕ .....353	<b>В.В. Климентьев</b> КРИТИКА НАУЧНОГО ПРОГРЕССА В МАЛОЙ ПРОЗЕ ДИНО БУЦЦАТИ .....366
		<b>Л.В. Путилина, О.А. Азаркова</b> АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОМПЛИМЕНТА ВНЕШНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ .....368



ALPHABETICAL INDEX.....	3
<b>SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES</b>	
<b><u>PEDAGOGICAL STUDIES</u></b>	
<b>Vasbieva D.G.</b> ON THE MODERN CONCEPTS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND FACTORS OF ITS FORMATION AND DEVELOPMENT IN UNIVERSITY STUDENTS.....	5
<b>Gilmiyarova D.Z.</b> MODEL OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE TEACHERS TO DEVELOP CRITICAL THINKING IN STUDENTS.....	7
<b>Zalutskaya S.Yu., Nikonova N.I.</b> PROFESSIONALLY-ORIENTED TRAINING OF PEDAGOGICAL STUDENTS: ADVERTISING TECHNOLOGY.....	10
<b>Kalinin S.V., Levchenko A.A., Fedulov B.A.</b> SOFTWARE AND INFORMATION SUPPORT FOR MONITORING INTEGRATION PROCESSES IN EDUCATIONAL ACTIVITIES OF LEGAL INSTITUTES OF THE MIA OF RUSSIA.....	13
<b>Kolobov A.N.</b> FORMATION OF COGNITIVE INTEREST IN MATHEMATICS IN MIDDLE SCHOOL STUDENTS.....	15
<b>Kolobov A.N.</b> FEATURES OF TEACHING SOLVING OLYMPIAD PROBLEMS IN THE SCHOOL COURSE OF MATHEMATICS.....	18
<b>Muskhadzhieva T.A., Arskieva Z.A., Temirsultanov R.A.</b> FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCE AMONG PARENTS OF CHILDREN WITH ATYPICAL DEVELOPMENT.....	21
<b>Borodina N.V., Sikorskaya L.E.</b> PROBLEMS OF INCLUSIVE TRAINING OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF SOCIAL PROTECTION IN THE PERIOD OF SOCIO-POLITICAL INSTABILITY.....	24
<b>Borshch A.A.</b> THE MAIN WAYS AND CONDITIONS FOR INCREASING EFFICIENCY OF THE PROCESS FOR FORMING VALUE ORIENTATIONS OF CADETS IN THE MILITARY INSTITUTE OF THE NATIONAL GUARD TROOPS OF THE RUSSIAN FEDERATION.....	26
<b>Burina E.V., Dunaeva L.A.</b> ACQUIRING LISTENING COMPREHENSION SKILLS IN FRENCH IN VIRTUAL LINGUODIDACTIC ENVIRONMENT.....	29
<b>Kuznetsova E.V.</b> THE PEDAGOGICAL PROCESS OF FORMING THE COMPETENCE OF FINANCIAL LITERACY OF THE HEAD OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION.....	33
<b>Li Xuelian</b> METHODS OF USING THE CONCERTO NO. 1 BY L. VAN BEETHOVEN AT A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.....	35
<b>Karpova N.K., Mareev V.I., Petrova N.P.</b> INTERPRETATION AND SEMANTIC UNDERSTANDING OF A PERSON IN THE ASPECT OF THE LIFE REALITY OF THE CULTURE OF MODERN SOCIETY.....	38
<b>Saidov Z.A., Yarychev N.U., Odishvili G.N.</b> IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF PATRIOTIC EDUCATION OF SENIOR SCHOOLCHILDREN BASED ON THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF MEMORIAL LITERATURE.....	41
<b>Pestova E.V., Kalashnikova S.V.</b> DESIGNING EDUCATIONAL TASKS IN THE CONTEXT OF B. BLOOM'S TAXONOMY WHEN TEACHING A PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE AT THE UNIVERSITY OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA.....	43
<b>R.P. Potapova</b> ACTUAL MEANS OF DEVELOPING CONFLICTOLOGICAL LITERACY OF STUDENTS IN THE DIRECTION.....	46
<b>Rubanov E.E., Shalova S.Yu.</b> THE IDEAL OF PERSON IN THE REPRESENTATION OF MODERN TEENAGERS.....	48
<b>Avvakumova E.A., Sergienko N.V.</b> GRAMMAR DIFFICULTIES OF ENGLISH SPEAKERS STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.....	50
<b>Ahmadova L.Ya., Voevoda E.V.</b> PRIORITIES FOR PROFESSIONAL LANGUAGE TRAINING OF ATHLETES IN AZERBAIJAN.....	54
<b>Zagryadskaya N.A.</b> CASE STUDY BASED ON IMAGINATIVE LITERATURE IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES.....	57
<b>Znikina L.S., Borovtsov V.A.</b> TO THE ISSUE OF REALIZING THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE UNIVERSITY IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE SPECIALISTS.....	60
<b>Kozyr Z.O.</b> PEDAGOGICAL MODEL OF REALIZATION OF EDUCATIONAL POTENTIAL IN THE PROCESS OF DISTANCE TEACHING OF COLLEGE CADETS.....	62
<b>Lytkina S.T.</b> ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL SETTINGS FOR THE APPLICATION OF INTERACTIVE SUPPORT OF PEDAGOGICAL PRACTICE STUDENTS OF A SPORTS UNIVERSITY.....	65
<b>Ivanova N.N.</b> DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION IN MODERN EDUCATIONAL CONDITIONS.....	67
<b>Mangassarova K.V., Zhdanova S.N., Yarychev N.U.</b> PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF FORMING AN ABILITY TO INTERACT WITH PARENTS OF MUSICALLY GIFTED CHILDREN IN ART COLLEGE STUDENTS.....	69
<b>Novikova N.N.</b> EXPERIENCE OF USING A LITERARY TEXT IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE.....	72
<b>Panasenko E.N., Bakhutashvili T.V.</b> CONCEPTUAL BASES FOR FORMING NATIONAL PRIDE AMONG RUSSIAN SCHOOLCHILDREN.....	74
<b>Razbegaev P.V.</b> INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF THE RUSSIAN FEDERATION.....	76
<b>Rozenko E.A.</b> PROBLEMS OF THE ESSENCE AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL MOBILITY AMONG UNIVERSITY STUDENTS OF NON-CORE AREAS OF TRAINING BY MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGY.....	78
<b>Seredovskikh B.A., Yarosh D.A.</b> PROBLEMATIC ISSUES OF TEACHING THE REGIONAL CONTENT COMPONENT OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF INTRODUCTION OF THE UPDATED FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD.....	81
<b>Teleshova R.I., Aroutiounova J.M.</b> INTERCULTURAL APPROACH TO TEACHING FRENCH AT A UNIVERSITY.....	83
<b>Proyaeva I.V., Safarova A.D.</b> ON SOLVING APPLIED PROBLEMS BY MATHEMATICAL METHODS.....	86
<b>Abramkina S.G., Ryzhikova L.V.</b> INVOLVEMENT OF STUDENTS IN SOCIAL LIFE AS A FACTOR OF CITIZENSHIP FORMATION.....	88
<b>Babintseva E.A., Mansur D.N.</b> DIFFICULTIES OF CARRYING OUT EXAMINATION AND CONTROL EVENTS BY TEACHERS IN REMOTE TEACHING DURING THE COVID-19 PANDEMIC.....	91
<b>Zaets T.V.</b> BLENDED LEARNING AT THE STAGE OF EARLY LANGUAGE PROFESSIONALIZATION.....	94
<b>Li Yan</b> COMPONENTS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS THE BASIS FOR MODELING PEDAGOGICAL ACTIVITIES.....	98
<b>Medvedeva N.A., Kashitsina L.V.</b> FORMING FUTURE TEACHERS' READINESS FOR THE PROTECTION OF LIFE AND HEALTH OF STUDENTS.....	100
<b>Gaponenko A.V.</b> FORMS OF FOLK ART CULTURE AS A BASIS FOR ORGANIZING MODERN SOCIAL AND CULTURAL PROJECTS IN A MEGAPOLIS.....	102
<b>Mansurova A.P., Chervatyuk P.A.</b> TO THE QUESTION OF IMPROVING MUSIC AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF TASKS IN THE CONCEPT OF TRAINING PEDAGOGICAL PERSONNEL FOR THE EDUCATIONAL SYSTEM FOR THE PERIOD UNTIL 2030.....	104
<b>Pronin B.A.</b> CLASSIFICATION OF STROKES AND TECHNIQUES USED WHEN PLAYING THE WIND INSTRUMENTS.....	107
<b>Sitnikova T.A.</b> ON THE ISSUE OF DEVELOPMENT OF ARTISTIC AND IMAGINATIVE PERCEPTION IN MUSIC LESSONS IN THE CONTEXT OF THE DIGITAL APPROACH TO MUSIC EDUCATION.....	110
<b>Tan Yuhao</b> ASPECTS OF TECHNICAL DEVELOPMENT OF STUDENT BAYANISTS.....	113
<b>Thomas A.O.</b> PARALLELS OF RHETORIC AND BAROQUE INSTRUMENTAL IMPROVISATION: PEDAGOGICAL REFLECTIONS.....	115
<b>Karimulaeva E.M., Kuchbaev R.M., Dibirova K.S.</b> METHODS OF ORGANIZING DISCUSSIONS IN SOCIAL STUDIES LESSONS.....	117
<b>Pavlenko U.V., Pozdnyakova I.R., Kurbanova L.U.</b> ORGANIZATION OF INTERACTION OF EDUCATORS WITH A FAMILY RAISING A CHILD WITH DISABILITIES.....	120

<b>Sokolova N.I.</b> THE IMPORTANCE OF MOTIVATING STUDENTS TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE IN A NON- LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....122	<b>Dudaev G.S.-H.</b> SPECIFICS OF TEACHING PROFESSIONAL DISCIPLINES TO FUTURE BACHELORS OF STATE AND MUNICIPAL MANAGEMENT .....161	<b>Zelenova A.A.</b> CATEGORY OF ANIMACY/INANIMACY AT THE MORPHEMIC LEVEL IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES .....202
<b>Shmakova L.E., Chenushkina S.V., Krayukhina O.E.</b> GENERATIVE APPROACHES AS A MEANS OF DEVELOPING CREATIVITY IN ART STUDENTS.....125	<b>Zembatova L.T., Kirichenko K.N.</b> WAYS TO INCREASE THE MOTIVATION OF SCHOOLCHILDREN TO STUDY MATHEMATICS .....163	<b>Znamenskaya T.A.</b> HETEROSTEREOTYPES IN ENGLISH PHRASEOLOGY: ETHNOCENTRIC SYNDROME .....204
<b>Dzhakaeva A.A.</b> LEXICAL APPROACH IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE: THEORY AND PRACTICE .....128	<b>Petrusevich A.A.</b> THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THE SOCIAL CAPITAL OF ADOLESCENTS .....166	<b>Kaverzina A.V., Kaplunenko A.E., Sun Shixing</b> LEXICAL AND STRUCTURAL FEATURES OF THE SECONDARY SPEECH GENRE "WELCOMING SPEECH" (IN RUSSIAN AND CHINESE) .....208
<b>Kalinina A.S.</b> THE SPECIFICS OF PERSIAN "POSITIONAL" ACCENT IN THE CONTEXT OF PRONUNCIATION OF RUSSIAN VOWELS .....130	<b>Krasnova M.Yu.</b> THEORETICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE BACHELORS OF THE PROFILE "SPORTS MANAGEMENT" TO ORGANIZE ACTIVITIES OF SPORTS VOLUNTEERS .....168	<b>Kaverzina A.V.</b> FEATURES OF ASSOCIATIVE SEMANTIC FIELD OF THE CONCEPT "CORONAVIRUS" WITHIN THE FREE ASSOCIATIVE EXPERIMENT .....211
<b>Mustafaeva S.A.</b> FEATURES OF THE MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE FORMATION OF SELF- ESTEEM OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN .....133	<b>Rostovtseva P.P.</b> FEATURES OF CLASSROOM AND EXTRACURRICULAR WORK AT A UNIVERSITY .....170	<b>Kovalchuk L.P.</b> MENTAL CONNECTIONS IN THE HEADLINES OF SISTER-CITIES' MASS MEDIA.....214
<b>Kartseva E.Yu., Babintseva E.A.</b> FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH-LANGUAGE READING COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS.....135	<b>Melnichuk M.V., Rostovtseva P.P.</b> PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT A UNIVERSITY .....172	<b>Samigullina A.S., Korzun A.V.</b> ECOLOGY OF THE ENGLISH-SPEAKING MEDIA COMMUNICATION IN FOREIGN NEWS ARTICLES .....217
<b>Mussaui-Ulianishcheva E.V., Ulianishcheva L.V.</b> GAME METHODS IN ENGLISH CLASSES AS A WAY TO INCREASE STUDENTS' MOTIVATION TO ENRICH A SPECIAL VOCABULARY .....138	<b>Melnichuk M.V.</b> MULTICULTURAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION AND FACTORS FORMING IT.....175	<b>Li Jiaxin</b> ANALYSIS OF MACHINE TRANSLATION IN THE LIGHT OF ECO-TRANSLATOLOGY .....221
<b>Danilushkin A.Yu., Kashitsin A.M., Sorokopud Yu.V., Redkina L.I.</b> THE FORMATION OF READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS – FUTURE TEACHERS.....141		<b>Litsareva A.F.</b> ORAL NARRATIVES ABOUT THE GREAT PATRIOTIC WAR AS A SOURCE OF INFORMATION AND A MEANS OF PATRIOTIC EDUCATION .....224
<b>Khilko A.A.</b> PEDAGOGICAL SUPPORT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS WITH DISABILITIES AND DISABLED PEOPLE IN INSTITUTIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION .....143		<b>Mallaeva Z.M., Magomedov M.A.</b> MORPHEMIC STRUCTURE OF INTERROGATIVE PRONOUNS OF THE AVAR LANGUAGE.....227
<b>Potapova M.V., Kochergina N.V., Gerasimova E.O.</b> THE MAIN APPROACHES TO CONDUCTING A LABORATORY WORKSHOP IN GENERAL PHYSICS AT A TECHNICAL UNIVERSITY.....146		<b>Miniiarova D.R.</b> THE STREETS NAMES OF WASHINGTON D.C. IN THE CULTURAL AND LINGUISTIC SPACE .....230
<b>Andrievskikh N.V., Selezneva E.A.</b> IMPLEMENTATION OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN THE COURSE OF THE MAIN SCHOOL BY MEANS OF STEM EDUCATION .....151		<b>Meng Xiuzhu</b> THE CURRENT ENLIGHTENMENTS OF E.V. PADUCHEVA'S STUDIES ON EGOCENTRICALS FOR CHINESE LEXICAL ANALYSIS .....232
<b>Tantsura T.A.</b> ASPECTS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE DURING POSTGRADUATE STUDIES .....153		<b>Abdusalomov M.M., Magomedov M.M.</b> PROCEDURE OF DISTINGUISHING A SEMANTIC CENTRE OF A LEXICO-SEMANTIC FIELD "LONELINESS" BY MEANS OF ENGLISH ADJECTIVES .....234
<b>Tarasov A.N.</b> MILITARY AND PROFESSIONAL COMPETENCE IN PRACTICAL DRIVING OF COMBAT VEHICLES WITH THE USE OF MODERN TECHNICAL TOOLS FOR TRAINING CADETS: CONTENT AND SIGNIFICANCE FOR THE RUSSIAN MILITARY EDUCATION SYSTEM.....155		<b>Abdusalomov M.M., Magomedov A.Sh.</b> ETIMOLOGICAL REVIEW OF SLANG AND PROBLEMS OF ITS INTERPRETATION .....237
<b>Yudina A.M.</b> FORMATION OF PATRIOTISM AMONG STUDENTS OF A MODERN UNIVERSITY IN THE DIGITAL WORLD.....157		<b>Abdusalomov M.M., Akhmedova A.R.</b> FORMATION STAGES AND LEXICO-SEMANTIC PECULIARITIES OF AMERICAN ENGLISH .....239
<b>Aliyeva A.R.</b> THEORETICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF "SOFT SKILLS" IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE BACHELORS AND MASTERS OF CREATIVE PROFESSIONS.....159		<b>Gadzhimuradova T.E., Kebedova Sh.A.</b> THE POETICS OF URBAN SPACE IN NAGUIB MAHFOUZ'S NOVEL "THE WAY" .....241
		<b>Gadzhimuradova T.E., Magomedova P.N.</b> POETICS OF IMAGERY OF THE NOVEL "AL-AMIN AND AL-MAMUN" GIRJI ZEIDAN .....243
		<b>Zyuzina E.A., Kurbanova S.A.</b> ABOUT THE DISCREPANCY IN THE SYSTEM OF MERGED/HYPHENATED ADJECTIVES .....246
		<b>Iskenderov M.G., Kupriyanova M.E.</b> THE INFLUENCE OF MODERN ENGLISH- LANGUAGE SCREEN MEDIA ON GENDER ROLE STEREOTYPING .....248

## THE HUMANITIES PHILOLOGICAL STUDIES

<b>Abrosimova N.A., Shchelokova E.A.</b> PRE- AND POST-EDITING OF MACHINE TRANSLATION OF MEDICAL TEXTS .....178
<b>Andreeva E.Yu., Glushkova N.M.</b> SYNTACTIC MEANS OF EXPRESSING EMOTIVITY IN AN ENGLISH LITERARY TEXT AND THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN .....181
<b>Bagomedov M.R., Asakaeva S.T.</b> ONOMASTICON OF KUMYK FOLK TALES .....185
<b>Bagomedov M.R., Tagirova M.M.</b> FEATURES OF FUNCTIONING OF ONOMASTIC UNITS IN DARGIN FOLK SONGS .....187
<b>Vagizieva N.A.</b> THE DERIVATION OF NON-FINITE FORMS OF THE VERB IN THE KADAR DIALECT OF THE DARGIN LANGUAGE.....189
<b>Gammakueva A.S.</b> ON THE ROLE OF VISUAL AND EXPRESSIVE MEANS IN LOVE POETRY IN THE FOLKLORE OF THE LAK PEOPLE .....192
<b>Varukha I.V., Davletbaeva A.F.</b> ANALYSIS OF THE EMOTIVE COMPONENT IN UTTERANCES WITH THE MODAL VERBS EXPRESSING WILLINGNESS IN THE CHINESE (ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES).....194
<b>Davletbaeva A.F., Varukha I.V.</b> PRAGMATIC COMPONENT OF ACTUALIZATION OF MODALITY AND EMOTIONALITY OF THE PASSIVE VOICE IN CHINESE AND ENGLISH ON THE MATERIAL OF MEDIA TEXTS .....197
<b>Dashieva S.Ts-D., Bayartueva E.Zh.</b> SEMANTIC FEATURES OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT-SOMATISM "HEART" IN DIFFERENT STRUCTURAL LANGUAGES (ON THE EXAMPLE OF CHINESE, BURYAT, RUSSIAN LANGUAGES).....200

<b>Salyakhova Z.I., Murzabulatova F.F.</b> STRUCTURAL CHARACTERISTICS OF TOURISM VOCABULARY OF THE BASHKIR LANGUAGE .....250	<b>Tolkachev S.P.</b> "I WANT TO BE DIFFERENT": HYBRIDITY IN POSTCOLONIAL LITERATURE.....293	<b>Luo Hudie</b> THE TRAGEDY OF SERGEI YESENIN. THE POEM "THE BLACK MAN" .....331
<b>Svistunova N.I., Mishutkina I.I.</b> LANGUAGE REPRESENTATION OF THE FRAME WEATHER.....253	<b>Zagryadskaya N.A.</b> INNER SPEECH AS A MEANS OF INDIRECT CHARACTERIZATION IN THE ENGLISH NOVEL OF THE 19TH CENTURY .....297	<b>Nefyodova N.I.</b> THE IMAGE OF RUSSIAN OFFICERS OF THE FIRST WORLD WAR ERA IN THE NOVEL "FOR FAITH, TSAR AND FATHERLAND" .....335
<b>Seleznyova N.E., Korolyova M.Yu.</b> ATTRIBUTIVES OF THE IMAGE OF THE WINNER IN THE ENGLISH-LANGUAGE MILITARY DISCOURSE .....256	<b>Gao Zixian</b> METHODS OF NARRATION IN SVETLANA ALEXIEVICH'S BOOKS "THE ZINC BOYS" AND "WAR HAS NO WOMAN'S FACE" .....300	<b>Azizova S.M.</b> COMPARATIVE ANALYSIS OF TIME PAREMIAS IN ENGLISH AND LEZGHIAN LANGUAGES .....338
<b>Struk A.A., Slivko S.V.</b> FUNCTIONAL PORTRAIT OF IVAN KARAMAZOV .....258	<b>Huseynova M.M.</b> FEATURES OF FUNCTIONING OF INTERROGATIVE SENTENCES IN DARGIN FOLK HOUSEHOLD TALES .....302	<b>Gabibullayeva P.M.</b> TERMS OF MATERIAL CULTURE IN WORKS OF HABIB ALIYEV .....340
<b>Torbokov A.V.</b> TIBETAN BORROWINGS IN THE ALTAI LANGUAGE.....261	<b>Zherdeva O.N., Shelkova S.V., Kremleva Yu.V.</b> PECULIARITIES OF GERMANIC SPELLING DEVELOPMENT: DIACHRONIC APPROACH.....304	<b>Guseynova M.M.</b> COMPARATIVE ANALYSIS OF IDIOMS OF GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES.....342
<b>Yu Lu</b> EXPRESSIVE-FIGURE DESCRIPTIVE PREDICTS AS A UNIT OF A TEXT CATEGORY .....263	<b>Terentyeva E.V., Milovanova M.V.</b> POLITICAL INTERNET MEMES IN MODERN RUSSIAN INTERNET COMMUNICATION.....306	<b>Guslyakova A.V.</b> SEMIOTICS OF THE ENGLISH MEDIA DISCOURSE YESTERDAY, TODAY AND TOMORROW: A COMPARATIVE APPROACH .....344
<b>Adukhova Zh.M.</b> GENDER-MARKED GENRE OF FOLKLORE DISCOURSE OF THE DAGESTANIAN LANGUAGES .....265	<b>Han Zewei</b> AMBIGUOUS DIFFERENTIATION OF THE "VP + 的" STRUCTURE FROM THE PERSPECTIVE OF SEMANTIC VALENCE.....309	<b>Evloeva A.M.</b> THE THEME OF THE HEROIC PAST OF THE INGUSH IN A PLAY "WHEN THE SONS DIE" BY SAID CHAKHKIEV .....347
<b>Alieva F.A., Mukhamedova F.Kh.</b> FUNCTIONS OF MIRACULOUS OBJECTS AND PHENOMENA IN FAIRY TALES OF THE DARGINS .....267	<b>Ren Jianxin, Zolotareva L.A.</b> PHRASEOScheme "ГДЕ (КУДА) + КОМУ + ИНО" ON THE BACKGROUND OF THE CHINESE LANGUAGE.....312	<b>Islamova L.Ya.</b> THE THEME OF LOVE IN THE POETRY OF SAID CHAKHKIEV .....349
<b>Valiulina S.V., Liu Dawei</b> LINGUISTIC CHARACTERISTICS OF THE RUSSIAN COMIC (BASED ON THE MATERIAL OF THE COMIC BOOK "THE PLAGUE DOCTOR") .....270	<b>Vassilyeva T.S.</b> ON THE QUESTION OF THE HEROES OF THE FIRST QUARTO AND THE FIRST FOLIO OF WILLIAM SHAKESPEARE'S DRAMA "THE MERRY WIVES OF WINDSOR".....316	<b>Islamova L.Ya.</b> THE RELATIONSHIP BETWEEN LITERATURE AND FOLKLORE IN SAID CHAKHKIEV'S DRAMA "THE CUP OF TEARS" .....351
<b>Lugovskoy A.V., Evstratova E.V.</b> THE PECULIARITIES OF ARTISTIC WORLD RECONSTRUCTION IN THE RUSSIAN TRANSLATION OF 'BIG TWO-HEARTED RIVER' BY ERNEST HEMINGWAY .....274	<b>Vasbieva D.G.</b> THE IDIOMATIC MICROFIELD OF THE CONCEPT MONEY IN THE ENGLISH LANGUAGE (WITH REFERENCE TO THE GUARDIAN) .....318	<b>Prigarina N.K.</b> SOCIAL PERCEPTION OF THE IMAGE OF A RUSSIAN TEACHER IN MODERN MEDIA DISCOURSE .....353
<b>Magomedova Z.K.</b> SUFİ SYMBOLISM IN MODERN DAGESTAN RUSSIAN-LANGUAGE POETRY.....277	<b>Davtian Yu.V., Kryukova E.V.</b> FROM SPOKEN TO WRITTEN SLANG: NEW WORD-FORMING MODELS IN SPANISH COLLOQUIAL SPEECH.....320	<b>Rukavishnikov O.I., Ri K.K.</b> PHRASEOLOGICAL EXPRESSIVE MEANS IN THE MODERN CREOLIZED FICTION TEXT (ON THE MATERIAL OF CHINESE-LANGUAGE COMICS).....355
<b>Novichkova O.A.</b> ANCIENT GREEK DESIGNATIONS OF MINERAL WATERS BASED ON TREATISES OF ANCIENT AUTHORS .....280	<b>Karapetyan T.A.</b> FUNCTIONING OF ENGLISH ARCHITECTURAL TERMS IN PROFESSIONAL DISCOURSE .....322	<b>Khalidova R.Sh., Mallaeva Z.M.</b> ETHNO-LINGUISTIC MOSAIC OF DAGESTAN .....357
<b>Dibirova S.I., Magomedov D.M., Dibirova A.S.</b> THE RATIO BETWEEN THE MAIN AND MINOR MEMBERS OF THE SENTENCE IN THE DAGESTAN LANGUAGES .....283	<b>Korsunskaya A.G.</b> I.A. BRODSKY IN LYRICAL POEMS OF O.A. OKHAPKIN.....324	<b>Fatkullina F.G., Bakhtina Yu.G.</b> THE CONCEPT OF TIME DISTANCE IN TRANSLATION.....359
<b>Zimina E.A., Savankona E.V.</b> SPECIFIC HEADLINES OF GERMAN ONLINE PRESS NEWS ARTICLES.....285	<b>Korsunskaya A.G.</b> THE IMAGE OF THE FLYING DUTCHMAN IN THE POETRY OF O.A. OKHAPKIN: THE LYRICAL CYCLE "THE ROARING FORTIES".....326	<b>Tozyakova E.A., Lin'kov V.D.</b> NATIONAL CHARACTER IN THE POETRY OF GORNÝ ALTAI (BASED ON THE CONCEPT "ALTAI-KIZHI / ALTAIAN").....361
<b>Soloveva O.N.</b> ANALYSIS OF STUDENTS' SPEECH ERRORS (BASED ON THE MATERIAL OF THE INTERUNIVERSITY OLYMPIAD ON SPEECH CULTURE).....288	<b>Li Rui</b> "WOMEN'S WORLDS OF EVERYDAY" IN E. KOLIN'S NOVEL "ALICE'S DOUBLE LIFE" .....328	<b>Kerimov K.R., Arslanmurzaeva L.T.</b> ON DEMARKATION OF THE CATEGORY OF NEGATION FROM THE SEMANTIC SPHERE OF MODALITY .....364
<b>Soshnikov A.O.</b> DIALOGUE AS A SENSE-GENERATING FACTOR IN A LITERARY TEXT .....291		<b>Klimentyev V.V.</b> CRITICISM OF SCIENTIFIC PROGRESS IN SMALL PROSE BY DINO BUZZATI.....366
		<b>Putilina L.V., Agarkova O.A.</b> AXIOLOGICAL ASPECTS OF COMPLIMENTING ON APPEARANCE IN ENGLISH.....368



## 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 (13.00.01, 13.00.02, 13.00.05, 13.00.08)**
- **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](mailto: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 (9-10 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 (9-10 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](mailto: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](mailto:concept-print@yandex.ru)