

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 10–2 2023 (ОКТАБРЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Пресса России» — 80015
В течение года можно произвести подписку
на журнал непосредственно в редакции.

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

Адрес редакции и издателя:
109443, Москва, Волгоградский пр-т, 116-1-10
Тел./факс: 8(495) 755-1913
E-mail: redaktor@nauteh.ru
<http://www.nauteh-journal.ru>

Журнал зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере массовых коммуникаций,
связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

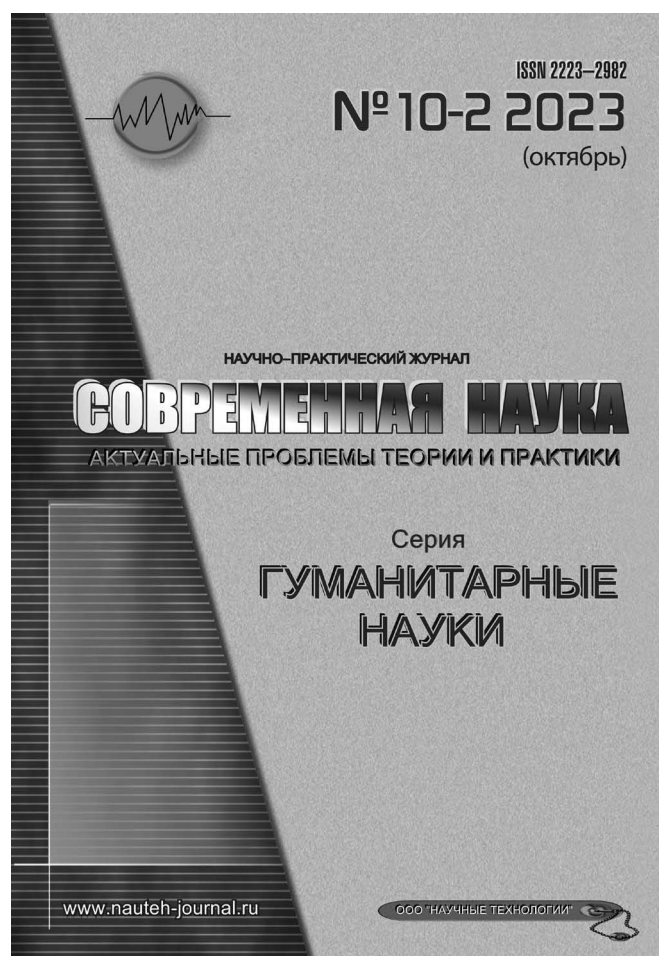
Серия: Гуманитарные науки №10-2 (октябрь) 2023 г.

© Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики». Серия «Гуманитарные науки».

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(ВАК – 5.6.x, 5.8.x, 5.9.x)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

Авторы статей несут полную ответственность
за точность приведенных сведений, данных и дат.

При перепечатке ссылка на журнал
«Современная наука:
Актуальные проблемы теории и практики» обязательна.

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296

Подписано в печать 17.10.2023 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

Степанов Валерий Леонидович — д.и.н., профессор, Институт экономики РАН, в.н.с.

Миндлин Юрий Борисович — к.э.н., доцент, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии им. К.И. Скрябина

Акульшин Петр Владимирович — д.и.н., профессор, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

Алиева Эльвира Низамиевна — д.филол.н., доцент, независимый эксперт

Ватлин Александр Юрьевич — д.и.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Воронина Галина Ивановна — д.п.н., профессор, Центр Образования и Компетенций, Бремен (Германия)

Вяземский Евгений Евгеньевич — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

Герасименко Наталья Аркадьевна — д.филол.н., профессор, Московский государственный областной университет

Евладова Елена Борисовна — д.п.н., Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (ИИДСВ РАО)

Какваева Сабрина Бастаминовна — д.филол.н., доцент, Дагестанский государственный медицинский университет Минздрава РФ

Котов Александр Эдуардович — д.и.н., доцент, Санкт-Петербургский государственный университет

Лебедев Сергей Константинович — д.и.н., Санкт-Петербургский институт истории РАН, в.н.с.

Лизунов Павел Владимирович — д.и.н., профессор, Северный (Арктический) Федеральный университет им. М.В. Ломоносова

Миньяр-Белоручева Алла Петровна — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Михайлова Мария Викторовна — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Осипова Нина Осиповна — д.филол.н., профессор, Московский гуманитарный университет

Петрусинский Вячеслав Вячеславович — д.п.н., профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Печенёва Татьяна Анатольевна — д.п.н., Белорусский государственный университет

Пушкарева Наталья Львовна — д.и.н., профессор, Институт этнологии и антропологии РАН

Рыжов Алексей Николаевич — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

Савостьянов Александр Иванович — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

Сенявский Александр Спартакович — д.и.н., Институт экономики РАН, г.н.с.

Сидорова Марина Юрьевна — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Сморчков Андрей Михайлович — д.и.н., профессор, Российский государственный гуманитарный университет

Стрелова Ольга Юрьевна — д.п.н., профессор, Хабаровский краевой институт развития образования

Тюпа Валерий Игоревич — д.филол.н., профессор, Российский государственный гуманитарный университет

Ханбалаева Сабина Низамиевна — д.филол.н., МГИМО МИД России, ст. преподаватель

Щедрина Нэлли Михайловна — д.филол.н., профессор, Московский Государственный Областной Университет

Юдина Наталья Владимировна — д.филол.н., профессор, Владимирский филиал Финансового университета при Правительстве РФ

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

Кореева Н.А. – «И вообще, идеология “торговца” мне не свойственна...»: характеристика “лишенцев” – бывших купцов города Чистополя по материалам личных дел (1920-1930-х гг.)
Koreeva N. – “And in general, the ideology of the “merchant” is not peculiar to me...”: characteristics of the “lishentsev” – former merchants of the city of Chistopol based on personal files (1920-1930s) ... 7

Павлушков А.Р. – Роль Русской православной церкви в формировании правопослушной личности крестьянина во второй половине XIX в.
Pavlushkov A. – The role of the Russian Orthodox Church in the formation of the law-abiding personality of the peasant in the second half of the XIX century ... 14

Топильский А.Г., Житин Р.М. – Иностранная литература в истории книжной культуры России первой половины XVIII века
Topilsky A., Zhitin R. – Foreign literature in the history of book culture in Russia in the first half of the 18th century ... 18

Топильский А.Г., Житин Р.М. – Иностранная книготорговый бизнес в России конца XVIII – начала XIX века
Topilsky A., Zhitin R. – Foreign bookselling business in Russia at the end of the 18th – beginning of the 19th century ... 22

Педагогика

Аграшева О.Е. – Социокультурная составляющая в обучении английскому языку учащихся старшей школы
Agrasheva O. – Socio-cultural component in English teaching of high-school students ... 26

Айдагулова А.Р., Старцева О.Г. – Использование отечественного программного обеспечения в образовательном процессе вуза
Aidagulova A., Startseva O. – The use of domestic software in the educational process of the university ... 31

Андреева Е.Б. – К вопросу о содержании мониторинга развития региональной системы дополнительного образования детей
Andreeva E. – On the issue of the content of monitoring the development of the regional system of additional education for children ... 35

Бобкова О.В., Гамаюнова А.Н. – Формирование коммуникативных умений у младших школьников с детским церебральным параличом в процессе индивидуальных занятий
Bobkova O., Gamayunova A. – Formation of communication skills in junior schoolchildren with cerebral palsy during individual lessons ... 41

Горских Е.А. – Сущность и специфика педагогического сопровождения творческой самореализации студентов в проектной деятельности
Gorskikh E. – Essence and specificity of pedagogical support for creative self-realization of students in project activities ... 45

Груцкая С.А. – Особенности базовых представлений молодых лиц с умственной отсталостью и комплексными нарушениями в условиях трудовой деятельности
Grutskaya S. – Features of basic representations of young persons with mental retardation and complex disorders in the conditions of work activity ... 49

Гусева А.Х. – Дидактические аспекты использования информационных образовательных технологий с позиции инновационного подхода
Guseva A. – Didactic aspects of the use of information educational technologies from the perspective of an innovative approach ... 54

- Каравка А.А.** – Использование цифровых платформ в процессе обучения: опыт, преимущества и недостатки, перспективы формирования контента
Karavka A. – Using digital platforms in the learning process: experience, advantages and disadvantages, prospects for content formation 60
- Карелина Н.Н., Рачковская Н.А.** – Системный подход к изучению процесса формирования эмоциональной культуры будущих педагогов
Karelina N., Rachkovskaya N. – A systematic approach to the study of the process of forming the emotional culture of future teachers 65
- Михаэлис С.И., Михаэлис Д.В.** – Визуализация учебной информации по истории России с использованием метаплана как эффективный инструмент обучения иностранных студентов
Mikhaelis S., Mikhaelis D. – Visualization of educational information on the history of Russia using metaplan as an effective tool for training foreign students. ... 69
- Николаева А.В.** – Этапы создания персонализированной образовательной среды в процессе подготовки будущих педагогов
Nikolaeva A. – Stages of creating a personalized educational environment in the process training of future teachers 74
- Носова О.И.** – Аудиовизуализация как способ структурирования информации при клиповом мышлении
Nosova O. – Audiovisualization as a way of structuring information in clip thinking 78
- Перфилов А.А.** – Природоохранное воспитание обучающихся в организации дополнительного образования: социальное партнерство
Perfilov A. – Environmental education of students in the organization of additional education: social partnership 83
- Полудова Е.Н., Быкова Е.А.** – Методические основы использования интерактивных приложений для создания материалов по иностранному языку в высшей школе
Polyudova E., Bykova E. – The methodological framework for developing English language learning materials in higher education through interactive applications 87
- Сальникова О.Д., Кухлеева А.В.** – Цифровые инструменты и цифровые компетентности в деятельности будущего специалиста с ОВЗ и инвалидностью
Salnikova O., Kukhleeva A. – Digital tools and digital competencies in the activities of a future specialist with HIA and disabilities 92
- Тан Вэньвэнь** – Развитие системы тестирования по русскому языку как иностранному в Китае
Tan Venven – The development of the testing system for Russian as a foreign language in China 97
- Устова М.А., Батчаева К.Х.** – Виды и область применения наглядности при обучении иностранным языкам
Ustova M., Batchaeva K. – Types and sphere of visual application in teaching foreign languages 102
- Харченко Н.Л., Герасимова О.Ю., Кабанова О.В., Шидловская И.А., Кудашева А.А.** – Информационная культура обучающихся как аспект формирования профессиональной компетентности
Kharchenko N., Gerasimova O., Kabanova O., Shidlovskaya I., Kudasheva A. – Information culture of students as an aspect of the formation of professional competence 107
- Чернышев В.П., Хасанова Р.Р., Соболева А.А., Малиновская О.В.** – Управление учебным процессом по физической культуре через анализ студенческих групп на начальном этапе обучения в ВУЗе
Chernyshev V., Khasanova R., Soboleva A., Malinovskaya O. – Management of the educational process in physical education through analysis of student groups at the initial stage of university education 112

- Шарипова Э.М., Заичко М.В., Михайлова М.Н., Чаюкова Я.С.** – Иноязычная межкультурная компетенция как один из значимых компонентов при обучении иностранным языкам
Sharipova E., Zaichko M., Mikhaylova M., Chaiukova Ya. – Means of forming intercultural competence of students in a foreign language lesson based on analysis of German language textbooks.....116
- Щеголева А.В.** – Формирование лексико-грамматических навыков на основе лексического подхода
Shchegoleva A. – Formation of lexical and grammatical skills based on lexical approach120
- Филология
- Акинина М.В., Налимова А.С.** – Проблема моделирования семантики глаголов зрительного восприятия (на материале французского языка)
Akinina M., Nalimova A. – The problem of modeling the semantics of verbs of visual perception (based on the material of the French language)125
- Бай Сюэ** – Этнические нарративы в реализации риторики патриотизма в китайскоязычном политическом дискурсе
Bai Xue – Ethnic narratives for implementing the rhetoric of patriotism in the Chinese-language political discourse.....130
- Вознюк И.В., Меньшикова Г.М.** – К вопросу о трактовке термина «аббревиатура» в контексте английской военной лексики
Voznyuk I., Menshikova G. – Defining the term "abbreviation" in the context of the English military lexis135
- Ефремова Е.В.** – Концептуальная метафора как средство отражения организационного габитуса
Efremova E. – Conceptual metaphor as a means of reflecting organizational habitus141
- Исянгулова Г.А., Акилова М.Ф.** – О параметрических прилагательных зур «большой» и бәләкәй «маленький» в башкирском языке
Isyangulova G., Akilova M. – About parametric adjectives big "big" and small "small" in the Bashkir language148
- Кумаева М.В.** – Парные слова мансийского языка (на материале фольклорных текстов)
Kumaeva M. – Paired words of the Mansi language (based on folklore texts).....153
- Лю Чэнь** – Трансформации речевой культуры в фокусе истории российского общества
Liu Chen – Transformations of speech culture the focus of the history of Russian society158
- Маклакова Е.А., Малинина Д.А.** – Лексикографическая фиксация значений слов на примере семного толкового словаря (на материале английского языка)
Maklakova E., Malinina D. – Lexicographical fixation of words' meanings by the example of seme's explanatory dictionary (by the example of the English language)163
- Манченко Е.С.** – Особенности функционирования интертекстуальных включений в лингвистической системе кинотекста
Manchenko E. – Features of functioning of intertextual inclusions in the linguistic system of the film text.....167
- Масютина Н.А.** – Очерк развития видовременной системы русского и английского языков
Masyutina N. – An essay on the development of the aspect-tense system of Russian and English ...172
- Мишнова А.В.** – Понятие fehler в немецкоязычной терминосистеме лингводидактического стандартизированного тестирования
Mishnova A. – The concept "fehler" in the German terminological system of standardized language proficiency testing182
- Никитинская Л.В.** – Вербализация концепта «смелость» посредством английских адъективных единиц
Nikitinskaya, L. – Verbalization of the concept "brave" by means of the English adjectives187

Сагирьянц Е.С., Метейко В.В. – К вопросу о влиянии семантики местоимений «кто-то», «что-то» на их синтаксическую сочетаемость с прилагательными
Sagiryants E., Meteiko V. – On the question of the influence of the semantics of pronouns "someone", "something" on their syntactic compatibility with adjectives.195

Смирнова М.А., Бойко Б.Л. – Переключение кодов как проявление эндогlossной интерференции в произведениях современных итальянских писателей
Smirnova M., Boiko B. – Code switching as a manifestation of endoglossic interference in the works of modern Italian writers.200

Цуй Юйфэй, Гун Фэй – Категория состав “четырёх” прецедентных имён в древней и современной китайской культуре
Cui Yufei, Gong Fei – The groups of precedent names by the number “four” in ancient and modern Chinese culture.205

Информация

Наши авторы. Our Authors.208

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.210

«И ВООБЩЕ, ИДЕОЛОГИЯ “ТОРГОВЦА” МНЕ НЕ СВОЙСТВЕННА...»: ХАРАКТЕРИСТИКА “ЛИШЕНЦЕВ” – БЫВШИХ КУПЦОВ ГОРОДА ЧИСТОПОЛЯ ПО МАТЕРИАЛАМ ЛИЧНЫХ ДЕЛ (1920-1930-Х ГГ.)

Корева Наталья Анатольевна

*Кандидат исторических наук, старший научный
сотрудник, Федеральный исследовательский центр
«Казанский научный центр Российской академии наук»;
Институт татарской энциклопедии и регионоведения
Академия наук Республики Татарстан (г. Казань)
KorevaNata@mail.ru*

**"AND IN GENERAL, THE IDEOLOGY OF
THE "MERCHANT" IS NOT PECULIAR
TO ME...": CHARACTERISTICS OF THE
"LISHENTSEV" – FORMER MERCHANTS
OF THE CITY OF CHISTOPOL BASED
ON PERSONAL FILES (1920-1930S)**

N. Koreeva

Summary: The study of this topic allows us to better understand the processes that took place in the 1920s and 1930s in Russia and the Tatar Republic associated with the phenomenon of "deprivation". The personal files of the former merchants of the county town of Chistopol, deprived of voting rights, are considered. Before the revolution, they were all members of the stock exchange society. Faced with discrimination and having lost the opportunity to work, former traders made repeated unsuccessful attempts to restore their voting rights. The article provides information from sources introduced into scientific circulation for the first time.

Keywords: "deprived", suffrage, Central Executive Committee of the Council of Workers', Peasants' and Red Army Deputies of the Tatar ASSR, All-Russian Central Executive Committee, merchants, Chistopol, restoration of voting rights.

Аннотация: Изучение данной темы позволяет глубже понять процессы, происходившие в 1920–1930-х гг. в России и Татарской Республике, связанные с феноменом «лишенчества». Рассмотрены личные дела бывших купцов уездного города Чистополя, лишенных избирательных прав. До революции все они являлись членами биржевого общества. Столкнувшись с дискриминацией и потеряв возможность работать, бывшие торговцы предпринимали многократные безуспешные попытки восстановить свои избирательные права. В статье приводятся сведения из впервые вводимых в научный оборот источников.

Ключевые слова: «лишенцы», избирательное право, ТатЦИК, ВЦИК, купцы, Чистополь, восстановление избирательных прав.

После революции 1917 г. в России началась трансформация избирательной системы, коренным образом изменившая жизнь людей, занимавших в прежней социальной иерархии высокие позиции. Бывшие купцы как «социально чуждые группы населения» лишались политических прав, для них практически сразу вводился комплекс дискриминационных ограничений.

Остановимся на некоторых правовых аспектах функционирования новой системы, в рамках которой и возник феномен «лишенчества». В декабре 1917 г. было издано обращение НКВД РСФСР «Ко всем Советам рабочих, солдатских, крестьянских и батрацких депутатов» с рекомендацией отказаться от избрания в Советы «кулаков, торговцев и других эксплуататоров» [23, с. 122]. В «Декларации прав трудящегося и эксплуатируемого народа» обозначалось: «...Эксплуаторам не может быть места ни в одном из органов власти» [16, с. 223]. В.И. Ленин в

апрельской статье 1918 г. «Очередные задачи советской власти» отмечал, что «избирателями являются трудящиеся и эксплуатируемые массы, буржуазия исключается» [17, с. 203].

Провозглашенные новые принципы избирательного права легли в основу Конституции, принятой V Всероссийским съездом Советов 10 июля 1918 г. (ст. 65): «Не избирают и не могут быть избранными: а) лица, прибегающие к наемному труду с целью извлечения прибыли; б) лица, живущие на нетрудовой доход, как-то проценты с капитала, доходы с предприятий, поступления с имущества и т.п.; в) частные торговцы, торговые и коммерческие посредники...». Избирательными правами отныне пользовались совершеннолетние лица, «добывающие средства к жизни производительным и общественно-полезным трудом», занятые домашним хозяйством, рабочие и служащие всех видов и категорий, а также гражда-

не, утратившие трудоспособность. Данные нормы были закреплены и в Конституции РСФСР 1925 г., и действовали до принятия Конституции СССР 1936 г.

Состав лиц, подлежащих лишению избирательных прав, определялся декретами Всероссийского центрального исполнительного комитета (сокращенно ВЦИК). Согласно инструкции ВЦИК от 11 августа 1924 г., лишались избирательных прав как лица, «*прибегавшие* (курсив наш. – Н.К.) к наемному труду с целью извлечения прибыли, живших на нетрудовой доход или занимающихся торговлей», так и относившиеся к этим категориям в момент выборов (однако местные избирательные комиссии могли допустить к голосованию тех лиц из бывших торговцев, которые проявили лояльность к советской власти и жили на добытые личным трудом средства, без эксплуатации другого человека, что необходимо было подтвердить удостоверениями от фабрично-заводских и местных комитетов) [9]. В 1925 г. была издана новая инструкция, дававшая возможность восстановиться в правах владельцам мельниц, маслобоек, кузниц и т.п., даже имевших одного наемного рабочего или двух учеников, торговцам по патенту 1-го разряда (торговавшим вразнос), членам их семей в случае их материальной независимости [10]. Однако эта инструкция была отменена уже в следующем, 1926 г. Декрет ВЦИК вернул нормы 1924 г., исключив из числа избирателей граждан, «*прибегавших или прибегающих* в настоящее время к наемному труду» в предпринимательских целях, «*занимавшихся или занимающихся* ныне торговлей» (курсив наш. – Н.К.), лиц, относящихся по своей прошлой деятельности к категории лишенных избирательных прав, владельцев промышленных предприятий, коммерческих посредников, перекупщиков, кредиторов [11, с. 885–899]. Отметим, что правом на восстановление в правах с 1926 г. могли воспользоваться те представители бывшей буржуазии, которые имели пятилетний стаж производственного и общественно-полезного труда и доказали свою лояльность власти. Нормы 1926 г. были повторно закреплены в инструкциях, утвержденных в 1930 и 1934 годах [20; 19]. С 1930 г. могли восстановиться в избирательных правах дети «лишенцев», находившиеся у них на иждивении, но достигшие к 1925 г. совершеннолетия и самостоятельно занимавшиеся общественно-полезным трудом [21].

В связи с частыми изменениями законодательства, введением дополнительных инструкций о выборах, направленных, как правило, на расширение состава лишенных избирательных прав, их доля по РСФСР претерпевала определенные колебания – так, в 1924/25 гг. «лишенцы» составляли 5,1%, в 1925/26 гг. – 4,4%, в 1927 г. (по неполным данным) – 7%, в 1929 г. – 7,2% от числа всех

избирателей¹. Для официальной статистики существовали следующие категории «лишенцев»: «прибегающие к наемному труду» (в 1929 г. в РСФСР – 4,5%), «живущие на нетрудовые доходы» (10,1%), «торговцы и посредники» (36,4%), «служители религиозного культа» (4%), «агенты бывшей полиции и жандармерии» (3,6%), «осужденные судом» (4,6%), «умалишенные и подопечные» (1,8%), «члены семей лишенных» (35%) [13, с. 5].

В масштабах СССР, по оценкам исследователей, доля «лишенцев» составляла 1,63%, причем среди всех категорий частные торговцы составляли свыше 43% [2, с. 2]. Таким образом, бывшее купечество, нэпманы и члены их семей стали основным контингентом, лишенным избирательных прав. Исследование проблем этих категорий населения не теряет своей актуальности, несмотря на то что в целом «лишенцы» неоднократно становились объектом изучения ученых.

Лишение избирательных прав как явление впервые стало объектом внимания как правоведов, так и практических работников еще в 1920-е гг., в связи с формированием советской избирательной системы. Работы были посвящены анализу процедур лишения и восстановления в избирательных правах. В этот период появляются статистические сборники об итогах выборов в городские советы [13].

В рамках данной статьи мы не будем останавливаться на анализе имеющейся литературы, отметив, что результаты комплексного изучения отечественной и зарубежной историографии по исследуемой теме изложены в коллективной монографии, опубликованной учеными в 2017 г. [18].

Большой вклад в понимание феномена «лишенчества», его правовой и психологической основы на современном этапе развития исторической науки внесли Д.В. Валуев, М.С. Саламатова, А.А. Кожаева, В.Н. Белоновский, Н.А. Федорова и многие другие [1; 14; 15; 22; 23; 24; 25]. Исследователи проанализировали правовой статус «лишенцев», модели их поведения и способы адаптации к новому строю в условиях дискриминационной и репрессивной политики в молодом Советском государстве. Кожаева А.А., например, в рамках лингвистического поворота в истории изучила «письма во власть» лиц, лишенных избирательного права в Западной Сибири в 1918–1936 гг., их тактику поведения и речевые практики, с помощью которых они пытались показать себя лояльными Советскому государству; исследователь обратила внимание на труд как важный аргумент «лишенцев» при попытках восстановить избирательные права [14; 15].

1 В 1929 г. в РСФСР было подсчитано количество «лишенцев» лишь по 709 городам из 751 (вместе с рабочими поселками). Составители статистического сборника не включили в него, за неимением сведений, данные о выборах, прошедших в 1927 г. в 4 городах. См.: [13, с. 4, 43].

Основой для многих современных исследований по данной теме являются личные дела «лишенцев». Задача, поставленная нами, – изучить материалы дел тех из них, кто в прошлом входил в провинциальную торговую элиту. В Государственном архиве РТ, в фонде Центрального исполнительного комитета Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов Татарской АССР (сокращенно ТатЦИК, ЦИК ТАССР) за 1929–1936 гг. оказалось несколько личных дел бывших купцов уездного города Чистополя Казанской губернии², которые до революции являлись членами чистопольского биржевого общества и специализировались на хлебной торговле³, но в 1920-е гг. были лишены избирательных прав и пытались их восстановить [24]. Нами были обнаружены личные дела С.И. Вагапова, Л.Т. Жиганова, Г.С. Кокорышкина, Н.Н. Чукашева, Н.П. Шашина.

Салахутдин Ибрагимович Вагапов еще 1924 г. был лишен избирательных прав как торговец. Несмотря на это, до 1926 г. он продолжил заниматься хлебной торговлей по патенту 3-го разряда⁴. Начал ходатайствовать о восстановлении его в избирательных правах только через 5 лет после лишения. Жиганов Лазарь Тарасович – сын и доверенное лицо Жиганова Т.М., занимавшегося хлебной торговлей и владевшего мукомольной мельницей. Лишен избирательных прав в 1930 г. как бывший крупный предприниматель, «всю жизнь проживший на нетрудовой доход, эксплуатируя наемную силу», «не имевший трудового стажа и не занимавшийся общественно-полезным трудом, нелояльно относившийся к советской власти». Кокорышкин Геронтий Семенович – бывший купец (до 1914 г.) и крупный хлебозакупщик, лишен избирательных прав в 1928 г. Чукашев Николай Никитич – лишен прав в 1929 г. как торговец, «комиссионер по сбору пива» в Татпищтресте, «кожагент». Николай Павлович Шашин – в 1927 г. лишен избирательных прав как бывший купец, «не лояльный к советской власти», торговавший до революции по 2-му разряду, занимавшийся скупкой хлеба у крестьян.

В каждом личном деле содержится «карточка на лишенца», формуляр которой включал в себя следующие реквизиты – фамилия, имя, отчество, год рождения, национальность, семейное положение, социальное положение и социальное происхождение, имущественное положение, наличие подсобных предприятий, сведения о домовладении, о службе в Красной армии, причины

лишения избирательных прав (под разными литерами, расположенными в алфавитном порядке, перечислено 14 возможных причин), сведения о документах, давших основания для лишения, заключение по жалобе с обоснованием мнения о желательности восстановления в правах или отказа, итоговое постановление. Карточки, за редким исключением, заполнялись не полностью, но в них в обязательном порядке вносили сведения о вынесенном решении. Однако в личных делах множество других источников, которые ценны для исследователя. Эго-документы (заявления, прошения, автобиографии) и нотариально заверенные справки о работе, свидетельские показания позволяют ответить на целый ряд важных вопросов – чем бывшие купцы занимались после революции 1917 г., как происходила их адаптация к новому строю, каковы последствия лишения их избирательных прав, а также дают возможность выявить особенности их электорального поведения, проследить, как эволюционировало их отношение к своему прошлому, демонстрируемое властям.

Надежду на успешное восстановление в правах для бывших торговцев дало постановление ЦИК СССР от 22 марта 1930 г. «Об устранении нарушений избирательного законодательства Союза ССР», которое предписывало центральным исполнительным комитетам автономных республик в трехмесячный срок со дня издания постановления рассмотреть во всех инстанциях все поданные заявления граждан на неправильное лишение их избирательных прав. Постановление гласило: «В случае подачи гражданами заявлений на неправильное лишение их избирательных прав в вышестоящие органы власти, впредь до окончательного рассмотрения их заявлений, не могут применяться к ним какие бы то ни было ограничения, кроме ограничения права участия в выборах» [21, с. 360–361]. Поэтому в 1930 г. активизировались действия «лишенцев» – как тех, кто уже вел многолетнюю борьбу за восстановление в правах (как правило, они обращались в органы власти сразу, узнав о факте лишения, полагая, что в их отношении была допущена ошибка), так и тех, кто решил на это впервые.

Процедура восстановления в правах для «лишенцев» г. Чистополя включала в себя следующие этапы: 1) обращение в Чистопольскую городскую избирательную комиссию по проверке списков лиц, лишенных избирательных прав, при Чистопольском горсовете, с соответ-

2 Скажем несколько слов об этом городе. Чистополь к началу XX в. представлял собой второй по численности населения город в Казанской губернии после Казани (в 1910 г. в Казани проживало 187 187 чел., в Чистополе – 24 921 чел., в то время как в таких уездных городах как Козмодемьянск, Лаишев, Мамадыш, Чебоксары – немногим более 5 тысяч человек, в Тетюшах и Мариинском посаде – более 6 тысяч, остальные города насчитывали от 1 до 3 тысяч жителей). В Чистополе было 407 человек, приписанных к купеческим гильдиям (для сравнения: в Казани в том же году – 2132, в Козмодемьянске – 132 человека, в других городах – менее сотни). См.: [3].

3 Чистополь до революции являлся одним из важнейших центров хлебной торговли Волго-Камского региона. В 1910 г. здесь открылось первое заседание торговой биржи, созданной по инициативе крупных купцов Н.П.Шашина, А.Я.Логутова, С.И.Вагапова и других.

4 Самый высокий разряд, включавший в себя торговлю из «обширных неподвижных помещений», а также «предприятия по коммиссионному делу». См.: [12].

ствующим ходатайством; 2) подача жалобы на решение горкомиссии в Кантонную комиссию по пересмотру списков лишенных прав голоса при Чистопольском кантонном исполкоме; 3) обращение в ТатЦИК; 4) заявление в Центризбирком при ВЦИКе (другое название – Всероссийская центральная избирательная комиссия, создана в 1925 г. [22, с. 10]).

Рассмотрим более подробно личные дела бывших коммерсантов. Главный мотив обращения в соответствующие органы власти – найти постоянную работу – выразил Л.Т. Жиганов: «Все данные говорят за то, чтобы восстановить меня во всех правах, дабы я на службе чувствовал себя полноправным гражданином, а не лишенцем, и нигде бы не встречал препятствий в поступлении на службу из-за соцположения...» [5, л. 1 об.]. Н.Н. Чукашев взывал к справедливости: «Не представляется возможным, чтобы при подобных условиях тяжесть последствий, связанных с лишением избирательных прав, в какой-либо степени соответствовала моим действиям, поэтому прошу ТатЦИК о восстановлении меня в правах» [7, л. 6].

Ситуация, в которой оказались бывшие торговцами, тяжело переживалась ими. В своем обращении во ВЦИК Л.Т. Жиганов писал: «...Заставило меня выехать из Казани то, что меня как лишенца нигде в Казани не принимали и я решил попытать счастье на Урале, где сильно нуждаются в спецах, не считаясь с соц[иальным] положением. Но здесь меня также постиг ряд неудач лишь только из-за моего соц[иального] положения, каковое я не скрываю, а иду открыто. В конце концов меня приняли на службу в Добрянский «Леспромхоз» (в глухом лесном месте) в качестве строителя десятника, на постройку поселка для спецпереселенцев...» [5, л. 1–1 об.]. Он приезжал также в Москву, но из-за лишения избирательных прав всюду получал отказ. На момент завершения рассмотрения его дела он проживал в Свердловске (ныне – г. Екатеринбург).

Н.Н. Чукашев в 1927 и 1928 гг. в целях переквалификации обучался на курсах промышленной калькуляции при Казанском институте научной организации труда. Последствием лишения его избирательных прав отметил следующее: «В настоящем году, по защите дипломной работы, я получил квалификацию калькулятора, но работать лишен возможности» [7].

Все «лишенцы» стремились доказать, что они «свои» для советской власти, а не «чужие». Для этого ими применялись следующие стратегии:

Во-первых, предпринималась попытка доказать свое крестьянское происхождение. В 1930 г. С.И. Вагапов в автобиографии, приложенной к заявлению в адрес Чистопольской городской комиссии по проверке списков лишенных избирательных прав, указал, что происходил «из крестьян д. Котлушкино Муслимовской волости»⁵, занимался сельским хозяйством, проживал с матерью и младшими братьями. Однако при обращении в ТатЦИК он же писал: «Остался после отца 4 лет. Мать вышла замуж и меня бросила, и я воспитывался у двоюродного брата, с девяти лет был уже пастухом и работал в крестьянском хозяйстве» [4, л. 8]. В любом случае, несмотря на биографические неточности в автобиографии, «лишенцем» поддерживалась версия о своем крестьянском происхождении.

Во-вторых, бывшие торговцы прилагали к своим прошениям справки о работе в советских учреждениях после 1917 г. Так, С.И. Вагаповым предъявлены документы об участии в заготовке хлеба для революционного штаба в 1917–1918 гг., работе агентом Чистопольского агентства Госторга по хлебному делу, хлебным контрагентом в отделении Татторга, членом Учетно-ссудного комитета Чистопольского агентства Государственного банка. Г.С. Кокорышкин указал, что с 1914 по 1928 г. служил в Чистопольской городской управе, в Чистопольском коммунальном хозяйстве в качестве кассира, Татлесотресте «лесным приказчиком» (лесозаготовительным приемщиком), в период с 1927 по 1930 г. «временно ездил по уезду в качестве ямщика на чужих лошадях поденно» [6, л. 3]. Дополнительным, заслуживающим уважения фактом, по его мнению, стало членство в профессиональных союзах – в Союзе совторгслужащих, Союзе работников коммунального хозяйства, Союзе деревообделочников. Подобную информацию указывали и другие «лишенцы».

Л.Т. Жиганов как специалист-практик по механике участвовал в установке камнедробилок, шинковальных машин, нефтяных двигателей, оборудования маслозаводов в различных промысловых кооперативных артелях, составлял схематические чертежи пылесосов для корьедробилок, являлся агентом особых поручений при Кирпромбюро⁶.

Шашин Н.П. представил справки о работе в санитарно-технической секции г. Красноярск, в Красноярском политехническом институте, в Чистопольской конторе Хлебопродукта (с 1924 по 1927 г.), а также удостоверение Заготконторы, выданное его жене.

Н.Н. Чукашев до 1922 г., по его словам, состоял на гражданской службе «по канцелярии и счетоводству»,

5 Вероятно, речь шла о дер. Кутлушкино Красноярской волости Чистопольского уезда Казанской губернии.

6 Кирпромбюро было создано в 1919 г. в Оренбурге для снабжения материалами предприятий промышленности Киргизской республики.

с 1922 по 1924 г. занимался ремеслом (считал себя кустарем без применения наемного труда, приложил к заявлению членский билет Комитета кустарей), а с 1926 г. занимался изготовлением обуви.

Среди представленных «лишенцами» документов встречаются справки от чистопольского финансового инспектора (о том, что не торговали в советский период), от кантонной милиции (о том, что не имели никаких побочных доходов).

В-третьих, «лишенцы» пытались придать своим до-революционным видам деятельности характер крайней необходимости. Например, С.И. Вагапов писал: «...Ввиду пришедшего в упадок домашнего хозяйства и мало-земелья я был вынужден (курсив наш. – К.Н.) изыскивать другой заработок для существования» [4, л. 8]. Для них было свойственно преуменьшать размеры своей прежней торговли. Вагапов, по его словам, в первое время «имел маленький (курсив наш. – К.Н.) ларек, торговал бакалеем», а после 1904 г. перешел на торговлю хлебом, занимаясь этим до 1916 г. Естественно, о том, что он являлся биржевым старшиной на Чистопольской товарной бирже, наблюдал за хлебной торговлей по выбору Городской думы, в документах не было упомянуто ни разу. Г.С. Кокорышкин писал: «...привожу документальные данные, [что] до 1914 г. имел я не крупную (курсив наш. – К.Н.) хлебозакупку, выбирая право второго разряда...» [6, л. 7].

Многие «лишенцы» и вовсе отказывались от своего торгового прошлого. В своем заявлении Н.Н. Чукашев писал: «...Я не был "торговцем" и до [19]18-го года, и вообще, идеология "торговца" мне не свойственна...» [7, л. 5]. Так, Л.Т. Жиганов обращался во ВЦИК: «Я никогда не был торговцем в дореволюционное время, а как уже доказывал в предыдущих заявлениях, имел лишь кустарную маслособойку и двупоставную мельницу и продавал лишь свою продукцию <...> Из этого вывод, что я в старое время был не заводчик-фабрикант, или торговец, а лишь только кустарь» [5, л. 20]. Н.П. Шашин пытался всеми силами склонить власть к восстановлению его в гражданских правах: «Если я и торговал в маленьком масштабе по 2-му разряду, то поэтому нельзя судить, что я был купцом, с ныне умершим отцом я ничего общего не имел» [8, л. 14].

В 1929 г. в Чистопольский кантисполком обратился Г.С. Кокорышкин. Доказывая, что с 1907 г. он был мещанином, а не купцом, Кокорышкин приложил выписку из бессрочной паспортной книжки, выданной чистопольским мещанским старостой.

В автобиографиях «лишенцев» встречается демонстративно отрицательное отношение к своей прежней деятельности: «...Из этого вывод, что мои стремления

идти на встречу советского строя, и я не покладая рук всячески старался искупить свою вину в прошлом перед властью...» (из заявления Л.Т. Жиганова) [5, л. 1 об.].

Н.Н. Чукашев старался придать своей торговой деятельности в период НЭПа характер крайней нужды: «В 1924 г., я, вследствие длительной безработицы <...> вынужден был принять на себя работу в Татпищтресте, в качестве заведующего Пивным залом на комиссионных началах, работу для меня совершенно случайную, т.к. ни ранее, ни позднее я никакими коммерческими делами не занимался...» [7].

В-четвертых, «лишенцы» апеллировали к тому факту, что никогда не имели наемного труда, либо же его использование имело незначительные масштабы. Л.Т. Жиганов указывал, что «наемного труда имел на мельнице не больше 3-х человек, обслуживал свою работу членами семьи» [5, л. 20–20 об.].

В-пятых, бывшие торговцы предъявляли документы об отсутствии у них объектов недвижимости. В своем прошении Н.П. Шашин акцентировал внимание на неимение у него имущества как до революции, так и после, полагая, что причиной лишения прав могло стать домовладение: «До революции <...> никаких мельниц, крупянок и т.п. заведений не имел и даже дом, в котором я жил (теперь он советский №9 по улице Карла-Маркса) не принадлежал мне, а покойному моему отцу – Павлу Григорьевичу, на который у него было несколько наследников» [8, л. 5]. Свои слова он подтвердил справкой из Чистопольского коммунального отдела об отсутствии у него недвижимого имущества.

В-шестых, бывшие купцы пытались доказать свою лояльность советской власти. Так, Жиганов Л.Т. писал: «...Я всегда относился к советской власти сочувственно, что подтверждается хотя бы тем, что во время налета чехов в 1918 г. я с ними (т.е. чехами) не уходил, чем и доказал свою преданность Соввласти, ибо все недовольное и контрреволюционное ушло с чехами, работали с ними, а я у белых никогда не служил, что свидетельствует ряд прилагаемых документов моей безупречной службы с 1919 г.» [5, л. 20].

В своей жалобе во ВЦИК Н.П. Шашин выразил непонимание, в чем именно выразилась его нелояльность к советской власти: «...У Горизбиркома совершенно нет никакого материала, почему он и делает выражение в растяжимом смысле, тем более я под судом и следствием не состоял и не состою» [8, л. 14 об.].

Последним штрихом в автобиографиях бывших купцов стал призыв к милосердию тех, кто находился у власти и от кого зависела их судьба; в личных делах «лишенцев» имеются справки о различных заболеваниях

ях, инвалидности, о наличии несовершеннолетних иждивенцев и бедственном положении. Так, С.И. Вагапов просил принять во внимание его инвалидность. На момент лишения избирательных прав ему было 76 лет, на его иждивении находились больная жена, две дочери 12 и 15 лет. Вагапов писал: «Живу на средства реализации имущества и от коровы молочных продуктов»; «...В настоящее время <...> больной, ничего не делаю, распродаю последнее имущество, никаких других источников дохода не имею» [4, л. 8 об.].

Н.П. Шашин в год лишения его избирательных прав достиг 65-летнего возраста, его жене исполнилось 53 года; оба находились на содержании сына Михаила – рабочего Ленинградского металлического завода крупного машиностроения; к прошению он приложил протокол Бюро экспертизы при Чистопольском отделе здравоохранения об инвалидности и потере работоспособности на 80% [8]. Г.С. Кокорышкин стал безработным (на момент написания заявления ему исполнился 61 год), жене было 59 лет, жили на иждивении своих детей, которые находились на государственной службе.

В делах «лишенцев» встречаются почтовые карточки «с оплаченным ответом». Бывшим торговцам приходилось довольно долго (до 11 месяцев) ждать ответа из ВЦИКа, несколько раз писать повторные просьбы рассмотреть их дела и вернуть все документы. До ВЦИКа все почтовые карточки доходили, на них стоит отметка (штампель) с датой получения. Но принятие решения затягивалось.

На текстах заявлений всех «лишенцев» советскими чиновниками подчеркивались карандашом некоторые слова и выражения, что позволяет определить область их особого внимания при рассмотрении подобного рода дел. Так, в заявлении Н.П. Шашина в ТатЦИКе было выделено: «...До революции я торговал по 2-му разряду по покупке и продаже хлебов»; «Дом, в котором я жил до революции <...> не принадлежал мне, а покойному моему отцу, умершему в 1920 г.», «...Живу на иждивении сына», «... признан инвалидом 2-й группы»; другие факты из жизни бывшего купца, изложенные в том же заявлении, очевидно, были проигнорированы. В тексте жалобы в адрес ВЦИКа карандашом было подчеркнуто: «... утверждено Центризбиркомом Татреспублики» (ВЦИК, как правило, соглашался с мнением ТатЦИКа) [8, л. 14].

В заявлении Г.С. Кокорышкина, упоминаемого нами выше, было подчеркнуто карандашом красного цвета: «бывший купец, хлеботорговец, хлебной торговлей я занимался до 1914 г. по свидетельству второго разряда...» [6, л. 16]. Это и стало основной причиной лишения из-

бирательных прав, не взирая на более поздние заслуги. В текстах заявлений «лишенцев» чиновники находили причины, подтверждавшие свою правоту. Получается, сами «лишенцы» свидетельствовали против себя.

На заявлении Н.Н. Чукашева в Казанский горсовет черными чернилами было надписано следующее: «Сын крупного домовладельца: имели дома в Чистополе – 3 дома, в гор[оде] Казани 3 дома – муниципализованы. До 1915 г. учился в Госуниверситете – призван в ряды старой армии, заур[яд] воен[ный] чинов[ник] до 1918 г.⁷ В 1918 г. был в белой армии до 1920 г., дошел до Иркутска» [7, л. 19]. Формальная же причина лишения его избирательных прав, изложенная в документах, отправленных во ВЦИК, заключалась в торговой деятельности: «Он арендовал пивную у Пищтреста с 1924 года по июнь 1927 г.» [7, л. 10].

Таким образом, рассмотренные личные дела «лишенцев» позволяют выявить общую модель их поведения, проанализировать способы приспособления к изменившимся социально-экономическим условиям, восстановить биографии бывших купцов после 1917 г. Отметим, что для них процесс адаптации проходил весьма успешно – устроившись поначалу на службу в государственные советские учреждения, они использовали свои знания, умения в практической деятельности, приносили пользу экономике страны. Лишение избирательных прав в эпоху НЭПа не имело для них решающего значения – некоторые вернулись к предпринимательской деятельности, сумев обеспечить себе достойную жизнь. С конца 1920-х гг., в условиях свертывания НЭПа, когда власть более активно стала проводить кампанию по лишению избирательных прав, бывшие торговцы столкнулись не только с трудовой дискриминацией, но и с отсутствием возможности заработать деньги, перспективой полуголодного существования, что и побудило их бороться за восстановление своих прав. Отметим, что многие бывшие купцы считали свое попадание в список «лишенцев» нелепой ошибкой, на которую они должны указать власти, доказав свою лояльность к ней и усердие на благо советского общества.

Среди них существовало мнение, что лица, не занимавшиеся торговлей со времени основания СССР в течение пяти лет, права избирательного голоса не лишаются, что чиновники ошибочно принимают их труд за торгово-промышленную деятельность. Как показал анализ личных дел бывших купцов – «лишенцев», для советской власти имело значение лишь их дореволюционное прошлое, поэтому ни одно ходатайство о восстановлении в правах, рассмотренное нами, не было удовлетворено.

7 Зауряд - юридический термин, означающий, что исполняет обязанности, пользуется правами и преимуществами такое лицо, которому по общим правилам это не могло бы быть предоставлено (зауряд-чиновники военного ведомства).

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоновский В.Н., Кальгина А.А. Правовое положение лишенцев и степень их угрозы Советской власти // Образование. Наука. Научные кадры. 2014. №3. С. 15–19.
2. Берлявский Л.Г., Бондарев В.А. Категория «лишенец» в советском избирательном праве // Избирательное законодательство и практика. 2019. №2. С. 37–40.
3. Ведомость о распределении жителей в Казанской губернии по сословиям за 1910 г. // Обзор Казанской губернии за 1910 г. Казань: Типография губернского правления, 1912. [121] с.
4. Государственный архив Республики Татарстан (далее – ГА РТ). Ф. Р-732. Оп. 29. Д. 1098.
5. ГА РТ. Ф. Р-732. Оп. 29. Д. 2631.
6. ГА РТ. Ф. Р-732. Оп. 29. Д. 3805.
7. ГА РТ. Ф. Р-732. Оп. 29. Д. 8070.
8. ГА РТ. Ф. Р-732. Оп. 29. Д. 8606.
9. Декрет ВЦИК от 11 августа 1924 г. «Инструкция о пере выборах городских и сельских Советов и о созыве волостных (районных), уездных (окружных) и губернских (областных) съездов Советов» // Собрание узаконений и распоряжений Рабочего и Крестьянского правительства. 1924. №71. Ст. 695.
10. Декрет ВЦИК от 13 октября 1925 г. «Об утверждении Инструкции о выборах городских и сельских Советов и о созыве съездов Советов» // Собрание узаконений и распоряжений рабочего и крестьянского правительства РСФСР. 1925. №79. Ст. 603.
11. Декрет ВЦИК от 4 ноября 1926 г. «Об утверждении Инструкции о выборах городских и сельских Советов и о созыве съездов Советов» // Собрание узаконений и распоряжений Рабочего и крестьянского правительства. 1926. № 75. Ст. 577.
12. Декрет о промысловом налоге от 26 июля 1921 г. // Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1921 г. М., 1944. №56. Ст. 354.
13. Итоги выборов в Советы РСФСР в 1929 г. Вып. II. М.: Изд-во «Власть Советов» при Президиуме ВЦИК, 1930. 104 с.
14. Кожаева А.А. Речевые практики подражания официальному советскому дискурсу в письмах «лишенцев» во власть (1918–1936 годы) (на материалах Западной Сибири) // Исторический курьер. 2022. № 6 (26). С. 29–38.
15. Кожаева А.А. Труд как основание для восстановления в правах и инструмент социализации по-советски (1926–1936 годы) (на материалах Западной Сибири) // Исторический курьер. 2023. №1 (27). С. 78–89.
16. Ленин В.И. Полное собрание сочинений. М.: Изд-во полит. литературы, 1974. Изд-е пятое. Т. 35. 600 с.
17. Ленин В.И. Полное собрание сочинений. М.: Изд-во полит. литературы, 1969. Изд-е 5. Т. 36. 742 с.
18. Маргиналы в социуме. Маргиналы как социум. Сибирь (1920–1930-е годы) / [Ю.И. Голиков, С.А. Красильников, В.И. Пинкин и др.; отв. ред. С.А. Красильников]. 2-е изд. М.: Политическая энциклопедия, 2017. 600 с.
19. Постановление ВЦИК от 1 октября 1934 г. «Об утверждении инструкции о выборах в советы и на съезды советов РСФСР» // Собрание узаконений и распоряжений Рабоче-Крестьянского правительства РСФСР. М., 1934. №36. Ст. 226.
20. Постановление ВЦИК от 20 октября 1930 г. «Об утверждении инструкции о выборах в советы и на съезды советов РСФСР» // Собрание узаконений и распоряжений рабоче-крестьянского правительства РСФСР. 1930. №54. Ст. 654.
21. Постановление Президиума ЦИК от 22 марта 1930 г. «Об устранении нарушений избирательного законодательства Союза ССР» // Собрание законов и распоряжений Рабоче-Крестьянского Правительства СССР. М., 1930. №19. Ст. 212.
22. Саламатова М.С. Всероссийская центральная избирательная комиссия: первые страницы истории (1925–1926 гг.) // Избирательное право. 2015. №2(30). С. 8–13.
23. Саламатова М.С. Институт лишения избирательных прав в Советской России: от Конституции 1918 года к Конституции 1936 г. // Историко-правовые проблемы: новый ракурс. 2018. №3. С. 125–144.
24. Саламатова М.С. Лишение и восстановление в избирательных правах в Советской России (1918–1936 гг.): эволюция правового регулирования // Историко-правовые проблемы: новый ракурс. 2015. №12. С. 117–136.
25. Федорова Н.А. Лишенцы 1920-х годов: советское сословие отверженных // Журнал исследований социальной политики. 2007. Т. 5. №4. С. 483–496.

© Корева Наталья Анатольевна (KoreevaNata@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРАВОПОСЛУШНОЙ ЛИЧНОСТИ КРЕСТЬЯНИНА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX В.

Павлушков Александр Рудольфович

Кандидат исторических наук, доцент, Вологодский институт права и экономики ФСИН России
apavlushkov@yandex.ru

THE ROLE OF THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH IN THE FORMATION OF THE LAW-ABIDING PERSONALITY OF THE PEASANT IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY

A. Pavlushkov

Summary: Russian Orthodox Church aims to reflect the role of the Russian Orthodox Church in the formation of the legal model of behavior of the Russian peasantry. The mechanism of influence of the church on the social consciousness of peasants is considered. The study is based on the peasant community of central and northwestern Russia, where modernization processes took place most intensively and significantly influenced the social structure of the population. The materials of the ethnographic bureau of Prince V.N. Tenishev on the Vladimir and Vologda provinces published in the second half of the XIX century were used as sources for analysis.

Keywords: law-abiding, peasants, everyday culture, parish priest, church, tradition.

Аннотация: В статье ставится цель отразить роль Русской православной церкви в формировании правопослушной модели поведения русского крестьянства. Рассмотрен механизм воздействия церкви на общественное сознание крестьян. За основу изучения берется крестьянское сообщество центральной и северо-западной России, где модернизационные процессы протекали наиболее интенсивно и значительно влияли на социальную структуру населения. В качестве источников для анализа использованы опубликованные во второй половине XIX века материалы этнографического бюро князя В.Н. Тенишева по Владимирской и Вологодской губерниям.

Ключевые слова: правопослушание, крестьяне, повседневная культура, приходской священник, церковь, традиция.

Правопослушание – понятие междисциплинарное. В юридической литературе оно встречается крайне редко в силу общепринятого одностороннего смыслового понимания, сводимого к покорности человека. Отдельные правоведы пытаются связать правопослушание с особенностями национально-правовой культуры отдельных народов [15]. В исторической науке идет апеллирование к церковной практике послушания как обязанности исполнять различные церковные (или монастырские) предписания [13, с. 247]. Считается, что данное понятие пришло в оборот из церковного языка и обозначало повиновение, согласие [14, с. 318]. Противоречивость толкования правопослушания повлияло и на характер научных исследований. Историография темы немногочисленна и затрагивает ее отдельные аспекты [4, 10, 13, 7, 8].

Очевидно, что данное понятие является частью более широкой по своему смыслу категории – правовой культуры, понимаемой как совокупность правовых знаний, отношения к праву и правового поведения [1, с. 472]. Неслучайно, В. Даль видел в содержании «послушенства» связь с государством и определял его как подданство,

подчинение [3. С. 247]. Применительно к рассматриваемой теме правопослушание можно определить как соблюдение крестьянством государственных и церковных законов, традиций.

В социальной структуре населения крестьяне преобладали. Даже в конце XIX века их удельный вес составлял около 75 % [11, с. 11]. Крестьянское население было построено на основе общинной организации. Община как исторически сложившийся социальный институт была одновременно первичным механизмом самоуправления и очагом культуры. В 1878 г. величина общинных земель составляла 78 % крестьянских угодий [11, с. 167]. Общинный уклад с особым свойственным ему внутренним миром, устройством, отношением к внешнему (светскому, городскому) миру был своеобразным «зонтиком» защиты от проникновения враждебного внешнего влияния. Община сохраняла самоуправление, гарантировала социальную поддержку, выражала коллективные настроения. Фундаментом крестьянского общинного мира являлась Русская православная церковь, стремившаяся сохранить единство православной культуры путем культивирования традиционных и христианских ценностей.

Отношение к праву на различных территориях огромной Российской империи заметно отличалось друг от друга. Чем дальше территории располагались от столицы, тем больше было расхождение в приоритетах культурно-правовых ценностей. Если судить по материалам этнографической комиссии В.Н. Тенишева, то можно заметить, что посещение храмов крестьянами в Вологодской губернии было более строгим по сравнению с другими регионами. Религиозность населения выражалась не только в присутствии на богослужении, но и в более широком проникновении религии в крестьянский быт. Молебны совершались и на скотном дворе, и в поле, и в избе при невозможности по каким-то причинам посетить храм [12, с. 39].

Священник на селе пользовался уважением. Через него крестьяне получали информацию о событиях в стране. Происходило это следующим образом. Священник, совершая молебны в различных селах, останавливался в домах именитых крестьян. Во время трапезы сообщались последние новости и давались оценка событиям [12, с. 84]. Так формировался механизм общественного мнения. Церковь была не только проводником официальной позиции, но и помогала обеспечивать правопорядок на вверенной епархиальной территории.

Правопослушание укреплялось путем совершения религиозных обрядов. Вера в силу церкви подкреплялась чудодейственными актами помощи. Например, в Никольском уезде Вологодской губернии после многолетнего мора скота в д. Тарасове, был отслужен молебен в честь Косьмы и Дамиана. Падеж прекратился, а ритуальные действия с участием священника стали проводиться на регулярной основе. В частности, первый выгул скота в апреле всегда сопровождался освещенными вербами, которыми затем кормили коров. Считалось, что такая процедура защищает скот от болезней и охраняет от нападения диких животных. Крестьяне после таких полевых молебнов становились более дисциплинированными.

Церковь свою культурно-образующую миссию рассматривала через призму политических и социально-экономических процессов развития страны. Во второй половине XIX века в центральных агропромышленных регионах страны крестьянство оставалось доминирующим сословием с характерным традиционным религиозным сознанием. Вопреки желаниям правительства постепенно разрушить крестьянскую общину, большая часть крепких крестьянских хозяйств стремилась в ней остаться. Тогда как слабые и малоземельные крестьяне, жившие случайными заработками, уходили в город. Они пополняли ряды маргинального люмпен элемента, восприимчивого к противоправным действиям. В городской хаотичной среде «механически усвоенные православные догматы подвергались критике и находили выход

в нигилизме» [11, с. 193]. В свою очередь, крестьянская община, включавшая в себя наиболее устойчивую часть земледельцев, оставалась стабильным социальным регулятором отношений между властями и крестьянами. Церковь и сельское духовенство были частью этого процесса, воспитывая у крестьян правопослушание как обязанность подданного быть преданным государству и строго соблюдать установленные законы [5, с. 102].

Крестьянский повседневный мир был наполнен прежде всего христианскими ценностями, которые выполняли роль культурных ориентиров. Крестьяне семьями посещали церковь, где во время службы знакомились с христианскими предписаниями. Приходской священник, по словам современников, был для крестьян «учителем народной школы» и «наставником народной нравственности» [10]. В результате, в сознании крестьян складывались образы о морали и церковных законах, где библейские сюжеты переплетались с народным толкованием, основанным на житейской мудрости.

Знание крестьянами церковных законов сводилось к передаваемым из поколения в поколение христианским запретам: оскорблять супругами друг друга, проявлять неуважение и насилие к старшим и детям, нарушать богослужения, проявлять неуважительность к светской и духовной власти, отсутствовать на исповеди. Последнее интерпретировалось как основание для подозрения в греховности человека: если он не ходит на исповедь – значит ему есть что-то скрывать.

Особый смысл для крестьян имел божественный суд, о котором получали представление от священника и прихожан. Если приходской священник образы божественного суда связывал с сюжетами библии, то рассказы прихожан были основаны на фактах сельской жизни. В целом получалась очень мозаичная картина, в которой волшебство и земная деятельность крестьян переплетались между собой. Божественный суд ассоциировался со страшной и непостижимой силой, от которой никому было не скрыться, и, одновременно, – с проявлением высшей справедливости [8]. Даже если преступника не поймут, его, согласно народным поверьям, накажет Бог. Непонятные явления (внезапная болезнь или смерть родственников, хозяйственное разорение, разлад в семье и др.) объяснялись проявлением божественного правосудия. Была уверенность, что Бог всегда защитит безвинно пострадавшего. Вера в божественный суд придавала больше строгости поведению крестьян.

Однако была и обратная сторона медали, вера в божественный суд прикрывала отсутствие правовых знаний. Крестьяне крайне неохотно выступали в качестве свидетелей по уголовным делам, боясь ответственности перед Богом за то влияние, которое могли оказать своими словами на судьбу обвиняемого [2, с. 67].

Знание церковных канонов связывались с соблюдением постов и различных таинств. Особенно тщательно соблюдали посты женщины, запрещая пить молоко даже больным детям. Менее строгим отношение к постам было у молодежи, которая воспринимала их более спокойно, чем старшее поколение. Знания о самих таинствах у крестьян были поверхностными, что порождало различное отношение к ним. Если таинство покаяния соблюдалось всеми как безусловное требование, то таинство причащения могло игнорироваться [2, с. 62].

На право послушание крестьян значительное влияние оказывали их религиозность, половозрастной состав. Отсутствие регулярного общения со священником приводило к сбоям в традиционной модели. Причины ухода крестьян в раскол, неповиновения властям, пропуски исповеди во многом объяснялись слабой деятельностью духовенства по религиозному просвещению, которое помимо начального образования прививало и подданнические чувства местному населению.

Еще более печальнее складывалась ситуация с правовыми знаниями крестьян. О законе судили не по содержанию текста нормативного акта, а по решению суда. Чем суровее было наказание, тем острее было отношение к закону. Известен случай выдачи сходом беглого каторжника – жителя той же деревни, сосланного в Сибирь за воровство рыбы из закрытого садка. В данном случае для схода важнее было не знание конкретного законодательного акта, а тяжесть совершенного преступления. Воровство уже пойманной рыбы в отличии от ее незаконной ловли считалось преступлением, так как виновный покушался на частное имущество [2, с. 61].

Следовательно, отношение к правонарушениям определялось не знанием закона, а сложившейся традицией. Право послушание достигалось тогда, когда законы не противоречили народным традициям. Длительное время формула единства закона и традиции была безусловным императивом и последовательно находила выражение в действиях консервативного правительства [6, с. 48-49]. Однако во второй половине XIX в. под воздействием либеральных настроений ситуация стала меняться. Набиравший силу юридический позитивизм требовал очищения законов от норм естественного права и более глубоких правовых знаний, к чему крестьянский мир не был готов.

Лица, которые знали законы и занимались их применением (судьи, полицейские, адвокаты) вызывали у крестьян настороженное отношение. Аналогичное отношение было и к государственным учреждениям. Мировых судов крестьяне боялись и относились к ним с недоверием, поэтому старались избежать судебного преследования путем полюбовного разрешения кон-

фликта. Мировые сделки между виновным и потерпевшим как правило разрешались путем уступок и компромиссов. Существовали разные способы достижения компромисса, например, – путем выработки собственной «около юридической» лексики. Вместо официально принятых правовых терминов использовались более щадящие разговорные формулировки: не кража, а самовольство; не преступление, а самоуправство.

Введение в оборот такого рода понятий создавало универсальное поле для более широкой трактовки совершенных действий. При этом крестьяне считали, что церковь стоит на их стороне, поскольку христианские и нравственные ценности совпадали. Например, допустимым считался самосуд, в котором усматривали проявление божественной воли. В качестве иллюстрации комиссия В.Н. Тенишева приводит случай с крестьянами одной из селений Владимирской губернии. После совершения кражи кошелька у нищей, селяне до смерти избивали обидчика. Следствие не смогло установить зачинщиков и было прекращено. Проходившие по делу крестьяне отрицали свою вину и «видели в кончине вора «божественный перст». При этом все они называли себя право послушными подданными [2, с. 64].

Следовательно, законы российской империи воспринимались крестьянами узко, относительно собственного уклада повседневной жизни. Целый ряд правонарушений (незаконная вырубка леса для личных нужд, покос на чужой земле, обман, мелкое воровство) не считалась преступлением, а к пойманному нарушителю испытывали скорее сочувствие, прекрасно понимая, что на его месте мог быть любой. Однако при повторном совершении мелкого правонарушения преобладало уже негативное отношение.

Таким образом, государственная модель право послушного российского подданного не полностью совпадала с традиционными представлениями о праве у крестьян. Отношение к праву у крестьян имело приземленный характер. Право в абстрактных юридических категориях не воспринималось. Более важную роль играли сложившиеся традиции и церковные установления, формировавшие нравственную атмосферу повседневной жизни. Право послушание воспитывалось посредством трансляции традиций, где ключевую роль играла Русская православная церковь. Соблюдение христианских запретов были своеобразными маркерами поведения. Постепенное разрушение крестьянской общины и дальнейшая либерализация общества создавали серьезную опасность для государства. Оно собственной рукой ограничивало влияние тех институтов, которые имели первостепенное значение для воспитания подданнических чувств крестьянства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барихин А.Б. Большой юридический энциклопедический словарь. М.: Книжный мир, 2005, 720 с.
2. Быт великорусских крестьян-землепашцев. Описание материалов этнографического бюро князя В.Н. Тенишева (Владимирская губерния). Сост. Б.М. Фирсов, И.Г. Кисилева. СПб.: Европ. дом, 1993. 472 с.
3. Даль В.И. Большой иллюстрированный толковый словарь русского языка. М.: «Изд. АСТ», 2004. 348 с.
4. Крывелев И.А. К характеристике сущности и значения религиозного поведения // Советская этнография. 1967. № 6. С. 21-31.
5. Комаров Д.А. Преступники против веры? Религиозные преступления в крестьянской среде (вторая половина XIX – начало XX века) // Вестник ТГУ. 2011. № 3. С 96-107.
6. Мещерякова А.О. Граф С.С. Уваров в истории русского консерватизма // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 7-8. С. 46-52.
7. Обнинский П.Н. Закон и быт: очерки и исследования в области нашего реформируемого права. М.: Тип. А.И. Снегиревой, 1891. 17 с.
8. Павлушков А.Р. Крестьянский общественный контроль за соблюдением церковных правил повседневной жизни в XVIII–XIX вв.: сборник трудов конференции // Актуальные вопросы археологии, этнографии и истории: сборник материалов II Всеросс. науч. конф. с межд. участием (Чебоксары, 1 март 2022 г.) / редкол.: О.Н. Широков. Чебоксары: ИД «Среда», 2022. С. 153-155.
9. Павлушков А.Р. К вопросу о правосознании русского общества середины XIX в.: представления крестьян о божественном суде. Всероссийский научно-практический журнал социальных и гуманитарных исследований, 2021. № 3 (3). С. 29–34.
10. Розанов А.И. Записки сельского священника. СПб.: «Русская старина, 1882 г. URL. http://az.lib.ru/r/rozanow_a_i/text_0010oldorfo.shtml (дата обращения 10.10.2023)
11. Рубакин Н.А. Россия в цифрах. Страна. Народ. Сословия. Классы. Опыт статистической характеристики сословно-классового состава населения. СПб.: «Вестник знания», 1912. 216 с.
12. Русские крестьяне. Жизнь. Быт. Нравы. Материалы Этнографического бюро князя В.Н. Тенишева. Т. 5. Вологодская губерния. СПб.: «Деловая полиграфия», 2007. 684 с.
13. Словарь исторических терминов / Сост. В.С. Симаков. СПб.: «Лита», 1998. 462 с.
14. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР. Под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд. Т. 3. М.: Рус. яз. 752 с.
15. Чеджемов С.Р. Правопослушание как результат правовой аккультурации на юге России до революционных событий 1917 г. (по материалам истории осетинского народа) // Журнал российского права. 2017. № 11. С. 25-32.

© Павлушков Александр Рудольфович (apavlushkov@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНОСТРАННАЯ ЛИТЕРАТУРА В ИСТОРИИ КНИЖНОЙ КУЛЬТУРЫ РОССИИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII ВЕКА¹

FOREIGN LITERATURE IN THE HISTORY OF BOOK CULTURE IN RUSSIA IN THE FIRST HALF OF THE 18TH CENTURY²

A. Topilsky
R. Zhitin

Summary: The article examines the influence of foreign literature on Russian culture of the second half of the 18th century. The role of the Russian Academy of Sciences in the implementation of books is characterized. It is shown how the spreading Francophile led to an increase in the distribution of French books.

Keywords: Russian Empire, literature, Francophile, bookselling, reading culture.

Топильский Алексей Геннадьевич

к.и.н., доцент, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
a-topil@yandex.ru

Житин Руслан Магомедович

к.и.н., научный сотрудник, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
istorik08@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается влияние иностранной литературы на российскую культуру второй половины XVIII века. Охарактеризована роль Российской академии наук в реализации книг. Показано, как распространявшаяся галломания вела к росту распространения французских книг.

Ключевые слова: Российская империя, литература, галломания, книготорговля, культура чтения.

Деятельность Российской академии наук по распространению книг в российской провинции является достаточно изученной. Обширные фактические данные по данному вопросу были приведены в трудах А.Д. Бочагова [1], С.П. Луппова [4], Н.А. Копаневым [3]. Исследователями проанализированы способы поставки изданий, приведен репертуар продаваемых монографий, охарактеризовано значение книжной продукции для отечественного книжного рынка. Однако круг затрагиваемых вопросов мог быть гораздо более широким, если бы ученые использовали данные печатных книготорговых каталогов, выпускавшихся Академией наук для своей Петербургской книжной лавки.

В истории российской книги XVIII века материалы книготорговых каталогов занимают особое место. Каталоги представляют собой классические малотиражные брошюры, содержащие списки книг, продававшиеся в академической лавке. Наряду с русскоязычными сочинениями, здесь публиковались данные о заграничных изданиях, поставляемых в Россию комиссионерами из Германии, Италии, Англии, Франции и других стран Европы. Данные каталоги изготавливались исключительно в рекламных целях, а потому раздавались бесплатно всем желающим. Именно поэтому количество таких источников в российских архивах и библиотеках незначительно. Основная масса таких источников продолжает храниться в БАН России [2, с. 92-93].

Обобщенные данные содержания академических каталогов представлены Н.А. Копаневым [3]. Характеризуя значение данных изданий как исторических источников, он отмечал их высокую значимость для подготовки выводов «об изменениях книготоргового репертуара на протяжении всего рассматриваемого периода, характере культурной ориентации России в первой половине XVIII в., анализа изменений читательских запросов образованной части русского общества» [3, с. 40]. Таким образом, каталоги являются одними из немногих документов, которые позволяют проследить качественные характеристики трансферта книг из-за рубежа в России в середине XVIII века.

Наиболее разработанными в историографии считаются материал каталогов за 1731, 1734, 1738, 1739 и 1750 годы. Внешне это были небольшие рекламные листы с библиографическими списками отдельных изданий. Названия книг приводилось на языке оригинала (без перевода на русский). Библиотечная запись включала в себя автора произведения, его название, год и место его издания. В случае продажи многотомников указывалось общее количество томов в серии.

Обобщенные данные по числу продававшихся книг России показывают постепенное возрастание торгового репертуара в 1731-1739 гг. (Диаграмма 1.) [3, с. 41]. За этот период книгооборот увеличился более чем втрое и

1 Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда (Проект № 22-28-01964).

2 The research was carried out at the expense of a grant from the Russian Science Foundation (Project No. 22-28-01964).

достиг солидной цифры в 3611 произведений. Небольшой спад в реализации иностранных изданий, отмечаемый в 1738-1750 гг., был связан не с потерей интереса к литературе как таковой, а по всей видимости, объясняется административно-управленческой перестройкой Академии наук. В 1742 году из ее структуры был исключен иностранный отдел, в результате чего работа с зарубежными комиссионерами стала невозможной. Тем не менее, даже после этого в России удалось реализовать более 3 тыс. единиц заморской книжной продукции [7, с. 100].

Состоит отметить, что количественная представленность произведений в каталогах в первой половине XVIII века не уступала аналогичным изданиям за рубежом. По данным Н. Копанева, в рекламном листке немецкого комиссионера Амброза Хауде в 1730 г. значилась 781 книга на немецком и латинском языках, а в русском издании 1731 г. – 725 сочинений. В брошюре, которую подготовил амстердамский книготорговец Мейнард Утверф в 1745 г., было описано 978 французских книг, в академическом каталоге 1750 г. нашло отражение 851 французское произведение [3, с. 41].

Анализ языковой принадлежности продававшихся книг показывает изменение географии репертуара закупаемых продукции. В 1731 году доминировали издания на немецком языке. В общем числе продававшихся монографий прусские книготорговцы поставили в Россию почти половину всех сочинений. Объяснение этого явления логично кроется в политическом и идеологическом засилье немцев при дворе Анны Иоанновны в 1730-1740 гг. Кроме того, сказывались и значительные производственные возможности германских издательств, тесно связанных с российским книжным рынком. В середине XVIII века в Санкт-Петербурге одновременно присутствовало более 100 немецких комиссионеров. Влияние

прусской книжной культуры было настолько велико, что даже после победы над бироновщиной и воцарением Елизаветы Петровны обвала продаж немецких изданий не произошло. В 1739 г. немцы привезли и реализовали в России 1767 тома, а в 1750 г. – 1642 тома. В итоге в 1750 г. германские книги занимали 52,7% русского рынка [4, с. 55].

Данные о распространении в каталогах французской книги позволяют корректировать сведения начала в России галломании (преклонением перед всем французским). Как минимум до середины 50-х гг. XVIII франкоязычные издания в России не пользовались популярностью. Если в абсолютном значении наблюдался рост присутствия изданий из Франции, то в процентном отношении доля таких изданий на местном книжном рынке никогда не превышала 27,3 %. Чтобы хоть как-то обратить внимание русской публики на франкоязычную литературу, в 1737 году Академия наук принимает решение подготовить отдельный каталог таких изданий. По мнению издателей, «особливый каталог обретающихся в книжной лавке французских книг» должен был помочь читателям увидеть издания, которые «за множеством латинских и немецких книг не так легко в глаза попадают» [5, с. 528]. Популярность франкоязычных сочинений стала возрастать только со второй половины XVIII века. В 1750 г. их доля в общем книготорговом репертуаре возросла до 27,3%, а в 1752 г. до 59%.

Отметим огромную популярность в России латинской книги. Спрос на нее, безусловно, определялся деятельностью самой Академии наук, транслирующую латынь через преподавание. Спрос на такие издания был стабилен и практически не менялся на протяжении всего рассматриваемого периода. В 1731 г. в каталоге присутствовало 274 латинских томов (23,4%), в 1734 – 412 (27,2%), в 1739 – 807 (28,1%). Значительное предложение книг в

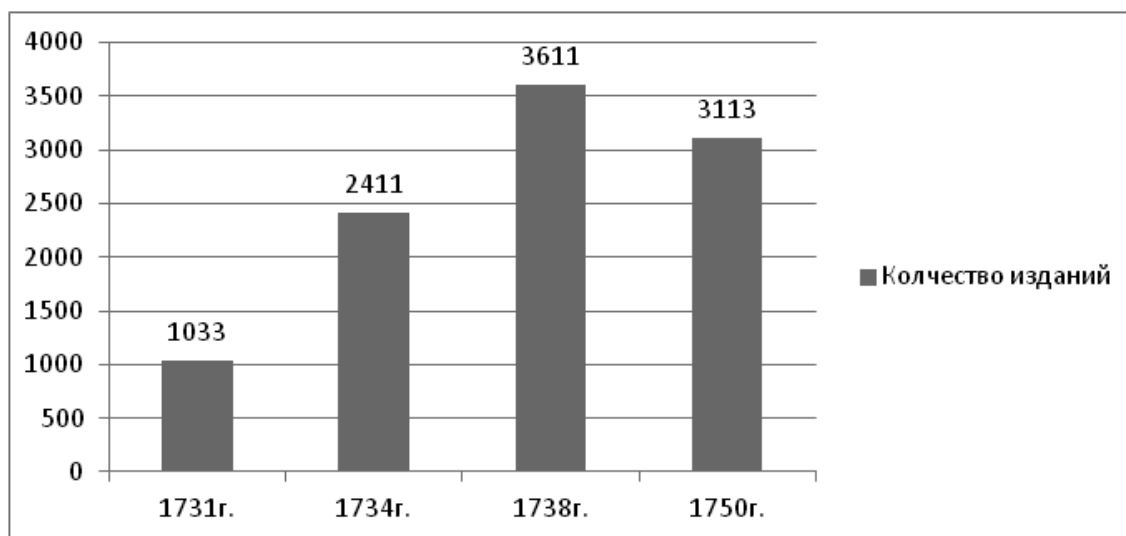


Диаграмма 1. Динамика представленности репертуара в книготорговых каталогах в 1731-1739 гг.

каталоге обуславливалось высокой популярностью у покупателей. По данным Н. А. Копанева, «из 242 латинских книг, продававшихся в 1731 г., к 1734 г. в лавке осталось лишь 96, т.е. все привезенные в Петербург экземпляры 146 книг (произведений) на латыни были распроданы» [3, с. 41].

Снижение внимания к латинским изданиям произошло только в 1750-х годах. В 1752 году книготорговом каталоге можно было найти только 300 томов на латыни (только 10% от общего числа продававшихся иностранных книг).

Характеризуя популярность латинских, немецких и французских изданий в первой половине XVIII века, следует отметить их тотальное превалирование на книжном рынке России. Книги на голландском и итальянском языках, также продававшиеся в России, расходились в небольших количествах и явное не вызывали интереса у местного читателя. Возможно, это было связано с низкой языковой культурой россиян этого периода. Даже в отрывной 1687 году Славяно-греко-латинской академии (Москва) в основе обучения значилась латынь. Только с середины XVIII столетия стали обучать на немецком и французском языках [6, с. 74].

Изучение репертуара продаваемых Академией наук книг – важный сюжет для характеристики книжной культуры послепетровского времени. Изучение совокупного става отраженных в каталогах издания позволяет говорить о широком жанровом разнообразии привозимых в Россию сочинений. Особенно много привозилось художественной литературы, трудов по истории, географии, медицине, военным и естественным наукам.

Изменения в объеме выпускаемых каталогов за 1731, 1734, 1738, 1739 и 1750 годы свидетельствовали о серьезном прогрессе реализации изданий всех жанров и направлений. Так, в 1731-1750 гг. число реализуемых исторических трудов увеличилось вдвое, изданий по философии – втрое. Вдвое больше стало реализовываться книг по военному делу, вчетверо – сочинений географии. При этом примечательно уменьшение литературы религиозной тематики. Занимая значительное место в книжном трансферте 1730-х годов (12 % изданий), в 1750-х гг. ее доля уменьшилась до 6,1 %. Таким образом, заказы отражали светский характер книготорговой деятельности Академии наук. Согласно инструкциям, среди «новых книг никаких молитвенных и других богословских, также и юридических диссертаций, к которым здесь охотников быть не может» [3, с. 13].

Отдельно отметим разнообразие продаваемой в России произведений художественной литературы. В 1734 г. этот жанр занимал первое место по количеству продаваемой продукции. В каталоге за этот год значилось 37

томов на немецком, 7 на латинском, 29 на французском языке. Это были крупные произведения европейской классики, изданные на рубеже XVII-XVIII веков (Приключения Телемака (1699), Разговоры о множестве миров (1686) и др.). К 1750-м годам репертуар художественных произведений лавки торговой лавки сильно возрос. Только в 1752 г. в Петербурге можно было купить 52 немецкоязычных сочинения, 209 французских книг.

Количество продаваемой продукции из Франции поражает воображение. Академия прилагала российскому читателю покупку более 100 романов (отдельных произведений) от ведущих французских авторов (Пьера Корнеля, Ж.-Б. Мольера, Никола Буало, Жана Лафонтена, Фенелона, аббата Прево, А.Р. Лесажа, Шарля Перро, Вольтера. Отмечая гегемонию франкоязычной литературы в России, Н.А. Копанев писал: «роман, в основном французский, носивший порой философский, порой развлекательный, порой назидательный и моралистический характер, наибольшим образом повлиял на русского читателя середины XVIII в.» [3, с. 49]. При этом присутствие в разных каталогах переизданий одних и тех же книг говорит о необычайной популярности художественных произведений у русской публики. Так, 6-й том собрания сочинений Мольера, продававшийся в 1734, вновь появляется на рынке в 1750 году, но уже в новом парижском издании.

Активная поставка на русский рынок французской книжной продукции имела и другой эффект. Французский язык выступал языком-посредником, знакомившим русского обывателя с классикой мировой литературы. Так, в 1730-х гг. в Петербурге во французских переводах продавались книги итальянца Джованни Боккаччо, испанцев Сервантеса Бальтазара Грациана, англичан Джонатана Свифта и Даниэля Дефо. В 1750 г. – в сборник «Английский театр» по-французски печатались произведения Уильяма Шекспира, ставшее первым изданием сочинений великого классика для русского читателя.

Стоимость продаваемой литературы, отраженной в каталоге, на протяжении всего рассматриваемого периода оставалась высокой. Книги большого формата оценивались в среднем больше 7 рублей за том, среднеформатные издания стоили в 2 руб. 60 коп., небольшие сочинения можно было приобрести за 47 коп. По наблюдениям А.Н. Копанева, «сравнение стоимости книг в России и за границей показывает, что при установлении цен Академия наук прежде всего учитывала стоимость иностранных изданий в Германии». Так, 13-томная «История Англии» Рапена де Туара стоила в Лейпциге 39 талеров, в России это произведение оценивалось в 39 руб. 50 коп. «Прибавление...» к этой «Истории...» Н. Тендаля могло быть куплено за 6 талеров в Берлине, и за 6 рублей в Санкт-Петербурге. Учитывая, что курс немецкого талера в середине XVIII в. был равнозначен рублю (1 талер стоил

0,91 копейку), зарубежные издания реализовывались в нашей стране без значительной книготорговой наценки [3, с. 49].

Данные о покупательском спросе на книги из академических каталогов показывают высокую популярность продаваемой литературы у читателей. Наиболее полно данный сюжет отражают отчеты комиссара Московской академической книжной лавки Василия Иванова, приведенные А.Н. Копаневым. Согласно этим данным, «из 468 экз. французских книг (299 названий), поступивших для продажи в Москву в 1749 г., за два года было реализовано 438 экземпляра (или 94%) продававшихся французских книг». Из 251 экземпляров немецких изданий (142 названия), привезенных в Москву в 1751 г., за два года было продано 102 книги (или 41%) [3, с. 41]. Таким образом, наибольший интерес вызывала у публики продукция французских типографий, предлагавших букинистам

литературу для повседневного чтения (художественные романы, периодика), а также значительный объем общегуманитарных изданий. Свое воздействие на эти процессы оказывала и набиравшая силу русская галломания.

Изучение книготорговых каталогов Российской академии наук демонстрирует высокую значение иностранной литературы в истории книжной культуры XVIII века. Сам факт печати данных изданий свидетельствует об интересе читателей к печатному слову, обозначает запрос обывателей на покупку сочинений для личного пользования. Содержание книготорговых каталогов показывает, что в послепетровское время среднестатистический читатель мог приобрести разные по жанру, тематике, объему сочинения, а разнообразие продававшейся иностранной литературы говорит о полиязычности ведущих европейских авторов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочагов А.Д. Книжная палата Академии наук. 1728-1740. – Санкт-Петербург: ред. журн. "Библиограф" (Н.М. Лисовского), 1893. – 24 с.
2. Геннади Г.Н. Литература русской библиографии. Санкт-Петербург: тип. Имп. Акад. наук, 1858. 196 с.
3. Копанев Н.А. Распространение иностранной книги в Петербурге в первой половине XVIII века: По материалам академических книготорговых каталогов / Русские книги и библиотеки в XVI – первой половине XIX века. Л., 1983. С. 40-60.
4. Луппов С.П. Книга в России в послепетровское время (1725-1740). - 1976. - 378 с.
5. Материалы для истории имп. Академии наук. Т. 2. Санкт-Петербург: Тип. Императорской акад. наук, 1886. 886 с.
6. Сурина О.П. Иностранные языки в системе образования России XVIII века // Педагогическое образование. 2008. № 3. С. 74-84.
7. Французская книга в России в XVIII в.: очерки истории / АН СССР. Под ред. С.П. Луппова. Л., 1986. 252 с.

© Топильский Алексей Геннадьевич (a-topil@yandex.ru), Житин Руслан Магомедович (istorik08@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНОСТРАННЫЙ КНИГОТОРГОВЫЙ БИЗНЕС В РОССИИ КОНЦА XVIII – НАЧАЛА XIX ВЕКА¹

Топильский Алексей Геннадьевич

к.и.н., доцент, Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина
a-topil@yandex.ru

Житин Руслан Магомедович

к.и.н., научный сотрудник, Тамбовский государственный
университет имени Г.Р. Державина
istorik08@mail.ru

FOREIGN BOOKSELLING BUSINESS IN RUSSIA AT THE END OF THE 18TH – BEGINNING OF THE 19TH CENTURY²

**A. Topilsky
R. Zhitin**

Summary: The article examines the influence of foreign booksellers on the Russian book market of the late 18th – early 19th centuries. The policy of the Russian authorities to regulate the foreign bookselling business is characterized. The publications that gained the most popularity in Russia are shown.

Keywords: Russian Empire, literature, Francophile, bookselling, reading culture.

Аннотация: В статье рассматривается влияние иностранных книготорговцев на российский книжный рынок конца XVIII – начала XIX века. Охарактеризована политика российских властей по регулированию иностранного книготоргового бизнеса. Показаны издания, набравшие наибольшую популярность в России.

Ключевые слова: Российская империя, литература, галломания, книготорговля, культура чтения.

Вопрос о частной книготорговле иностранными изданиями в России малоизучен. Самыми значительными их написанными по данной теме до сих пор остаются публикация А.А. Зайцевой о российском книжном рынке конца XVIII – начала XIX века [3]. В результате в историографии практически отсутствуют сведения о специфике книготоргового бизнеса в этот период, нет данных об условиях продажи, цене изданий и покупаемом репертуаре, слабо представлены имена зарубежных комиссионерах, которые поставляли и реализовывали заграничные сочинения в России. Изучение этого вопроса позволяет проследить истоки книжности в нашей стране, понять характер развития рынка изданий на заре формирования личных библиотек.

Основы книжной торговли в России XVIII века закладывались иностранными переплетными мастерами, трудившимися в этот период в России. Наиболее ранние сведения о деятельности зарубежных специалистов «переплетного» и книготоргового профиля относятся к букинистическому рынку Санкт-Петербурга конца XVIII в. Имеющиеся данные позволяют раскрывающих личность комиссионеров, объемы и размеры продаж.

В большинстве своем образ книготорговца-иностранца Санкт-Петербурга конца XVIII века складывался из массы ремесленников, приехавших в Россию из немецких вольных городов и маленьких княжеств. В

основном это были полуразорившиеся специалисты, не выдержавшие конкуренции на родине и мечтавшие поправить свое финансовое состояние в России. Так, родом из Любека были книжные комиссионеры Вильгельм Миллер Фридрих Шубоц, Иоганн Клостерман, Яков Гей и др., из Линдау Христиан Торно, Иоганн Логан, из Страсбурга – И. Соссе, московский книгопродавец Куртене и др. Иностранцы граждане из других стран Европы также присутствовали в общей массе книжных торговцев, однако они не занимали какой-либо солидной ниши в структуре книжного бизнеса. Так, из сообщений об «приезжающих» в страну иностранцев, публиковавшихся в «Санкт-Петербургских ведомостях», можно предположить, что в столицу российского государства приезжали комиссионеры из австрийской империи (Франца Риза), Италии (Роспини), Чехии (Ян Непомук) [3, с. 31].

Данные о визитах в Россию иностранных книготорговцев показывают, что большинство из них имели представление о специфике местной жизни и ехали в Санкт-Петербург осознанно. Так, например, переплетчик Фридрих Готлиб Шубоц из Любека, книгопродавец Иоганн Герстенберг из Дрездена знали русский язык. Ряд книготорговцев бывали в России неоднократно. И. Клостерман приезжал в Петербург в 1768 и 1770 гг., Ф. Мейер в 1771 и 1774 гг. Таким образом коммерческие передвижения иностранцев явно совершались осознанно и планировались заранее.

1 Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда (Проект № 22-28-01964).

2 The research was carried out at the expense of a grant from the Russian Science Foundation (Project No. 22-28-01964).

Зная политические условия жизни в стране, иностранные купцы старались вести автономный бизнес, не привлекая к нему особого внимания (как стороны российской аристократии, так и правящих верхов). В негласном распоряжении 1765 года Екатерина II требовала контроля за книжным рынком Санкт-Петербурга, справедливо полагая, что безотчетная продажа заграничных сочинений (и часто запрещенных) может всколыхнуть разные слои общества. В случае нарушения она велела «конфисковать все лавки и продать на щот Сиропитательного дома» [1, с. 392]. В годы французской революции внимание властных структур к книготорговцам еще более усилилось. Государственными указами вводилась всеобщая цензура и ограничивался ввоз книг из-за рубежа. В феврале 1793 г. из страны в трехнедельный срок были высланы все французы, за исключением лиц, принесших специальную присягу [5, с. 6]. Описывающий данные события Н.И. Греч назвал происходящее «сущей испанской инквизицией». По его воспоминаниям, книги не только «запрещали, но и марали». «За малейшее нарушение формы» «преследовали и наказывали книгопродавцев», словно они «злодеи или революционеры». Попавшийся на продаже «вредных книг» французский коммерсант Бува (Bouvat) был настолько напуган, что неустанно повторял «Меня сошлют в Сибирь! Спасите!» [2, с. 100].

Политические причины и притеснения книготорговцев стали основанием для сокращения их присутствия в России. По наблюдению Зайцевой, массовый отъезд из России иностранных переплетчиков, книгопродавцев, печатников и др. наблюдался в 1791-1794 гг. и в 1796-1797 гг., то есть в годы максимальной политической реакции [3, с. 31-34].

Излишнее внимание властей к книготорговой деятельности формировало и другие стратегии поведения. Так, в отличие от русских книгопродавцев, зарубежные комиссионеры не публиковали объявления об открытии своих книжных лавках в Санкт-Петербургских ведомостях. Более того, ряд книжных торговцев (Иоахим Паули, Тестенберг или, позднее, Тейлен) вообще не печатали никаких объявлений о своем бизнесе.

Однако это не значило, что заграничных купцов было трудно найти. Иностранцы предпочитали селиться и торговать в одном месте – на Невском проспекте, в районе нынешней Исаакиевской площади и на Васильевском острове. Примечательно, что зоны компактного размещения зарубежных комиссионеров не совпадали с размещением русских торговцев, располагавшихся во 2-й адмиралтейской части Санкт-Петербурга.

Динамика иностранной книжной торговли во второй половине XVIII века была различной. Одним из первых в Санкт-Петербурге стал торговать переплетных дел

мастер Вильгельм Миллер. До начала 1760-х гг. это был самый крупный и известный торговец столицы. Кроме того, он являлся единственным из иностранных купцов, который регулярно подавал объявления о продаже своих книг в «Ведомостях». Следует отметить, что на столь нехарактерный для зарубежных комиссионеров шаг могли подтолкнуть его тесные связи с российской аристократией.

В начале 1760-х гг. в связи с расширением общественной жизни в России в число известных книжных комиссионеров добавились немецкие переплетчики К. Тидцелиус, И. Берлин, К. Фохтер, и др. Как правило, это были служащие российских государственных учреждений, совмещавшие переплетные занятия в казенных заведениях и в своих собственных магазинах. Так, К. Гет переплетал документы при Сухопутном кадетском корпусе, Розенберг был «академическим» переплетчиком. Не исключено, что успех новых книготорговцев был связан с просветительской деятельностью Н.И. Новикова в Санкт-Петербурге. Во всяком случае, построившие успешный книжный бизнес К.В. Миллер и И.Я. Вейтбрехт изначально были его торговыми партнерами и только потом открыли собственное дело [10].

На волне популярности книгопечатания и высокого спроса на издательскую продукцию деятельность иностранных комиссионеров в России существенно расширяется. В 1798 г. немцами Цимсеном, Алиси и Гансландтом одновременно было открыто 4 новых книжных магазина, продававших не только зарубежные и российские издания на иностранных языках, но и сочинения на русском языке.

В первые годы правления Александра I в Москве и Санкт-Петербурге одна за другой отрываются французские книжные лавки. В стране окончательно утверждается галломания, т.е. преклонение перед всем французским. Английская путешественница К. Уилмот, жившей в этот период в России, отмечала подражание культуре Франции во всем: «...как странно видеть, что среди этих французских манер, языка и нравов русские кричат против Бонапарта, когда не могут съесть обеда без французского повара, когда не могут воспитать детей без парижских бродяг, принимающих здесь обязанности наставников и гувернанток, словом, когда весь внешний лоск взят из Франции» [4, с. 22]. Французское влияние сказывалось и на книжной культуре русских дворян. Большую популярность в это время получают франкоязычные издания политического характера. Так, в одном из самых крупных книжных собраний Центрального Черноземья – библиотеки семьи Цуриковых – преобладали франкоязычные монографии политического и исторического характера: здесь была и «Философская история» («*Histoire philosophique et politique des isles françoises*») Т. Маколея, и «Похождения Телемака» («*Les Aventures de*

Télemaque) Ф. Фенелона, и «Описания военных кампаний в 1644-1646 гг. по истории Бельгии» (*Relations des campagnes de 1644 – 1646*) и другие сочинения [6].

Галломания, активно влиявшая на жизнь высшего сословия, в итоге придавала книготорговому бизнесу Санкт-Петербурга новый вектор развития. Вчерашние немецкие книгопродавцы «из Иоганов, Францев и Германов мгновенно превратились в Жанов, Франсуа и Жерменов» [3, с. 34]. Таким незатейливым способом немецкие купцы пытались увеличить объемы своих продаж. мода на все французское в книжной индустрии России начала XIX века была настолько сильна, что даже русские комиссионеры переходили на рекламу русскоязычных монографий на французском языке. Одновременно менялся и внешний вид магазинов. Старые лавки оформлялись на пышный манер. Магазины украшались картинами, красивой мебелью, параллельно в них начинали продаваться вина, табак, антиквариат. Своеобразные универмаги прошлого создавались исключительно для русской аристократии – главного проводника галломании в Российской Империи конца XVIII – начала XIX века.

Для того, чтобы противостоять разным неблагоприятным факторам и политической конъюнктуре в России, иностранцы стали создавать совместные книготорговые компании. В начале XIX века в России повсеместно стали известны магазины «А. Балц и тов., И. Герстенберг с тов., Ф. Динеман и комп., А. Плюшар и комп., Л. Бриф и Вондерфур» [3, с. 34]. Объединения комиссионеров позволяли нивелировать главную сложность книжной торговли в России – сезонность привоза новых партий книг. Как и в начале XVIII века, в первые годы XIX столетия печатная продукция европейских типографий доставлялась в нашу страну морским путем в весенне-летний период. В новых условиях появлялись возможности предварительных поставок прямо из Европы, находились новые контакты с комиссионерами на местах. Одновременно купцы изыскивали все новые пути для сбыта готовой печатной продукции. Так, иностранные комиссионеры Санкт-Петербурга использовали предварительную подписку, торговали со скидкой при заказе больших партий книг, распространяли каталоги, открывали общественные платные «библиотеки». Некоторые книжные продавцы шли еще дальше и пытались утвердиться в качестве «придворных» книгопродавцев, однако это удавалось лишь единицам [7].

В структуре профессиональной деятельности книжных магазинов российских столиц XIX века примечательно постепенное усложнение торговой деятельности. Весьма характерным для этого времени стало отказ от стратегий реализации только иностранных книг. Как правило, бизнесмены продавали еще и значительный

объем русских изданий, популярных у населения. Кроме того, торговые точки стали превращаться в универсальные магазины, в которых можно было купить картины, украшения, музыкальные инструменты. Так, например, итальянский комиссионер А. Роспини, пробивший себя в книготорговле постепенно перешел на продажу ценностей, немец Г. Клостерман помимо книг реализовывал скульптуру и мрамор. Купцы Ф. Дитмар и Дальмас Алиси занимались продажей музыкальных инструментов. При этом в рекламных объявлениях указывалось, что для посетителей работают одновременно книжный и музыкальный магазин; такие ухищрения позволяли стабилизировать бизнес, получить дополнительный доход.

Значительный интерес к русской культуре в западной Европе, начавшийся со времен Екатерины II, создал моду на сочинения о России. Учитывая, что большинство Санкт-петербургских и московских купцов уже в начале XIX века свободно торговали книга на русском языке, попытки доставить отечественную книгопечатную продукцию в страны Запада оставались лишь вопросом логистики [9, с. 100]. Одними из первых такое комиссионерство начал И.Я. Вейтбрехт в начале XIX века. Русские издания, которые он продавал, расходились на рынках Голландии, Франции, Италии, знакомя европейского читателя с Россией и ее авторами [8].

Наполеоновские войны начала XIX века помешала поступательному развитию книготоргового бизнеса иностранных комиссионеров. Финансовое состояние большей части книготорговцев существенно пошатнулось. Часть из них разорилась. В 1802-1803 гг. было продано с молотка имущество И.Я. Вейтбрехта, в 1808 г. было продано на аукционе имущество Я. Бува и других комиссионеров. Таким образом, была завершена целая эпоха иностранного книжного предпринимательства в России.

Изучение иностранной книготорговли в России свидетельствует об активных процессах проникновения зарубежной книжной продукции на российский рынок. Первопроходцами в этой деятельности стали немецкие купцы, привозившие в Россию продукцию германских типографий. Большинство из них уже имели связи с нашей страной, в результате чего немцам удалось создать крупные торговые точки и успешно противостоять давлению государственной цензуры. Перестройка российского книжного рынка была связана с процессами галломании, когда особенно сильно возрастает популярность французских книжных лавок. В результате во многом благодаря доступности зарубежной произведений в России русские читатели могли покупать с изданиями лучших европейских писателей без заграничных поездок и заказов. Эти процессы обогащали русскую книжную культуру, создавали условия для развития личных библиотек.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бартепов П. Оснадацатый век: исторический сборник, издаваемый Петром Бартеповым. Кн. 3. Москва: Типография Грачева и комп, 1869. 589 с.
2. Греч Н.И. Записки о моей жизни. Санкт-Петербург: Изд. А.С. Суворина, 1886. 588 с.
3. Зайцева А.А. Иностраные книготорговцы в Санкт-Петербурге в конце XVIII - начале XIX в. // Книготорговое и библиотечное дело в России в XVII - первой половине XIX в. Москва, 1981. С. 29-51.
4. Орлов А.А. Галломания в России // Франция и Россия в начале XIX столетия. Москва: ГИМ, 2004. С. 20-29.
5. Санкт-Петербургские ведомости. 1793. № 47. С. 1063.
6. Токмакова Т.Н. Французская книга в составе частной библиотеки Цуриковых (на материалах Орловской губернии) // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. № 3-2 (37). С. 50-56.
7. Фафурин Г.А. И.Я. Вейтбрехт – поставщик книг для библиотеки Екатерины II // Книги и книжные собрания: история и судьбы: материалы междунар. конф. СПб., 2003. С. 10 – 12.
8. Фафурин Г.А. Книгоиздательская и книготорговая деятельность Иоганна Якоба Вейтбрехта (1744 – 1803): Из истории русско-немецких книжных связей второй половины XVIII века: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2004. 24 с.
9. Французская книга в России в XVIII в.: очерки истории / АН СССР. Под ред. С.П. Луппова. Ленинград: Наука, 1986. 252 с.
10. ЦГИА. Ф. 781. Оп. 2. Д. 431. Л. 3.

© Топильский Алексей Геннадьевич (a-topil@yandex.ru), Житин Руслан Магометович (istorik08@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ¹

Аграшева Ольга Евгеньевна

Аспирант, преподаватель,
ФГБОУ ВО «МГПУ им. М. Е. Евсевьева»
olyagrash@mail.ru

SOCIO-CULTURAL COMPONENT IN ENGLISH TEACHING OF HIGH-SCHOOL STUDENTS

O. Agrasheva

Summary: This article considers the problem of updating English teaching in high school to develop socio-cultural competence. The study justifies the need to acquire the competence in question. There is the content analysis of teaching materials, presented in the federal list, that provides both their strong and weak points. According to the results of this analysis, the author offers additional options for studying the socio-cultural aspect within the framework of English classes.

Keywords: the English language, school education, high school, FSES, socio-cultural component.

Аннотация: Настоящая статья посвящена проблеме актуализации преподавания английского языка в старшей школе в целях формирования социокультурной компетенции. Обосновывается необходимость формирования обозначенной компетенции. Приводится анализ содержательного наполнения УМК, представленных в федеральном перечне, с выделением сильных и слабых сторон их материалов. На основе проведённого анализа автор предлагает дополнительные варианты проработки социокультурного аспекта в рамках занятий по английскому языку.

Ключевые слова: английский язык, школьное образование, старшая ступень обучения, ФГОС, социокультурный компонент.

При обучении иностранному языку чрезвычайно важно познакомить учащихся с культурой и историей страны/стран, в которых говорят на изучаемом языке. Успешное освоение подобного рода материала позволит учащимся проще и эффективнее достигать целей в межкультурном диалоге [4, 9]. Это подтверждают и исследования основоположника межкультурной коммуникации Э.Т. Холла, который пишет о неразрывной связи между культурой и коммуникацией в книге "The Silent Language" [10, с. 51]. Ядром межкультурной коммуникации является социокультурный компонент, который подразумевает совокупность знаний о социальной и культурной сферах стран изучаемого языка. При этом для успешной коммуникации важно не само по себе знание в пассивной форме, но активное умение грамотно применять его на практике.

Данная позиция подкрепляется положениями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), в соответствии с которым ведётся обучение в школах. Если мы обратимся к предметным результатам дисциплины «Иностранный язык» по ФГОС среднего общего образования, то увидим, что освоение языка подразумевает сформированность умения осуществлять межкультурное общение в условиях поликультурного общества и, в частности, выстраивать его в соответствии

с особенностями социокультурного порядка, присущими стране/странам изучаемого языка [12]. Для достижения обозначенных результатов учителям и учащимся предлагаются конкретные УМК, представленные в Федеральном перечне учебников [11]. Цель нашего исследования – проанализировать их наполнение на предмет наличия социокультурной составляющей. Методологическую базу исследования составляют такие методы, как анализ, синтез, описание, сравнение. Научная новизна состоит в комплексном исследовании УМК для старших классов и предложении альтернативных способов формирования социокультурной компетенции.

Итак, в учебнике для 10 класса УМК "Spotlight" [3] представлено следующее тематическое членение:

1. Strong ties;
2. Living and spending;
3. Schooldays and work;
4. Earth Alert!
5. Holidays;
6. Food and health;
7. Let's have fun;
8. Technology.

Каждый модуль традиционно охватывает четыре вида речевой деятельности, отдельно прорабатывая

¹ Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГГПУ и МГПУ им. М.Е. Евсевьева) по теме «Современные методологические принципы языкового образования».

новую грамматику и лексику. Особое место в каждом модуле занимает литературный раздел, где приводится краткая авторская справка и предлагается небольшой адаптированный отрывок литературного произведения. Модули заканчиваются дополнительными разделами – Culture Corner, Across the Curriculum, Going Green. Первые два раздела так или иначе связаны с основной темой модуля, а последний всегда освещает экологическую повестку. Так, например, в первом модуле речь идёт о внешности, характере, привычках, взаимоотношениях, проблемах современных подростков и взрослых, поэтому в дополнительных разделах предлагаются тексты о подростковой моде в Великобритании, борьбе с дискриминацией и переработке (в т.ч. предметов одежды). Социокультурная концептуализация в данном случае реализована недостаточно эффективно – учащимся в конце модуля предлагаются отдельные разделы соответствующей тематики, которые выглядят как дополнение к изученному материалу, а в основных подразделах модуля социокультурные феномены либо практически не затрагиваются, либо раскрываются в недостаточной степени. Единственным разделом модуля, регулярно освещающим социокультурную составляющую, является литература. Отметим, что здесь нет определённого страноведческого компонента, т.е. предлагаемые литературные отрывки могут принадлежать авторам из разных стран, не только из Великобритании и США.

В рабочей тетради [2] материал социокультурной направленности практически отсутствует – периодически предлагаются тексты о российской действительности (литературе, искусстве, достопримечательностях) и тексты общекультурной направленности (без привязки к стране/национальности).

В пособии с контрольными заданиями [1] социокультурный компонент отсутствует, как и проверка тех социокультурных знаний, которые были получены учащимися в ходе изучения материала учебника. Все представленные задания так или иначе перекликаются с заданиями типа ЕГЭ, несмотря на то что в УМК есть отдельное пособие с тренировочными заданиями к экзамену.

Согласно информации федерального перечня учебников, в 10-11 классах возможной альтернативой учебника “Spotlight” для углубленного изучения является “Starlight” (авторы Баранова К.М., Дули Д. и др.) [8] В данный УМК также весьма обширно интегрирован социокультурный компонент как неотъемлемая составляющая изучения иностранного языка. Обратимся к его содержанию.

Учебник для 10 класса содержит 5 тематических разделов:

1. Sports and Entertainment;
2. Food, Health and Safety;

3. Travel Time;
4. Environmental Issues;
5. Modern Living.

Во-первых, каждый раздел позволяет отрабатывать четыре вида речевой деятельности, а также включает в себя регулярные специальные рубрики Vocabulary and Grammar. В данной части разделов социокультурный компонент, в первую очередь, отрабатывается в рамках развития навыков чтения и аудирования, поскольку интегрирован контекстуально, то есть в представленных устных и письменных текстах учащимся предлагаются общие сведения о тех или иных феноменах или объектах социальной жизни стран изучаемого языка. Так, например, в первом разделе учебника можно увидеть тексты, посвящённые Channel Tunnel, the London Marathon, Wembley Stadium. При этом периодически возникают тексты, посвящённые и другим странам, например, Испании, Италии, Республике Мадагаскар и проч.; также рассматриваются темы универсального характера, которые существуют независимо от культуры, например, вегетарианство.

Если сравнивать соотношение экспликации социокультурного компонента в письменных и устных текстах, то в письменных он представлен обширнее, что можно объяснить обилием новой лексики, в частности, именами собственными и терминами, которые проще и воспринимать визуально, и в дальнейшем, имея перед глазами графическую основу, при необходимости искать незнакомое слово в словаре, и запоминать правильное написание. К тому же тексты сопровождаются соответствующими иллюстрациями, которые позволяют учащимся составить более яркое представление о прочитанном и лучше запомнить новую информацию.

Ещё один вид речевой деятельности, который отрабатывается с опорой на социокультурный контекст, – это письмо. В каждом из вышеперечисленных разделов учащимся предлагают либо написать традиционное бумажное письмо, либо составить email с различным содержанием (письмо другу, жалоба, заявление и проч.) Также есть и более специфические задания, например, составление прогноза погоды. Любая подобная активность требует соблюдения формальных стандартов, принятых в стране изучаемого языка, поэтому учащиеся помимо содержательного наполнения до автоматизма отрабатывают традиционные правила оформления, которые иногда могут серьёзно отличаться от аналогичных в родной культуре обучающегося.

Во-вторых, помимо описанного интегрированного изучения, представленного как бы параллельно отработке тех или иных навыков, в учебнике есть специальные рубрики, которые непосредственно знакомят учащихся с культурой. Это рубрики Across cultures и Literature –

именно они являются заключительными в каждом разделе. Здесь учащиеся уже могут познакомиться с феноменами не только страны изучаемого языка, а в целом с культурой различных народов и стран, существующих на планете. Предлагаемая информация позволяет провести сравнительный анализ с аналогичными феноменами в русской культуре, расширяет кругозор обучающихся, знакомит с биографией и трудами известных писателей. Ещё одной специальной тематической рубрикой является Green Issues/Curricular Cut – по задумке авторов она позволяет учащимся осознать, что английский язык является не самоцелью, а инструментом в коммуникации и решении вопросов глобального характера, например, таких, как экология, питание, производство и проч. В данных рубриках, главным образом, информация представлена с помощью письменных текстов и аудирования, а также большого количества иллюстраций. Новая информация закрепляется посредством вопросов для обсуждения, работы с новой лексикой, творческих заданий с элементами выражения личной точки зрения и проч. Однако стоит отметить, что ни в одном пособии для учителя конкретного УМК развёрнуто не обосновывается важность работы с данными рубриками, в связи с чем, может возникнуть соблазн пропустить их изучение. Кроме того, иногда предлагаемые в обозначенных рубриках темы лишь косвенно связаны с основной темой раздела, поэтому учителю важно самостоятельно акцентировать внимание на данных взаимосвязях, чтобы работа над рубриками не выглядела как логически оторванный от основной темы материал.

Если обратиться к рабочей тетради [7], то её тематические разделы совпадают с соответствующими разделами в учебнике, и интегрирование социокультурного компонента происходит аналогичным образом, как и в учебнике. Отличия состоят в том, что в тетради нет заключительных рубрик межкультурного плана, а также содержание социокультурного компонента не дублируется. Например, если в учебнике уже был текст, посвящённый Дэвиду Копперфильду, то в рабочей тетради материала про него уже не будет, появляются новые персонажи, как, например, группа “The Beatles”. Иными словами, составители предполагают закрепление полученных языковых навыков без повторного возвращения к уже изученным контекстам, и предлагают новые, способствуя таким образом расширению кругозора обучающихся.

Учебник и тетрадь для 11 класса, в целом, имеют аналогичное структурное членение, за исключением рубрики Green Issues – её полностью вытесняет Curricular Cut, содержание которой уже непосредственно связано с основной темой раздела.

Также стоит обратить внимание на такое пособие рассматриваемого УМК, как набор тестовых заданий [5]. В

них проверяются исключительно языковые навыки, приобретённые в ходе изучения раздела. С одной стороны, это можно объяснить тем, что в 10 и 11 классах основной акцент сделан на ЕГЭ, поэтому и тренируются, главным образом, навыки, необходимые для его успешной сдачи. С другой стороны, когда учащиеся регулярно видят, что из пройденного материала проверяется лишь языковая составляющая, то социокультурный компонент остаётся в позиции фонового, в связи с чем запоминается хуже. В конечном итоге пренебрежение проверкой приобретённых социокультурных знаний ведёт к тому, что учащиеся перестают воспринимать предлагаемый контекст как источник новой информации о мире. Аналогичная проблема прослеживается и в лексическом практикуме [6], но здесь отсутствие социокультурного компонента можно объяснить узкой спецификой пособия.

Таким образом, мы можем сделать несколько выводов:

1. в УМК для углубленного изучения английского языка интеграция социокультурного компонента реализована более удачно, нежели в стандартном УМК;
2. организация социокультурного материала требует большего уровня систематизации, для того чтобы можно было говорить о формировании у обучающихся соответствующих полноценных концептов, а не просто набора разрозненных фактов об окружающей действительности;
3. социокультурный компонент в обучении иностранному языку может проявляться в виде общих универсалий и специфических знаний, связанных с культурой (литературой, музыкой, искусством, традициями, образом жизни, кухней и проч.) конкретных стран и народов;
4. материалы, презентующие те или иные социокультурные феномены/объекты, требуют постоянной ревизии и обновлений, что влечёт за собой целый ряд разнообразных издержек. Поэтому целесообразно включать в учебники и рабочие тетради преимущественно информацию релевантную вне времени, и уже в пособиях для учителей рекомендовать современные ресурсы, на которых доступны тексты, аудио, видео, упражнения с наиболее актуальной информацией, повествующей о современных и действительно интересных персоналиях (музыкантах, писателях, актёрах, блогерах и проч.), молодёжных субкультурах, направлениях в литературе, кинематографе, искусстве и проч.

В связи с вышеизложенным мы предлагаем два нововведения для лучшей работы над социокультурным аспектом в процессе изучения иностранного языка.

Во-первых, социокультурная концептуализация в рассмотренных УМК выстроена в большей степени вокруг тематики разделов, нежели на страноведческом

принципе, в связи с чем у учащихся возникает недостаток актуальных знаний, связанных со странами изучаемого языка. Для того, чтобы этого не происходило, мы предлагаем либо частично заменять предлагаемые тексты на более подходящие с точки зрения погружения в страноведение, либо просто дополнять уже имеющийся социокультурный материал. Например, возвращаясь к теме первого раздела учебника “Starlight” за 10 класс, можно:

1. предложить тексты и видео, представленные на официальном сайте королевской семьи:
<https://www.royal.uk/sport>
<https://www.royal.uk/duke-cambridge-and-sport>
<https://www.royal.uk/duchess-cambridge-and-sport>
2. предложить новостные статьи, представленные в различных изданиях, например, The Guardian:
<https://www.theguardian.com/uk/sport>
3. предложить тексты и видео с уже разработанными заданиями подходящего уровня с сайтов типа British Council:
<https://learnenglish.britishcouncil.org/general-english/video-series/britain-great/sport-great-part-1>
4. практиковать аудирование с помощью материалов подкастов 6 minute English или подкастов/видео TedTalks:
<https://www.youtube.com/watch?v=-p1gn1IMVqw>
<https://www.ted.com/topics/sports>

Во-вторых, разнообразить содержание проверочных заданий. Так, например, можно проанализировать предлагаемые тесты на наличие повторяющихся по целям заданий и убрать те, которые в меньшей степени отвечают текущим поставленным целям конкретного учителя. Повторяющееся задание можно заменить на проверку знаний социокультурного порядка, например, можно проверить как учащиеся запомнили особенности составления писем и предложить им два уже написанных письма, но разделённых на части. Задача учащихся –

структурировать разрозненные элементы.

Другой вариант активности – задание на сопоставление: с одной стороны учащимся предлагаются имена собственные (имена людей, мест, событий), которые попадались им в пройденном разделе, а с другой – непосредственные ассоциации. Например, с одной стороны представлены уже упомянутые ранее Дэвид Копперфильд и Битлз, с другой – музыка и иллюзионизм.

Третий вариант довольно традиционный, но при этом требует от учителя больше времени на подготовку – это составление вопросов по содержанию изученных текстов. Например, в первом модуле учебника “Spotlight” за 10 класс представлен отрывок из книги “Little women”. Соответственно его содержанию, можно предложить учащимся следующие вопросы: сколько сестёр в произведении Л.М. Олкотт? Как зовут старшую из них? Сколько ей лет? Конечно, к составлению подобных опросников важно подходить рационально и стараться не переключаться на совсем незаметные детали, либо заранее предупредить учащихся о том, какие темы следует повторить особенно внимательно.

Четвёртый вариант – это открытые опросники, где учащимся предоставляется возможность выразить своё личное мнение о наиболее запомнившемся социокультурном материале.

Таким образом, социокультурный аспект представляет собой важную составляющую изучения иностранного языка. Современные УМК, рекомендованные в соответствии с требованиями ФГОС, позволяют решать социокультурные задачи лишь частично, в связи с чем учителям рекомендуется использовать дополнительные материалы как при проведении аудиторных занятий, так и при организации самостоятельной работы учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева О.В., Дули Д., Михеева И.В. Английский язык, 10 класс. Базовый уровень. Контрольные задания / О.В. Афанасьева, Д. Дули, И.В. Михеева и др. – М.: Просвещение, 2021. – 70 с.
2. Афанасьева О.В., Дули Д., Михеева И.В. Английский язык, 10 класс. Базовый уровень. Рабочая тетрадь / О.В. Афанасьева, Д. Дули, И.В. Михеева и др. – М.: Просвещение, 2021. – 72 с.
3. Афанасьева О.В., Дули Д., Михеева И.В. Английский язык, 10 класс. Базовый уровень. Учебник / О.В. Афанасьева, Д. Дули, И.В. Михеева и др. – М.: Просвещение, 2021. – 248 с.
4. Бабушкина Л.Е., Шукшина Т.И., Василькина Л.В., Фаби А. Использование интерактивных познавательных стратегий при обучении русскому языку как иностранному студентов педагогического вуза / Л.Е. Бабушкина, Т.И. Шукшина, Л.В. Василькина, А. Фаби // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10. № 4 (43). С. 112–118.
5. Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В., Мильруд Р.П., Эванс В. Звёздный английский 10 класс. Контрольные задания для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка / К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова, Р.П. Мильруд, В.Эванс. – М.: Просвещение, 2021. – 40 с.
6. Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В., Мильруд Р.П., Эванс В. Звёздный английский 10 класс. Лексический практикум для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка / К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова, Р.П. Мильруд, В.Эванс. – М.: Просвещение, 2021. – 32 с.

7. Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В., Мильруд Р.П., Эванс В. Звёздный английский 10 класс. Рабочая тетрадь для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка / К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова, Р.П. Мильруд, В.Эванс. – М.: Просвещение, 2021. – 112 с.
8. Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В., Мильруд Р.П., Эванс В. Звёздный английский 10 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка / К. М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова, Р.П. Мильруд, В. Эванс. – М.: Просвещение, 2021. – 200 с.
9. Бояркина Л.М., Давыдова Е.А., Пискунова С.И., Рогачева О.Д. Англоязычная художественная литература как средство формирования коммуникативной компетенции на старшем этапе обучения английскому языку / Л.М. Бояркина, Е.А. Давыдова, С.И. Пискунова, О.Д. Рогачева // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 1 (53). С. 16–19.
10. Куликова Л.В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты: монография / Л.В. Куликова. – Красноярск: РИО КГПУ, 2004. – 161 с.
11. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 21.09.2022 № 858 «Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность и установления предельного срока использования исключенных учебников». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211010045?index=3> (дата обращения: 15.10.2023)
12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 15.10.2023)

© Аграшева Ольга Евгеньевна (olyagrash@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



МГПУ им. М. Е. Евсевьева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

THE USE OF DOMESTIC SOFTWARE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY

**A. Aidagulova
O. Startseva**

Summary: The article discusses the use of domestic software in the educational process of the university: relevance, problems and ways to solve them. The conditions necessary for the effective organization of the educational process using Russian software are outlined. The authors focus on the domestic Astra Linux operating system and share their experience of using it in the educational process.

Keywords: domestic software, Astra Linux operating system, educational space of the university, information security.

Айдагулова Алиса Расиховна

Кандидат педагогических наук, доцент, Уфимский юридический институт МВД России
alissaras@ya.ru

Старцева Оксана Геннадиевна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа)
starcevaog@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы использования отечественного программного обеспечения в образовательном процессе вуза: актуальность, проблемы и пути их решения. Обозначены условия, необходимые для эффективной организации образовательного процесса с использованием российского программного обеспечения. Авторы акцентируют внимание на отечественной операционной системе Astra Linux и делятся опытом ее использования в образовательном процессе.

Ключевые слова: отечественное программное обеспечение, операционная система Astra Linux, образовательное пространство вуза, информационная безопасность.

В условиях цифровизации современного образования существует необходимость внедрения отечественного программного обеспечения в информационно-образовательное пространство вуза. Организация единого образовательного пространства посредством использования отечественных программных и аппаратных средств актуализирует проблему подготовки квалифицированного специалиста, владеющего навыками использования цифровых информационных технологий в профессиональной деятельности. Решение поставленной задачи предполагает увеличение вложений в отечественные продукты, что является одним из показателей по достижению национальных целей развития России до 2030 года [9]. Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью выявления условий, способствующих эффективной организации образовательного процесса с использованием российского программного обеспечения.

Следует отметить, что в области исследования особенностей применения отечественных программных продуктов уже накоплен определенный объем научных и учебно-методических разработок. Проблемы перехода на отечественные программы рассматриваются в трудах Б.А. Бурняшова, Е.В. Куликовой и др. Выявлению специфики отечественной операционной системы Astra Linux посвящены работы С.М. Володина, Е.В. Поколюдиной, Е.М. Баулина и др. Особенности перехода органов внутренних дел на операционную систему Astra

Linux, преимущества и недостатки работы с операционной системой раскрыты в исследованиях Н.Г. Шумиловой, В.П. Шумилина, С.С. Коноваловой, В.М. Смирнова, В.М. Кальницкой и др.

Интерес представляет исследование Б.А. Бурняшова, в котором автор уделяет внимание проблеме импортозамещения программного обеспечения в системе высшего образования. Как отмечает автор, трудности перехода на отечественное программное обеспечение вызваны «проблемой инерционности мышления значительной части руководителей и преподавателей вузов» [1, с.33], отсутствием учебно-методических материалов для изучения новых отечественных программ, отсутствием отечественных аналогов зарубежных программ. В этой связи верным является замечание Е.В. Куликовой, что «переход на отечественное ПО потребует организации обучения преподавателей, разработки новых методических материалов и электронных учебных курсов» [5, с. 119]. Обобщая вышесказанное, отметим, сложившееся в системе образования противоречие между потребностью в развитии навыков использования отечественного программного обеспечения в профессиональной деятельности и недостаточной разработанностью учебно-методического обеспечения образовательного процесса.

В контексте данной проблемы важно упомянуть каталог образовательных инициатив и программ, пред-

ставленный на сайте Ассоциации разработчиков программных продуктов «Отечественный софт» [3]. Цель данного проекта в том, чтобы «помочь российскому образовательному сообществу сориентироваться в мире отечественных ИТ-продуктов и содействовать ускорению перехода школ и вузов на импортонезависимые программные решения» [3]. Каталог содержит актуальную информацию по учебно-методическим материалам, программам повышения квалификации и переподготовки.

Мы согласны с Т.В. Мещеряковой в том, что для обеспечения качественной подготовки будущих специалистов в сфере новых информационных технологий необходимо «активное привлечение к учебному процессу практических специалистов в сфере ИКТ, а в случае ведомственных образовательных организаций и практических сотрудников соответствующих подразделений органов внутренних дел» [7, с.150].

Также в аспекте исследуемой проблемы интерес представляют материалы всероссийского форума региональной информатизации «ПРОФ-ИТ» [6], в ходе которого участники озвучили проблемы эксплуатации операционных систем на базе Linux (требования к квалификации сотрудников, несовместимость программных средств, отсутствие поддержки специфических форматов документов, непривычный для пользователей интерфейс и др.), обозначили необходимость централизации закупок на уровне региона (закупка лицензий офисного программного обеспечения, закупка лицензий антивирусной защиты и др.).

Анализ литературы по проблеме исследования позволил вывить условия, необходимые для эффективной организации образовательного процесса с использованием российского программного обеспечения:

- наличие в учебных аудиториях отечественного программного обеспечения, необходимого для осуществления образовательного процесса;
- включение в содержание учебных дисциплин основ работы с отечественным программным обеспечением;
- организация мастер-классов, семинаров, конференций с целью распространения положительного опыта использования отечественных программных продуктов в образовательном процессе;
- привлечение специалистов необходимого профиля в целях усиления практической направленности образовательного процесса, что позволит обмениваться опытом по использованию программных средств в решении профессиональных задач;
- поддержка научных исследований в области использования отечественных программ в образовательном процессе вуза, а также по разработке

образовательных ресурсов, электронных учебных курсов, позволяющих обеспечить успешное освоение цифровых компетенций.

Включение в содержание учебных дисциплин основ работы с отечественным программным обеспечением преимущественно необходимо по тем дисциплинам, содержание которых предусматривает освоение информационно-коммуникационных технологий. Традиционно изучение программных средств начинается с освоения операционной системы, поскольку операционная система управляет работой всех устройств компьютера и процессом выполнения программ пользователей.

На сегодняшний день наиболее востребованы такие отечественные операционные системы, как Astra Linux, Альт (ALT Linux) и РЕД ОС. В наших научных интересах раскрыть опыт использования операционной системы Astra Linux в образовательном процессе вуза. Astra Linux входит в Единый реестр российских программ для электронных вычислительных машин и баз данных. Под управлением операционной системы Astra Linux работают программы, выполняющие задачи различной сложности. Следует отметить, что операционные системы на базе Linux имеют свою специфику и не каждый пользователь может самостоятельно освоить приемы работы с файлами, папками и ярлыками. В этой связи в компьютерных классах Уфимского юридического института МВД России реализована совместная установка операционных систем Windows и Astra Linux на одном устройстве.

Знакомство с интерфейсом, освоение навыков работы с основными объектами операционной системы осуществляется на практических занятиях по дисциплине «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности». Особенности использования Astra Linux в профессиональной деятельности изучаются в рамках дисциплины «Актуальные вопросы информационного обеспечения органов внутренних дел». На практике курсанты знакомятся с прикладными программными продуктами (правовые информационно-справочные системы, текстовые редакторы, электронные таблицы, системы управления базами данных, графические редакторы и др.). Специальное программное обеспечение может применяться при осуществлении оперативно-розыскных мероприятий, в том числе в сфере борьбы с компьютерными преступлениями. К примеру, с помощью программы «Мобильный Криминалист» возможно проведение комплексной цифровой экспертизы данных из мобильных устройств, облачных сервисов, персональных компьютеров на различных операционных системах [8].

Преимуществом использования операционной системы Astra Linux является широкий набор необходимых для осуществления образовательного процесса при-

кладных программ. К примеру, в стандартную поставку дистрибутива операционной системы входит свободно распространяемый программный продукт LibreOffice. Данный офисный пакет программ не является российской разработкой, но при этом выступает хорошей альтернативой MicrosoftOffice. LibreOffice предоставляет пользователю широкий набор приложений, позволяющих создавать и редактировать текстовые и графические документы, электронные таблицы и презентации.

Как отмечает Е.Н. Зошук, «использование открытых технологий является гарантом безопасности и развития сферы информационных технологий в России» [2, с. 141]. Доступность исходного кода открытых программ и его свободное распространение открывает возможность государственным и частным айти-компаниям использовать открытый исходный код для создания новых программных продуктов.

В дальнейшем мы видим необходимость замены LibreOffice на отечественную программу «МойОфис» на компьютерах с операционной системой на базе Linux. В состав продукта входит редактор текстовых документов, электронных таблиц, презентаций, приложение для анализа и визуализации данных, почтовый клиент. Данный программный продукт включен в каталог «Импортозамещение» [6]. Данный каталог содержит сведения о российских программах, их совместимости между собой.

Опыт использования операционной системы Astra Linux позволил разработать учебное пособие «Применение операционной системы Astra Linux в органах внутренних дел», в котором особое внимание уделено программам прикладного характера, средствам защиты информации, специализированному программному обеспечению, применяемому в деятельности органов

внутренних дел. Материал, положенный в основу учебного пособия, существенно дополняет содержание дисциплины «Актуальные вопросы информационного обеспечения органов внутренних дел» и способствует формированию компетенции ОПК-12 (способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности).

Следует учитывать, что «внедрение информационных технологий без увязки с обеспечением информационной безопасности существенно повышает вероятность проявления информационных угроз» [10]. Таким образом, следует уделить внимание вопросам защиты информации в образовательном пространстве вуза, поскольку на сегодняшний день возрастает количество киберпреступлений, связанных с неправомерным использованием компьютерных данных. В этой связи перспективным направлением видится изучение возможностей Astra Linux в рамках дисциплины «Основы кибербезопасности».

В заключение следует отметить, что комплексная реализация вышеперечисленных условий обеспечит эффективную организацию образовательного процесса по подготовке специалистов, обладающих необходимыми компетенциями в области информационно-коммуникационных технологий. Здесь нелишним будет подчеркнуть, что для эффективной подготовки будущих специалистов и обеспечения основных процессов деятельности вуза недостаточно наличия современной вычислительной техники и программно-аппаратных средств. Необходимо совершенствовать формы и методы организации образовательного процесса с использованием отечественного программного обеспечения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурняшов Б.А. Импортозамещение программного обеспечения учебного процесса российских вузов // Информатика и образование. 2022. Т. 37, № 1. С. 27-36.
2. Зошук Е.Н. О важности применения open source технологий в России // Энигма. 2021. № 29-2. С. 139-141.
3. Каталог образовательных инициатив и программ российских ИТ-компаний для вузов [Электронный ресурс]. URL: <https://arppsoft.ru/obrazovanie/katalog-ARPP-ноябрь-2022.pdf> (дата обращения 07.11.2023).
4. Каталог совместимости российского программного обеспечения [Электронный ресурс]. URL: <https://catalog.arppsoft.ru/replacement> (дата обращения 07.11.2023).
5. Куликова Е.В. Программное обеспечение для организации процесса обучения в цифровой образовательной среде // Горизонты образования: материалы III Международной научно-практической конференции (г. Омск, 21 апреля 2022 г.). Омск: Издательство Омского государственного педагогического университета, 2022. С. 117-120.
6. Материалы XI Всероссийского форума региональной информатизации «ПРОФ-ИТ» (г. Новосибирск, 26-27 октября 2023 г.) [Электронный ресурс]. URL: <https://prof-it.d-russia.ru/> (дата обращения 07.11.2023).
7. Мещерякова Т.В. Подготовка профессиональных кадров в сфере информационных коммуникационных технологий как стратегическое направление реализации научно-технической политики МВД России // Стратегическое развитие системы МВД России: состояние, тенденции, перспективы: материалы Международной научно-практической конференции (г. Москва, 30 октября 2019 г.). Москва: Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2019. С. 149-150.

8. Противодействие преступлениям, совершаемым с использованием современных информационно-телекоммуникационных технологий: отдельные аспекты: учебное пособие / В.Р. Гурьянова, Г.А. Тугузбаев, А.С. Ишмеева [и др.]. Уфа: Уфимский ЮИ МВД России, 2023. 48 с.
9. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71937200> (дата обращения 07.11.2023).
10. Указ Президента РФ от 5 декабря 2016 г. № 646. «Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_208191 (дата обращения 07.11.2023).

© Айдагулова Алиса Расиховна (alissaras@ya.ru), Старцева Оксана Геннадиевна (starcevaog@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Уфимский юридический институт МВД России

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ МОНИТОРИНГА РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Андреева Елена Борисовна

Преподаватель, Томский государственный
педагогический университет
elena.b.andreeva@gmail.com

ON THE ISSUE OF THE CONTENT OF MONITORING THE DEVELOPMENT OF THE REGIONAL SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION FOR CHILDREN

E. Andreeva

Summary: Additional education of children in Russia is an actively developing field of education, characterized by the absence of state educational standards, interdepartmental, openness. Planning the development of the field of additional education at the regional level is impossible without the use of an approach based on the analysis of data on the state of the educational system, information about the needs of children and families, determining the directions of development of the pedagogical corps. The purpose of the study is to substantiate the content of monitoring the development of additional education of children at the regional level. The monitoring system for the development of additional education for children, as an information and analytical part of the educational program management system in the regional system of additional education for children, includes a set of criteria and indicators for assessing the current state, as well as methods for their diagnosis. Monitoring of the regional system of additional education involves the organization of a comprehensive survey in the following areas: involvement of children in additional education; teachers implementing additional education programs; educational programs.

Keywords: additional education of children, management, monitoring, regional system of additional education, educational program, teacher of additional education.

Аннотация: Дополнительное образование детей в России – активно развивающаяся сфера образования, характеризующаяся отсутствием государственных образовательных стандартов, межведомственностью, открытостью. Планирование развития сферы дополнительного образования на региональном уровне невозможно без применения подхода, основанного на анализе данных о состоянии образовательной системы, информации о потребностях детей и семей, определении направлений развития педагогического корпуса. Цель исследования – обоснование содержания мониторинга развития дополнительного образования детей на региональном уровне. Система мониторинга развития дополнительного образования детей, как информационно-аналитическая часть системы управления образовательными программами в региональной системе дополнительного образования детей, включает комплекс критериев и показателей оценки текущего состояния, а также методики их диагностики. Мониторинг региональной системы дополнительного образования предполагает организацию комплексного обследования по следующим направлениям: вовлеченность детей в дополнительное образование; педагоги, реализующие программы дополнительного образования; образовательные программы.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, управление, мониторинг, региональная система дополнительного образования, образовательная программа, педагог дополнительного образования.

Введение

Дополнительное образование детей (далее – ДОД) – сфера традиционно свободная от образовательных стандартов, отличающаяся вариативностью и гибкостью, как при проектировании образовательных программ, так и в создании нормативно-правовых условий образовательной деятельности. В настоящее время развитие системы дополнительного образования основано на программном подходе, при этом основные управленческие воздействия направлены на образовательные программы как основной системообразующий элемент в отличие от ранее используемых практик деятельности на организационном уровне [7]. В этой связи, мы считаем целесообразным внедрение системы управления образовательными программами (далее – Систе-

ма управления) в дополнительном образовании детей на региональном уровне [1, 2]. Подход к управлению, основанный на данных, рассматриваемый на современном этапе как неотъемлемая часть цифровой трансформации отраслей экономики, в том числе и сферы образования [9], предполагает разработку некой системы мониторинга как информационно-аналитической подсистемы Системы управления, позволяющей всесторонне оценить динамику развития системы дополнительного образования с позиции соответствия потребностям общественности и государственному заказу. В процессе своего развития, система дополнительного образования осуществляет переход из одного качественного состояния в другое, прирастая, при этом как в количественных характеристиках (числом и характеристиками образовательных программ, модальностью образовательной сре-

ды, охватом программами, количеством педагогов, участвующих в реализации программ), так и в качественных (результативностью и качеством образовательных программ, доступностью для благополучателей и др.). Прежде всего это выражается в повышении доступности и качества дополнительного образования для детей. При этом, программно-целевой подход к развитию данной сферы образования предполагает оценку эффективности принимаемых мер на всех уровнях управления, и прежде всего на региональном уровне. Региональный контур управления системой дополнительного образования детей опирается на социально-экономические условия в регионе, приоритеты региональной образовательной системы.

С позиции управленческой деятельности, в процессе развития необходимо организовать такое получение обратной связи от управляемой системы (в нашем случае – системы дополнительного образования), чтобы представлялась возможность вносить коррективы в предпринимаемые управляющие воздействия.

В научной литературе подробно рассмотрено как само понятие «мониторинг», так и подходы к его осуществлению. Для системы образования мониторинг представляет из себя самостоятельную управленческую деятельность через реализацию информационной, диагностической, прогностической процедур [3]. Для системы дополнительного образования мониторинг рассматривается учеными и практиками в качестве механизма описания дополнительного образования как научно-практического явления через совокупность критериев его доступности [5], качества [4], характеристики образовательного процесса.

В настоящий момент вопрос формирования целостного взгляда на систему мониторинга дополнительного образования детей на региональном уровне в достаточной степени остается открытым. Выводы о состоянии системы дополнительного образования региона можно сделать из форм статистических наблюдений, результатов самообследования образовательных организаций, информационной системы «Навигатор дополнительного образования». При этом отсутствуют единые подходы к методикам сбора информации, а данные, получаемые из статистических форм, быстро становятся не актуальными. Эти обстоятельства указывают на необходимость проектирования целостной системы мониторинга развития дополнительного образования детей на уровне региона с учетом научно-практических методов.

Изучение научной литературы по вопросам организации мониторинговых исследований [3], а также по вопросам управления образовательными системами [6], позволили нам выявить и адаптировать для дополнительного образования детей основные научные под-

ходы к организации мониторинга: квалиметрический подход как особая форма познания действительности, основанная на изучении качественно-количественных характеристик изучаемого объекта; праксеологический подход – основа оценки эффективности педагогической деятельности, позволяющий выявить результативные способы деятельности; гуманистический подход – как основание рассмотрения в качестве основных объектов мониторинга процессов, направленных на удовлетворение потребностей человека.

В рамках применения Системы управления мы рассматриваем управленческую деятельность в региональном дополнительном образовании как процесс реализации управленческих функций [8]. В этом случае, для выполнения функции планирования и контроля, необходимо обеспечить систематическое наблюдение, сбор и упорядочивание информации об основных показателях на всех этапах управления, что позволит изучить систему дополнительного образования в процессе ее развития, обеспечит информационную поддержку принятия решений о мерах управленческого воздействия, что в итоге позволит своевременно предотвратить ухудшение значимых показателей. Итак, под мониторингом в региональной системе ДОД мы понимаем совокупность регулярно повторяющихся исследований показателей развития системы дополнительного образования детей в регионе, цель которых состоит в информационно-аналитической поддержке принятия управленческих решений относительно дальнейших направлений развития системы, планирования результатов этого развития.

Цель мониторинга региональной системы дополнительного образования – получение объективной информации о состоянии системы дополнительного образования на территории региона, формирование на ее основе стратегии развития дополнительного образования, поддержка принятия управленческих решений.

Задачами мониторинга являются следующие: 1) определение уровня качества и вариативности образовательных программ в региональной системе дополнительного образования детей; 2) изучение уровня профессиональных компетенций педагогов дополнительного образования, а также их потребности в научно-методическом сопровождении; 3) изучение уровня удовлетворенности обучающихся и их родителей дополнительным образованием: доступностью, качеством и содержанием образовательных программ, их результатами.

Мониторинг региональной системы дополнительного образования предполагает организацию комплексного обследования по следующим критериям: вовлеченность в дополнительное образование (включая качественные характеристики удовлетворенности и результативности освоения образовательных программ);

кадры системы дополнительного образования детей; программы дополнительного образования. Учитывая необходимость рассмотрения различных направлений и характеристик исследуемой системы, необходимо выделить самостоятельные объекты и предметы мониторингового исследования (см. табл. 1).

Таблица 1.
Объекты мониторингового исследования в региональной системе дополнительного образования детей.

Объект	Предмет
Дополнительные общеобразовательные программы	Характеристики образовательных программ (количественно-качественные показатели)
Педагоги дополнительного образования	Содержание деятельности и профессиональные установки педагогов дополнительного образования
Благополучатели (дети и их родители)	Удовлетворенность дополнительным образованием

Источник: составлено автором.

Каждое из направлений может быть отнесено к одной или нескольким подсистемам Системы управления [2]: управление доступностью, управление качеством, управление результативностью. Научный подход к управлению требует от нас, наряду с определением критериев, соответствующих им показателей и методик расчета значений, выделить и обосновать основные принципы, на которых основана мониторинговая подсистема (см. табл. 2).

Таблица 2.
Основные принципы мониторинга в региональной системе дополнительного образования.

Принцип	Условия его применения
Комплексности	Включение в систему мониторинга исчерпывающего набора критериев, характеризующих процесс развития рассматриваемой системы (системы управления образовательными программами)
Научности	Применение подхода к управлению на основе данных, опирающееся на современные научные представления о дополнительном образовании детей
Прогностичности	Использование результатов мониторинга для планирования управленческих воздействий на систему дополнительного образования, прогноза будущих тенденций развития
Адаптивности	Изменение показателей мониторинга относительно меняющихся целей, задач и приоритетов государственной образовательной политики
Динамичности	Учет непрерывного развития исследуемой системы, рассмотрение региональной системы дополнительного образования детей как открытой, развивающейся системы

Источник: составлено автором.

Показатели мониторинга подразделяются на основные, оцениваемые с фиксированной периодичностью, и вспомогательные, служащие для дополнения и подтверждения выводов.

В целях снижения нагрузки на респондентов можно предложить в качестве источника данных для подсчета основных показателей использование выгрузки из ведомственных информационных систем (например, «Навигатор дополнительного образования детей»), содержащей информацию о программах дополнительного образования, зачислениях на программы, а также данные статистических наблюдений. Оценка удовлетворенности благополучателей, а также профессиональные установки педагогов дополнительного образования выявляются при помощи анкетирования. Комплексный мониторинг предполагает применение следующих методов исследования: анкетирование благополучателей (обучающихся по программам дополнительного образования, их родителей), опросы педагогов, реализующих программы дополнительного образования, анализ баз данных и форм статистических наблюдений.

Рассмотрим подробнее основные критерии и показатели мониторинга в соответствии с выделенными направлениями.

1. Вовлеченность в дополнительное образование. Определение вовлеченности в программы дополнительного образования детей относится непосредственно к подсистеме управления доступностью образовательных программ. В качестве основного критерия доступности, по которому можно проследить изменение вовлеченности детей в дополнительное образование, считается охват программами. Показатели охвата рассчитываются относительно общего числа детей определенной возрастной категории и могут быть варьированы относительно направленности дополнительного образования, возраста детей, территории проживания (городская и сельская местность). Важным направлением оценки вовлеченности детей в дополнительное образование является изучение оценки доступности и качества образовательных программ со стороны благополучателей. Необходимость дополнительного исследования качества и доступности образовательных программ связана с отсутствием соответствующих показателей в НОКО (где оцениваются только условия осуществления образовательной деятельности). Также немаловажным является оценка удовлетворенности родителей и самих детей результатами образовательной программы (см. табл. 3).

2. Кадры системы дополнительного образования детей. Широкое, экстенсивное развитие дополнительного образования в период реализации национального проекта «Образование» (2018-2023 годы) повлекло за собой интеграционные процессы с уровнем обра-

Таблица 3.

Показатели доступности.

Показатель	Источник данных	Периодичность измерения
Основные показатели		
Количество детей, охваченных дополнительным образованием	Ведомственная информационная система	ежемесячно
Количество детей, охваченных дополнительным образованием по отдельным направленностям	Ведомственная информационная система	ежегодно
Количество детей, охваченных дополнительным образованием по месту проживания	Ведомственная информационная система	ежеквартально
Вспомогательные показатели		
Количество детей отдельных категорий, охваченных дополнительным образованием (с ОВЗ, в трудной жизненной ситуации)	Ведомственная информационная система	ежегодно
Количество респондентов, отмечающих высокий уровень доступности, качества образовательных программ	Анкетирование участников отношений в сфере дополнительного образования	ежегодно
Количество респондентов, отмечающих высокий уровень удовлетворенности полученными образовательными результатами		

Источник: составлено автором.

Таблица 4.

Показатели кадровой обеспеченности.

Показатель	Источник данных	Периодичность измерения
Основные показатели		
Половозрастные характеристики	Запрос в образовательные организации, реализующие программы дополнительного образования (школы, детские сады, СПО и др.)	ежегодно
Уровень образования		
Характеристики должностей и квалификации		
Представление опыта, публикационная активность, участие в экспертной деятельности		
Вспомогательные показатели		
Количество педагогов нуждающихся в научно-методическом сопровождении по приоритетным направлениям развития ДОД	Анкетирование педагогов, вовлеченных в реализацию программ дополнительного образования	1 раз в два года
Владение и применение в практической деятельности образовательных технологий	Анкетирование педагогов, вовлеченных в реализацию программ дополнительного образования	1 раз в два года
Количество педагогов, применяющих современных образовательные технологии (перечень технологий варьируется)		
Приоритетные формы сопровождения		

Источник: составлено автором.

зованием, становление дополнительного образования как части образовательного процесса в дошкольных и общеобразовательных организациях, учет ресурсных возможностей программ дополнительного образования во ФГОС, федеральной рабочей программе воспитания. Профессиональный стандарт педагога дополнительного образования определяет перечень наименований должностей и требования к квалификации педагогических работников, реализующих дополнительные общеобразовательные программы. Поскольку дополнительные общеобразовательные программы мо-

гут реализовываться в различных типах образовательных организаций, в том числе с привлечением учителей и преподавателей, представляет интерес анализ вовлечения педагогов в реализацию указанных программ, их профессиональная ролевая позиция, а также потребность в научно-методическом сопровождении. Учет этих обстоятельств предполагает реализацию отдельного направления мониторинга, связанного с педагогическими кадрами в системе дополнительного образования детей. Рассмотрим возможные показатели мониторинга этого направления (см. табл. 4).

3. Программы дополнительного образования детей. Деятельность по проектированию и реализации дополнительных общеобразовательных программ, в соответствии с профессиональным стандартом, относится к функциям педагога дополнительного образования, обеспечивая этим уникальность каждой образовательной программы. Рассматривая образовательные программы в системе дополнительного образования детей, с одной стороны, как основной системообразующий элемент, а с другой стороны, принимая во внимание их своеобразие, вариативность, возможность проектирования содержания с учетом мнения участников образовательных отношений, мы должны обеспечить наблюдение за их содержанием, качеством и разнообразием. Программа мониторинга образовательных программ дополнительного образования детей предполагает выборочную педагогическую экспертизу вновь создаваемых программ (планирование данного управленческого воздействия возможно в рамках реализации региональных проектов), создание условий для применения механизмов независимой оценки качества образовательных программ, как неотъемлемого элемента образовательной среды. Дополнительные общеобразовательные программы, реализуемые в региональной системе дополнительного образования детей, вместе составляют программный ресурс дополнительного образования, и в совокупности должны отвечать потребностям региональной образовательной политики. Рассмотрим возможные показатели мониторинга этого направления (см. табл. 5).

Заключение

Таким образом, в процессе развития дополнительного образования детей необходимо обеспечить организацию целостного мониторинга, включающего следующие направления: вовлеченность детей в дополнительное образование, кадры системы дополнительного образования, образовательные программы. Одновременный сбор, анализ и учет данных по этим направлениям позволяет планировать дальнейшее развитие дополнительного образования.

Апробация описанных механизмов мониторинга региональной системы дополнительного образования детей проходила в условиях системы дополнительного образования детей Томской области в период с 2018 по 2022 год. Направления мониторинговых исследований реализовывались специалистами регионального модельного центра при научно-методической поддержке ТГПУ, а также в рамках реализации проекта федеральной инновационной площадки Минпросвещения России «Модели доступности дополнительного образования детей» (2022-2024). Результаты анкетирования участников отношений в сфере образования позволяют планировать мероприятия по повышению квалификации и адресному методическому сопровождению педагогов, а также размещать региональный заказ на проектирование дополнительных образовательных программ по востребованным направлениям.

Таблица 5.

Показатели программного ресурса дополнительного образования.

Показатель	Источник данных	Периодичность измерения
Основные показатели		
Количество дополнительных общеобразовательных программ по направленностям	Ведомственная информационная система	ежегодно
Доля образовательных программ, прошедших добровольную оценку качества в общем количестве программ	Ведомственная информационная система	ежегодно
Количество адаптированных образовательных программ	Ведомственная информационная система	ежеквартально
Вспомогательные показатели		
Количество образовательных программ, разработанных с учетом потребностей отдельных категорий детей (ОВЗ, находящихся в трудной жизненной ситуации)	Ведомственная информационная система	ежегодно
Отношение количества детей с особыми потребностями к количеству программ, подходящих для них по месту проживания	Анкетирование родителей, ведомственная информационная система	ежегодно

Источник: составлено автором.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, Е.Б. К вопросу об управлении образовательными программами в региональной системе дополнительного образования детей // Управление образованием. 2023. №10-2. С. 117-122.
2. Андреева, Е.Б. Система управления образовательными программами в условиях региональной системы дополнительного образования детей/

- Е.Б. Андреева // Управление образованием: теория и практика. – 2022. – № 2 (48). – С. 141-147.
3. Боровкова Т.И., Морев И.А. Мониторинг развития системы образования. Часть 1. Теоретические аспекты: Учебное пособие. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 150 с.
 4. Буданова, Г.П. Актуальность создания региональной системы управления качеством дополнительного образования детей в контексте модернизации российского образования / Г.П. Буданова, Л.Н. Буйлова // Методист. – 2011. – № 6. – С. 34-41. – EDN UYNBXX.
 5. Вторушина, А.В. Мониторинг дополнительного образования детей в сельских муниципальных образованиях Ярославской области / А.В. Вторушина // Эффективные модели и практики организации дополнительного образования детей, проживающих в сельской местности, в условиях цифровизации и глобального технологического обновления : Материалы международной научно-практической конференции, Ярославль, 14–15 марта 2022 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2022. – С. 63-68.
 6. Новиков, Д.А. Теория управления образовательными системами. – М.: Народное образование, 2009. – 416 с.
 7. Попов А.А., Глухов П.П., Ешматов Я.А. Доступность дополнительного образования в России: оценка благополучателей и региональная ситуация // Вестник ТГПУ. 2020. №6 (212). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dostupnost-dopolnitelnogo-obrazovaniya-v-rossii-otsenka-blagopoluchateley-i-regionalnaya-situatsiya> (дата обращения: 09.11.2023).
 8. Слинков А.М. Мониторинг как управленческий процесс: принципы, методы, функции // Экономика. Информатика. 2016. №2 (223). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-kak-upravlencheskiy-protsess-printsipy-metody-funktsii> (дата обращения: 09.11.2023).
 9. Трофимов В.В., Трофимова Л.А. О концепции управления на основе данных в условиях цифровой трансформации // Петербургский экономический журнал. 2021. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-kontseptsii-upravleniya-na-osnove-dannyh-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii> (дата обращения: 09.11.2023).

© Андреева Елена Борисовна (elena.b.andreeva@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Томский государственный педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ В ПРОЦЕССЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ¹

FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH CEREBRAL PALSY DURING INDIVIDUAL LESSONS

**O. Bobkova
A. Gamayunova**

Summary: The article examines the problem of developing communication skills in primary schoolchildren with cerebral palsy. The authors characterize the views of modern researchers on the essence and structure of communication skills, as well as their role in the process of socialization of children with impaired motor function. Based on the results of the ascertaining study by O.V. Bobkova and A.N. Gamayunova, conclusions are drawn about the insufficient level of formation of the components of communication skills in primary schoolchildren with cerebral palsy and a program for their development in the process of individual lessons with children is proposed.

Keywords: formation, communication skills, primary schoolchildren, cerebral palsy, individual lessons.

Бобкова Ольга Валерьевна

К. п. н., доцент, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)
bobkova7@yandex.ru

Гамаюнова Антонина Николаевна

К. п. н., доцент, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)
gamaenova@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования коммуникативных умений у младших школьников с детским церебральным параличом. Авторами характеризуются взгляды современных исследователей на сущность и структуру коммуникативных умений, а также их роль в процессе социализации детей с нарушениями двигательной функции. На основе результатов констатирующего исследования О.В. Бобковой и А.Н. Гамаюновой делаются выводы о недостаточном уровне сформированности компонентов коммуникативных умений у младших школьников с детским церебральным параличом и предлагается программа их формирования в процессе индивидуальных занятий с детьми.

Ключевые слова: формирование, коммуникативные умения, младшие школьники, детский церебральный паралич, индивидуальные занятия.

Тенденция гуманизации образования в последние десятилетия обусловила рост интереса к вопросам обучения младших школьников, имеющих множественные нарушения в развитии и, в частности, учащихся с детским церебральным параличом (ДЦП). В числе важных условий успешности их социальной адаптации и самореализации в различных сферах деятельности исследователи указывают овладение детьми разнообразными средствами вербальной и невербальной коммуникации [3].

По определению А.Г. Асмолова, коммуникативные умения представляют собой осознанные коммуникативные действия детей, выражающиеся в способности правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения» [1].

Согласно взглядам таких исследователей, как

А.А. Бодалев, Л.Я. Лозован, Е.Г. Савина, коммуникативные умения представляют собой единство следующих компонентов: информационно-коммуникативного, интерактивного, перцептивного [2; 6; 9].

По наблюдениям ученых (Е.Ф. Архипова, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюкова, О.Г. Приходько, И.А. Смирнова, Л.М. Шипицына и др.), структура дефекта при ДЦП обуславливает наличие проблем в овладении коммуникативными умениями у младших школьников этой категории. При этом организационно-методические и содержательные аспекты коррекционно-логопедической работы по формированию у детей с нарушениями двигательной сферы информационно-коммуникативных, интерактивных и перцептивных компонентов коммуникации в процессе индивидуальных занятий изучены недостаточно. Возникает противоречие между необходимостью приспособ-

¹ Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева») по теме «Научно-методические аспекты коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики».

бления младших школьников с ДЦП к разнообразному взаимодействию в социуме и несформированностью у них необходимых коммуникативных умений.

Таковыми исследователями, как Е.В. Назарова, Е.А. Коткина, Н.В. Рябова, О.В. Терлецкая, отмечается, что индивидуальные занятия являются наилучшей организационной формой взаимодействия с учащимися с ДЦП. Их эффективность определяется возможностью индивидуализировано определять задачу, содержание, объем, методы и средства коррекционно-логопедического воздействия, цель которого – формирование невербальных и вербальных средств коммуникации [7; 8].

С точки зрения М.В. Григорьевой, формирование у детей умения использовать невербальные средства коммуникации (жесты, мимику, пантомимику) является не менее важной задачей коррекционно-логопедической работы. Владение ими, по мнению автора, необходимо для установления эмоционального контакта с окружающими людьми, более точной передачи смысла высказывания [5].

По указанию А.Л. Виркерман, в числе основных условий определяющих эффективность индивидуальных коррекционных занятий с младшими школьниками с ДЦП, можно назвать дифференцированный подход к каждому ребенку, предполагающий учет его ведущего дефекта, индивидуальных особенностей психофизического развития, соотношения сохраненных и нарушенных функций. Исследователь указывает на необходимость учета состояния речевой, познавательной и двигательной сферы учащегося в процессе формирования компонентов коммуникативных умений [4].

В сентябре 2022 г. нами было проведено исследование, направленное на выявление уровня сформированности коммуникативных умений у младших школьников с ДЦП. В экспериментальную группу вошли 15 второклассников с диагнозом «детский церебральный паралич» в возрасте 7–8 лет, учащихся средних общеобразовательных школ г. Саранска.

Исследование проводилось с помощью комплекса диагностических методик: «Диагностика форм общения ребенка» –М.И. Лисиной (исследование информационно-коммуникативного компонента); «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой и «Вербальная экспрессия» Дж. Гилфорда и М. Салливен, под ред. Т.И. Шалаевой (исследование перцептивного компонента); «Диагностика коммуникативных способностей» Н.Е. Вераксы (исследование интерактивного компонента).

Полученные экспериментальные данные показали, что количественные показатели и качественные характеристики компонентов коммуникативных умений у

младших школьников с ДЦП невысоки и не способствуют успешной социализации детей и их адаптации к инклюзивному обучению.

У детей недостаточно сформированы все компоненты коммуникативных умений: они затрудняются в вербальном оформлении собственных мыслей и намерений, особенно в условиях внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной формы общения; характерными являются недостатки структурирования текста, ограниченность лексики, аграмматизмы, бедность интонационных средств в оформлении высказываний.

Не менее дефицитными были показатели, полученные при исследовании перцептивного компонента коммуникативных умений: младшие школьники плохо распознавали социальные эмоции, переживаемые другими людьми; у них крайне ограничены представления о невербальных и вербальных средствах передачи эмоций.

В целом, учащиеся с ДЦП слабо распознавали ситуации взаимодействия и неверно определяли задачи, решаемые в процессе коммуникации.

Результаты констатирующего эксперимента, свидетельствующие о наличии у детей стойких трудностей коммуникации, позволили сделать вывод о необходимости совершенствования организации и методики работы специалистов системы сопровождения инклюзивных образовательных организациях по развитию коммуникативных умений учащихся с ДЦП.

Нами была разработана программа «Я общаюсь», направленная на формирование компонентов коммуникативных умений у младших школьников с ДЦП в процессе индивидуальных занятий.

В основу программы нами были положены следующие принципы:

- патогенетический принцип, согласно которому коррекционно-логопедическое воздействие было направлено на преодоление нарушений речевого развития детей;
- принцип индивидуально-дифференцированного подхода к учащимся с ДЦП;
- принцип связи речи с другими сторонами психического развития;
- принцип коммуникативно-деятельного подхода к развитию речи детей с детским церебральным параличом;
- принцип последовательности, при котором каждое из коррекционных направлений реализовывалось в процессе поэтапной и систематической работы;
- принцип обогащения мотивации речевой деятельности.

Программа включала 10 индивидуальных занятий продолжительностью по 30–40 минут, проводимых индивидуально с младшими школьниками с ДЦП дважды в неделю в домашних условиях. Работа проводилась нами по следующим направлениям:

- развитие речевого дыхания и моторных функций артикуляционного аппарата;
- формирование коммуникативно-поведенческих основ общения с детьми и взрослыми;
- формирование вербальных и невербальных средств коммуникации;
- формирование умений применения средств коммуникации в процессе взаимодействия со сверстниками, знакомыми и незнакомыми взрослыми.

На первом этапе работы в ходе индивидуальных занятий основное внимание уделялось двум направлениям: совершенствованию речевого дыхания и моторных функций артикуляционного аппарата (нормализации тонуса артикуляционных мышц, развитию произвольного контроля над ними; развитию дыхания, голоса, просодики и др.) и формированию коммуникативно-поведенческих основ взаимодействия с окружающими (повышению активности в коммуникации; формированию умения понимать эмоциональное состояние собеседника; обогащению представлений об окружающем и др.). Работа по этим направлениям продолжалась и на последующих этапах, однако теряла первоочередное значение.

На втором этапе центральное место отводилось формированию, накоплению и активизации словаря (на темы школьной жизни, индивидуальных интересов младшего школьника, важных для него бытовых вопросов), совершенствованию грамматического оформления диалогических и монологических высказываний; совершенствованию невербальных средств коммуникации. Для решения поставленных задач нами использовались игровые и тренинговые технологии. Ребенку предлагались разнообразные ситуации общения (например: «узнай, какой праздник у меня любимый», «расскажи другу какой урок нравится тебе больше всего» и др.). Он тренировался в распознавании различных случаев коммуникации, самостоятельном выборе и употреблении подходящих речевых и неречевых средств коммуникации (интонации, мимики и пантомимики) в различных формах общения.

На заключительном этапе происходило закрепление применения средств коммуникации в ходе проигрывания предлагаемых разнообразных ситуаций, отражающих повседневную жизнь детей в школе и дома, их общение с друзьями во внеурочное время.

Экспериментальное обучение осуществлялось на индивидуальных коррекционно-логопедических за-

нятиях, включавших элементы тренинга. Вербальные и невербальные средства коммуникации формировались и активизировались первоначально в процессе общения ребенка с логопедом. Далее, в процессе организации педагогом различных форм общения и видов деятельности (игровой, собственно коммуникативной, элементарной деятельности по самообслуживанию и др.) эти же средства закреплялись учащимся самостоятельно в моделях «ребенок – взрослый», «ребенок – ребенок». Работа велась по следующим темам: «Узнай себя», «Мир наших эмоций», «В стране настроений», «Речевые средства общения», «Невербальные средства общения», «Как правильно привлечь к себе внимание?», «Уроки вежливости», «Учимся правильно выражать обиду и гнев», «Как реагировать на грубость?», «Что делать, когда дразнят?».

В процессе каждого индивидуального занятия работа осуществлялась по следующим этапам.

1. *Приветствие.* Ребенок настраивался на работу, в его речи закреплялись этикетные фразы, используемые для приветствия и начала разговора в различных ситуациях взаимодействия.
2. *Артикуляционная и дыхательная гимнастика.* Гимнастика обеспечивала нормализацию тонуса артикуляционных мышц; развитие речевого дыхания, силы голоса и просодики. Выполнение упражнений положительно влияло на качество контроля ребенком над мышцами артикуляционного аппарата, подавление синкинезий. При выборе упражнений для разминки мы учитывали индивидуальное состояние моторных функций артикуляционного аппарата ребенка.
3. *Обсуждение домашнего задания.* Уточнялись трудности, возникшие у ребенка при осуществлении самостоятельного процесса коммуникации.
4. *Основное содержание занятия.* Реализовывалась совокупность логопедических упражнений и коррекционных приемов, направленных на формирование компонентов коммуникативных умений. Они были направлены на развитие произносительных, лексико-грамматических компонентов речи и связного высказывания; познавательных процессов, формирование коммуникативных умений и социальных навыков детей.
5. *Получение домашнего задания.* Содержание задания определялось в соответствии с целями индивидуального занятия и было направлено на развитие умения самостоятельно применять средства вербальной и невербальной коммуникации в новых условиях (например, «узнай у мамы / бабушки какие цветы она любит»).
6. *Рефлексия – оценка занятия (беседы).* В ходе завершающей беседы обговаривались две оценки: эмоциональная (что вызвало положительные или отрицательные эмоции и почему) и смысловая

(для чего необходимо было заниматься этим).

7. *Прощание*. При прощании в речи закреплялись соответствующие этикетные фразы. У ребенка формировалось умение завершать разговор адекватно ситуации взаимодействия.

После завершения экспериментального обучения нами был проведен контрольный эксперимент. Его результаты подтвердили положительное влияние индивидуальных занятий по программе «Я общаюсь» на

процесс формирования у испытуемых компонентов коммуникативных умений: количество младших школьников с недостаточным уровнем их сформированности сократилось на 33,3 %, со средним уровнем – увеличилось на 20 %. Нами также было отмечено, что 2 младших школьника с ДЦП (13,3 %) продемонстрировали достаточно высокий уровень сформированности коммуникативных умений. Таким образом, результаты контрольного эксперимента подтвердили эффективность разработанной и реализованной программы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.
2. Бодалев, А.А. Личность и общение. / А.А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
3. Варданян, Ю.В. Педагогические условия развития коммуникативности младших школьников / Ю.В. Варданян, А.А. Семенюк // Гуманитарные науки и образование. – 2022. – № 4. – С. 19–27.
4. Виркерман, А.Л. Комплексный подход к методам реабилитации детей с детским церебральным параличом: дис. ... канд. мед. наук / Виркерман Анжела Ледуардовна; РГМУ. – М., 2013. – 155 с.
5. Григорьева, М.В. Развитие коммуникативных умений / М.В. Григорьева // Начальная школа. – 2003. – № 10. – С. 103–112.
6. Лозован, Л.Я. Формирование коммуникативных умений младших школьников: монография / Л.Я. Лозован. – М.: ИСМО РАО, 2010. – 141 с.
7. Рябова, Н.В. Формирование универсальных учебных действий младших школьников / Н.В. Рябова, Е.А. Котыкина, О.В. Терлецкая // Гуманитарные науки и образование. – 2022. – № 4. – С. 100–107.
8. Рябова, Н.В. Научно-практические основы формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников / Н.В. Рябова, Е.В. Назарова, О.В. Терлецкая // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – № 1. – С. 91–96.
9. Савина, Е.Г. К вопросу о формировании умений межличностного взаимодействия обучающихся в музыкально-театральной деятельности / Е.Г. Савина // Музыкальное искусство и образование. – 2020. – № 2. – С. 72–86.

© Бобкова Ольга Валерьевна (bobkova7@yandex.ru), Гамаюнова Антонина Николаевна (gamaenova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Горских Екатерина Алексеевна

Аспирант, Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина
only-batt@yandex.ru

ESSENCE AND SPECIFICITY OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CREATIVE SELF-REALIZATION OF STUDENTS IN PROJECT ACTIVITIES

E. Gorskikh

Summary: The article is devoted to the study of the issue of pedagogical support for creative self-realization of students in project activities. The main tasks of pedagogical support are considered. The purpose of this article is to theoretically substantiate the pedagogical support of students' project activities and present the experimental effectiveness of pedagogical support of students' project activities in the educational process of the university. The basic principles and approaches of pedagogical support for students based on practical experience are considered. Pedagogical support for students was provided during the project activities of the experimental group to achieve effective results in project activities and team work on a creative, practice-oriented task. The result of the experiment is an analysis of the indicators of creative self-realization of students. The theoretical foundations and results of the experiment formed the basis of a program of pedagogical support for students' creative self-realization in project activities.

Keywords: pedagogical support, creative self-realization, project activities, creative potential, educational environment, creative thinking.

Аннотация: Статья посвящена изучению вопроса педагогического сопровождения творческой самореализации студентов в проектной деятельности. Рассмотрены основные задачи педагогического сопровождения. Целью данной статьи является теоретическое обоснование педагогического сопровождения проектной деятельности студентов и представление экспериментальной результативности педагогического сопровождения проектной деятельности студентов в образовательном процессе вуза. Рассмотрены основные принципы и подходы педагогического сопровождения студентов с опорой на практический опыт. Реализовано педагогическое сопровождение студентов в ходе проведения проектной деятельности экспериментальной группы для достижения эффективного результата в проектной деятельности и командной работы над творческим практико-ориентированным заданием. Результатом эксперимента является анализ показателей творческой самореализации студентов. Теоретические основы и итоги эксперимента были положены в основу программы педагогического сопровождения творческой самореализации студентов в проектной деятельности.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, творческая самореализация, проектная деятельность, творческий потенциал, образовательная среда, творческое мышление.

В ходе современного образовательного процесса всё больше внимания уделяется развитию творческого потенциала студентов. В этом контексте педагогическое сопровождение как инструмент становится особо актуальным для обеспечения эффективной самореализации студентов в проектной деятельности, как отмечают В.А. Слостенин, М.С. Певзнер [1]. Суть данной работы заключается в создании условий для выявления и реализации индивидуальных способностей каждого студента, что способствует его полноценному развитию. Педагогическое сопровождение – это специализированный процесс, направленный на обеспечение оптимального развития и адаптации обучающихся в образовательной среде. Данное понятие было предложено В.В. Краевским, который уточнил его как «деятельность по созданию условий для успешного освоения учебных программ» [2]. Под педагогическим сопровождением понимается комплекс мер, оказывающих воздействие на участников образовательной сферы деятельности, направленных на достижение результатов личностного

и профессионального развития и становления личности. Основные принципы и цели педагогического сопровождения творческой самореализации студентов в проектной деятельности основываются на современных научных подходах к образованию, которые были разработаны и предложены отечественными учеными.

Цель педагогического сопровождения – максимальное развитие потенциала учащегося, что включает формирование личностных качеств, навыков саморазвития и социализации. Задачи включают организацию учебного процесса, контроль и коррекцию поведения [2]. Ключевой задачей является создание благоприятной образовательной среды, способствующей полноценному развитию каждого обучающегося. Действительно, основная цель педагогического сопровождения заключается в обеспечении комфортных условий для обучения и развития. Педагогическое сопровождение – это не просто обучение, а формирование системы ценностей, которые будут мотивировать к творчеству и помогут

раскрыть личностные потенциалы. Успешное выполнение этой задачи возможно только при комплексном подходе, который должен учитывать все аспекты личности студента: его знания, умения, навыки, интересы и цели [3]. Учеными было доказано, что студенты, которые заинтересованы и мотивированы на выполнение проектной работы, демонстрируют более высокие результаты в творческой самореализации [4]. Целью педагогического сопровождения является не только повышение академических достижений студентов, но и формирование у них навыков самостоятельной работы, развитие критического мышления и способности к командной работе – все это подробно рассмотрено В.В. Краевским [5]. Важность педагогического сопровождения творческой самореализации студентов в проектной деятельности не может быть переоценена. В контексте постоянно развивающегося образовательного пространства, в котором активно используются инновационные методики и подходы, эффективное педагогическое сопровождение становится ключевым элементом успешной самореализации студентов.

Педагогическое сопровождение имеет сложную структуру, в которой можно выделить диагностическую, коррекционную и прогностическую функции. Диагностическая функция заключается в определении потребностей ученика и возможных трудностей обучения. Коррекционная функция связана с оказанием помощи ученику в преодолении этих трудностей. Прогностическая функция ориентирована на предсказание результатов обучения на основе анализа текущего состояния образовательного процесса. Критерии педагогического сопровождения могут быть выделены как следующие: соответствие целям и задачам образования, индивидуальные особенности учеников, результативность (с точки зрения достижения обучающимися поставленных целей), а также гуманность и демократизм.

Педагогическое сопровождение творческой самореализации студентов основывается на культурологическом подходе к образованию, который был предложен Л.С. Выготским и дальше развит его учениками А.Р. Лурия, А.В. Запорожцем [7]. Этот подход призывает к формированию личности через социокультурное взаимодействие и активную творческую деятельность. Проектная деятельность и метод проектов, которые способствуют формированию у студентов таких компетенций как самообразование, коммуникабельность, способность к аналитическому мышлению и работе в команде. Проектная деятельность, выступает одним из наиболее эффективных способов развития творческого потенциала студентов [4]. Важным моментом педагогического сопровождения творческой самореализации студентов, как отмечают В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, представляет создание благоприятной образовательной среды, которая позволяет студентам проявить свои индивиду-

альные способности и реализовать себя как личность [1]. Педагогическое сопровождение творческой самореализации студентов в проектной деятельности имеет огромное значение для формирования компетенций, необходимых для успешного функционирования личности в современном обществе.

По мнению М.В. Кларина [8], одним из ключевых подходов является индивидуально-личностный. Этот подход заключается в учете способностей, интересов и склонностей каждого студента при формировании задач и направлений для его проектной деятельности, индивидуальный подход к каждому студенту в процессе его творческой самореализации

Педагогическое сопровождение творческой самореализации студентов в проектной деятельности основывается на интегративном подходе, согласно работам В.И. Загвязинского [9] он является сочетанием теоретических знаний с практическими навыками в рамках решаемых проектных задач. Подобный подход помогает студентам лучше осознавать связь между получаемой информацией и её практическим применением, а также способствует развитию креативного мышления.

Методы и инструменты программы педагогического сопровождения творческой самореализации студентов в проектной деятельности многообразны и разносторонние. Значение эффективных методов подтверждено отечественными учеными, такими как И.А. Зимняя [10], В.В. Краевский и А.К. Маркова [2].

Среди актуальных методов выделяются: проблемное обучение, кейс-метод, презентационные технологии, мозговые штурмы, ролевые игры. Особое значение имеет использование проектной методики, которая стимулирует самостоятельность мышления и ответственность за результат. Проектная деятельность представляет собой форму организации учебно-познавательного процесса, направленную на решение практических задач при помощи создания определенного продукта – проекта. Подобный вид деятельности способствует формированию у студентов навыков коллективной работы, развитию творческого потенциала и самореализации [4].

Критериями оценки эффективности педагогического сопровождения, как отмечает В.А. Сластенин [1], являются: соответствие программы развитию личности учащегося, наличие индивидуального подхода, вовлеченность всех участников образовательного процесса. Параметры же педагогического сопровождения строятся на основе определенных критериев и включают: диагностический (оценка психолого-педагогической готовности к обучению), коррекционный (работа над проблемами и трудностями ученика) и профилактический (предупреждение возможных проблем). Данные параметры помогают создать условия

для полноценного развития каждого ученика.

Основным инструментом педагогического сопровождения являются образовательные технологии, которые применяются в рамках проектной деятельности. К ним относятся: авторские программы, электронные образовательные ресурсы, мультимедийное оборудование и т.д. Важную роль играет использование цифровых технологий, которые способствуют повышению оперативности и качества учебного процесса. Существенным элементом педагогического сопровождения является организация индивидуальной работы студента над проектом в соответствии с его интересами и способностями. Это предполагает гибкое управление обучением на основе диагностики образовательных потребностей и возможностей каждого студента. Методы и инструменты педагогического сопровождения должны быть направлены на развитие творческой активности студентов, повышение уровня их самостоятельности в процессе выполнения проектных заданий.

Для обоснования специфики педагогического сопровождения в проектной деятельности был предпринят эксперимент. Для его реализации были созданы экспериментальная и контрольная группы, насчитывавшие по 15 студентов, студентов 3 курса бакалавриата факультета культуры и искусств ТГУ имени Г.Р. Державина. Перед участниками эксперимента стояла задача выполнения конкурсного дизайн-проекта реального объекта с последующей его публичной защитой. Студенты были разделены на несколько команд. Руководитель проекта осуществлял педагогическое сопровождение студентов в процессе их проектной деятельности, формировал и развивал профессиональные навыки. Этот процесс, предполагал активное включение студентов, ключевыми аспектами которого были совместная формулировка целей проекта, обсуждение и определение методов достижения этих целей, а также распределение ролей в команде с учетом индивидуальных навыков и способностей каждого участника.

Важным элементом проектной деятельности является формирование целостной команды, способной представить результат своей работы в виде завершенного проекта. Этот подход способствовал тому, что две студенческие команды стали лауреатами конкурса. Таким образом, педагогическое сопровождение проектной деятельности не только помогает студентам развивать свои профессиональные компетенции, но и играет важную социальную роль. Педагогическое сопровождение данного проекта, включало в себя несколько ключевых аспектов. Одним из них являлся формирование у студентов понимания ценности цели проекта. Через изготовление имеющих прикладную направленность полезных моделей у студентов возникает важное для профессионального становления осознание общественной значимости своей работы.

В процессе командной работы сформировалось осознание значимости партнерства, ответственности за часть и сроки выполнения своей части командной работы, а также возникла потребность в диалоговом профессиональном общении и построении стратегии выполнения проекта. У студентов возникла потребность слаженной работы в команде для успешной реализации проекта, понимание ценности и уважение к участникам командной работы. Эксперимент был направлен на стимуляцию творческого потенциала студента, развитие творческого мышления, личностного и профессионального развития студента. При компоновке студенческих команд были учтены сильные и слабые профессиональные и личностные стороны участников, способствовавшие достижению максимального результата.

По итогам командной работы и публичной защиты результатов неотъемлемым стал этап рефлексии результатов проектной деятельности. На данном этапе происходило осознание каждым участником команды меры своих усилий и профессиональных компетенций, вложенных для достижения общей цели. Стоит отметить, что работа в командах и правильное распределение профессиональных сил способствовало повышению интереса к обучению и формировало здоровую конкуренцию среди участников проекта.

В начале и завершение проекта участники прошли тест-опросник «Определение уровня самооценки» С.В. Ковалёва и «Многомерный опросник самореализации личности» С.И. Кудинова [11]. Данный тест позволил выявить проблемные моменты на пути самореализации личности. По итогам первого тестирования средние показатели личностной и профессиональной самореализации были 24,6 (средний уровень) и 19,6 (низкий уровень) баллов соответственно, социальная 8,5 баллов (очень низкий уровень). Доминирование личностной и профессиональной самореализации указывает на стремление к достижению индивидуального роста и профессионального совершенствовании, при этом наблюдается отсутствие значимости социальной самореализации. По итогам тестирования на завершающем этапе проекта наблюдался заметный рост показателей социальной самореализации – значения составили в среднем 16 баллов (увеличение практически в 2 раза), при этом на 10 % повысился уровень показателей профессиональной самореализации.

Среднее значение показателей самооценки группы по тесту-опроснику «Определение уровня самооценки» на диагностическом этапе составило 66,75 баллов, что соответствовало низкому уровню), после успешного проведения творческого проекта значения повысились до 44,5 баллов, что соответствовало среднему уровню.

Педагогическое сопровождение также способствовало формированию профессиональной компетентно-

сти. Самостоятельная работа над проектами позволяет студентам применить теоретические знания на практике, в то же время обучая их анализу, самооценке и решению сложных задач. Педагогического сопровождения дает определенные результаты и достижения в проектной деятельности студентов. Они не только развивают свое мышление, но и приобретают ценный опыт работы над реальными проектами под руководством опытных специалистов [12].

Педагогическое сопровождение творческой самореализации студентов в проектной деятельности – это сложное, многоаспектное явление, требующее постоянного изучения и совершенствования. Изменяющиеся условия образовательной среды, новые технологии и методики требуют от педагога гибкости мышления и готовности к непрерывному обучению. Акцентирование внимания на значении индивидуального подхода к каждому студенту при организации проектной работы предполагает осознанный выбор стратегий и тактик педагогического воздействия, которые помогут раскрыть

потенциал каждого студента. Очень важно создать условия для формирования у студентов мотивации на творческий подход к решению задач. Это может быть достигнуто через вовлечение студентов в интересные исследовательские проекты, организацию дискуссий на актуальные темы, мастер-классы от профессионалов, углубление партнерства с практикующими специалистами из разных областей. Как показывают исследования А.В. Хуторского, успешная проектная деятельность часто зависит от возможности применить полученные знания на практике [13].

Особое внимание следует уделить повышению компетентности педагогических работников в области информационных технологий. В связи с быстро развивающимся цифровым миром, эта навыка становится все более актуальной для эффективного проведения проектной работы, как подчеркивают И.Я. Лернер [14]. Педагогическое сопровождение должно быть гибким и адаптивным, в зависимости от потребностей обучающихся и образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. — 11-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2012. — 608 с. — (Сер. Бакалавриат). ISBN 978-5-7695-9408-3
2. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: Дидактика и методика. : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям: 031000 (050706) - Педагогика и психология; 033400 (050701) - Педагогика; ОПД.Ф.02 - Педагогика / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. - 2-е изд., стер. - М.: Академия, 2008. - 346, [2] с. - (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности). - Библиогр. в конце кн. - ISBN 978-5-7695-5614-2.
3. Моу, Ш. Педагогическое сопровождение самореализации обучающегося в условиях современного образования / Ш. Моу // Вьюновские чтения - 2023 : Материалы I Международной научно-практической конференции, проводимой в рамках Года педагога и наставника, посвященной памяти доктора педагогических наук, профессора Н. И. Вьюновой, Воронеж, 18 апреля 2023 года / Под редакцией И.В. Завгородней, О.А. Ивановой, О.Б. Мазкиной. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2023. – С. 129-132.
4. Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность / Н.О. Яковлева // Вестник ЮУрГУ. - 2012. - № 4. - С. 46-49.
5. Краевский В.В. Методология педагогической науки. Пособие для научных работников в области образования, учителей, аспирантов, студентов педагогических вузов. – М.: Центр «Школьная книга», 2001. – 248 с.
6. Психологические основы педагогики: (психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова): учебное пособие для студентов вузов / В.П. Зинченко; [при участии Горбова С.Ф., Гордеевой Н.Д.]. - Москва: Директ-Медиа, 2014. - 330 с.: ил.; ISBN 978-5-4458-3809-8
7. Синюкова, Е.Ю. Пути формирования профессиональных ценностей студентов. Специфика педагогических условий в образовательных учреждениях творческой направленности / Е.Ю. Синюкова // Глобальный научный потенциал. – 2019. – № 12(105). – С. 152-154.
8. Педагогическая технология в учебном процессе: (Анализ зарубеж. опыта) / М.В. Кларин. - Москва: Знание, 1989. - 75,[2] с.; 17 см. - (Новое в жизни, науке, технике. Педагогика и психология; N 6/1989); ISBN 5-07-000132-9
9. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. — М.: Педагогика, 1982. — 158 с.
10. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с.
11. Кудинов, С.И. Психодиагностика личности: учебн. пособие / С.И. Кудинов, С.С. Кудинов. — Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012. — 270 с.: обл.
12. Крулехт, М.В. Методология и методы психолого-педагогических исследований. Практикум: учебное пособие для вузов / М.В. Крулехт. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2023. — 195 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-05461-3.
13. Педагогические теории, системы и технологии. Опыт организации творчества студентов // Сб. студенческих работ / Под ред. А.В. Хуторского. – М.: Московский педагогический университет, 1999. – 84 с.
14. Адушкина, К.В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования: учебное пособие / К.В. Адушкина. — Екатеринбург: УрГПУ, 2017. — 163 с. — ISBN 978-5-7186-0932-5.

ОСОБЕННОСТИ БАЗОВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МОЛОДЫХ ЛИЦ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Груцкая Светлана Алексеевна

Аспирант, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет»
svetlanagruts@yandex.ru

FEATURES OF BASIC REPRESENTATIONS OF YOUNG PERSONS WITH MENTAL RETARDATION AND COMPLEX DISORDERS IN THE CONDITIONS OF WORK ACTIVITY

S. Grutskaya

Summary: This article presents the results of the study of the peculiarities of basic perceptions of young people with mental retardation and complex disorders in the conditions of work activity, obtained with the help of the author's questionnaire; its structure and content are described.

Keywords: basic perceptions, young people, mental retardation, complex disorders, work activities.

Аннотация: В данной статье представлены результаты изучения особенностей базовых представлений молодых людей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями в условиях трудовой деятельности, полученные с помощью авторской анкеты-опросника; описаны ее структура и содержание.

Ключевые слова: базовые представления, молодые люди, умственная отсталость, комплексные нарушения, трудовая деятельность.

Понятия «умственная отсталость», «базовые представления», «комплексные нарушения», «трудовая деятельность»

Согласно МКБ-10 термин «умственная отсталость» интерпретируется как состояние неполного или задержанного развития психики со специфическим нарушением способностей, отвечающих за «общий уровень интеллектуальности» (социальные, когнитивные, речевые и др.).

В.И. Лубовский, опираясь на работы по физиологии высшей нервной деятельности понимает данный термин как определенный вид недоразвития высших форм психической деятельности, возникший вследствие органического поражения ЦНС (центральной нервной системы) на ранних этапах пренатального (внутриутробного) развития плода или в перинатальном и постнатальном периодах жизни ребенка [6, с.34].

Термин «комплексные нарушения» подробно раскрыт в работах М.В. Жигоревой, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовского, М.Г. Блюминой, Л.А. Головчиц, М.С. Певзнер и др. Авторы рассматривают комплексное нарушение как наличие у человека двух и более первичных нарушений (сенсорные, двигательные нарушения, умственное развитие, речь, расстройства аутистического спектра и др.), которые в равной степени определяют трудности обучения, развития и социализации, причем каждое нарушение наблюдается в комплексе со свойственными вторич-

ными нарушениями [2, с. 261].

Термин «трудовая деятельность» ассоциируется с деятельностью, которая является общепринятой и целесообразной, направленной на приспособление и изменение окружающего мира для удовлетворения человеческих потребностей с затратой определенных усилий [3, с.56].

С.Л. Рубинштейн давал следующее определение понятию «представление»: «Представление – это воспроизведенный образ предмета, основывающийся на нашем прошлом опыте» [7, с.261]. То есть, в понимании советского психолога, представление – это образ предмета, который воспроизводится в отсутствии предмета на основе определенного сенсорного опыта.

В данной статье под термином «базовые представления» понимаются как феномены перцептивного порядка, основные представления человека о самом себе, о своей роли в окружающем мире, о своих возможностях [1, с.142].

В исследовании приняли участие 40 молодых людей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями, имеющих легкую степень умственной отсталости 52,5% (21 ч.), умеренную степень умственной отсталости 47,5% (19 ч.). Комплексные нарушения присутствуют у 62,5% молодых людей, принявших участие в исследовании (25 ч.). Экспериментальное исследование проводи-

лось с молодыми людьми, посещающими организации, деятельность которых направлена на сопровождаемое проживание и посильную трудовую деятельность: РОО «Яблочко» (экспериментальная группа ЭГ-1) и ГБУ города Москвы Дом-интернат для сопровождаемого проживания «Гурьевский» (экспериментальная ЭГ-2). В ЭГ-1 входят молодые люди, имеющие близких родственников (16 человек, 80% от группы ЭГ-1), тогда как группу ЭГ-2 составляют в большинстве сироты и находящиеся под опекуном (12 человек из 20 взятых, 60% от группы ЭГ-2).

Авторский опросник и результаты экспериментального изучения особенностей сформированности базовых представлений молодых лиц с умственной отсталостью и комплексными нарушениями

Анкета-опросник

Имя: _____
Дата: _____

Пиктограмма	Текст	Ответ
	Назови свое фамилию, имя и отчество.	Имя: _____ Фамилия: _____ Отчество: _____
	Сколько тебе лет?	_____
	Назови число, месяц и год своего рождения.	Число: _____ Месяц: _____ Год: _____
	Где ты живешь? Назови улицу, дом, этаж.	_____
	С кем ты живешь? Назови родителей, бабушку, дедушку, брата, сестру, тетю, дядю.	_____
	У тебя есть друзья, соседи?	_____
	Какие станции метро находятся рядом с домом?	_____
	Ты когда-нибудь ходил в школу/колледж/университет?	_____
	Ты учишься в школе? В каком? Где ты работаешь?	_____
	У тебя есть профессия? Назови свою профессию.	_____
	Тебе нравится твоя профессия? Чем?	_____
	Ты работаешь? Как?	_____
	Ты работаешь в мастерской?	_____
	У тебя есть любимые занятия?	_____
	Чем ты любишь заниматься в свободное время?	_____
	Чему бы ты хотел научиться и зачем? Как бы ты хотел быть?	_____
	У тебя есть друзья? Назови их имена.	_____
	В свободное время ты общаешься с друзьями?	_____
	Ты участвуешь в каких-либо мероприятиях, событиях: - спортивных играх, - концертах,	_____
	- спортивных мероприятий,	_____
	- концертов,	_____
	- других мероприятий?	_____

Рис. 1. Авторская анкета-опросник

Диагностика базовых представлений молодых людей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями проводилась с помощью разработанной авторской анкеты-опросника (рисунок №1).

В авторскую анкету-опросник для лиц с умственной отсталостью вошли вопросы, касающиеся сформированности у лиц с умственной отсталостью и комплексными нарушениями базовых представлений о себе и о мире. Данный опросник представлен в виде пиктограммы, вопроса и поля для ответа. В анкету-опросник вошли такие базовые представления, как знание своего имени и фамилии, даты рождения, адреса проживания, наличие образования, профессии, увлечений, досуга, круга общения с другими людьми.

Дополнительно в перечень изучаемых представлений были включены вопросы, касающиеся понимания анкеты-опросника, сформированности навыка чтения и письма, степени оказания помощи специалистом при заполнении анкеты-опросника и возможности самостоятельного передвижения по городу.

Критерии оценивания были представлены в виде баллов по каждой составляющей от 0 до 2. Максимальный балл рассчитывался из суммы всех баллов, набранных по базовым представлениям, суммы баллов с дополнительными пунктами, который составил 26. Низким показателям соответствовали баллы от 0 до 9, средним – от 10 до 18 и высоким показателям – от 19 до 26.

Исходя из этого были выделены три группы лиц с умственной отсталостью и комплексными нарушениями, у которых базовые представления были сформированы на низком, среднем и высоком уровнях (рисунок №2).

В рисунке №2 расположены две диаграммы по группам, где числовые значения указывают количество молодых людей с набранными результатами. Анализируя полученные данные, можно отметить одинаковое количество высоких результатов по базовым представлениям в обеих группах. Отличия наблюдаются в наличии низких показателей (группа ЭГ-1) и наличии большего количества средних показателей в группе ЭГ-2.

Однако если рассматривать подробнее отдельно особенности базовых представлений и навыков, то наблюдается следующая картина (см. рисунок №3).

В группе ЭГ-2 выявлены высокие показатели у большинства молодых лиц по вопросам, связанным с указанием своего имени и фамилии, досуга и увлечений. Средние показатели по наличию уровня образования указывают, видимо, на проблемы, связанные с недостаточностью мнестической деятельности молодых людей в данной группе, так как они не смогли вспомнить на-

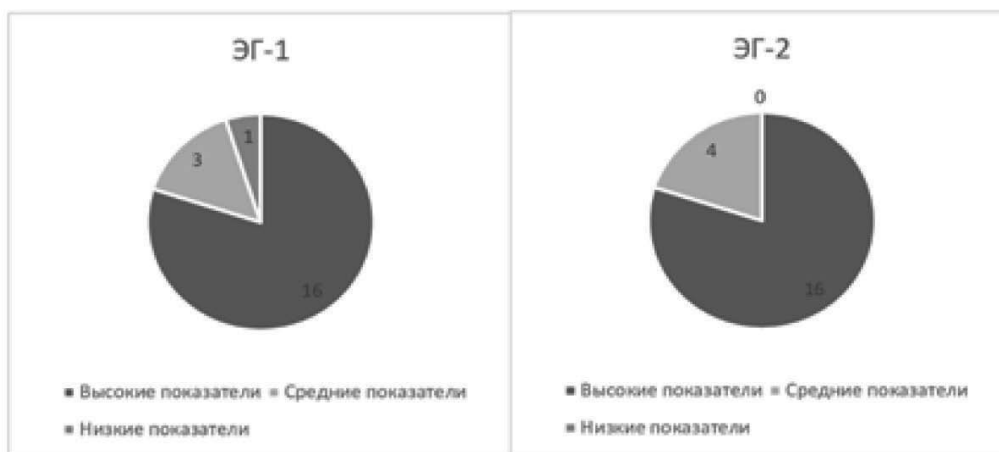


Рис. 2. Результаты, полученные с помощью авторской анкеты-опросника по всем показателям у ЭГ-1 и ЭГ-2

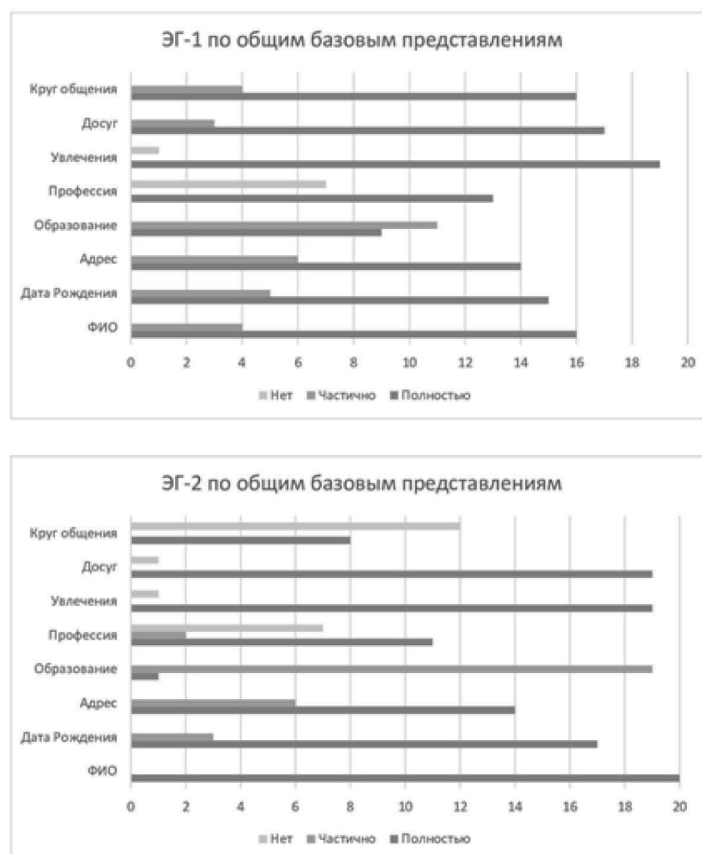


Рис. 3. Результаты, полученные с помощью авторской анкеты-опросника по базовым представлениям у ЭГ-1 и ЭГ-2

звание школы/ колледжа/ школы и(или) колледжа. Для них оказалось более важным то, что они закончили образовательные учреждения и могут заниматься активной трудовой деятельностью или быть трудоустроены в различные организации.

Другая группа (ЭГ-1) продемонстрировала высокие показатели при указании образования, профессии и ответы по параметру «круг общения» были более распро-

страненными. Анализ ответов по последнему параметру показал, что у молодых людей есть близкие родственники, которые непосредственно влияют на разнообразие круга общения. Также у молодых людей группы ЭГ-1 помимо профессии, полученной в колледже, имелась и другая профессия, полученная в региональном центре, где они помимо обучения в тренировочных квартирах еще и посещают мастерские и занимаются активной трудовой деятельностью, где создают продукцию и про-

дают ее на ярмарках.

Важно также отметить наличие большего числа средних показателей в группе ЭГ-1, чем в группе ЭГ-2.

Если рассматривать полученные данные по дополнительным параметрам, то наблюдается больше высоких показателей у молодых людей из группы ЭГ-1 по наличию навыков чтения и письма, на понимание анкеты-опросника (см. рисунок №4.).

Молодые люди обеих групп в процессе опроса сообщили о том, что владеют способностью самостоятельно передвигаться по городу без сопровождения взрослых. Отличие заключается в том, что у лиц с умственной отсталостью и комплексными нарушениями из группы ЭГ-1 более высокие показатели по параметру передвижения по городу с помощью взрослых. В то же время молодые люди из группы ЭГ-2 продемонстрировали больше показателей среднего уровня, свидетельствующих о необходимости сопровождения в конкретных ситуациях и о возможности самостоятельно передвигаться только в определенных ситуациях.

Заключение

Суммируя все результаты, полученные с помощью авторской анкеты-опросника, можно отметить своеобразие и неполную сформированность базовых представлений у молодых людей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями. Следует заметить, что на неполноценность базовых представлений молодых людей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями влияет недоразвитие всех сфер психической деятельности в связи с органическим поражением центральной нервной системы.

Отдельно можно выделить в качестве влияющего фактора на сформированность определенных базовых представлений наличие у молодого человека близких взрослых, которые определяют его круг общения и интересы.

Для дальнейшего изучения и раскрытия особенностей базовых представлений молодых людей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями необходимо провести дополнительную диагностику.

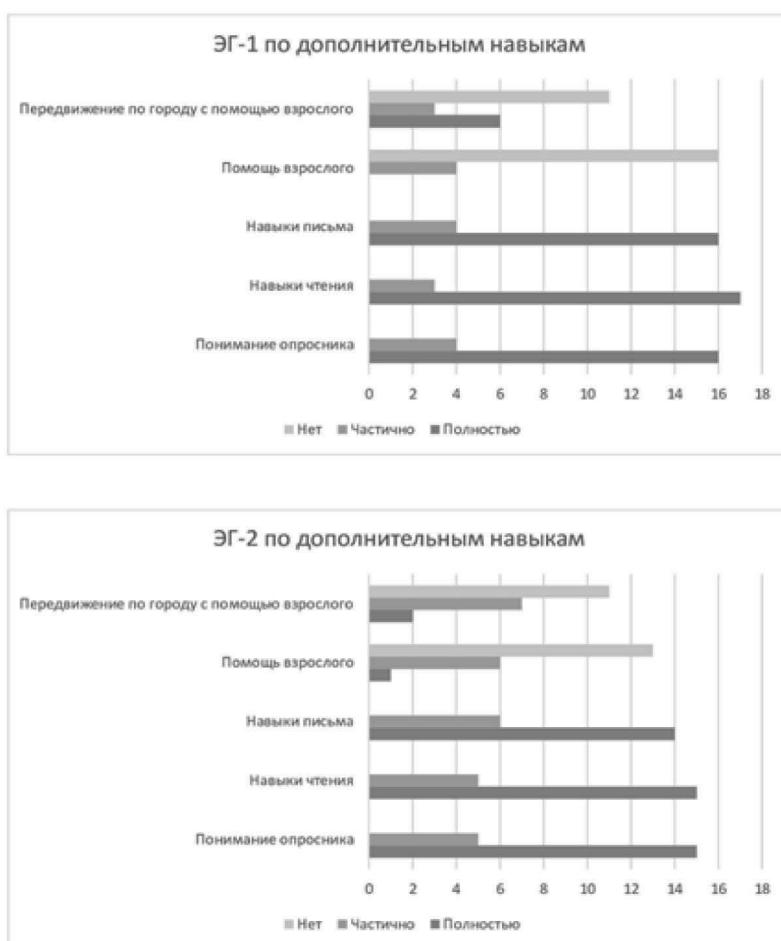


Рис. 4. Результаты, полученные с помощью авторской анкеты-опросника по дополнительным навыкам базовым представлениям у ЭГ-1 и ЭГ-2

ЛИТЕРАТУРА

1. Б.С. Алишев. Понятие представление в современной психологии // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. Науки. 2014. №6., 141 – 154 с.
2. Г.В. Бабина, Л.А. Головчиц, А.В. Короткова и др. Дошкольное образование детей с особыми образовательными потребностями: учебное пособие под ред. Л.А. Головчиц. Москва: МПГУ, 2019. 288 с.
3. Г.М. Дульнев. Основы трудового обучения во вспомогательной школе: психол.-пед. исследование / Акад. пед. наук СССР. Науч.-исслед. ин-т дефектологии. Москва: Педагогика, 1969. 215 с.
4. М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение. М.: Национальный книжный центр, 2021. 202 с. (Специальная психология.)
5. Н.Г. Лагойда, Е.В. Попов. Особенности трудовой деятельности лиц с интеллектуальной недостаточностью // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2015. №3. с. 55 — 61.
6. В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, Т.В. Розанова и др. Специальная психология: учебник для студ. высш. учеб. заведений под ред. В.И. Лубовского. 6-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 560 с.
7. С.Л. Рубинштейн. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2013. 713 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).
8. В.В. Ткачёва, И.В. Евтушенко, М.В. Жигорева. Профорентация и социализация обучающихся со сложными нарушениями развития: учебное пособие под ред. В.В. Ткачёвой. М.: ИНФРА-М, 2021. 198с. (Среднее профессиональное образование).

© Груцкая Светлана Алексеевна (svetlanagruts@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский педагогический государственный университет

ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С ПОЗИЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДА

Гусева Алла Ханафиевна

канд. пед. н., доцент, ФГБОУ ВО «Российский
государственный гуманитарный университет», (г.Москва)
allahanafievna@gmail.com

DIDACTIC ASPECTS OF THE USE OF INFORMATION EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FROM THE PERSPECTIVE OF AN INNOVATIVE APPROACH

A. Guseva

Summary: The publication is devoted to the problem of using information educational technologies as one of the main didactic tools for integrating an innovative approach into the pedagogical practice of Russian universities. The main goal of the study is to analyze the key problems of integrating pedagogical innovations into the educational process, as well as to formulate recommendations for solving these problems through the use of information educational technologies as a didactic tool; The subject of the research is didactic technologies, considered as optimal for providing conditions for professional self-realization of students in the learning process (as a conceptual idea of an innovative approach to teaching methods in the HE system). The work formulates the psychological, pedagogical, organizational and methodological problems characteristic of the process of introducing an innovative approach into teaching practice; the methodological principles of the technology of teaching the processing of media resources are presented with the aim of forming and further improving professional ICT competencies as a practical result of using an innovative approach in the practice of teaching disciplines of the professional cycle. As a result of training in the technology discussed in the publication, students acquire the knowledge and skills required by employers in the field of working with information, which contributes to professional self-realization in terms of ICT proficiency directly at the stage of obtaining higher education.

Keywords: professional ICT competencies, pedagogical technology, innovative approach, didactic tool, professional self-realization, innovative didactic technologies, methodological algorithm.

Аннотация: Публикация посвящена проблеме использования информационных образовательных технологий как одного из основных дидактических инструментов интеграции инновационного подхода в педагогическую практику российских вузов. Основной целью исследования является анализ ключевых проблем интеграции педагогических инноваций в образовательный процесс, а также формулировка рекомендаций для решения указанных проблем посредством использования информационных образовательных технологий как дидактического инструмента; предметом исследования выступают дидактические технологии, рассматриваемые как оптимальные для обеспечения условий профессиональной самореализации студентов в процессе обучения (как концептуальная идея инновационного подхода в методике преподавания в системе ВО). В работе сформулированы характерные для процесса внедрения инновационного подхода в практику преподавания психолого-педагогические и организационно-методические проблемы; приведены методические принципы технологии обучения обработке медиаресурсов с целью формирования и дальнейшего совершенствования профессиональных ИКТ компетенций как практический результат применения инновационного подхода в практике преподавания дисциплин профессионального цикла. В результате обучения по рассматриваемой в публикации технологии студенты приобретают требуемые работодателями знания и навыки в сфере работы с информацией, что способствует профессиональной самореализации в части владения ИКТ непосредственно на этапе получения ВО.

Ключевые слова: профессиональные ИКТ компетенции, педагогическая технология, инновационный подход, дидактический инструмент, профессиональная самореализация, инновационные дидактические технологии, методический алгоритм.

Введение

Инновационные процессы в высшем образовании, происходящие в нашей стране в последние годы, неразрывно связаны с пересмотром в общественном массовом сознании жизненных целей и ориентиров и вызваны, безусловно, изменением роли России на мировой арене, что подтверждает актуальность данного научно-педагогического исследования. Приведенный тезис аргументирует обращение автора данной публикации к проблеме использования информационных образовательных технологий

с позиции инновационного подхода, основной идеей которого является обеспечение условий профессиональной самореализации непосредственно в процессе обучения в вузе. Отметим, что перед современными выпускниками проблема успешной профессиональной самореализации встает достаточно остро: с одной стороны, молодые специалисты имеют необходимый багаж знаний и обладают должными профессиональными компетенциями, с другой – не всегда могут грамотно активизировать те или иные умения в конкретной ситуации, а также оценить новую социопрофессиональную среду.

Вопрос профессиональной самореализации достаточно подробно изучен специалистами в области психологии, философии, социологии, управления кадрами. В контексте нашего исследования уместно привести понимание применения указанного подхода в профессиональном образовании как «когнитивно-информационная и основанная на конструировании новых знаний образовательная деятельность на базе имеющихся и мыслительной переработки новой информации» [5, с. 320]. В этой связи особенно важным является не сами приобретаемые знания, а способность их применить на практике как в ходе обучения в университете, так и в будущей профессиональной деятельности.

В соответствии с вышеизложенным, изменение педагогических подходов к обучению студентов по таким направлениям и специализациям, как редактор, комментатор, репортер, аналитик, переводчик, корректор, представляется наиважнейшей задачей для обновления формы и содержания российского высшего образования, что также обусловлено интенсивной цифровизацией экономики в нашей стране и в мире в целом.

В качестве **предмета** исследования назовем инновационные дидактические технологии, рассматриваемые как оптимальные для обеспечения условий профессиональной самореализации студентов в процессе обучения (как концептуальная идея инновационного подхода в методике преподавания в системе ВО). Указанный предмет определил **цель** исследования – проанализировать ключевые проблемы интеграции педагогических инноваций в образовательный процесс, а также сформулировать рекомендации для решения указанных проблем посредством использования информационных образовательных технологий как дидактического инструмента.

В работе проанализируем ключевые проблемы, препятствующие оперативной интеграции педагогических инноваций в образовательную практику российских вузов в нашей стране, а также рассмотрим некоторые дидактические аспекты использования информационных образовательных технологий с позиции инновационного подхода. Практическая часть настоящего исследования представляет методические принципы технологии обучения обработке медиаресурсов с целью формирования и дальнейшего совершенствования профессиональных ИКТ компетенций как практический результат применения инновационного подхода в практике преподавания дисциплин профессионального цикла.

1. Ключевые проблемы интеграции педагогических инноваций

Как показывает практика модификации образовательного процесса в российских вузах, зачастую

самые прогрессивные и своевременные идеи сталкиваются с неподготовленностью как профессорско-преподавательского состава и администрации вузов, так и системы ВО в целом. В разделе очертим круг проблем, характерных для процесса внедрения инновационного подхода в практику преподавания в контексте психолого-педагогических и организационно-методических барьеров.

В качестве первой проблемы обратимся к психолого-педагогическому аспекту, так как формирование взглядов студентов представляет особый интерес для педагогов: современные студенты являются представителями поколения Z, практически постоянно испытывают далеко не всегда позитивное воздействие средств массовой информации и интернет-ресурсов, не подготовлены к структурному и логическому анализу информационного потока и адекватной классификации сведений по степени их значимости, семантике и структуре.

Говоря о формировании нового мировоззрения молодежи в текущей исторической ситуации, отметим, что этот процесс проходит на основе «неповторимой для каждого поколения комбинации национальных, гендерных, семейных, профессиональных ценностей, а также способов коммуникации и принципов восприятия и репродукции информации» [3, с. 199]. В данном контексте уместно упомянуть исследовательский проект «RuGenerations – Теория Поколений в России» [6], в концепции которого во главу угла поставлена антропоцентричность: в трактовке российских исследователей поколения вступают в понятийный и деятельностный конфликт по причине трудностей в передаче традиций и изменений взглядов на исторические и культурные ценности, что обусловлено ростом темпа смены парадигмы социо-профессиональных ориентаций.

При создании образовательной концепции важно учитывать и использовать для стимулирования обучаемости такие психологические особенности и отличительные когнитивные характеристики представителей поколения Z, как «ускоренная визуализация информации, фрагментарная память, клиповое мышление, проактивная оперативная память и, вместе с тем, неспособность к долговременному хранению нестандартной для конкретного индивида (либо новой, неизвестной ранее) информации» [3, с. 201]. Таким образом, особенности восприятия и переработки информации поколением Z – первая проблема (психолого-педагогическая), которую следует проанализировать на предварительном этапе разработки инновационных педагогических технологий и методик обучения в вузе.

Второй же проблемой становится в данном случае проблема организации образовательного процесса на этапе его трансформации и внедрения тех или иных ин-

новаций. В этой связи следует уточнить, что постепенное внедрение инноваций в высшее образование (начиная с 2000-2004 гг. в различных регионах страны) способствовало возникновению и оформлению в отдельную научно-педагогическую дисциплину педагогической инноватики, целью которой является генерация и имплантация инновационных педагогических идей, на основе которых развиваются инновационные процессы в образовании в нашей стране. В качестве инновационных процессов в современном российском высшем образовании специалистами рассматриваются как уже внедренные в практику ВО, так и внедряемые процессы по таким направлениям, как «гуманизация, демократизация, технологизация, стандартизация, регионализация, интеграция и дифференциация образования» [7, с. 614], а также, что представляется особенно важным в контексте создания инновационных образовательных концепций оптимального и эффективного обучения студентов в актуальных исторических условиях, «проектирование и прогнозирование развития образования как отражение реализующихся прогрессивных педагогических идей» [10, с. 149].

Уточним, что приведенный выше термин трактуется современными исследователями педагогики с существенными различиями в семантике и сути: в то время как, например, в определении А.В. Хуторского акцент ставится на традиции и будущее преподавания в определении педагогической инноватики как науки, изучающей «природу, закономерности возникновения и развития педагогических инноваций в отношении субъектов образования, а также обеспечивающая связь педагогических традиций с проектированием будущего образования» [9, с. 18], для В.С. Лазарева это новое научно-педагогическое направление состоит исключительно в теоретизации происходящих на практике инновационных процессов как процессов «развития образования за счет создания, распространения и освоения новшеств», в то время как инновационная деятельность в понимании исследователя представляет собой «целенаправленное преобразование практики образовательной деятельности за счет создания, распространения и освоения новых образовательных систем или каких-то их компонентов» [4, с. 52].

В связи с тем, что инновационные процессы трактуются специалистами с некоторыми разночтениями, в контексте темы данной публикации определим данное понятие в соответствии с классификацией инноваций по глубине вносимых изменений, позволяющих последовательно проследить переходы от более низкого уровня к более высокому: «инновации первого порядка – изменение количественных свойств системы; инновации второго порядка – перегруппировка составных частей системы с целью улучшения ее функционирования» [8], где под уровнями мы понимаем этапы внедрения инно-

ваний в образовательную практику ВО.

Отметим, что в соответствии с приведенным выше определением ОП ВО уже прошли первые этапы инновации, в результате чего была обновлена форма (лекционные курсы дополнились интерактивными лабораторными занятиями), изменено количество самостоятельной работы студентов и контактной учебной работы в аудитории с учетом необходимости проведения дополнительных практических работ по изученным темам. В текущем периоде предстоит пересмотреть структуру ОП ВО с акцентуацией профильного цикла, и, как следствие, обновить содержательную составляющую дисциплин, а также формы ведения контактных аудиторных занятий и практических работ в удаленном доступе, обновить дидактическую составляющую.

Таким образом, для оперативной и успешной интеграции инновационного подхода в образовательную практику российских вузов в актуальных исторических условиях основополагающими проблемами стали:

1. восприятие информации представителями поколения Z;
2. организация образовательного процесса на текущем этапе внедрения инноваций в ВО.

2. Информационные образовательные технологии в педагогической практике: дидактические аспекты

Обеспечение реальных условий профессиональной деятельности в процессе обучения в университете рассматривается нами как непосредственная реализация идеи инновационного подхода и является задачей и дидактической, и организационной. В соответствии с темой нашего исследования уточним, что с позиции модернизации методики преподавания в высшей школе применение информационных и коммуникационных технологий стало отдельным направлением педагогической инноватики и получило общее название «инновационные образовательные технологии» (ИОТ). По мнению автора данной публикации важно все же разделять дидактический и технологический аспекты ИОТ, а, точнее, проблему разработки цифровых дидактических материалов и аппаратное обеспечение самого учебного процесса

В разделе представим методические принципы технологии обучения обработке медиаресурсов с целью формирования и дальнейшего совершенствования профессиональных ИКТ компетенций как практический результат применения инновационного подхода в практике преподавания дисциплин профессионального цикла при обучении студентов журналистских специальностей в актуальных исторических условиях, а также конкретизируем, в чем же состоит инновационная трансформа-

ция формы и содержания дисциплин образовательной программы ВО, направленных на формирование и дальнейшее совершенствование профессиональных ИКТ компетенций будущего журналиста.

Технология обучения обработке медиаресурсов с целью формирования и дальнейшего совершенствования профессиональных ИКТ компетенций медиаспециалиста разработана на базе Института массмедиа РГГУ, реализующего образовательную программу высшего образования «Медиажурналистика», комплекс изучаемых дисциплин по которой имеет целью совершенствование ИКТ компетенций. В частности, основная педагогическая нагрузка, обеспечивающая решение данной образовательной задачи, выполняется базовой дисциплиной профильного цикла «Информационные технологии в журналистике» (2 курс).

Важно отметить, что в последние два учебных года (период возобновления очных аудиторных занятий после самоизоляции) наблюдается повышение заинтересованности студентов в изучении таких образовательных модулей, как «Информационные технологии в журналистике», «Электронные медийные ресурсы», «Компьютерная лексикография». Данный факт отмечен коллегами, читающими вышеперечисленные дисциплины, и объясняется тем, что за время ведения занятий в режиме онлайн были выявлены лакуны в области использования образовательных коммуникационных платформ как ведущими преподавателями, административными подразделениями вузов, так и самими студентами, в результате чего методическое и дидактическое обеспечение было существенно обновлено. Данная публикация частично затрагивает данную проблему, но основной акцент ставится на рассмотрение дидактических аспектов обучения будущих медиаспециалистов.

Для корректной реализации инноваций при обновлении формы и содержания ОП ВО процесс целеполагания является приоритетным: в процессе проведения настоящего исследования разработан алгоритм как «система точно определенных и однозначно осуществляемых предписаний о способах реализации процесса обучения, обеспечивающих достижение поставленной цели или выполнение конкретных учебных задач в рамках планируемой цели» [1, с. 14]. Алгоритм предполагает последовательное освоение студентами: 1. теории лингвистической обработки текста; 2. структурирования медиатекста (гипертекста и корпусов медиатекстов); 3. сопоставительного анализа иноязычных текстов и текстов на русском языке (по аналогичной тематике); 4. лингвистической обработки медиатекста и корпусов медиатекстов по выбранной тематике. Как следует из приведенного алгоритма, технология обучения обработке медиаресурсов включает четыре основных этапа, каждый из которых обеспечен системой заданий по

конкретному тематическому блоку. Порядок изучения этапов 2 и 4 представляет собой коллективную учебную деятельность и проводится на лабораторных занятиях в аудитории, в то время как этапы 1 и 3 предполагают самостоятельное изучение и практическую работу в индивидуальном режиме.

Одной из основных методических задач, помимо создания самой технологии обучения обработке медиаресурсов для коллективной лингвистической трансформации проектов медиатекстов, является формирование и обновление УМК и дидактических материалов в электронном формате для ведения образовательной деятельности, в чем и состоит основа инноваций учебного процесса в части обеспечения цифровыми образовательными материалами и системами заданий. В данном контексте базовой частью УМК в электронном формате для дисциплин профессионального цикла являются инновационные дидактические материалы: ввиду использования мультимедиаформатов формулировка заданий разнообразна, что позволяет применить полученные знания на практике непосредственно в процессе освоения программы дисциплины, что обеспечивает формирование и совершенствование ИКТ компетенций. Разработанный комплекс дидактических материалов образовательного модуля «Информационные технологии в журналистике» направлен на овладение студентами прикладным функционалом: образовательной задачей является освоение профессиональных программных продуктов для развития навыков онлайн работы медиаспециалистов в режиме удаленного доступа.

Проиллюстрируем модификацию формы и содержания образовательного модуля «Медиаресурсы на иностранных языках», являющегося практическим модулем базовой профильной дисциплины «Информационные технологии в журналистике». Основной целью обучения по технологии обучения обработке медиаресурсов является овладение программными продуктами лингвистической обработки текста, знание структуры и контента специализированных ресурсов (корпусов медиатекстов, лексикографических и библиографических баз данных); предусмотрена промежуточная аттестация и текущий контроль; совершенствуемые виды профессиональной деятельности журналиста – редактирование, анализ текста, перевод, составление комментария, терминологического глоссария, базы иллюстративных объектов. Важно отметить, что в ходе изучения образовательного модуля работа ведется на материале медиатекстов, а при работе с профессиональными компьютерными программами отправной точкой служат структурный и сопоставительный анализ, в результате которого студенты создают собственные разноформатные медиатексты на русском и на одном из изучаемых языков.

Теоретическую основу обучения составили мнемонические техники, применяемые при изучении иностранного языка, в частности, метод 25-го кадра (при использовании мультимедиа-текстов), технология осмысленного запоминания (с опорой на ранее составленные лексикографические базы данных), метод ассоциативных связей (при использовании графических глоссариев), для «формирования приемов смысловой, логической обработки запоминаемого материала» [1, с. 180]. Отметим, что перечисленные технологии позволяют сэкономить затрачиваемое на лингвистическую обработку медиатекста время, а также развитие профессиональных умений происходит посредством работы с гипертекстами и разнообразными мультимедиа-форматами (например, контекстных глоссариев и корпусов медиатекстов). Как показывает практика, несмотря на то, что «обучаемые активно используют персональный компьютер и гаджеты в образовательных целях и повседневной жизни, а также имеют достаточно долгий опыт навигации в сетевых ресурсах, данные навыки оказываются лишь частично востребованными» [2, с. 71], что делает необходимым их развитие в процессе обучения в вузе для применения в профессиональной деятельности.

Приведем структуру образовательного модуля и виды учебной деятельности, предусмотренные рабочей программой обучения медиажурналистике. В соответствии с методическими требованиями в структуру дисциплины включены 10 лекционных и 32 лабораторных занятия (тематические совмещенные образовательные блоки по 4 ак.ч. каждый). Примечательно, что данные блоки преподаются с учетом необходимости присутствия аналогичного состава группы студентов: первая часть аудиторного занятия является лекцией, проводимой в интерактивном формате с демонстрацией способов и инструментов работы с программными продуктами, в то время как на практической части (вторая пара этого же учебного дня) студентам предлагаются задания на закрепление нового материала с дальнейшей практической отработкой той или иной технологии непосредственно на занятии и далее в процессе выполнения домашнего задания.

Заключение

В заключение настоящей публикации отметим, что технологии обучения обработке медиаресурсов с целью формирования и дальнейшего совершенствования профессиональных ИКТ компетенций как практический результат применения инновационного подхода в практике преподавания дисциплин профессионального цикла в актуальных исторических условиях можно считать инновационной ввиду того, что рассматриваемая педагогическая технология способствует решению следующих ключевых педагогических

задач: 1. восприятие информации представителями поколения Z; 2. организация образовательного процесса на текущем этапе внедрения инноваций. В пользу данного тезиса свидетельствует тот факт, что, с одной стороны, сама методика является инструментом, обеспечивающим связь традиционного преподавания медиадисциплин и практики профессиональной деятельности журналистов нового поколения в информационной среде, а, с другой, представляет собой инновационную образовательную систему посредством ее внедрения в образовательный процесс РГГУ.

Алгоритм реализации процесса обучения по данной методике предполагает последовательное освоение тематических блоков в коллективном и индивидуальном режимах (аудиторные практические занятия и внеаудиторная самостоятельная работа), что погружает студентов в групповой и единоличный форматы профессиональной деятельности медиаспециалиста; содержательно алгоритм включает четыре контентно-операционных этапа.

В процессе апробации технологии обучения обработке медиаресурсов с целью формирования и дальнейшего совершенствования профессиональных ИКТ компетенций со студентами Института массмедиа РГГУ по базовой дисциплине профильного цикла «Информационные технологии в журналистике» автором было отмечено повышение мотивации к овладению медиатехнологиями. В качестве основных преимуществ работы с программными продуктами медиаспециалиста студенты выделяют: логически сгруппированные справочные ресурсы системы и программные инструменты поиска и редактирования; возможность видоизменения интерфейса в соответствии с выполняемыми задачами: редактирование, перевод и корректура, верификация терминов, введение комментариев в терминологический модуль.

В результате апробации представленной технологии были сформулированы нижеприведенные выводы, свидетельствующие о необходимости внедрения инновационных методических подходов и технологий в процесс преподавания: 1. обеспечение реальных условий профессиональной деятельности в процессе обучения в университете является основной целью разработки инновационных педагогических технологий и их внедрения в педагогическую практику в российских вузах; 2. среди основных результатов педагогических инноваций следует назвать: А. изменение количества самостоятельной и аудиторной работы студентов с учетом необходимости проведения дополнительных практических работ; Б. качественную модификацию содержания без изменения функциональных принципов преподавания дисциплин базового профессионального цикла.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э.Г., Шукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Гусева, А.Х. Концептуальные основы и практика преподавания по методике планирования проектной деятельности с применением информационных технологий. // Педагогическое образование в России. – № 2, 2023 г. Екатеринбург: Изд-во «УГПУ», 2023. – 242 с., С. 71-81.
3. Гусева, А.Х. Принципы создания цифровых образовательных материалов с учетом особенностей восприятия информации поколением Z. // Антропологическая дидактика и воспитание – Т. 6 № 2, 2023 г. М.: НИЦ «Универсум». – 289 с., С. 196-210.
4. Лазарев, В.С. Управление инновациями в школе: учебное пособие. / В. С. Лазарев. – М.: Центр педагогического образования, 2008. – 352 с.
5. Лыжин, А.И., Феоктистова, О.В., Шаров, А.А. Когнитивистика в профессиональном образовании. // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 27-й Международной научно-практической конференции. 19-20 апреля 2022 г. Екатеринбург: РГППУ. – 495 с. С.320-322.
6. Никонов Е., Шамис Е. Основы теории поколений. Вебинар на площадке университета Синергия в 2016 г. // Теория поколений в России. [Электронный ресурс]. URL:<https://rugenations.ru> (дата обращения: 29.10.2023).
7. Сабуров, Х.М. Влияние основных тенденций развития современного образования на формирование личности учащегося. // Фундаментальные исследования. – № 3-3. 2014. М.: ИД Академия естествознания. – 670 с. С. 613-616.
8. Словарь инновационных терминов / Портал информационной поддержки информационных проектов. Пермь: НДП «Альянс Медиа», 2003-2023. / [Электронный ресурс] – URL: http://projects.innovbusiness.ru/content/document_r_0534fb3f-84a2-4255-9689-1167a37e18e6.html#i66 (дата обращения: 03.10.2023).
9. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: учебное пособие. / А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
10. Швабауэр, О.А. Проектирование и прогнозирование в образовательной практике: опыт проблемного анализа. // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – № 2 (23). 2019. Омск: ОГПУ. С.148-150.

© Гусева Алла Ханафиевна (allahanafievna@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ: ОПЫТ, ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ, ПЕРСПЕКТИВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОНТЕНТА

USING DIGITAL PLATFORMS IN THE LEARNING PROCESS: EXPERIENCE, ADVANTAGES AND DISADVANTAGES, PROSPECTS FOR CONTENT FORMATION

A. Karavka

Summary: This article discusses the use of digital platforms in the educational process. Various examples of digital platforms and their categories are given. The analysis of research in the field of the use of digital platforms in the learning process was also carried out, as a result of which advantages and disadvantages were identified. The definition of a hybrid learning format is given, in which immersion takes place in an interactive educational environment, thanks to which students develop flexibility of thinking, independence, increased cognitive motivation, as well as the ability to plan their future actions. The emphasis is on personalized learning, which takes into account the individual characteristics of students and their needs. The role of a teacher who performs the functions of an organizer, a developer of the content of materials, a game master, a specialist in the competent formation of content, as well as a person who knows how to attract attention and manage it correctly, using a communicative approach in which all participants in the educational process interact using various tools of digital platforms in a hybrid learning format.

Keywords: digital platform, hybrid learning format, categories of digital platforms, communicative approach, personalized approach, content generation.

Каравка Александр Александрович

Старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет водного транспорта»
sankar85@mail.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается использование цифровых платформ в образовательном процессе. Приводятся различные примеры цифровых платформ и их категории. Также проведен анализ исследований в области применения цифровых платформ в процессе обучения, в результате которого были определены преимущества и недостатки. Дано определение гибридного формата обучения, при котором происходит погружение в интерактивную образовательную среду, благодаря чему у обучающихся формируется гибкость мышления, самостоятельность, повышенная познавательная мотивация, а также способность планировать свои дальнейшие действия. Делается акцент на персонализированном обучении, при котором учитываются индивидуальные особенности обучающихся и их потребности. Показана роль педагога, выполняющего функции организатора, разработчика содержания материалов, игромастера, специалиста по грамотному формированию контента, а также человека, который умеет привлечь внимание и правильно им управлять, используя при этом коммуникативный подход, в котором осуществляется взаимодействие всех участников образовательного процесса при использовании различных инструментов цифровых платформ в гибридном формате обучения.

Ключевые слова: цифровая платформа, гибридный формат обучения, категории цифровых платформ, коммуникативный подход, персонализированный подход, формирование контента.

В условиях цифровизации образовательные организации используют электронную информационно-образовательную среду (ЭИОС), которая обеспечивает доступность образования, что позволяет обучающимся получать доступ к образовательным материалам в любое удобное для них время и из любой точки мира. Это особенно важно, когда по каким-либо причинам нет возможности посещать учебные занятия в учебном заведении. Кроме того, электронные информационно-образовательные среды позволяют улучшить качество обучения. Они предоставляют возможность использовать различные интерактивные методики обучения, адаптировать учебный материал под конкретные потребности участников образовательного процесса, а также проводить онлайн тестирование и оценивание знаний. Также ЭИОС позволяют сократить затраты на учебные материалы и инфраструктуру, все необходимые

ресурсы доступны в электронном виде. В дополнение к ЭИОС также используются цифровые платформы, которые играют все более значительную роль в образовании, поскольку предоставляют уникальные возможности для доступа к образовательным материалам, обмена знаниями и учебных ресурсов, а также могут способствовать развитию навыков цифровой грамотности обучающихся, что является актуальным в современном информационном обществе. Однако, несмотря на их широкое использование, вопрос об эффективности обучения с использованием цифровых платформ остается открытым, поскольку функционал у каждой платформы различный и нужно осуществлять выбор платформы таким образом, чтобы при формировании контента могли использоваться различные методы обучения и формы проведения, а также учитывались индивидуальные особенности для более эффективного взаимодействия всех

участников образовательного процесса в условиях гибридного формата обучения.

Формирование целей статьи

Показать эффективность использования цифровых платформ в процессе обучения, а также выявить факторы, которые следует учитывать при формировании контента в условиях гибридного формата обучения.

Постановка задач

Проанализировать существующие исследования и опыт использования различных цифровых платформ, определить категории платформ, выявить преимущества и недостатки использования при обучении, чтобы определить дальнейшие направления исследования при формировании контента.

Согласно Федеральному закону № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г., любое образовательное учреждение должно иметь ЭИОС, включающей в себя «...электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся» [1]. Такие среды в образовательных организациях имеют схожую структуру и необходимые компоненты для выполнения Федерального закона № 273-ФЗ, которые указаны в исследованиях Голановой А.В. и Голиковой Е.И. [2], где также описаны этапы по развитию, созданию и внедрению ЭИОС на основе анализа материальных и технических возможностей общеобразовательного учреждения. Однако несмотря на большое количество электронных ресурсов, нет четкого предписания обязательного использования тех или иных платформ, которые могли бы расширить возможности стандартных компонентов ЭИОС. Согласно Методическим рекомендациям для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий, утвержденным Распоряжением Министерства Просвещения РФ от 18 мая 2020 г. № Р-44 [3], платформы для реализации основных образовательных программ рассматриваются в качестве

одного из кейсов использования технологии цифровых коммуникаций, призванных обеспечивать образовательный процесс в новых условиях, в которых педагог вынужден трансформировать собственную идентичность, постоянно задаваясь вопросом о том, как на самом деле устроена его деятельность, и что еще сложнее, как она может и должна инкорпорировать цифровые инструменты образовательной деятельности в практику и как это влияет на эффективность обучения, его цели и содержание. На сегодняшний день педагоги пытаются выбирать платформы по своему опыту, предпочтениям и специфике области, в которой преподают.

На рисунке 1 показаны три категории, на которые можно разделить цифровые образовательные платформы: контентные проекты; тренажеры; СДО/LMS, школьные курсы полного цикла.

Источник: составлено автором на основании [4] (Рис. 1.)

Контентные проекты предоставляют доступ к цифровым учебным материалам, тренажеры представляют собой платформу, где преобладают интерактивные задания и минимальное количество теории. Данные две категории являются эффективным дополнением к традиционным средствам обучения. Благодаря тренажерам у обучающихся складывается понимание практической реализации научных знаний, организация и информационная поддержка должна осуществляться педагогом. СДО/LMS и школьные курсы полного цикла способны обеспечить весь процесс обучения в дистанционном формате [4].

Учитывая многообразие платформ и их функционал, учебный процесс приобретает гибридный формат обучения, идея которого заключается в том, чтобы найти подходящую комбинацию образовательных технологий вне зависимости от того, реализуются они в режиме онлайн или офлайн, т.е. совмещается очное ведение занятия и онлайн, притом в большей степени делается акцент на использование цифровых платформ в реальном времени, а не только для дистанционного проведения занятия. Предполагается взаимодействие обучающегося с образовательным онлайн ресурсом, при этом педагог выполняет консультативную функцию, а средством создания условий для такого взаимодействия становятся цифровые образовательные платформы. [5].



Рис. 1. Категории цифровых образовательных платформ

Порой современные школьники овладевают цифровыми технологиями намного раньше, чем другими навыками, а период перехода на дистанционное обучение показал, что форматом образовательного процесса с использованием цифровых платформ наиболее заинтересовались школьники средних и старших классов, младшие школьники предпочли бы очную форму обучения, но с элементами внедрения цифровых образовательных платформ, что опять же соответствует гибриднему обучению. Разнообразные инструменты цифровых платформ улучшают образовательный процесс и делают его более эффективным, поскольку позволяют использовать обучающий и развивающий материал, который становится более структурированным и доступным благодаря использованию интерактивных технологий и визуализации. Это позволяет воздействовать на различные каналы восприятия обучающихся, что способствует лучшему запоминанию информации, активизируя мыслительную деятельность [6].

В исследованиях Закусило А.С. и Исаева И.Ф. [7], которые основывались на работах Куртиса Бонка, Чарльза Грэхема, Рэнди Гэррисона, Нормана Вогана, И.Н. Семеновой, А.В. Слепухина, показано, что гибридное обучение подразумевает погружение в интерактивную образовательную среду, благодаря чему у обучающихся формируется гибкость мышления, самостоятельность, повышенная познавательная мотивация, а также способность планировать свои дальнейшие действия. Акцент делается на форме организации, видах учебной деятельности. Помимо этого, учитывается персональный подход к каждому обучающемуся. Преимуществом такого подхода является грамотное распределение времени, повышение эффективности образовательного процесса, положительное влияние на результаты обучения.

Исследования Груздевой М.Л., Феофановой Т.Д. [8] показали, что в настоящее время педагоги стараются использовать разнообразные платформы для эффективного взаимодействия с обучающимися, тем самым, расширяя образовательное пространство. Самыми часто используемыми стали облачные сервисы (Prezi – создание интерактивной презентации), виртуальные интерактивные доски (Miro, Google Jamboard, Padlet, GetLocus, Sboard и др.), онлайн-платформы для создания графики (Canva), проведения вебинаров и интернет конференций (Яндекс-телемост, Zoom, Discord, Teams и др.) [9], онлайн-сервисы для проведения опросов и тестирования (Mentimeter), из категории контентных проектов использованы Открытая школа из категории «тренажеры» были использованы Дневник.ru, Учи.ru, ЯКласс, Яндекс.учебник [10], Learning Apps [11]. Были выделены классы применения цифровых инструментов в образовании: специальные и универсальные прикладные программные средства для создания образовательного контента; цифровые инструменты и веб-сервисы для создания об-

разовательного контента, электронных образовательных ресурсов, портфолио; открытые образовательные ресурсы. На сегодняшний день все образовательные организации используют цифровые образовательные платформы из категории «СДО/LMS, школьные курсы полного цикла» такие как Moodle [12], edmodo, google classroom, ISpring Learn, Ё-Стади, TeachBase, GetCourse, eTutorium, Сервис, ZenClass [13], сервисы Российской электронной школы (РЭШ) [14], при этом педагоги дополнительно осуществляют выбор в пользу той или иной платформы на основе собственных поисков и подбора нужных инструментов.

Многие среди перечисленных цифровых платформ известны, какие-то платформы не рекомендуется использовать в образовательном процессе, поскольку они не являются отечественной разработкой, либо есть ограничения к доступу расширенных версий, которые являются платными.

Одним из важных аспектов использования цифровых платформ является роль организатора, роль педагога, как человека, который не только занимается содержанием и представлением материала, но также управляет процессом, умеет привлечь и удержать внимание обучающихся, дает разъяснения по функционалу различных инструментов, отслеживает активность действий обучающихся, осуществляет контроль выполненной работы, другими словами используется коммуникативный подход, при котором осуществляется обратная связь с помощью веб-сайтов, онлайн платформ, виртуальной реальности, дополненной реальности, ролевых онлайн игр, онлайн конференций, чатов, мессенджеров, социальных сетей [15]. Если говорить о способе видео коммуникации, то он является эффективным при персонализированном подходе, поскольку материал, имеющий видео и звуковой ряд, в котором будет еще присутствовать педагог, станет более привычным условием коммуникации, в которых находятся обучающиеся во время занятий, что приведет к наиболее качественному овладению и закреплению предоставляемого педагогом материала [16]. По результатам опросов [17] было определено, что обучающиеся интересуются видеоконтентом и хотят его использования в образовательном процессе, но не все педагоги имеют доступ к созданию такого контента из-за ограниченности ресурсов, а также отсутствия базовых знаний и практических навыков создания такого обучающего видео. В связи с тем, что у обучающихся в настоящее время особой популярностью пользуются социальные сети и просмотр различных видеороликов, происходит процесс, когда визуальный ряд имеет преимущество над количеством текста [18], а если же это теоретический материал, то обучающиеся выбирают удобное для них представление текста в виде небольших фрагментов, что соответствует определенному типу мышления.

В результате педагог должен обладать универсальными функциями как организатор проектного обучения, игромастер, распаковщик/упаковщик образовательного контента, координатор образовательной онлайн-платформы [19,20].

В данных условиях педагогу, помимо владения большим количеством навыков для работы в цифровой среде, требуется учитывать индивидуальные особенности обучающихся, чтобы цифровая платформа стала инструментом персонализированного образования, направленного на развитие личностного потенциала обучающегося, когда необходимо выбирать желаемый тип взаимодействия, используя эффективные методы и формы, при которых действия участников будут направлены на личные перспективные цели, а не потому что от них это требуют [21]. Поэтому важно не только содержание материала, но и то каким образом реализованы методы и формы его подачи.

Исследования Тазова П.Ю. [22] показали, что при использовании цифровых платформ и формировании контента, важно учитывать эмоциональный компонент, высокую интерактивность обучения, при котором будет осуществляться постоянная взаимосвязь не только обучающихся друг с другом, но и с педагогом. Помимо этого, должна быть возможность реализовывать групповую работу, связанную с виртуальными проектами, а также стимулирование активности через самореализацию и самостоятельные проекты. В контент цифровых платформ следует включать игровые технологии (технологии имитационного моделирования, программ-симуляторов, геймификация обучения), материалы для развития критического мышления, использовать модели поискового обучения.

Большинство цифровых платформ обладают достаточным функционалом, чтобы процесс обучения был наиболее эффективным. Опираясь на различные исследования в области применения цифровых платформ можно выделить следующие преимущества их использования:

- возможность обучаться, находясь в любом месте;
- использование современных образовательных методов
- формирование навыков работы с большим объемом информации
- представление информации в виде, удобном для восприятия
- автоматизация проверки заданий
- возможность авторской разработки
- использование различных форм проведения занятий

- интерактивность

Наряду с преимуществами использования цифровых платформ, выделяют также и недостатки:

- опасность превращения цифровизации обучения из инструмента в самоцель, лишение ее воспитательной и коммуникативной функций;
- использование готовых ответов обучающихся, выполнивших задание первыми;
- невозможность контроля деятельности и поведения обучающегося в реальном времени;
- использование только той части материала, который необходим для выполнения оценочных заданий;
- падение уровня усвоения материала по причине несформированности у обучающихся навыков критического и аналитического мышления, внимательности, усидчивости, самоорганизации, самодисциплины, необходимых для успешного цифрового обучения;
- снижение внимания и быстрая утомляемость из-за неспособности учащихся работать с большими объемами цифрового материала;
- отсутствие эмоционального компонента.
- недостаточность навыков цифровой грамотности
- сложность создания определенных видов материалов, требующих умения работать в определенных программных продуктах;
- несоответствие материально-технической базы помещения;
- затрата времени на оцифровку материалов и их создание
- платные версии некоторых платформ

Таким образом, были выделены категории цифровых образовательных платформ, приведены примеры, анализ различных исследований показал эффективность применения цифровых платформ в процессе обучения. Но если посмотреть на недостатки, то они не связаны с инструментами самих платформ, а в основном указывают на отсутствие информации по формированию контента. Поэтому целью дальнейших исследований являются подходы к формированию контента цифровых платформ с учетом таких психолого-педагогических особенностей учащихся, как индивидуальные потребности и стили обучения, возрастные особенности, уровни подготовки и предыдущий опыт обучения, тип мышления, особенности восприятия информации, мотивация и вовлеченность в учебный процесс, возможность взаимодействия и обратной связи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/420353316/> (дата обращения: 24.11.2023) свободный (дата обращения 22.11.2023). – Текст: электронный.

2. Голанова А.В. Формирование электронной информационно-образовательной среды школы в современных условиях / А.В. Голанова, Е.И. Голикова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2021. – № 1(100). – С. 165-179. – DOI 10.23859/1994-0637-2021-1-100-13.
3. Распоряжение Минпросвещения России от 18.05.2020 N P-44 Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов «Кодекс». – URL: <https://docs.cntd.ru/document/565227683>, свободный (дата обращения 22.11.2023). – Текст: электронный.
4. Дорофеева Е.С. Цифровые платформы в школьном образовании: роль, возможности, недостатки / Е.С. Дорофеева // Естественные, математические и технические науки. Образование. Технологии. Инновации: Материалы Межрегиональной научно-практической студенческой конференции, Липецк, 07–28 апреля 2023 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2023. – С. 101-104.
5. Воронина, О.В. Цифровые образовательные платформы для реализации гибридного обучения / О.В. Воронина // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2023. – Т. 12, № 2. – С. 5-10. – DOI 10.24412/2225-8264-2023-2-5-10.
6. Голиков, Н.А. Внедрение цифровой платформы как современный формат образования в условиях дошкольного образовательного учреждения / Н.А. Голиков, И.В. Ярманова // ИННОВАЦИОННЫЕ методы обучения и воспитания: сборник статей Международной научно-практической конференции, Пенза, 15 августа 2020 года. – Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2020. – С. 167-170.
7. Исаев И.Ф. Эффективность гибридного обучения в процессе формирования образовательной мобильности / И.Ф. Исаев, А.С. Закусило // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 3(36). – С. 125-128. – DOI 10.26140/anip-2021-1003-0030.
8. Груздева М.Л. Возможности использования цифровых платформ в образовании / М.Л. Груздева, Т.Д. Феофанова // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 6. – С. 104-108. – DOI 10.17513/snt.39208.
9. Ключко Е.А. Роль платформ Microsoft Teams и Zoom при обучении иностранному языку в высшей школе / Е.А. Ключко // Наукосфера. – 2022. – № 3-2. – С. 95-100. – DOI 10.5281/zenodo.6395666.
10. Дронова Е.Н. Образовательные онлайн-платформы как средство организации цифровой образовательной среды в современной школе / Е.Н. Дронова // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. – 2022. – № 4. – С. 20-25. – DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-20-25.
11. Кислякова Т.А. Создание интерактивного контента с помощью образовательной платформы learning apps: новый уровень взаимодействия в образовании / Т.А. Кислякова, М.Е. Синеокова // СТАРТ В НАУКЕ - 2023: Сборник статей II Международного научно-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 05 июля 2023 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2023. – С. 53-59.
12. Tsoy N.G. Teaching Chinese on the base of digital platforms / N.G. Tsoy, K.G. Maltseva // International Research Journal. – 2023. – No. 1(127). – DOI 10.23670/IRJ.2023.127.7.
13. Уфимцева Ю.А. Использование цифровых образовательных платформ в обучении / Ю.А. Уфимцева // Образовательная среда: теория и практика: Материалы V Международной научно-практической конференции, Астрахань, 26 мая 2022 года / Ред.-сост. М.Е. Акмамбетова. – Астрахань: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Астраханский государственный университет», 2022. – С. 30-34.
14. Лобанов А.А. Организация дистанционного обучения с использованием образовательной платформы «Российская электронная школа» / А.А. Лобанов // Информатика в школе. – 2021. – № 6(169). – С. 55-59. – DOI 10.32517/2221-1993-2021-20-6-55-59.
15. Каплина Л. Ю. Применение инновационных цифровых технологий в процессе дистанционного обучения (на платформах MOODLE, ZOOM, TEAMS) / Л.Ю. Каплина, А.В. Банарцева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 162-166.
16. Ткаченко П.В. Гибридное обучение как способ повышения эффективности образования / П.В. Ткаченко, Е.В. Петрова, Н.И. Белоусова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 3(36). – С. 277-279. – DOI 10.26140/anip-2021-1003-0070.
17. Ширинкина Е.В. Платформы обучения в условиях цифровой трансформации / Е.В. Ширинкина // Надежность и качество сложных систем. – 2020. – № 1(29). – С. 42-48. – DOI 10.21685/2307-4205-2020-1-5.
18. Градюшко А.А. Производство и распространение контента на цифровых платформах: оценка вовлеченности аудитории / А.А. Градюшко // Труды БГТУ. Серия 4: Принт- и медиатехнологии. – 2022. – № 2(261). – С. 43-49. – DOI 10.52065/2520-6729-2022-261-2-43-49.
19. Дмитриева Е.Е. Сравнительный анализ влияния цифровой образовательной среды на организацию процесса обучения в школе до и после пандемии / Е.Е. Дмитриева // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5, № 3. – С. 196-205.
20. Соколова Ю.А. Ресурсы развития готовности педагога к организации обучения на цифровых образовательных платформах как педагогический феномен / Ю.А. Соколова, А.С. Краус // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-1. – С. 290-292.
21. Сальникова Е.А. Школьная цифровая платформа как инструмент организации персонализированного обучения / Е.А. Сальникова // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2021. – № 3(14). – С. 70-73.
22. Тазов П.Ю. Вопросы цифрового обучения и методы повышения эффективности обучения цифрового поколения в условиях цифровой среды / П.Ю. Тазов // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 6-2. – С. 385-391. – DOI 10.17513/snt.38121.

© Каравка Александр Александрович (sankar85@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Карелина Наталия Николаевна

Старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Российский
государственный университет им. А.Н. Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство)»
falliblist@bk.ru

Рачковская Надежда Александровна

Доктор педагогических наук, профессор, профессор, ФГБОУ
ВО «Государственный университет просвещения»
nad1606@yandex.ru

A SYSTEMATIC APPROACH TO THE STUDY OF THE PROCESS OF FORMING THE EMOTIONAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS

**N. Karelina
N. Rachkovskaya**

Summary: The article presents the results of a study of the possibility of organizing work on the formation of the emotional culture of future teachers from the standpoint of a systematic approach. The conditions for the success of this process have been identified. The process of forming the emotional culture of future teachers is considered as a system formed by the totality of its elements: purpose, subjects, content, means and result. This made it possible to identify the features of the educational process in all structural components of the system under consideration. Within the framework of the research task, the possibilities of organizing educational work on the formation of students' emotional culture from the standpoint of a systematic approach are investigated, and the conditions for the success of this process are identified. It is concluded that by approaching the educational process at the university from the position of a systematic approach, it is possible to influence the formation of the emotional culture of future teachers.

Keywords: upbringing; education; educational process, systematic approach; students, pedagogy, teachers, educational process, emotions, emotional culture.

Аннотация: В статье представлены результаты теоретического исследования процесса формирования эмоциональной культуры будущих педагогов с позиций системного подхода. Раскрыт существенный методологический потенциал применения системного подхода в процессе формирования эмоциональной культуры будущего педагога. Формирование эмоциональной культуры студентов рассматривается как система, образованная совокупностью элементов: цель, субъекты, содержание, формы, методы, средства и результат. Это позволило выявить особенности организации образовательного процесса во всех структурных компонентах рассматриваемой системы. В рамках решения исследовательской задачи проанализированы возможности организации образовательного процесса в вузе по формированию эмоциональной культуры студентов с позиций системного подхода, а также выявлены педагогические условия повышения эффективности осуществления этого процесса.

Ключевые слова: методология, системный подход, образовательный процесс в вузе, эмоциональная культура будущего педагога, студенты.

Основой применения системного подхода к исследованию формирования эмоциональной культуры будущих педагогов является представление о целостности изучаемых систем: феномена эмоциональной культуры будущего педагога и процесса ее развития в вузе. Важным методологическим посылом для нашего исследования стали положения И.В. Блауберга о том, что, во-первых, система может быть понята как нечто целостное лишь в том случае, если она в качестве системы противостоит своему окружению – среде. Во-вторых, расчленение системы приводит к понятию элемента – единицы, свойства и функции которой определяются ее местом в рамках целого, причем эти свойства и функции являются в известных пределах взаимопределимыми со свойствами целого (т.е. свойства целого не могут быть поняты без учета хотя бы некоторых свойств элементов, и наоборот) [2, с. 61]. Это, с одной стороны, обусловило выделение эмоциональной культуры в системе профес-

сиональной культуры педагога; с другой стороны, определило необходимость выявления в эмоциональной культуре будущего педагога структурно-содержательных компонентов (познавательно-ориентационного, мотивационно-ценностного и действенно-практического), а в процессе ее формирования – относительно законченных, но, тем не менее, связанных между собой блоков: целевого, содержательного, технологического и результативного.

Важными для понимания философского принципа системности, на наш взгляд, являются положения, изложенные в трудах В.А. Лекторского: «Вся действительность понимается как система материальных образований, находящихся между собою в определённых отношениях и связанных некоторыми реальными зависимостями. И субъект, и объект должны рассматриваться как определённые материальные системы, между которыми су-

ществует реальная, материальная связь» [4, с. 31]. Это побуждает исследовать взаимосвязи и взаимодействия между структурными компонентами систем. Например, включение в содержание занятий по учебной дисциплине «Физкультура» информации об эмоциях и чувствах человека, эмоциогенная подача учебного материала, организация эмоционально-личностного освоения профессионально значимого знания формируют эмоциональную культуру будущего педагога.

Инструментарий системного подхода, применимо в педагогическом исследовании для формирования эмоциональной культуры будущих педагогов находит отражение в трудах В.П. Беспалько, который характеризовал педагогическую систему как замкнутую структуру, обладающую функцией, заданной социальным заказом – единственным фактором, обуславливающим качество перехода абитуриент - специалист [1, с. 26]. Управление такой системой, прежде всего, по мнению автора, предполагает четкое определение целей, которые простирают всю систему. То есть, исходные понятия, которыми обозначается цель, должны быть точно определены, измеримы и соотносимы с определенной шкалой [1, с. 45]. Следовательно, формирование эмоциональной культуры будущих педагогов будет результативно, если будет спроектирована прогностическая модель, адекватная цели и запланированным результатам, включающая целевой, содержательный, технологический и результативный блоки, а также входящие в их состав компоненты, кроме того, связи между ними, воссоздающие целостность данной модели. В контексте нашего исследования системообразующим фактором является выявление педагогических условий формирования эмоциональной культуры будущих педагогов средствами учебной дисциплины.

Обобщение опыта исследований педагогических объектов на основе принципа системности позволяет целостно представить методологию применения системного подхода, которая отражает и общие подходы к системному познанию педагогических объектов, и этапы программы системно-педагогического исследования как его общей стратегии, инварианта, и представления о методике системного исследования на определенных этапах программы как его вариативной части, тактике познания, определяемой в соответствии с задачами конкретной ситуации [5]. Исходя из проблемы нашего исследования – определение эффективных педагогических условий формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в вузе, системный подход применим ко всем аспектам данного процесса, благодаря которым цель будет достигнута и задачи решены.

Системная постановка проблемы влечет за собой целый ряд следствий. Во-первых, это должна быть новая постановка проблемы, позволяющая по-новому увидеть

объект и очертить реальность, подлежащую исследованию. Во-вторых, должен быть выполнен минимум условий, делающих последующее исследование системным. К числу таких, методологических по своему характеру условий, относятся: постановка проблемы целостности или связности объекта, исследование связей объекта, в частности, вычленение системообразующих связей, выявление структурных характеристик объекта и т.д. [2, с. 84].

Являясь подсистемой в системе развития профессионализма будущего педагога, формирование эмоциональной культуры само должно быть системно и взаимообусловлено. Формирование эмоциональной культуры становится подлинно педагогическим, превращается в педагогическую систему, в процесс, в вид педагогической деятельности, когда осознаётся его цель, организуется и проводится подчинённая цели система педагогической работы, характерная особым, воспитывающим содержанием, формами, условиями, методами, приёмами и средствами, разработанными педагогической наукой и апробированными в опыте. Для успешного решения этой задачи значительным потенциалом обладают не только аудиторные занятия, но и воспитательная работа в образовательной организации высшего образования, досуговая деятельность. Для выявления особенностей организации этого процесса нам представляется весьма продуктивным применение основных положений системного подхода.

Целью работы по формированию эмоциональной культуры будущих педагогов является создание педагогических условий для освоения студентами способов адекватного реагирования на психоэмоциональные и стрессогенные факторы при освоении учебной дисциплины «Физкультура».

Субъектом изучаемого процесса является будущий педагог, осваивающий способы адекватного реагирования на психоэмоциональные факторы и транслирующий впоследствии этот опыт своим будущим ученикам. Преподаватель, как субъект учебно-воспитательной деятельности по формированию эмоциональной культуры будущих педагогов, является организатором этого процесса. В его функции входит осуществление следующих направлений образовательной работы: просвещение студентов по проблеме эмоциональной культуры, организация тренингов, позволяющих приобрести опыт адекватного реагирования на психоэмоциональные нагрузки и стрессовые ситуации. Будущий педагог должен обладать личностными качествами, составляющими сущность эмоциональной культуры: общепедагогическими профессионально значимыми качествами (эмпатия, педагогический такт, стрессоустойчивость, способность транслировать доброжелательность и др.) и специфическими качествами, такими как эрудированность в области психологии эмоций, владение

технологиями эмоциональной саморегуляции, копинг-стратегиями, сформированным на высоком уровне сопадающим поведением.

Содержание, как элемент педагогической системы, имеет бинарный характер. Это, одновременно, и система направлений образовательной деятельности, способствующей формированию эмоциональной культуры будущих педагогов; и виды деятельности, развивающие умение студентов взаимодействовать со школьниками с учетом эмоциональной компоненты. Содержание системы характеризуется следующими видами деятельности студентов в образовательном процессе вуза, реализация которых позволяет будущим педагогам интериоризовать ту часть социокультурного опыта, которая связана с эмоциональной культурой:

- проектная деятельность как коллективное творческое дело;
- добровольческая (волонтерская) деятельность;
- учебно-исследовательская и научно-исследовательская деятельность;
- студенческое международное сотрудничество;
- деятельность и виды студенческих объединений;
- досуговая, творческая и социально-культурная деятельность по организации и проведению значимых событий и мероприятий;
- вовлечение студентов в профориентацию, проведение Дня открытых дверей, университетских суббот;
- вовлечение студентов в предпринимательскую деятельность и др. [6].

Таким образом, содержание характеризуется направлениями образовательной деятельности, включение студентов в которые позволяет осваивать опыт реагирования на психоэмоциональные состояния различной этимологии.

Следующий компонент воспитательной системы – педагогические технологии, поскольку это понятие аккумулирует в себе формы, методы и средства этого процесса, а также алгоритм и логику этого осуществления. Среди многообразия педагогических технологий в качестве наиболее значимых для формирования эмоциональной культуры студентов можно выделить здоровьесозидающие технологии, досуговые технологии, арт-терапевтические технологии.

Здоровьесозидающие технологии являются условием реализации здоровьесозидающей функции в современном образовании. Они позволяют осуществить обучение студентов рациональному двигательному режиму и направлены на формирование, сохранения и укрепления физического и психического здоровья студентов. Здесь речь идет о широко известном влиянии физической культуры на эмоциональную устойчивость

студентов – в здоровом теле – здоровый дух. С точки зрения обеспечения корригирующего воздействия на психофизическое состояние организма студентов, здоровьесозидающие технологии основаны на применении физических упражнений, включённых в режим повседневной жизни. Физические упражнения должны носить систематический характер и быть встроены в учебно-воспитательный процесс студентов.

Досуговые технологии способны развивать у обучающихся знания, умения и навыки организации свободного времени и, в результате, способствовать формированию эмоциональной культуры. Обращение к педагогике досуга в образовательной сфере подтверждается исследованиями, которые показали, что досуг связан с психоэмоциональным здоровьем и помогает уменьшить последствия стресса. Некоторые конкретные примеры этих преимуществ для здоровья обучающихся включают улучшение настроения, повышают самооценку и удовлетворенность жизнью, уменьшают депрессию, беспокойство и чувство одиночества [8]. Важная роль досуговых технологий состоит в расширении возможностей сочетания рекреативных и трудовых компонентов, творчества и репродуктивной деятельности, формальных и неформальных социальных взаимодействий [3]. Примерами досуговой деятельности студентов университетов может быть пассивная деятельность в свободное время: созерцание, времяпровождение, соревнования по компьютерным играм, виртуальный досуг (общение в сети Интернет, в социальных сетях и др.), чтение, дебаты, тематические вечера, интеллектуальные игры и др. и активная: физкультурно-спортивная деятельность, туристские походы, игры на открытом воздухе, флешмобы, квесты, реконструкции исторических сражений и др. [7].

Хорошо зарекомендовали себя арт-технологии, которые являются здоровьесозидающим инструментом формирования эмоциональной культуры будущих педагогов. С помощью данных технологий студенты могут научиться высвобождать свои эмоции и снимать напряжение, а также внедрять арт-технологии в работу со школьниками в будущей профессиональной деятельности. Человек, находясь в ресурсном состоянии, уверен в себе и в своих силах, обладает хорошей самооценкой, что приводит к внутренней гармонии, концентрации внимания при выполнении учебных задач и жизненных целей [9].

Результатом образовательной работы в вузе по формированию эмоциональной культуры является освоение студентами способов адекватного реагирования на стрессогенные факторы, умение распознавать эмоции обучающихся и развивать у своих будущих воспитанников такие элементы эмоциональной культуры, как стрессоустойчивость, способности к эмпатии и рефлексии. Достичь такого результата поможет наличие у сту-

дентов знаний об эмоциях, причинах их возникновения и способах преодоления, умение применять эти знания в период профессиональной (педагогической) практики и опыт адекватного реагирования на эмоции разной этиологии.

Подводя итог, отметим, что системный подход - это продуктивный методологический инструмент для изучения как целостного феномена эмоциональной культуры будущих педагогов, так и всех его структурных компонентов с точки зрения их взаимосвязей. В рамках

исследовательской задачи изучены возможности организации образовательной работы по формированию эмоциональной культуры студентов с позиций системного подхода, а также выявлены условия успешности осуществления этого процесса. Подходя к образовательному процессу в университете с позиции системного подхода, можно повысить эффективность формирования эмоциональной культуры будущих педагогов. Следовательно, данная проблематика нуждается в дальнейшем изучении и в поиске ответов на теоретико-методологические вопросы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. - Воронеж: ВГУ, 1977 - 304 с.
2. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. - Москва: Наука, 1973. - 270 с.
3. Зинченко, Е.О. Формирование духовно-нравственных ориентиров личности средствами культурно-досуговых технологий в процессе обучения / Е.О. Зинченко // Лики культуры, искусства и музыки в информационном пространстве XXI века: сборник материалов I Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 20 марта 2015 года / Под общей редакцией С.С. Чернова. - Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью «Центр развития научного сотрудничества», 2015. - С. 119-124. - EDN UAZGAD.
4. Лекторский В.А. Субъект, объект, познание. М.: Наука. 1980. 359 с.
5. Мелешко, О.П. Система методологических подходов в историко-педагогическом исследовании / О.П. Мелешко, И.Е. Романько // Пробелы в российском законодательстве. - 2020. - Т. 13, № 7. - С. 178-181. - EDN DIWJQM
6. Министерство науки и высшего образования российской федерации. Примерная рабочая программа воспитания в образовательной организации высшего образования [Электронный ресурс]: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/2021/04/Примерная%20рабочая%20программа%20воспитания%20в%20образовательной%20организации%20выс....pdf> - Дата обращения 10.11.2023.
7. Управление системой воспитательной работы в образовательной организации высшего образования: Учебно-методическое пособие для организаторов воспитательной деятельности и профессорско-преподавательского состава системы высшего образования России / Е.А. Певцова, В.Е. Цибульниковка, М.В. Николаев, А.С. Зинченко. - Москва: Московский государственный областной университет, 2021. - 208 с. - ISBN 978-5-7017-3252-8
8. Фалеева, Л.В. Педагогические технологии организации досуговой деятельности обучающихся ведомственного вуза / Л.В. Фалеева // Проблемы современного педагогического образования. - 2020. - № 69-3. - С. 238-242.
9. Щитова, Е.Ю. Арт-терапия как метод формирования стрессоустойчивости в подростково-молодежной среде / Е.Ю. Щитова // Альманах Казанского федерального университета, Казань, 26-27 мая 2016 года. - Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2016. - С. 143-146. / Копытин А.И. Руководство по групповой арт-терапии. СПб: Речь, 2003. - 320 с.

© Карелина Наталия Николаевна (fallibilist@bk.ru), Рачковская Надежда Александровна (nad1606@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ ПО ИСТОРИИ РОССИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТАПЛАНА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

VISUALIZATION OF EDUCATIONAL INFORMATION ON THE HISTORY OF RUSSIAN USING METAPLAN AS AN EFFECTIVE TOOL FOR TRAINING FOREIGN STUDENTS

S. Mikhaelis
D. Mikhaelis

Summary: The article is devoted to an urgent problem - improving the quality of teaching Russian history to foreign students. The feasibility of using visualization tools for this category of students is described. It is shown that illustrative material plays an important role both at the initial stage of teaching history (for example, at the preparatory department of a university) and at the stage of obtaining higher education, and contributes to the activation of learning activities in the classroom. The novelty of the research lies in the study and description of the metaplan technique in the preparation of educational material on the history of Russia for its use by foreign students. The result of the research is the creation of a set of visual solutions in the form of a metaplan that promotes better visualization of historical material for foreign students.

Keywords: foreign students, history of Russia, visualization, metaplan, visibility.

Михаэлис Светлана Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Иркутский государственный университет путей
сообщения»
msibgu@rambler.ru

Михаэлис Дмитрий Владимирович

Ассистент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный
университет путей сообщения»
mdv97@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме – повышению качества обучения истории России иностранных студентов. Описана целесообразность использования средств визуализации для этой категории обучающихся. Показано, что иллюстративный материал играет важную роль как на начальном этапе обучения истории (например, на подготовительном отделении вуза), так и на этапе получения высшего образования, и способствует активизации учебной деятельности на занятиях. Новизна исследования заключается в исследовании и описании техники метаплана при подготовке учебного материала по истории России для его использования студентами-иностранцами. Результатом исследования является создание комплекса визуальных решений в виде метаплана, способствующего лучшей визуализации исторического материала для иностранных обучающихся.

Ключевые слова: иностранные студенты, история России, визуализация, метаплан, наглядность.

Введение

Многие преподаватели заостряют внимание на проблемах, возникающих у иностранных студентов при изучении истории России [3, 19, 22], связанных с их лексическим запасом [1] и минимальным объемом знаний о России, ее истории и культуре. Известно, что для иностранных студентов изучение русского языка является необходимым условием для социального общения [8]. В свою очередь, изучение истории «требует большого словарного запаса, адекватного понимания российских исторических терминов и понятий» [14], что влечет за собой разработку и применение методик и приемов для работы со студентами-иностранцами, «поиск оптимальных форм и методов донесения информации» [там же]. В проведенном исследовании сотрудниками Томского политехнического университета (далее – ТПУ), являющегося одним из лидеров по приему на обучение иностранных граждан [15, 16], говорится, что среди прочих затруднений при обучении в российском вузе недостаточность учебно-методических материалов

и литературы, адаптированных для иностранных студентов, отметило 23 % опрошенных [4]. Оценивая учебники, выпущенные издательством ТПУ, студенты указали следующие недостатки: текст учебника считают трудным (непонятым) – 28 %; недостаточно рисунков, схем, графиков, таблиц, обеспечивающих усвоение дисциплины – 14 % [там же].

Анализируя различные исследования, а также учитывая собственный опыт, можно прийти к выводу, что одним из вариантов решения указанных проблем при обучении студентов-иностранцев истории России может выступать работа с адаптированными текстами, такими как [10, 12, 13], глоссарием, вопросами по прочитанному, иллюстративным материалом. При этом заметим, что средствам иллюстративной наглядности при обучении истории России иностранных граждан отводится в высшей школе мало места. Этим и определяется актуальность нашего исследования. В нем будет предложена технология создания метаплана как одного из видов визуализации учебного материала. Визуализация может

выступать инструментом совершенствования передачи информации. Метод визуализации – это систематизированное, основанное на правилах динамическое или статическое графическое представление информации, способствующее появлению новых идей, помогающее разобраться в сложных понятиях, нацеленное на обобщение, анализ теории и опыта [17].

Принцип наглядности в обучении – один из основных дидактических принципов педагогики. Наглядность можно рассматривать как фактор облегчения восприятия и повышения запоминаемости учебного материала, так и «средство активизации познавательной деятельности учащихся, причем не только в силу воздействия на ведущую систему восприятия информации – зрительную, но и ввиду возможностей включения наглядных материалов в систему взаимодействия преподавателя с учащимися на основе методов активного обучения» [20].

Исходя из классификации изображаемого материала по содержанию и характеру, наглядность делят на следующие группы: изобразительная, условно-графическая, предметная. Наше исследование будет ориентировано на условно-графическую наглядность, т.к. в работе с иностранными студентами больше подходит выражение исторических явлений на языке условных знаков (карт, схем).

Обзор литературы показывает, что для студентов-иностранцев средства визуализации чаще других используют преподаватели русского языка как иностранного [5, 11], т.к. они способствуют «охвату большого объема материала, более эффективному запоминанию и качественному воспроизведению новой лексики в речевой деятельности» [11], а также в аспекте расширения социокультурологической компетенции [2]. Встречаются работы, в которых показано использование средств визуализации при обучении иностранных студентов инженерной графике [9], математике [7], химии [21].

Для решения задач исследования были использованы следующие методы: теоретические - теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования, систематизация и обобщение результатов научного поиска; эмпирический - наблюдение за ходом образовательного процесса, за учебной деятельностью иностранных обучающихся.

Теоретическую базу исследования составили работы по педагогике, психологии, методике преподавания истории, русского языка как иностранного.

Практическая значимость заключается в создании комплекса визуальных решений в виде метаплана по основным темам истории России, способствующего лучшей визуализации исторического материала для иностранных студентов как способа оптимального усвоения информации.

Обсуждение и результаты

Для создания метаплана предварительно проводится работа по систематизации и адаптации учебного материала, затем вводится система обозначений, дающая возможность в рамках данной дисциплины однозначно отождествить необходимое действие – изучение, запоминание, подведение итогов и т.п. с визуализируемым материалом. Элементы метаплана можно создавать из таких геометрических фигур как овал, прямоугольник, круг, а также линий [23].

Для наглядности в метаплане по истории будем использовать следующие блоки (разделы), количество которых не является исчерпывающим:

- персоналии;
- специальная терминология;
- предпосылки исторического события;
- причины;
- хронология;
- итоги.

Покажем возможности визуализации учебного материала по истории России на примере создания метаплана к теме «Отечественная война 1812 г.» для его использования иностранными студентами.

В рассматриваемом примере облаком очерчена тема занятия (рис.1). Основные (опорные) положения истории расположены в прямоугольниках с утолщенными границами, каждый из которых сопровождается заголовком.

Внутри прямоугольных областей приводятся ключевые исторические события или факты, их подробности. Прямоугольная область, имеющая границу в виде штрихпунктирной линии, содержит персоналии, которые необходимо запомнить. Если использована штриховая линия, то данную учебную информацию следует рассмотреть и усвоить; если штрихпунктирная линия с двумя точками – приведены новые слова, значения которых нужно посмотреть в словаре или понять без словаря.

В период отбора и представления в метаплане материала необходимо тщательно выделить ключевые моменты истории России, грамотно подойти к подбору материала с тем, чтобы, с одной стороны, не упустить важные вехи истории нашей страны, с другой стороны, не перегрузить информацией метаплан. Это повлияет на улучшение организации учебного процесса иностранных студентов в российском вузе, на решение основных задач в области совершенствования образовательной деятельности.

Заключение

Усвоение исторических понятий, понимание закономерностей развития России, формирование систе-

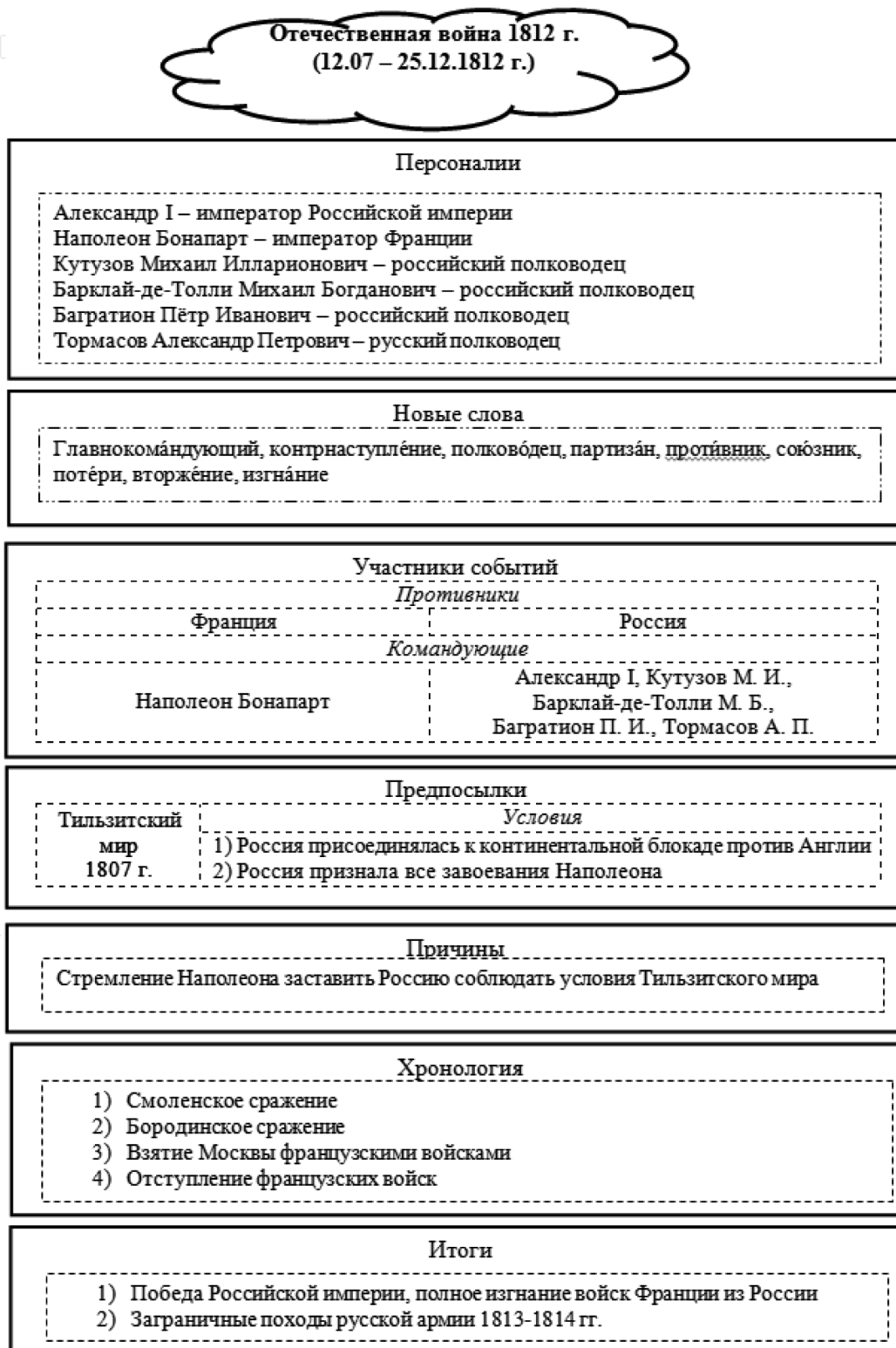


Рис. 1. Пример метаплана по теме «Отечественная война 1812 г.»

мы знаний – основная цель изучения истории России студентами-иностранцами. Большим подспорьем данной категории студентов в этой работе могут стать созданные для их обучения разработки, соответствующие определенным требованиям и включающие в себя не-

обходимую для усвоения текущего материала информацию. Комплекс таких разработок может пополнить материал в виде метаплана, использование которого позволит систематизировать знания для формирования исторических представлений у иностранных студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Mikhaelis S., Mikhaelis V., Mikhaelis D. Vocabulary Enrichment in Computer Science for International Students at the Preparatory Department of the University // Mathematics and Informatics. 2022. Vol. 65, No. 2. P. 139-148.
2. Бородина Е.Ю., Ткачева Р.А., Мирзоева Е.З. Роль визуализации в аспекте расширения социокультурологической компетенции иностранных студентов-медиков // Тверской медицинский журнал. 2020. № 5. С. 50-53.
3. Войтович А.В. Специфика преподавания истории России и страноведения иностранным студентам / А.В. Войтович // Уровневая подготовка специалистов: государственные и международные стандарты инженерного образования: Сб. трудов науч.-метод. конф. Томск: Изд-во ТПУ, 2013. С.301-302.
4. Глазырина Е.Д., Ефремова О.Н., Нгуен Х.Н. Пути улучшения организации учебного процесса иностранных студентов в российском вузе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 236.
5. Гончаренко Н.В., Игнатенко О.П., Алтухова О.Н. Мультимедийная технология «облако слов» как способ визуализации учебной информации в обучении русскому языку иностранных студентов-медиков // Русский язык за рубежом. 2017. № 3(262). С. 90-95.
6. Губанова Т.В., Максимова О.В. Особенности формирования исторических представлений у иностранных учащихся (из опыта преподавания истории иностранным студентам подготовительного курса) // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 42. С. 119–124. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56965.htm>.
7. Губская Ю.О. Визуализация учебного материала при обучении математике иностранных студентов подготовительных факультетов технических вузов // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2023 : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 25 августа 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования Чувашской Республики. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. С. 181-184.
8. Дмитриева Д.Д. Виды упражнений для обучения устной речи на занятиях по русскому языку как иностранному (на начальном этапе обучения) // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1(22). С. 29-33.
9. Зонов А.В. Визуализация как адаптирующий вариант восприятия и понимания учебного материала иностранными студентами при освоении инженерной графики в российском вузе // Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования : сборник материалов VIII Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, молодых педагогов, Киров, 23 апреля 2020 года / Вятский государственный университет. Том Выпуск 8. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2020. С. 627-638.
10. Книга для чтения по истории России: Учебное пособие / Под ред. В.В. Калинова. М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, 2016.
11. Кошкина И.В., Детинко Ю.И., Еремина Т.А. Визуализация как эффективный инструмент обучения студентов лексике на занятиях иностранного языка // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2022. № 4(62). С. 14-24.
12. Кудинова Н.Т. История России IX-XXI веков: учебное пособие для студентов-иностранцев. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2014.
13. Кузнецов А.Л., Касарова В.Г., Никишина Ю.В. История: учебное пособие для иностранных учащихся подготовительного факультета. М.: МАДИ, 2015.
14. Михайлова И.В. Специфика преподавания истории России иностранным студентам в техническом вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2018. №2-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-prepodavaniya-istorii-rossii-inostrannym-studentam-v-tehnicheskom-vuze> (дата обращения: 11.10.2023).
15. Михаэлис С.И. Обучение монгольских граждан в российских вузах // Европа, Россия, Азия: сотрудничество, противоречия, конфликты : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Рязань, 29 ноября 2012 года / Министерство образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»; редакторы: И.М. Эрлихсон, Ю.И. Лосева. – Рязань: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, 2012. С. 263-267.
16. Михаэлис С.И., Михаэлис В.В. Вклад России в подготовку высококвалифицированных кадров для Монголии // Бюллетень научных работ Брянского филиала МИИТ. 2013. № 2(4). С. 110-113.
17. Михаэлис С.И., Михаэлис В.В., Михаэлис Д.В. Способы визуализации данных материалов исторических исследований на примере судов Российской империи после судебной реформы 1864 г. // Историческая информатика. 2021. № 3(37). С. 1-18.
18. Михаэлис С.И., Михаэлис В.В., Тирских В.В., Михаэлис Д.В. Методика использования программы Tableau Public на примере исторических исследований // Педагогическая информатика. 2022. № 1.
19. Нестерова О.В. Проблемы в преподавании истории России для иностранных студентов в вузе // Достижения и перспективы научно-инновационного развития АПК: сборник статей по материалам II Всероссийской (национальной) научно-практической конференции с международным участием, Курган, 18 февраля 2021 года. Курган: Курганская государственная сельскохозяйственная академия им. Т.С. Мальцева, 2021.
20. Носков С.А. Визуализация средств обучения как инструмент активизации учебной деятельности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 2(20).
21. Отвалко Е.А. Традиционные и инновационные средства визуализации учебной информации при обучении химии иностранных студентов // Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе : Сборник научных статей, Витебск, 12–14 марта 2018 года / Витебский гос. университет; редкол.: И.М. Прищепа (гл. ред.); под ред. Е.Я. Аршанского. Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2018. С. 288-289.

22. Шукюрова Г.З. Особенности преподавания истории иностранным студентам // Повышение глобальной конкурентоспособности российского образования: международное научное и образовательное сотрудничество: Сборник статей региональная научно-практической конференции, Астрахань, 23 сентября 2021 года / Науч. редакторы: О.А. Зобнина, А.В. Петраев, Н.А. Яковлева, И.Л. Яцукова. Астрахань: ИП Н.В. Забродина, 2021.
23. Эрганова Н.Е. Методика профессионального обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008.

© Михаэлис Светлана Ивановна (msibgu@rambler.ru), Михаэлис Дмитрий Владимирович (mdv97@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Иркутский государственный университет путей сообщения

ЭТАПЫ СОЗДАНИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Николаева Анастасия Вячеславовна

Кандидат педагогических наук, доцент, Чувашский
государственный педагогический университет
им. И.Я. Яковлева
anavako@mail.ru

STAGES OF CREATING A PERSONALIZED EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PROCESS TRAINING OF FUTURE TEACHERS

A. Nikolaeva

Summary: The article substantiates the relevance of the use of personalized educational environment technology in working with students. The concept of a personalized educational environment and its significance in modern realities are revealed. The stages of building a personalized educational environment in the process of training future teachers are described. A brief analysis of digital educational resources and services for creating a personalized educational environment is presented.

Keywords: individualization of education, personalized learning, personalized educational environment, professional training, future teachers.

Аннотация: В статье обосновывается актуальность использования технологии персонализированной образовательной среды в работе со студентами. Раскрывается понятие персонализированной образовательной среды, ее значение в современных реалиях. Описываются этапы по построению персонализированной образовательной среды в процессе подготовки будущих педагогов. Представлен краткий анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для создания персонализированной образовательной среды.

Ключевые слова: индивидуализация образования, персонализированное обучение, персонализированная образовательная среда, профессиональная подготовка, будущие педагоги.

На современном этапе развития высшего образования особую актуальность приобретает проблема подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности. От процесса профессиональной подготовки в вузе зависит начало профессионального пути будущего педагога, его последующая педагогическая деятельность.

В психолого-педагогической литературе под термином «подготовка» понимают специально организованный, целенаправленный процесс накопления человеком достаточного запаса теоретических знаний, практических умений и навыков, позволяющих выполнять работу в определенной области профессиональной деятельности. В связи с этим под подготовкой будущих педагогов принято понимать специально организованный процесс приобретения педагогических знаний и навыков, результатом которого является готовность личности к решению задач обучения и воспитания.

В исследованиях Н.В. Ипполитовой [4] рассматривается профессиональная подготовка студентов педагогического вуза как целостная педагогическая система, функционирование которой предполагает создание условий для развития личности будущего педагога на основе овладения необходимыми для педагогической деятель-

ности знаниями, умениями и навыками, развития профессиональных и личностно-значимых качеств, обеспечивающих эффективность педагогической деятельности.

Р.А. Войко [3], анализируя понятие «профессиональная подготовка», отмечает, что сущность процесса подготовки определяется через понятие системы, которая характеризуется единством содержания, форм и методов. Определяющим фактором при этом является взаимосвязь мотивов педагогической деятельности, личностных качеств, знаний, педагогических умений. Автор отмечает, что подготовка будущих педагогов по своему содержанию, по способу организации труда должна способствовать стимулированию творческих сил каждого студента. Кроме того, будущему педагогу необходим комплекс знаний о педагогической деятельности, о законах и нормах педагогической деятельности, о профессиональном поведении, о профессионально важных качествах педагога. Педагог должен владеть методологией и технологией проектирования профессиональной деятельности, быть способным к созданию оригинальных методик своей работы.

В исследованиях современных ученых отмечается, что система подготовки будущих педагогов является образовательным процессом, который имеет сложную

многоуровневую структуру. Одним из компонентов в структуре подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности выступает личностный компонент. Его суть заключается в том, что в ходе профессиональной деятельности у будущих педагогов формируется свой собственный индивидуальный стиль, развиваются такие профессионально-важные качества личности, как педагогический оптимизм, педагогическая зоркость, педагогический такт, педагогическая рефлексия и др.; приобретается соответствующий опыт деятельности.

Следующим компонентом в структуре подготовки будущих педагогов выступает целевой компонент. Основной целью современного педагогического образования, по мнению многих исследователей, является подготовка квалифицированных и конкурентоспособных, социально и профессионально мобильных педагогов, свободно владеющих профессией, способных и готовых к эффективной работе по профилю и направлению подготовки на уровне мировых стандартов и к постоянному профессиональному росту [2].

Содержательный компонент профессиональной подготовки будущих педагогов реализуется с учетом федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО (3+)) по направлениям бакалавриата и предполагает разработку преподавателями высшей школы рабочих программ дисциплин, учебных и учебно-методических пособий и т.д. Стандартизация содержания образования определяется необходимостью создания единого педагогического пространства, обеспечение качественного высшего образования, которое отвечает современным мировым стандартам обучения, необходимым компетенциям с учетом новейших достижений и открытий в науке.

Не менее важным компонентом в структуре подготовки будущих педагогов, по мнению Н.В. Абрамовских [1], является операционно-деятельностный компонент, который направлен на выбор способов и технологий обучения. Необходимо отметить, что одним из современных трендов при подготовке будущих педагогов является индивидуализация образования, которая предполагает учет индивидуальных возможностей и потребностей каждого студента, учет уровня его знаний, интересов, склонностей и темпа усвоения материала. Однако в условиях массового обучения студентов, характерного для большинства вузов, создание механизмов организации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся является достаточно сложной задачей. Поэтому на современном этапе развития высшего образования становится актуальным при подготовке будущих педагогов использование технологии персонализированной образовательной среды.

Теоретический анализ различных подходов к данной

проблеме позволил определить персонализированную образовательную среду как образовательную платформу, которая содержит в себе образовательный контент (различные электронные образовательные ресурсы, лекции педагогов в различных форматах, мультимедийные презентации, задания, образовательные ситуации, кейсы, тесты) и позволяет педагогу варьировать формы, методы, средства и содержание образования в зависимости от индивидуальных особенностей студентов, их профессиональных интересов и опыта работы. Персонализированная образовательная среда может выступать инструментом для обучения и способом проверки полученных студентами знаний.

Кроме того, персонализированная образовательная среда повышает мотивацию студентов и создает такую ситуацию, где они могут контролировать процесс обучения в своем собственном темпе. В совокупности с техническими средствами обучения данная технология активизирует познавательную деятельность студента, повышает интерес к дисциплинам профессионального цикла и своей профессиональной деятельности, способствует росту его активности, а также организует самостоятельную исследовательскую деятельность. При персонализированном обучении образовательные модули становятся высоко адаптированными под конкретного студента, принимая во внимание начальный уровень, время доступное для обучения, предпочитаемый тип обучения с практическими задачами по выбранному направлению [5].

В связи со значительными изменениями в системе высшего образования становится необходимостью в работе с будущими педагогами использование данной технологии. Работая на факультете дошкольной и коррекционной педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, в процессе обучения будущих педагогов мы часто сталкиваемся с проблемой разного уровня знаний, умений и навыков у студентов. Это обосновывается разным уровнем образования у будущих педагогов в одной учебной группе. В одной группе могут быть студенты, имеющие среднее профессиональное образование по выбранному направлению подготовки и студенты, имеющие среднее (полное) общее образование. Студенты после педагогического колледжа владеют знаниями по дисциплинам профессионального цикла, прошли итоговую аттестацию в форме профессионального (демонстрационного) экзамена, некоторые имеют опыт работы в области педагогики. Однако студенты, поступившие в вуз по результатам ЕГЭ, не имеют таких знаний, и не имеют опыта работы. В связи с этим становится необходимым в процессе подготовки будущих педагогов индивидуализировать процесс обучения, выстраивать индивидуальные образовательные траектории, исходя из профессионального уровня и потребностей студен-

тов, их профессиональных интересов.

Важно работу по построению персонализированной образовательной среды необходимо выстраивать поэтапно. На первом этапе важно провести анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для создания персонализированной образовательной среды. Анализ систем дистанционного обучения показал, что создать учебные курсы по дисциплинам с учетом технологии персонализированной образовательной среды можно на следующих платформах: Moodle, Teachbase, Google Classroom, Your-study, Skillspase и др. Все, указанные платформы, позволяют создавать учебные курсы, организовывать запись на них, вкладывать учебные материалы в различных форматах, вставлять ссылки на электронные образовательные ресурсы, следить за успеваемостью студентов и контролировать их прогресс. Некоторые платформы позволяют организовать прямую трансляцию, что необходимо при проведении он-лайн лекций.

На втором этапе работы по созданию персонализированной образовательной среды необходимо получить «паспорт группы» для последующего построения образовательной траектории в процессе изучения дисциплины. Для этого необходимо провести анкетирование студентов с целью выявления у студентов исходного уровня образования, знаний, умений и навыков, их профессиональные интересы и образовательный запрос. Как правило, анкетирование проводится через всевозможные он-лайн сервисы. Однако если преподавателю высшей школы недостаточно результатов анкетирования для построения индивидуального образовательного маршрута студентов, то необходимо применить другие методы исследования, например беседу.

На третьем этапе с учетом полученных данных педагогу необходимо выстроить образовательный курс по дисциплине. Целесообразно весь учебный материал курса разбить на модули разного уровня сложности. В содержание курса необходимо включать современные материалы теоретического характера, мультимедийные презентации, ссылки на бесплатные вебинары и открытые занятия опытных педагогов, ссылки на электронные ресурсы, а также задания к практическим занятиям и самостоятельной работе. Важно материалы к модулям периодически дополнять, в том числе по предложениям студентов. Необходимо обеспечить будущим педагогам возможность совместно с преподавателем принимать участие в конкурсах и научно-практических конференциях различного ранга.

Одним из важных моментов на данном этапе является то, что лекционные занятия являются для всех студентов общими и проводятся согласно рабочей программе дисциплины в соответствии с ФГОС ВО, а индивидуализировать можно задания к практическим и лабораторным занятиям, а также задания для самостоятельной работы студентов. Результаты самостоятельной работы студентов по модулям педагогам необходимо обсуждать в процессе практических занятий и вносить в журнал рейтинга студентов. Полученные баллы педагоги могут учитывать при проведении текущей промежуточной аттестации, что является дополнительной мотивацией студентов при выполнении различного рода заданий. Кроме того, на данном этапе целесообразно организовывать различные мастер-классы внутри учебной группы с приглашением более опытных педагогов и представителей работодателей.

На четвертом этапе при построении персонализированной образовательной среды педагогам высшей школы необходимо решить следующие задачи: анализ достигнутых студентами результатов за определенный период времени; заполнение и оформление электронного портфолио; определение перспектив дальнейшего развития.

Студентам совместно с преподавателем высшей школы необходимо провести анализ индивидуальных достижений и разместить в свое портфолио копии сертификатов, дипломов и других документов, подтверждающих их достижения в рамках изучаемой дисциплины. Кроме того, будущим педагогам целесообразно составить свое резюме и кратко описать наиболее важные результаты своей деятельности и определить дальнейшие перспективы своего пути.

Таким образом, необходимо отметить, что проблема подготовки будущих педагогов стоит очень остро, так как в условиях массового обучения, характерного для большинства вузов, создание механизмов организации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся является достаточно сложной задачей. Поэтому среди современных ученых ведется поиск путей, механизмов индивидуализации массового обучения студентов. Среди технологий, позволяющих индивидуализировать обучение, создать условия для удовлетворения потребностей обучающихся и их саморазвития, является технология персонализированной образовательной среды. Использование данной технологии особенно необходимо в работе с учебными группами, которые изначально имеют разный уровень образования, знаний, умений и навыков, разные профессиональные интересы и образовательный запрос. Персонализированная образовательная среда повышает мотивацию студентов, а в совокупности с техническими средствами обучения активизирует познавательную деятельность студента, повышает интерес к дисциплинам профессионального цикла, способствует росту его активности, а также организует самостоятельную исследовательскую деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамовских Н.В. Содержательные аспекты профессиональной подготовки будущих педагогов / Н.В. Абрамовских // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5(42). – С. 169–171.
2. Балакирева Э.В. Профессиологический подход к развитию теории педагогического образования / Э.В. Балакирева // Человек и образование. – 2009. – № 3 (20). – С. 60–64.
3. Войко Р.А. Содержание понятия «профессиональная подготовка педагога» в высшей школе / Р.А. Войко // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 11(3). – С. 204–207.
4. Ипполитова Н.В. Структура и содержание системы профессиональной подготовки будущих учителей / Н.В. Ипполитова // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – № 2(18). – С. 17–24.
5. Николаева А.В. Научные основы создания персонализированной образовательной среды в работе с бакалаврами / А.В. Николаева // Педагогическое образование. – 2023. – Том 4. № 1. – С. 133–136.

© Николаева Анастасия Вячеславовна (anavako@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева

АУДИОВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК СПОСОБ СТРУКТУРИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИИ ПРИ КЛИПОВОМ МЫШЛЕНИИ

Носова Ольга Игоревна

Кандидат педагогических наук, доцент, Южный
федеральный университет, (г. Ростов-на-Дону)
solnce-neluna@mail.ru

AUDIOVISUALIZATION AS A WAY OF STRUCTURING INFORMATION IN CLIP THINKING

O. Nosova

Summary: In this article, the author considers the term "clip thinking" as an acquired type of thinking in which a person operates only with meanings of a fixed length, without taking into account the connections between them, creates a new image consisting of scraps of information, which is fragmentary and mosaic in nature, and also proposes a diagram clip thinking, which examines the stages of interaction of the human brain with information. Six factors have been proposed that gave rise to the term "clip thinking". An attempt has been made to structure the information that comes to students with clip-based perception of information using audiovisualization.

Keywords: clip thinking, Generation Z, channels of perception, the representational system, audiovisualization.

Аннотация: В данной статье автор рассматривает термин «клиповое мышление» как, приобретенный вид мышления, при котором человек оперирует только смыслами фиксированной длины, без учета связей между ними, создает новый образ, состоящий из обрывков информации, носящий фрагментарно-мозаичный характер, а также предлагается схема клипового мышления, в которой рассмотрены этапы взаимодействия человеческого мозга с информацией. Предложены 6 факторов, породившие термин «клиповое мышление». Предпринята попытка структурирования информации, которая поступает к обучающимся с клиповым восприятием информации при помощи аудиовизуализации.

Ключевые слова: клиповое мышление, поколение «Z», каналы восприятия, репрезентативная система, аудиовизуализация.

Современный этап развития общества характеризуется процессом его интенсивной информатизации. Возрастает роль информационных процессов во всех сферах человеческой деятельности, повышается потребность людей в информации и в средствах ее обработки, хранения и использования.

В современных условиях информационного общества роль компьютерных технологий в образовательном процессе исключительно велика. Информационные технологии кардинально меняют условия деятельности педагога. Он должен осваивать быстро изменяющийся поток информации в короткие сроки, хорошо ориентироваться в инновационных процессах образования, повышать профессиональный уровень в дистанционной форме, совершенствовать методику использования электронных ресурсов, формировать культуру работы в сети Интернет.

Всемирная сеть позволяет получить огромное количество информации за короткий промежуток времени. В связи с этим возникает вопрос: каким образом справляется человеческий мозг с этим огромным потоком информации? Сознание человека предполагает наличие целостной интеллектуальной системы, при которой информация сначала воспринимается, обрабатывается и хранится. Однако, в условиях цифровизации, линейное мышление уступает место клиповому.

Термин «клиповое мышление» появился еще в прошлом веке. Его зарождение предсказал философ М. Маклюэн в 60-х годах XX века, когда еще не было ни компьютеров, ни гаджетов, ни интернета [1]. Он писал, что «... развитие электронных средств коммуникации возвращает человеческое мышление к дотекстовой эпохе, и линейная последовательность знаков перестает быть базой культуры» [6].

Футуролог Э.Тоффлер [9] рассматривал данное явление в качестве составляющей общей информационной культуры. Оно формирует такие уникальные формы восприятия, как «зеппинг», когда путем безостановочного переключения каналов телевидения создается новый образ, состоящий из обрывков информации и осколков впечатлений. Этот образ не требует подключения воображения, рефлексии, осмысления, здесь все время происходит «перезагрузка», «обновление» информации, когда всё первоначально увиденное без временного разрыва утрачивает свое значение, устаревают. Э. Тоффлер также ввел термин «блип-культура», («blip» – выброс сигнала) означающий фрагментарно-мозаичный характер представлений о мире, возникающих у постоянных потребителей аудиовизуальной электронной информации. Следует отметить, что хаотичность блип-культурной информации с трудом укладывается в сознании людей, которые привыкли к логической стройности и целостности восприятия.

В отечественной науке первым употребил термин «клиповое мышление» Ф.И. Гиренок, полагая, что понятийное мышление перестало играть важную роль в современном мире: «...вот вы спросили, что сегодня происходит в философии. А происходит замена линейного, бинарного мышления нелинейным. Европейская культура выстраивается на системе доказательств. Русская культура, поскольку корни ее византийские, на системе показа. И мы в себе воспитали, может быть, после Дамаскина, понимание картинок. Мы формировали в себе не понятийное мышление, а, как я его называю, клиповое» [3].

А.Б. Фельдман [10] считает клиповое мышление, приобретенным видом мышления, при котором человек оперирует только смыслами фиксированной длины и не может работать с семиотическими структурами произвольной сложности. Внешне это проявляется в том, что человек не может длительное время сосредотачиваться на какой-либо информации, и у него снижена способность к анализу.

Мы разделяем мнение К.Г. Фрумкина [11], который определяет клиповое мышление, как вектор в развитии отношений человека с информацией, способность быстро переключаться между разрозненными смысловыми фрагментами, но неспособность к восприятию длительной линейной последовательности — однородной и одностильной информации.

В результате краткого анализа различных трактовок понятия «клиповое мышление» мы можем сделать вывод о том, что оно подразумевает под собой приобретенный вид мышления, при котором человек оперирует только смыслами фиксированной длины, без учета связей между ними, создает новый образ, состоящий из обрывков информации, носящий фрагментарно-мозаичный характер, отсутствие целостной картины восприятия окружающего мира в связи с заменой линейного мышления нелинейным (Рис.1.).

Следует также отметить, что в широком смысле к клиповому мышлению принадлежат все особенности высших психических функций: внимание, память, мышление, речь, восприятие. Если взять каждую из них, то в условиях клипового мышления она превращается в максимально сжатый по времени процесс.

При клиповом мышлении понимание контекста затруднено, и в результате клип не оставляет следов в связанной семантике явлений. Мышление реализуется в актах манипулирования (оперирования) внутренними репрезентациями, подчиняющимися определенной стратегии и приводящими к возникновению новых ментальных репрезентаций. Необходимо отметить, что клип — это форма репрезентации информации, все проблемы, связанные с этим подходом, возникают исключительно при интерпретации.

К.Г. Фрумкин выделяет пять факторов, породивших феномен «клипового мышления» [11]:

1. ускорение темпов жизни и напрямую связанное с ним возрастание объема информационного потока, что порождает проблематику отбора и сокращения информации, выделения главного и фильтрации лишнего;
2. потребность в большей актуальности информации и скорости ее поступления;
3. увеличение разнообразия поступающей информации;
4. увеличение количества дел, которыми один человек занимается одновременно;
5. рост демократии и диалогичности на разных уровнях социальной системы.

Мы считаем необходимым к этим пяти факторам добавить шестой, который, как нам представляется, связан с обучающимся — особенности поколения, которое сегодня получает образование и осуществляет учебно-познавательную деятельность, поколение, которое сегодня мы называем поколением «Z».

Обучая детей иностранному языку сегодня, необходимо еще учитывать, что они все принадлежат к поколению Z. Существуют различные классификации поколений: У. Штраус и Н. Хоув, Л. Ланкастер и Д. Стилман, К. Мартин и Б. Талган, Д. Облинжер и Дж. Облинжер, Д. Тапскотт. В данном исследовании мы будем придерживаться теории поколений У. Штрауса и Н. Хоува. Они впервые заговорили о теории в 1991 в их совместной книге «Поколения». У. Штраус и Н. Хоув определяют поколение как совокупность всех людей, рожденных в промежуток времени, составляющий примерно 20 лет, или одну фазу жизни. Поколение можно идентифицировать, если оно соответствует трем критериям. Во-первых, представи-

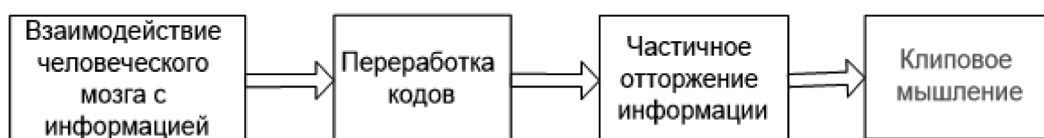


Рис. 1. Схема клипового мышления

тели одного поколения разделяют одну историческую эпоху, во-вторых, они разделяют определенные общие убеждения и модели поведения, в-третьих, зная об опыте и особенностях, которые они разделяют со своими ровесниками, представители одного поколения также будут разделять и чувство принадлежности к данному поколению.

Согласно теории поколений Штрауса и Хоува [12], период поколения Z (зумеров) начинается с 2005 года и продолжается по настоящее время. Данное поколение характеризуется превосходным владением электронными технологиями, поскольку родились в технологическом мире и не представляют себе жизни без компьютеров, гаджетов и мобильных телефонов, Интернета. Зачастую термин «поколение Z» рассматривается в качестве синонима термина «цифровой человек». В тоже время современное поколение воспринимает информацию не последовательно, а в виде отдельных клипов, не имеющих между собой никаких понятийных связей.

В тоже время современное поколение обучающихся воспринимают информацию не последовательно, а в виде отдельных клипов, не имеющих между собой никаких понятийных связей. Они быстро переключаются с одного источника на другой, не задерживаясь ни на одном из них. Вследствие этого в памяти откладываются наиболее яркие моменты в виде вспышек. Но вся информация не запоминается, связи между отдельными клипами не устанавливаются, да и не может установиться, поскольку она в принципе отсутствует.

Далее, в данной статье, будет предпринята попытка структурирования информации, которая поступает к обучающимся с клиповым восприятием информации.

Любая психическая деятельность осуществляется с помощью определенных психофизиологических процессов, среди которых важное место занимает рецепция. Любая психическая деятельность личности основывается на восприятии.

«На целостность восприятия оказывает влияние работа репрезентативных систем. Имея их три: визуальную, аудиальную, кинестетическую, человек по большей части использует одну – ведущую, то есть воспринимает информацию извне наиболее привычным способом» [7]. Стоит отметить, что информация, поступившая через один входной канал, может храниться и быть репрезентирована в карте или модели, не совпадающей с этим каналом. Например, способность представлять визуальную информацию в виде слов, словосочетаний, предложений; способность формировать картины или образы, основываясь на информации, полученной через аудиальный канал восприятия.

Разделяют «первичную, ведущую, главную, референтную и развитую репсистемы. Первичная репсистема – это та, которую человек предпочитает, осознает лучше всего. Ведущая репсистема – та, с которой человек обычно начинает поиск восприятия информации. Первичная и ведущая репсистемы часто совпадают. Если это не так, то ведущая репрезентативная система не осознается. Референтная репсистема – та, от которой человек узнает, например, правильно ли написание слова. Она используется для получения ответов и решений. Обычно это – кинестетика. Наиболее развитая репрезентативная система – та, в которой больше всего субмодальностей, то есть с помощью нее человек может делать наибольшее число различий. Она может быть первичной, а может и вовсе не осознаваться».

М.Е. Сандомирский, Р. Бендлер, Дж. Гриндер предлагают различать репрезентативные системы, представляющие различные виды по модальности – визуальная, аудиальная, кинестетическая, и репрезентативные системы по функциональному назначению: первичная – вербальное представление информации на уровне сознания, ведущая – запускающая, отрывающая доступ к внутренней информации, начинающая процесс ее переработки, референтная – для окончательной верификации информации.

Процесс общения начинается с восприятия информации. Именно благодаря восприятию человек устанавливает контакт с миром и людьми. Язык является системой репрезентации нашего опыта. По словам Р. Бендлера и Дж. Гриндера, «...наши языковые репрезентации являются объектом воздействия трех универсальных процессов моделирования: обобщения, опущения, искажения...» [2]. Таким образом, мы используем язык для передачи репрезентации нашего мира друг другу. При коммуникации мы представляем нашу карту (модель) другим людям. В ходе коммуникации человек, как правило, не осознает, каким образом осуществляется процесс отбора слов для репрезентации опыта, и способ упорядочивания и структурирования отобранных слов.

Надо также отметить, что, каналы восприятия информации являются объектом исследований уже долгие годы. За это время возникли разнообразные термины, которые меняются, прежде всего, в зависимости от области исследования. «У физиологов и нейролингвистических программистов используется термин «репрезентативная система», лингвисты употребляют термин «каналы восприятия», психологи считают эти стили модальностями. Также пользуются такими терминами как, «виды памяти» (зрительная, слуховая и моторная память), «сенсорные преференции» (зрительная, слуховая, кинестетическая и механическая или тактильная преференции) и «стили восприятия» (зрительно-воспринимающий, слухово-воспринимающий и моторный стиль)» [5].

Анализ определений понятия «восприятие», формулируемых разными учеными-психологами, позволяет уточнить, что составляет содержание данного понятия: восприятие (перцепция) – это сложный психофизиологический процесс познания (отражения в психике человека) определенных предметов или явлений действительности в совокупности их различных свойств и частей при непосредственном воздействии на органы чувств в определенный момент времени; результатом восприятия является создание целостного образа предмета /явления.

Таким образом, под восприятием мы понимаем процесс отражения в сознании личности явлений и предметов в сумме их свойств, состояний, компонентов.

Ведущий канал восприятия – это канал, которым человек лучше всего воспринимает информацию из окружающего мира. Отбор поступающей из вне информации происходит по средствам следующих каналов восприятия: визуального, аудиального и кинестетического каналов.

Визуальный канал направлен на усвоение информации путем большего сосредоточения на зрительных образах.

Аудиальный канал направлен на усвоение информации путем концентрации преимущественно на слуховых образах.

Кинестетический канал направлен на усвоение информации путем сосредоточения преимущественно на физических ощущениях.

Зрительное и слуховое восприятие информации лежат в основе такого вида восприятия как аудиовизуальное. «Аудиовизуальное восприятие - это последовательность физиологических и психических процессов, происходящих с начала воздействия стимулов на органы зрения и слуха до возникновения образа полученного на основании синхронно поступающих зрительных и слуховых ощущений» [3].

Изучение ряда работ, связанных с вопросом аудиовизуального восприятия, позволило внести уточнение в определение понятия «аудиовизуализация». С.О. Да-

минова дает определение аудиовизуализации как рецептивному виду речевой деятельности. Приведем это определение.

«Аудиовизуализация - это рецептивный вид речевой деятельности, активный мотивированный предметный процесс аудиовизуального восприятия, понимания, осмысления, переработки и оформления во внутренней речи поступающей информации в виде внутреннего проговаривания отдельных фраз и последующего формирования умозаключения, оформленного языковыми и речевыми средствами во внешней устной или письменной речи» [3]. Результатом аудиовизуализации может явиться устная или письменная речь или неречевая деятельность. Важным компонентом данного вида речевой деятельности является зрительное и слуховое восприятие.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, преподаватель, обучая детей с клиповым мышлением, может структурировать необходимую информацию и представить ее обучающимся в привычном для них виде, так как у обучающихся поколения Z в большей степени развиты визуальный и аудиальный каналы восприятия.

Знание об особенностях восприятия нынешнего поколения Z и использование информационных технологий в учебном процессе позволяет:

- модернизировать и оптимизировать процесс обучения, увеличить темп урока, лучше иллюстрировать урок;
- улучшить качество подготовки учителя к уроку, сократить время на подготовку к уроку;
- повысить качество обученности;
- индивидуализировать процесс обучения;
- повышать мотивацию обучающихся;
- использовать возможности мультимедиа технологий.

Если у человека развито клиповое мышление, он может быть способен на многозадачность и может делать несколько дел одновременно. Человек привыкает к скоростной среде, и она уже не является для него стрессовой. Однако это влечёт за собой изменение когнитивных функций, изменяются привычные стандарты мышления, речи, восприятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаренок Н.В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире. / Азаренок Н.В. // Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна "Психология человека в современном мире". Том 5. Личность и группа в условиях социальных изменений. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2009. – С. 110-112
2. Бендлер Р., Гриндер Дж. Большая энциклопедия НЛП. Структура магии, М.: АСТ, 2016. С.50
3. Гиренок Ф.И. Антропологические конфигурации философии // Философия науки. – Вып. 8: Синергетика человекомерной реальности. – М.: ИФ РАН, 2002. С. 415-420.

4. Даминова С.О. Развитие умений иноязычного общения на основе аудиовизуализации/ Даминова С.О. – М.: URSS, 2023. – 400 с.
5. Ливер Б.Л. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 191 с.
6. Маклюэн М. Галактика Гуттенберга: Становление человека печатающего. (The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man) / Маклюэн М. – М.: Академический проект, 2005. – 496 с.
7. Писаренко В.И. Система инновационного гуманитарного образования в техническом вузе: дис. ... д-ра пед. наук. Сочи, 2007. 572 с.
8. Семеновских Т.В. Феномен «клиповое мышление» в образовательной вузовской среде [Электронный ресурс]. / Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» выпуск 5(24), сентябрь-октябрь 2014, (<http://naukovedenie.ru>)
9. Тоффлер Э. Шок будущего: пер. с англ. – М.: АСТ, 2002. 57 с.
10. Фельдман А.Б. Клиповое мышление [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ruskolan.xpomo.com/tolpa/klip.htm>
11. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста [Электронный ресурс]. // Топос: литературно-философский ж-л. 2010. №9. <http://www.topos.ru/article/7371>
12. Neil Howe, William Strauss. The history of American future 1584 to 2069. — Harper Perrenial, 1997.
13. Neil Howe. The winter of history: An Interview with Neil Howe on «The fourth turning». — Lifecourse Associates, 2009

© Носова Ольга Игоревна (solnce-neluna@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Южный федеральный университет

ПРИРОДООХРАННОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО

Перфилов Анатолий Анатольевич

*Соискатель, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
perfilov7@yandex.ru*

ENVIRONMENTAL EDUCATION OF STUDENTS IN THE ORGANIZATION OF ADDITIONAL EDUCATION: SOCIAL PARTNERSHIP

A. Perfilov

Summary: The paper examines the specifics of environmental education of students in the context of the implementation of additional education. The peculiarity of the article is that it reflects the content of this type of education, focusing on the practice of social partnership of educational institutions, government agencies and organizations involved in environmental protection.

The purpose of this work is to determine the specifics of the social partnership of institutions of additional education with environmental protection in line with the educational process. The object of the study is the social partnership of institutions of various departments, the subject is environmental education.

Keywords: environmental education, additional education, social partnership, educational process, educational space, road map, forestry, environmental awareness, motivation of schoolchildren.

Аннотация: В работе исследуется специфика природоохранного воспитания обучающихся в контексте реализации дополнительного образования. Особенностью статьи является то, что она отражает содержание данного вида воспитания, ориентируясь на практику социального партнерства образовательных учреждений, государственных органов и организаций, занимающихся охраной окружающей среды.

Целью данной работы можно назвать определение специфики социального партнерства учреждений дополнительного образования с природоохранными в русле воспитательного процесса. Объект исследования - социальное партнерство учреждений различных ведомств, предмет - природоохранное воспитание.

Ключевые слова: природоохранное воспитание, дополнительное образование, социальное партнерство, воспитательный процесс, учебно-воспитательное пространство, дорожная карта, лесничество, экологическое сознание, мотивация школьников.

Введение

Актуальность природоохранного воспитания детей и молодежи непрерывно возрастает. Природоохранная деятельность является одним из приоритетных направлений государственной политики в области экологии. Однако, необходимо понимать, что основы реализации различных природоохранных мероприятий, деятельностного выражения экологического сознания закладываются на личностном уровне. Именно природоохранное воспитание способствует развитию процесса осознания и принятия основных приоритетов и ценностей, которые базируются на любви к Родине, природе, уважении к окружающему миру, стремлении сохранить и преумножить природные богатства. Именно поэтому важным является осуществление природоохранного воспитания в образовательных учреждениях. При этом, по мнению ряда авторов [3], школа не всегда может самостоятельно эффективно реализовать данный процесс. Это обусловлено наличием четких критериев формального оценивания образовательных результатов, ограниченными временными ресурсами и иными факторами.

В данном случае наиболее эффективной будет деятельность учреждений дополнительного образования, которые способствуют развитию практических навыков у обучающихся, которые предоставляются обучающимся в школе. Реализация дополнительных общеобразовательных программ позволяет учитывать образовательные запросы обучающихся, тенденции природоохранной деятельности в районе и регионе и корректировать содержание в соответствии с этим.

Однако, специфика данного вида воспитания такова, что работа на практике (в лесу, в поле, на реке) является необходимым компонентом воспитания, и поэтому самостоятельная деятельность лишь в одном учреждении затруднена. Эффективной будет организация воспитательного процесса в рамках социального партнерства, которое позволяет включать в процесс взаимодействия максимальное количество партнеров.

Именно подобная актуальность обусловила выбор тематики нашего исследования, а также необходимость проанализировать наиболее успешного опыта природоохранного воспитания в рамках социального партнерства.

Целью данной работы мы конкретизировали определение специфики социального партнерства учреждений дополнительного образования с природоохранными в русле воспитательного процесса. В качестве объекта исследования выбрали социальное партнерство учреждений различных ведомств, предметом названо природоохранное воспитание.

Для достижения поставленной исследовательской цели мы поставили ряд задач, которые необходимо решить в ходе работы:

1. Определение содержания природоохранного воспитания;
2. Уточнение специфики социального партнерства в контексте организации единого учебно-воспитательного пространства природоохранной направленности.

Основные результаты

Важность природоохранного воспитания обусловлена ухудшением экологической обстановки, снижением качества окружающей среды и необходимостью регулярного осуществления природоохранных мероприятий. При этом Г.Н. Фомицкая [3] отмечает, что границы данного воспитания выходят за рамки образовательного процесса в школе и необходимо привлечение дополнительных ресурсов. Школа способствует становлению лично и социально значимых качеств у обучающихся, которые возможно реализовать в системе дополнительного образования. Современные федеральные проекты в области дополнительного образования (к примеру, «Успех каждого ребенка») позволяют реализовывать инновационные воспитательные технологии, а также включать в образовательную деятельность социальных партнеров для практической реализации образовательных целей и задач. Педагоги учреждений дополнительного образования разрабатывают дополнительные общеобразовательные программы, в том числе, в области экологии, естественнонаучных дисциплин с учетом требований современного общества, тем самым отражая необходимость реализации природоохранной деятельности на практике.

А.А. Демидов, Д.В. Смирнов [2] определяют, что социальное партнерство является одним из важнейших инструментов реализации различных проектов в области экологического просвещения в современных условиях информационного общества. Социальные партнеры из различных ведомств позволяют реализовывать не только программы, но и масштабные проекты экологического воспитания. Информация о природных ресурсах не только размещена на разных ресурсах, но и должна восприниматься в «полевых условиях» - на выходе, при выезде в различные леса, парки, поймы. Это способствует не только когнитивному, но и эмоциональному восприятию

обучающимися ценности природы, осознанию необходимости охраны и преумножения природных ресурсов.

Е.А. Свистунова [6] отмечает ограниченность классно-урочной системы в контексте организации воспитательного процесса и подчеркивает важность включения в работу учреждений дополнительного образования, которые могут разрабатывать различные образовательные маршруты, усиливая воспитательный потенциал учебных программ. В процессе реализации программ дополнительного образования экологической, естественнонаучной направленности природоохранный аспект отражается в реализации обучающимися проектной деятельности, работе с конкретными ситуациями, требующими охраны и защиты окружающей среды. В дополнительном образовании природоохранное воспитание включает такие компоненты как:

- развитие личностных качеств (патриотизм, уважение к окружающей среде, мотивация природоохранной деятельности);
- становление экологического сознания;
- формирование природоохранной культуры;
- становление практических межпредметных компетенций в области природоохранной деятельности.

Данные компоненты успешно реализовываются, когда обучающиеся не только усваивают информацию визуально и на слух, но также осуществляют практические действия в области охраны природы.

Данный автор формулирует критерии сформированности мотивации и готовности для реализации природоохранной деятельности:

- позитивные поступки по отношению к природе (кормление птиц, посадка деревьев и пр.);
- сформированная мотивация готовности помочь природе и достижение вследствие этого общественно полезного результата;
- знания о природе, закономерностях функционирования, особенностях жизни птиц, животных и растений, а также о взаимосвязях между элементами живой природы;
- сформированная природоохранная этика, отражающая знание и соблюдение правил поведения в природе;
- осмысление и принятие ценности окружающей среды;
- положительные эмоции и чувства по отношению к природе.

Социальное партнерство является мощным инструментом, который способствует эффективной реализации природоохранных проектов. При этом необходимо понимать, что процесс природоохранного воспитания обуславливает использование максимального количества социальных партнеров в рамках межведомственного

взаимодействия. Учитывая то, что основным субъектом природоохранного воспитания является учреждение дополнительного образования, в котором реализуются программы соответствующего направления, важно подключить к работе следующие учреждения и организации различных ведомств:

- учреждения образования (детские сады, школы), которые позволяют сформировать базовые предметные знания в области природоохранного воспитания;
- органы районного, муниципального и государственного управления, способствующие преодолению административных барьеров и помогающие решать организационные аспекты;
- природоохранные учреждения и организации, на базе которых возможно проводить практические лабораторные опытные исследования. Они способствуют формированию практических навыков и компетенций;
- учреждения высшего образования, осуществляющие научно-методическое сопровождение воспитательного процесса.

Данная структура модели социального партнерства может быть дополнена различными субъектами в зависимости от целей работы, образовательного запроса и ресурсов учреждения дополнительного образования.

Таким образом, возможно говорить об эффективной реализации природоохранной деятельности в рамках работы учреждений дополнительного образования с привлечением социальных партнеров, которые представляют собой дополнительные, достаточно мощные ресурсы для обеспечения различных направлений деятельности (содержательное, финансовое, административное).

Внешние показатели эффективности являются ярким выражением личностных мотивационных установок, когнитивных качеств и нравственно-ценностных ориентиров обучающихся. При этом необходимо понимать, что природоохранное воспитание является неотъемлемой частью общей системы воспитания и обучения и должно реализовываться не только в контексте дополнительных общеобразовательных программ, но и в ходе организации внеурочной деятельности, и в процессе преподавания таких дисциплин как «География», «Биология», «Окружающий мир». Подобная межпредметная связь, в соответствии с современными ФГОСами обеспечивает

становление не только предметных, межпредметных, но и универсальных компетенций, универсальных учебных действий, которые впоследствии трансформируются в трудовые функции и профессиональную компетентность.

Таким образом, необходимо отметить, что природоохранное воспитание является неотъемлемой частью образовательного процесса в учебно-воспитательном пространстве учреждений общего и дополнительного образования в контексте социального партнерства.

Заключение

Природоохранное воспитание является одним из важнейших элементов формирования экологического сознания и понимания ценности окружающего мира. Оно отражает в себе компоненты патриотического воспитания, становления универсальных компетенций.

Воспитание экологического сознания - это одно из приоритетных направлений государственной политики в области образования и способствует реализации практической природоохранной деятельности. Необходимо отметить, что данный вид воспитания является сложным и комплексным педагогическим феноменом, который требует использования максимального количества ресурсов и длительного временного периода. Именно поэтому особое внимание необходимо уделять сетевому взаимодействию учреждений дополнительного образования с различными социальными партнерами.

Кроме того, нами разработан ряд рекомендаций, которые позволят сделать природоохранное воспитание максимально эффективно:

1. Разработка дополнительных общеобразовательных программ, включающих общие и предметные компетенции, которые могут формироваться и в школе, и в дополнительном образовании;
2. Организация взаимодействия с ведомственными (природоохранными) учреждениями и организациями, которые позволят обучающимся на практике реализовывать полученные знания;
3. Повышение уровня экологической компетентности у педагогов и педагогической компетентности специалистов, которые участвуют в проектах и не имеют отношения к педагогике. Это позволит методологически правильно подходить к природоохранному воспитанию обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голованов В.П. Реализация воспитательного потенциала современного дополнительного образования детей // Педагогика: история, перспективы. 2021. №2. С. 28-35.
2. Демидов А.А., Смирнов Д.В. Новый вектор социального партнерства в развитии краеведения, туризма и экологического просвещения в условиях информационного общества // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. 2013. №3. С. 44-52.

3. Кокоулина Надежда Сергеевна Социальное партнёрство как средство организации социальных практик в современной школе // Концепт. 2016. №5. С. 1-9.
4. Молькова Н.В., Прохорова И.А., Киселева Н.Ю. Опыт реализации сетевого взаимодействия в условиях дополнительного экологического образования для устойчивого развития // Управление образованием: теория и практика. 2021. №2 (42). С. 289-299.
5. Ненилин С.Н., Скалон Н.В. Непрерывное экологическое образование в условиях общественных объединений // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. №6. С. 144-148.
6. Свистунова Е.А. Модель формирования экологической культуры старшеклассников во внеурочной деятельности посредством проектных технологий // Социально-экономические явления и процессы. 2011. №8. С. 251-255.
7. Фомицкая Г.Н. Инновационные воспитательные практики в региональной системе дополнительного образования детей // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2022. №1. С. 78-84.
8. Фомицкая Г.Н. Эффективные инструменты организации воспитательной деятельности в новых реалиях // Педагогический ИМИДЖ. 2021. №2 (51). С. 139-148.
9. Фришман И.И. Сетевые модели социального партнерства в дополнительном образовании детей как инновационные образовательные практики // Социально-политические исследования. 2020. №2 (7). С. 92-101.
10. Ясвин В.А. Экологическая политика в сфере формирования культуры: цели и результаты // Социально-политические исследования. 2020. №4 (9). С. 147-156.

© Перфилов Анатолий Анатольевич (perfilov7@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Курский государственный университет

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ ДЛЯ СОЗДАНИЯ МАТЕРИАЛОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

THE METHODOLOGICAL FRAMEWORK FOR DEVELOPING ENGLISH LANGUAGE LEARNING MATERIALS IN HIGHER EDUCATION THROUGH INTERACTIVE APPLICATIONS

*E. Polyudova
E. Bykova*

Summary: The article considers the possibilities of using modern applications in the field of teaching a foreign language at the university level. Although a large number of English-language apps are currently being developed and continuously appeared, there is a problem not only in using these apps but also in evaluating their effectiveness. For teaching purposes, it is important to analyze the relevance of these modern technological tools. The Department of Foreign Language at RUT (MIT), while working on English teaching materials for students of technical specialties, formulated the principles of evaluation and use of applications for both material preparation and teaching. The article observes some applications for text analysis and the formation of effective exercises, as well as provides examples of their use in educational materials created by the authors from the Department of Foreign Language at RUT (MIT).

Keywords: applications, text analyzer, educational materials, higher education, English language.

Полюдова Елена Николаевна

*к. п. н., доцент, ФГАОУ ВО «Российский университет
транспорта»
epolyudova@gmail.com*

Быкова Екатерина Александровна

*Преподаватель, ФГАОУ ВО «Российский университет
транспорта»
guider@yandex.ru*

Аннотация: Статья рассматривает возможности использования современных приложений в сфере преподавания иностранного языка в вузе. Несмотря на то, что в настоящее время создано и постоянно создается большое количество приложений для работы с английским языком и его преподаванием, возникает проблема не только использования этих приложений, но и оценки их эффективности. Для целей преподавания важно проанализировать целесообразность применения этих инструментов современных технологий. Коллектив авторов РУТ (МИИТ) в процессе работы над учебными материалами по английскому языку для студентов технических специальностей сформулировал основы оценки и использования приложений как для подготовки материалов, так и для преподавания. В статье проанализированы современные приложения для анализа текстов и материалов, создания эффективных упражнений, а также приведены примеры результатов их использования в дидактических материалах, созданных для учебного пособия "MAXIMUM" кафедры "Иностранный язык" РУТ (МИИТ).

Ключевые слова: компьютерные приложения, анализатор текста, дидактические материалы, высшая школа, английский язык.

Проблема подбора интерактивных приложений для создания материалов для создания учебника для студентов высших учебных заведений заключается в их многообразии, что в свою очередь ведет к следующей проблематике для преподавателей - отбор тех приложений, которые необходимы для решения поставленных задач:

- подбор аутентичных материалов и последующая адаптация материала для уровней A2-A2 без потери аутентичности, необходимого словарного запаса, синтаксических конструкций при сохранении сквозной тематики соответствия рабочей программе на всех уровнях;
- подбор актуального материала на определенные темы для разных специальностей, представленных в РУТ МИИТ: технические и железнодорожные специальности, логистика, IT, экономика и юриспруденция на транспорте.
- подбор материала и составление заданий с уче-

том лингвистической составляющей и изучаемому уровню с точки зрения общего английского, разговорных моделей, а также формальных академических конструкций и жанров.

Спектр современных приложений для изучения иностранных языков обширен и разнообразен. Однако методическое направление использования приложений создает "новый виток в использовании приложений – создание дидактических материалов" [6, 8]. Использование современных приложений, таких как Textanalyser, Rewordify и Breaking English News, является ценным инструментом для создания методических материалов по английскому языку в техническом вузе для достижения цели обучения иностранному языку - формирование "персонализированного профессионально ориентированного мобильного контура обучающегося" [6, 7]. Несмотря на то, что лингвистическая адаптация материала в соответствии с уровнем владения языком является

необходимой и очевидной, простота этого процесса обманчива. С. Дэриан называет процесс адаптации оригинальных материалов для преподавания языка “невероятно тонким, – наполовину искусством, наполовину наукой” [8]. Исследователи отмечают, что вид и степень адаптации зависит от уровня языка студента. Поиск и предоставление эффективного и интересного материала, соответствующего уровню студентов, – это серьезная задача, которую решают разработчики [5]. Проблема, с которой сталкиваются разработчики материалов, как отмечает С. Дэриан, – “в попытке упростить текст, легко проскользнуть в ошибку общения с читателем”. Для исключения такого рода проблем предлагается разделить процесс работы на анализ семантических, лексических, синтаксических и дискурсивных элементов [8].

При всем разнообразии и набирающими все большую популярность интернет-технологий, таких как чат-боты и мобильные приложения, авторы статьи столкнулись с тем, что использование интернет ресурсов в исследовательских работах изучено достаточно широко в аспекте “основных видов работ в учебном процессе: развитие различных видов речевой деятельности, организацию системы контроля и оценивания [2]. “Мобильные технологии, как правило, используются в качестве учебных пособий для традиционных электронных платформ” [9]. Однако количество исследований, посвященных сопоставлению и использованию приложений для проверки уровня подобранного материала, упрощения материалов, создания заданий на основе подобранного материала и генерации дальнейших заданий для многоуровневого учебника, достаточно ограничено. Рассматриваются средства, с помощью которых достигается упрощение аутентичного материала [8], возможности использования мобильного обучения для демонстрации материала, взаимодействия студентов и преподавателя, быстрого доступа к материалам, доступности контента [4, 73]. Исследования последних лет демонстрируют результаты комплексного подхода не только к созданию системы заданий, но и адаптации материалов для учебного процесса в рамках целого курса [11]. Перспективы использования мобильных приложений современные исследователи видят “в реорганизации и повышении гибкости учебного процесса, расширения возможностей взаимодействия студентов, преподавателей и администрации, углубления опыта непосредственно в ходе аудиторной работы [1, 432].

Принимая во внимание задачи, поставленные перед авторами учебника, а это в первую очередь – формирование студентов, как высококвалифицированных специалистов, обусловило, в свою очередь, применение практико-ориентированного метода при подборе материала для обучения. Применение данного метода также обусловило поиск соответствующих средств, позволяющих

успешно реализовать эффективное развитие компетенций. Перед авторами учебного пособия встала задача подобрать материал и разработать упражнения в соответствии с уровнем знания языка студентов, сохраняя при этом сквозную тематику уроков. С другой стороны, авторы столкнулись с проблемой, которую необходимо признать – чрезмерное количество ресурсно-технологических инструментов, которые также необходимо критически оценивать при создании учебных материалов. Система критериев, представленная в Таблице 1, была разработана для подбора приложений для решения определенных задач в работе с материалом.

Важной задачей для создания учебного пособия является подбор материалов. Это становится неизбежным при работе по определенной тематике. Программа по английскому языку РУТ (МИИТ), с одной стороны, акцентирует внимание на развитии коммуникативных компетенций студентов, но при этом, с другой стороны, остается в рамках профессиональной сферы общения с вполне специфическим словарным запасом транспортных и инженерных специальностей: инженеры строительства, пути и сооружений, информационная безопасность на транспорте, управление на транспорте и так далее. Авторам учебных материалов необходимо особенно внимательно относиться к подбору текстов, аудио и видео, так как они должны быть современными, актуальными и отражать профессиональную специфику развития транспортной отрасли в современном мире. Важно отметить, что подбор материалов для уровней В1 и В2 является более легким вопросом, так как необходимо подобрать по актуальной теме современный текст или аудио и сверить на соответствие уровню. Для уровней А1 и А2 подобранные материалы необходимо упростить, не потеряв аутентичность и вводя новые современные выражения, которые впоследствии обрабатываются в заданиях и выводятся в активный вокабуляр. Приложения, такие как [Rewordify.com](https://rewordify.com/) (<https://rewordify.com/>), позволяют адаптировать контент, делая его более доступным. Это может включать перефразирование сложных оборотов в более простые, выделение и определение наиболее сложных или новых понятий, работа со словарем, варианты различных заданий на вокабуляр.

Как одну из основ подбора материала авторы обозначили определение речевой деятельности, на которую в данном уроке делается акцент. Так, при изучении темы “Higher Education in the RF and in the World” на уровне В1 сделан акцент на повторение и использование Степеней сравнения прилагательных, поэтому текст был связан с гендерным сравнением поступивших студентов в 2020 г. Для самостоятельной работы студентам были предложены графики с количеством поступивших иностранных студентов в РУТ МИИТ в разные годы и надо было провести сравнительный анализ. И завершается тема актив-

Таблица 1.

Использование приложений для решения методических задач.

задача	приложение	характеристики
1. Подбор материалов	<ul style="list-style-type: none"> сайты университетов, отраслевые журналы периодика сайты профессиональных сообществ 	<ul style="list-style-type: none"> актуальность, доступность, профессионализм, практичность, широта охвата, социолингвистическая целесообразность и ресурсность
2. Анализ материалов	<ul style="list-style-type: none"> RoadToGrammar (http://www.roadtogrammar.com/textanalysis/), Анализатор текста (https://textanalyzer.pro/), Text Inspector (https://textinspector.com/) 	<ul style="list-style-type: none"> определение уровня сложности текста и разнообразие лексики, соответствие уровню языковых навыков студентов. сохранение аутентичности, баланс между аутентичностью и адаптацией.
3. Создание тематических упражнений	<ul style="list-style-type: none"> https://breakingnewsenglish.com/?all https://learningapps.org 	<ul style="list-style-type: none"> простота использования, вариативность упражнений, бесплатные версии, широта материалов возможности геймификации
4. Самостоятельная работа студентов	<ul style="list-style-type: none"> Chatbot (https://gpt-chatbot.ru/), ChatGPT4/Midjourney (https://t.me/gpt3_unlim_chatbot) 	<ul style="list-style-type: none"> развитие умения писать вводные тексты (промты), анализ и сравнение написанных ботом текстов, перевод и оценка получившихся вариантов.
5. Самопроверка	<ul style="list-style-type: none"> QuillBot (https://quillbot.com/grammar-check) NaturalReaders (naturalreaders.com) 	<ul style="list-style-type: none"> самостоятельная работа, мгновенная проверка, лингвистические компетенции по самопроверке, перефразирование, работа с синонимами и структурой предложений

ностью на коммуникацию, где студенты сравнивают по 3 параметрам технические институты мира и представляют результат в виде графика или диаграммы с описанием. Таким образом, в данной теме грамматика стала основой для подбора текста, аудио и заданий, наглядно показывая обучающимся, где данная грамматическая форма может использоваться в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Для реализации задачи анализа материалов на соответствие уровню знания языка необходимы приложения по анализу текста и вокабуляра. Как наиболее эффективные были выбраны RoadToGrammar (<http://www.roadtogrammar.com/textanalysis/>), Анализатор текста (<https://textanalyzer.pro/>), Text Inspector (<https://textinspector.com/>). Использование этих приложений позволяет выявить уровень сложности текста и разнообразие лексики, а затем на основе этой информации создать учебные материалы, соответствующие уровню языковых навыков студентов. Авторы ставят задачу максимально сохранить аутентичность, приводя содержание к балансу между аутентичностью и адаптацией. Таким образом, использование приложений позволяет оптимизировать процесс работы над подбором и адаптацией материала.

Создание упражнений для различных уровней язы-

ковой компетенции также может быть оптимизировано. Авторами было проанализировано несколько десятков приложений для создания методических материалов. В результате, только некоторые из них были рекомендованы для активного использования. Критериями отбора были следующие факторы: простота использования, вариативность, упражнений, бесплатные версии, широта материалов. Рассмотрим некоторые из приложений.

Как источник актуальной информации о технических темах на английском языке и интеграции материалов может быть использовано приложение BreakingEnglishNews (<https://breakingnewsenglish.com/?all>). Материалы приложения позволяют студентам быть в курсе последних технологических и инженерных новостей, например, энергосберегающие технологии, загрязнение окружающей среды. Для преподавателей это возможность создавать актуальные и интерактивные обучающие материалы, например, чтение движущегося с определенной скоростью текста, создание опросов множественного выбора по самым современным темам, развитие умения конспектировать аудиоматериал по определенной тематике с последующей проверкой.

С помощью приложения Learningapp (<https://learningapps.org/>) появляется возможность создавать

интерактивные упражнения (работа в паре, мини-группах, в группе), развивать когнитивные умения (подстановка слов и определений, поиск соответствий, временные отрезки), использовать геймификацию в ее самом вариативном виде (гонки, кто хочет стать миллионером, паззлы, кроссворды). Для уровня А0 упражнения подобраны на определение явления, выбора верного ответа, соотнесения фрагментов информации. Студенты в большей степени должны запомнить и воспроизвести предложенные грамматические формы, выражения и слова по теме модуля. Для уровня А1 и А2 вводятся упражнения на обобщение, выделение главного, изменения согласно новым формам и выражениям, подготовку собственного материала на основе предоставленного. На этих уровнях студенты сфокусированы на понимание и применение полученных знаний в сфере иностранного языка. Систематизация основных грамматических норм также характерны для этих уровней, поэтому в материалах уровней А1 и А2 особое внимание уделяется отработке грамматических форм. Для уровней В1 и В2 основной акцент был сделан на анализе и оценке предоставляемого материала и выражения собственного мнения по проблематике темы.

При создании методических материалов важно варьировать типы контента, включая тексты, видео, аудио и интерактивные задания, чтобы учащиеся могли развивать языковую компетенцию на каждом уровне владения языком. Использование приложений позволяет не только адаптировать материалы, но и предоставлять студентам содержание, которое соответствует программе вуза, не снижая при этом тематическую эффективность. Создание обучающих материалов, основанных на современных технологиях и методиках, обеспечивает студентов технического вуза актуальными и полезными ресурсами для изучения английского языка, а также персонализирует сам процесс обучения, повышая познавательную активность и мотивацию [3].

Для организации самостоятельной работы студентов с целью развития лингвистических умений и метакогнитивных компетенций были выбраны Chatbot (<https://gpt-chatbot.ru/>), ChatGPT4/Midjourney (https://t.me/gpt3_unlim_chatbot). С помощью этих приложений развивается широкий спектр умений: умения писать вводные тексты (промты), анализ и сравнение написанных ботом текстов, перевод и оценка полученных вариантов. Задания такого типа еще не совсем обычны для российских студентов. Также они требуют определенного уровня знания языка. Поэтому при их использовании более важны инструкции, вводная часть, которую дает преподаватель, а именно: как правильно оформить промт, на что обратить внимание, сколько слов и какие формулировки должны быть в промте. Другой важной частью работы с чат-ботами является формирование и развитие

когнитивных умений анализа результатов. В этом случае студентам предлагается спектр вопросов: насколько валидно то, что предложено чат-ботом; как проверить, что все написанное - верно; какие части текста можно расширить, а какие - сократить и так далее. По сути, работа с такими текстами ничем не отличается от традиционных упражнений по работе с текстами с одним важным отличием - эти тексты персонализированы, созданы по индивидуальным запросам студентов, а поэтому работать с ними намного интереснее. Для уровней А1 или А2 студентам предлагаются простые темы с небольшим количеством словарных слов (5-7) и объема текста (150-200). Это необходимо, чтобы у студентов впоследствии была возможность освоить получившийся текст. Для уровней В1 и В2 задачи сложнее: словарный слов 8-10, объем текста - 250-300 слов. Наибольший интерес у студентов вызывает задание на сравнение результатов при общей теме. В этом случае становится очевидным, насколько важна формулировка промта, его лаконичность и при этом подробность. Таким образом, задания на основе чатов GPT развивают целый комплекс как лингвистических, так и метакогнитивных умений, от использования новых слов и точной формулировки запроса до анализа результата, его оценки, обоснования мнения.

С помощью приложений студенты могут корректировать свои ошибки, чтобы улучшить понимание языка, вариантов и форм его использования, тренировки аудитивных и грамматических навыков. Для обеспечения самостоятельной работы с текстами, их модификации, перефразирования и проверки студентам предлагается использовать возможности приложения QuillBot (<https://quillbot.com/grammar-check>). Самостоятельная работа, но при это обратная связь и корректировка максимально важны при выполнении домашней работы. Для этой цели, наряду с Quillbot.com, студентам предлагается использовать NaturalReaders.com - приложение, позволяющее прослушивать текст с различной скоростью, повторять за диктором.

Итак, в результате анализа современных приложений для работы с англоязычными материалами были подобраны ресурсы, которые позволяют максимально оптимизировать процесс анализа материалов, их адаптации, создания комплекса упражнений и обеспечения ресурсов для самостоятельной работы и самопроверки студентов. Такой подход позволяет актуализировать содержание учебного пособия, обеспечить многоуровневость обучения при сквозном преподавании тем, создавать интерактивные упражнения с элементами геймификации. Действительно, "высокий дидактический потенциал мобильных устройств и технологий, которые помогут при их грамотной интеграции перейти к новой образовательной модели высшей школы" [6, 12] позволяет, при сформированных целях и критериях, выйти

на самый современный уровень учебных материалов. Вариативность современных ресурсов позволяет “сохранять осторожный баланс” в процесс предоставления студентам аутентичных материалов: “студенты должны применять навыки и обрести уверенность в себе, но при этом не должны быть перегружены, разочарованы и обескуражены трудной задачей осмысления статей в

научных журналах” [10]. Интегрирование различных аутентичных материалов, их адаптация и создание на их основе эффективных заданий по всем видам речевой деятельности предоставляет студентам возможность познакомиться с современными тенденциями инженерной и транспортной мысли в рамках изучения иностранного языка в университете.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоглазов А.А., Белоглазова Л.Б., Белоглазова И.А., Трубочеев Е.В., Мальцев О.Л., Клёцкин А.А., Печерский Д.К., Блохин М.Р. Использование технологий m-learning в высшем образовании: проблемы и перспективы // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2018. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologiy-m-learning-v-vysshem-obrazovanii-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 13.11.2023).
2. Данилина Е.А., Анализ опыта внедрения мобильных технологий для обучения иностранному языку на университетском уровне в России и за рубежом // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-opyta-vnedreniya-mobilnyh-tehnologiy-dlya-obucheniya-inostrannomu-yazyku-na-universitetskom-urovne-v-rossii-i-za-rubezhom> (дата обращения: 13.11.2023).
3. Думачев Л.Л., Смолина Л.В. использование мобильных приложений для развития иноязычных лексических навыков обучающихся в неязыковом вузе // Международный студенческий научный вестник. - № 1. - 2017. URL <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=16852>
4. Кудрявцев А.В. Новые возможности использования мобильных устройств в учебном процессе вуза // Педагогическое образование в России. 2015. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-vozmozhnosti-ispolzovaniya-mobilnyh-ustroystv-v-uchebnom-protseste-vuza> (дата обращения: 12.11.2023).
5. Путиловская Т.С. Уровневость как один из принципов формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Актуальные проблемы управления. 2015 Материалы 20-й Международной научно-практической конференции. 2015. С. 231-236.
6. Титова С.В. Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс // Вестник ТГУ. 2016. №7-8 (159-160). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-problemy-integratsii-mobilnyh-prilozheniy-v-uchebnyy-protsess> (дата обращения: 12.11.2023).
7. Чистякова В.В. Мобильные технологии в системе обучения иностранному языку (английский язык, технический вуз): ожидания и возможности // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. №4 (57). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnye-tehnologii-v-sisteme-obucheniya-inostrannomu-yazyku-angliyskiy-yazyk-tehnicheskiy-vuz-ozhidaniya-i-vozmozhnosti> (дата обращения: 12.11.2023).
8. Darian, S. Adapting Authentic Materials for Language Teaching // <https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-2001-volume-39-number-2#child-950>
9. Hyman, J. Developing Instructional Materials and Assessments for Mobile Learning // Khan, B.H., & Ally, M. (Eds.). International Handbook of E-Learning Volume 1: Theoretical Perspectives and Research (1st ed.). Routledge, 2015. <https://doi.org/10.4324/9781315760933>
10. Porcaro, J.W. Integrating Authentic Materials and Language Skills in English for Science and Technology Instruction // English Teaching Forum 2001, Volume 39, Number 2 (<https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-2001-volume-39-number-2#child-950>)
11. Rofi'i, A., Susilo, S.V. The Development of Teaching Materials Based on Mobile Learning in English Learning for Elementary Schools, AL-ISHLAH Jurnal Pendidikan 15(2):2062-2075, 2023, DOI 10.35445/alishlah.v15i2.2475.

© Полюдова Елена Николаевна (epolyudova@gmail.com), Быкова Екатерина Александровна (guider@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ И ЦИФРОВЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

DIGITAL TOOLS AND DIGITAL COMPETENCIES IN THE ACTIVITIES OF A FUTURE SPECIALIST WITH HIA AND DISABILITIES

**O. Salnikova
A. Kukhleeva**

Summary: The article considers the main structural and content aspects of «digital competence» in the context of general digital competencies, professional digital competencies and specialized digital competencies with an emphasis on the special educational needs of persons with limited health opportunities (HIA) and disabilities within different nosological groups: hearing, vision, musculoskeletal disorders. A comprehensive approach to the development of digital competence of students, teaching staff and other participants in the educational process is presented on the example of the experience of the North Caucasus Federal University. The actual «application» base of digital competence of persons with HIA and disabilities in the framework of education, daily and work activities is also described.

Keywords: digital competencies, limited health opportunities (HIA), disability, digital tools, artificial intelligence, assistive technologies, digital inclusive learning environment.

Сальникова Олеся Дмитриевна

Кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», (г. Ставрополь)
djjanna@yandex.ru

Кухлеева Анна Валерьевна

Аспирант, ассистент, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», (г. Ставрополь)
annakukhleeva@gmail.com

Аннотация: В статье рассмотрены основные структурно-содержательные аспекты «цифровой компетентности» в разрезе общих цифровых компетенций, профессиональных цифровых компетенций и специализированных цифровых компетенций с акцентом на особые образовательные потребности лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью в рамках разных нозологических групп: нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата. Представлен комплексный подход в развитии цифровой компетентности обучающихся, педагогических кадров и других участников образовательного процесса на примере опыта ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет». Также описана актуальная «применительная» база цифровой компетентности лиц, имеющих ОВЗ и инвалидность, в рамках образования, повседневной и трудовой деятельности.

Ключевые слова: цифровая компетентность, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), инвалидность, цифровые инструменты, искусственный интеллект, ассистивные технологии, цифровая инклюзивная среда обучения.

В современных реалиях овладение компетенциями в области работы с мультимедиа и веб-ресурсами становится объективной необходимостью. Повсеместная информатизация и цифровизация самых разных сфер деятельности обуславливает потребность в наращивании и непрерывном развитии цифровой компетентности каждого человека. Повседневная жизнедеятельность, потребление услуг и продуктов, социальное взаимодействие, реализация образовательной и трудовой деятельности и пр. сегодня невозможны без использования различных инструментов цифровой среды, а успешность данной деятельности напрямую зависит от глубины прикладного опыта использования этих инструментов.

Рассматривая цифровую компетентность, рационально обратиться к современной научно-практической концепции авторского коллектива под руководством Г.В. Солдатовой [10], определивших структуру феномена в единстве знаний, умений, навыков и опыта деятельности (знаниево-прикладной компонент), мотивации и ответственности при работе в цифровой среде. Авто-

ры также отмечают вариативность преобладания данных компонентов в зависимости от конкретной сферы работы в сети (область потребления, коммуникации, техносфера, и пр.), в связи с чем, возможно выделить 4 вида цифровой компетентности: медиакомпетентность, информационная, коммуникативная, техническая и потребительская компетентность. Овладение указанными компонентами цифровой компетентности обуславливает успешность использования возможностей ее инструментов во всех представленных областях.

Говоря о категории лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, следует отметить еще большую актуальность и значимость цифровой компетентности, т.к. специализированное оборудование, специальные технические средства реабилитации, программно-аппаратное обеспечение, ассистивные технологии, в данном случае, выступают в качестве альтернативных инструментов работы с информацией, позволяют реализовывать процесс коммуникации, что, в целом, дает возможность адаптировать внешние усло-

вия под особые потребности данного контингента.

Таким образом, перед обучающимися с ОВЗ и инвалидностью, наряду с формированием общей цифровой компетентности, необходимой для реализации жизнедеятельности (в т.ч. в профессиональной, социальной и личностной сфере), стоит дополнительная задача, предполагающая овладение навыками работы с ассистивными технологиями.

Другими словами, для контингента таких обучающихся содержание цифровой компетентности будет включать 3 условных категории:

- *общие цифровые компетенции*, необходимые для реализации коммуникации, работы с информационными ресурсами и собственно информацией (информационная культура), и пр., актуальные в современных условиях;
- *профессиональные цифровые компетенции*, представляющие собой совокупность навыков применения цифровых ресурсов в профессиональной деятельности, имеющие специфическую профессиональную направленность;
- *специализированные цифровые компетенции*, связанные с использованием ассистивных технологий, которые позволяют удовлетворять особые потребности лиц с ОВЗ и инвалидностью, предоставляя возможности доступной деятельности с мультимедийными, сетевыми, информационными и другими ресурсами в альтернативном формате.

Следует подчеркнуть, что содержание указанных компетенций подвижно, при этом динамика изменений и дополнений весьма высока. Это связано с высокими темпами развития современных информационно-коммуникационных технологий, цифровой среды, сетевых возможностей и пр.

Блок общих цифровых компетенций включает в себя, прежде всего, базовое понимание и опыт в использовании основных технических средств и технологических ресурсов, позволяющих принимать, собирать, анализировать и интерпретировать, передавать, обрабатывать, распространять, хранить, генерировать и информацию, при этом соблюдая все необходимые правила работы с ней. Эффективность реализации всех указанных процессов зависит от степени развития цифровой культуры пользователя – чем выше ее показатели, тем продуктивнее деятельность [6].

Например, при использовании автоматизированных средств обработки данных многократно увеличивается скорость выполнения работы, повышается точность и объективность результатов. Также стоит отметить универсальный характер данной компетенции – сегодня общие цифровые навыки необходимы при реализации

практически любых направлений деятельности: коммуникация, обучение, здоровьесбережение, трудовая и досуговая деятельность, получение различных услуг, взаимодействие с государственными органами и ведомствами, и многое другое.

Наряду с базовыми компонентами (работа на компьютере с «офисными» программами, стандартными сетевыми ресурсами и пр.), активное распространение получили современные «сквозные» цифровые технологии: нейротехнологии и искусственный интеллект, распределенные реестры, технологии «больших данных», «интернет вещей» (IoT), VR и AR технологии, «облачные» сервисы, новые производственные технологии (digital twin, smart manufacturing). Возможность пользоваться такими цифровыми технологиями во многом облегчает как повседневную, так и профессиональную деятельность.

Например, оптимизировать процесс работы с данными в части сбора возможно посредством применения технологии «больших данных» (IoT, Big Data), которые предоставляют пользователю возможность подключения к глобальной сети передачи данных устройств, изначально не являвшихся IT-оборудованием [11]; для передачи и хранения рационально использовать 5G (технологии высокотехнологичной мобильной связи), квантовые технологии (квантовые вычисления и коммуникации – квантовые алгоритмы могут решить задачи, недоступные обычным компьютерам), «облачные» сервисы (автоматизация процессов и защита данных), «блокчейн» (распределенная база данных в форме цепочки блоков) [4]; для анализа и принятия решений – нейротехнологии (в т.ч. нейросети) и искусственный интеллект.

Однако такой подход требует расширения спектра информационной грамотности [6] во избежание сопряженных рисков (утрата персональных данных, нарушение авторских прав пользователя и пр.) и других знаниево-прикладных компонентов общей цифровой компетентности.

Блок профессиональных цифровых компетенций представляет собой углубленное изучение и расширение опыта применения цифровых инструментов, необходимых для реализации профессиональных задач в конкретной области. Например, в администрировании (при организации и реализации рабочего процесса на предприятиях и в организациях) широкое распространение получила современная ECM-система (Enterprise Content Management) – 1С, имеющая ряд возможностей для управления деловыми процессами и совместной работой сотрудников (электронный документооборот, контроль исполнения задач, и пр.). В IT-сфере необходимо владеть не только базовыми навыками пользователя, но и владеть разными языками программирования,

уметь составлять коды, алгоритмы и пр., формирующие цифровой контент.

Следует отметить, что блоки общих и профессиональных цифровых компетенций имеют универсальный характер и необходимы для освоения обучающимися вне зависимости от особенностей здоровья. Для лиц с ОВЗ и инвалидностью предусмотрен дополнительный блок – *специализированных цифровых компетенций*. При этом следует учитывать специфику сенсомоторных проявлений у обучающихся, относящихся к разным нозологическим группам.

Цифровые компетенции, в данном случае, предполагают возможности использования технических средств реабилитации, технических средств обучения (как адаптирующих условия и контент), ассистивных средств и устройств, специального программного обеспечения, в т.ч. онлайн ресурсов.

Использование указанных инструментов позволяет адаптировать внешние условия, в частности – для работы с информационным контентом, в соответствии с особыми (в т.ч. образовательными) потребностями лиц с ОВЗ и инвалидностью. Однако применение специальных ресурсов требует совершенствования цифровых компетенций в пользовательском ключе – для потребителя, в рамках технического обслуживания – с предоставляющей услугу стороны.

Например, для лиц с нарушениями зрения (слабовидящих) в части аппаратно-программного обеспечения необходимо владеть навыками работы с портативными и стационарными устройствами видеоувеличения в части анализа характеристик, особенностей эксплуатации, использования различных функций и пр., уметь применять «встроенные» в веб-контент функции видеоувеличения, работать с программами экранного доступа, синтезаторами речи и пр. Для лиц с тотальными нарушениями зрения актуальны навыки использования альтернативных устройств ввода и вывода информации: адаптированные клавиатуры, дисплей или строка Брайля, принтер Брайля; программы конвертации текста (в шрифт Брайля и наоборот, напр., DBT), программы экранной озвучки (Jaws for Windows, NWDA) и пр.

Для лиц с нарушениями функций коммуникации следует уметь применять различные коммутаторы и коммуникаторы, а также онлайн программы альтернативной коммуникации наряду с традиционными техническими средствами и программами, позволяющими, например, озвучивать или визуализировать в образы текст. Для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата и слуха в целом эксплуатация адаптированного аппаратно-технического обеспечения не требует особых навыков, однако при использовании программ экранного доступа,

конвертеров, ретрансляторов – необходимы базовые умения пользователя.

Справедливо подчеркнуть, что цифровые компетенции в данном случае также могут быть применены в части поиска, анализа установки альтернативного и/или бесплатного программного обеспечения или использования функционально аналогичных онлайн ресурсов.

Вместе с тем, отметим, что формированию и развитию общих цифровых компетенций большое внимание уделяется в рамках освоения основных общеобразовательных программ общего образования, профессиональных цифровых компетенций – в контексте образовательных программ среднего профессионального и высшего образования.

Освоение специализированных цифровых компетенций носит преимущественно опытный и/или ситуативный, стихийный характер – большинство лиц с ОВЗ и инвалидностью (в частности – в дошкольный и школьный периоды) получают прикладные компетенции работы с ассистивными технологиями путем «проб и ошибок», а также через взаимодействие с контингентом, имеющим аналогичные нозологии и уже нарабатывшими опыт в данном направлении, либо пользуются рекомендациями поставщика продукта/услуги (при наличии возможности) в части инструкций по применению и эксплуатации.

Однако сегодня уже набирает популярность академический подход в данном направлении – в образовательных организациях среднего профессионального и высшего образования введены специальные дисциплины и курсы, ориентированные на развитие цифровой компетентности, в т.ч. специализированных цифровых компетенций. Например, на базе Северо-Кавказского федерального университета (СКФУ) в учебные планы студентов включен модуль «Введение в информационные технологии», содержащий курсы «Информационные технологии», «Цифровая грамотность и обработка данных», «Системы искусственного интеллекта «Информационные технологии командной работы и интеллектуальной деятельности», «Искусственный интеллект в профессиональной сфере», «Управление репутацией и антикризисные коммуникации в цифровой среде», «Управление брендом в цифровой среде» [3].

В части знакомства с обучающимися университета со специальными технологиями, оборудованием, программным обеспечением также реализуются такие дисциплины как «Ассистивные технологии в инклюзивном образовании», «Ассистивные технологии в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья» (для разных направлений подготовки магистратуры и бакалавриата).

Помимо реализации учебных дисциплин в вузе ак-

тивно практикуется погружение в цифровую инклюзивную среду обучения, когда преподаватели проектируют обучение с использованием электронных ресурсов вуза: электронные информационно-образовательные платформы («Coursera», «Stepik» «Открытое образование», и др. и цифровая среда (ecampus.ncfu.ru; el.ncfu.ru), ЭБС («IPRbooks», «eLIBRARY», «КиберЛенинка», «Лань», «Университетская библиотека ONLINE», «East View» и др.); MOOK (<https://mooc.ru/>); ресурсы для видеоконференцсвязи (Big Blue Button, Microsoft Teams, Zoom, Skype др.), а также процессы файлообмена и коммуникации посредством «вшитых» чатов и облачных сервисов [3; 5].

Также в образовательной среде все чаще встречаются курсы повышения квалификации, обучающие семинары и тренинги, проводимые аккредитованными образовательными организациями. Запрос на такое обучение весьма велик, что обусловлено потребностью непосредственно контингента с ОВЗ и инвалидностью и их окружения (профильные специалисты, участники образовательного процесса, специалисты технического сопровождения и пр.).

Например, в рамках реализации дополнительного образования сотрудниками СКФУ на регулярной основе проводятся курсы повышения квалификации «Использование ассистивных технологий в образовательном процессе для обучающихся с ОВЗ», где обучают особенностям применения ассистивных технологий. Использование дистанционных образовательных технологий при реализации курсов позволяет расширить географию и повысить охват аудитории, удовлетворив максимальное количество запросов.

Дополнительно на базе СКФУ организован Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (РУМЦ), включающий Центр коллективного пользования специальными средствами обучения (ЦКП СТСО РУМЦ), оснащенный передовым специализированным оборудованием и программными комплексами для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью [5]. Здесь расположены рабочие места для контингента с нарушениями слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата [7; 9].

Функции специалистов ЦКП СТСО РУМЦ заключаются в информировании, предоставлении ассистивных технологий, сопровождении и технической помощи обучающимся в учебном процессе с использованием специализированных средств. Регулярно на базе центра проходят информационно-просветительские, демонстрационные и обучающие мероприятия как для контингента с ОВЗ и инвалидностью, так и для других студентов, преподавателей, профильных специалистов и всех заинтересованных лиц, желающих повысить уровень своих специализированных цифровых компетенций.

Также сетью РУМЦ разработаны инфраструктурные листы и методические рекомендации по использованию специальных технических средств обучения инвалидов и лиц с ОВЗ, размещенные в свободном доступе на сайте инклюзивноеобразование.рф (<https://инклюзивноеобразование.рф/>) и официальных страницах РУМЦ (в частности РУМЦ СКФУ: <https://www.ncfu.ru/for-employee/departments/rumc/>), с которыми могут ознакомиться все желающие, а при возникновении вопросов – уточнить информацию по телефону горячей линии. Таким образом, в СКФУ реализуется комплексный подход в части развития цифровой компетентности, столь актуальной и востребованной сегодня.

Успешное формирование и непрерывное развитие цифровой компетентности для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью выступает не только залогом высоких показателей в части обучения, но и важным базисом в последующей реализации трудовой деятельности [8].

Во-первых, высокий уровень развития цифровой компетентности позволяет повысить востребованность и конкурентоспособность на рынке труда вне зависимости от профессиональной деятельности, во-вторых, расширить свои возможности в поиске работы и анализе трудовых вакансий посредством электронных и сетевых платформ, в-третьих, осуществлять трудовые функции в удаленном формате (по согласованию с работодателем), в-четвертых, реализовывать трудовую деятельность в рамках самозанятости или фриланса в удобном для себя формате [1; 2]. Вместе с тем, работники с высокой степенью развития цифровой компетентности более продуктивны и многозадачны, что положительно влияет на продвижение по карьерной лестнице и уровень заработной платы.

Например, очень значима роль цифровой компетентности в поиске работы – в части составления/заполнения резюме, а также при работе с сетевыми ресурсами и платформами («Авито» (<https://www.avito.ru/>), «Юла» (<https://youla.ru/>), «Работа в России» (<https://trudvsem.ru/>), HeadHunter (<https://hh.ru/>), «Работа.ру» (<https://www.rabota.ru/>), «Корпорация «МСП» (<https://www.smbn.ru/>), skillsnet.ru (<https://skillsnet.ru/>) и пр.). При подборе удаленной работы можно пользоваться электронными биржами фриланса, а также сетевыми сервисами Weblancer, FL, Freelancehunt, Work-Zilla, Freelancejob. Цифровая компетентность позволяет соискателю с ОВЗ и инвалидностью оптимизировать процесс анализа имеющихся вакансий, например, в области работы с фильтрами – установка четких критериев, в т.ч. примечание с указанием особенностей здоровья и потребностей в особых условиях. Как указывают статистические сводки данных цифровых сервисов, наиболее востребованными среди лиц с инвалидностью в области фриланса, например, являются «Контент менеджер», «Копирайтер/рерайтер/переводчик», «Консультант/оператор», «Дизайнер, художник», «Админи-

стратор в социальных сетях», «Вебмастер/программист», «Транскрибатор», «Маркетолог/рекламист», и пр.

Многие вакансии предусматривают возможность трудоустройства без требований к наличию профессионального образования и опыта работы, при условии обладания цифровой компетентностью (хотя бы на уровне пользователя). Например, вакансии по формированию подписок, отзывов и комментариев в социальных сетях и на следующих ресурсах: кликовые сервисы «Wmmail», «Socpublic», «Toloka», «VkTarget», «Forumok», «CashBox», «Qcomment Advego», «Lamator, Prospero»; по заполнению электронных карточек товаров и услуг для ведущих онлайн маркетплейсов: «Wildberries», «Ozon», «Яндекс.Маркет», «СберМегаМаркет», «Aliexpress», «Amazon», «СДЕК.Маркет», «Lamoda», «Joom»; или крупных фирм и предприятий, имеющих, в том числе, услуги продаж в онлайн формате: «Леруа Мерлен», «Эльдорадо», «М.видео», «Ситилинк», «Читай-город», «Сима-ленд» и пр.

Таким образом, следует отметить, что цифровая компетентность не только способствует расширению

спектра возможностей в области трудоустройства и занятости, но и позволяет лицам с ОВЗ и инвалидностью выстроить процесс трудовой деятельности в максимально подходящих для себя индивидуальных условиях.

Резюмируя, стоит подчеркнуть, что в современных условиях цифровая компетентность становится одной из наиболее значимых в рамках реализации повседневной жизнедеятельности, обучения, трудовой деятельности, досуга и других сфер, особенно в случае, когда речь идет о лицах с ОВЗ и инвалидностью. Высокая степень овладения совокупностью общих, профессиональных и специализированных цифровых компетенций обучающимися данной категории позволяет повысить показатели в сфере обучения (включая учебную, научную, творческую и пр. деятельность) вне зависимости от направления подготовки; приумножить шансы на последующее успешное трудоустройство и расширить возможности выбора его вариантов (по договору ГПХ, посредством самозанятости и фриланса и пр.); продуктивно осуществлять свои трудовые функции, обеспечивая тем самым увеличение доходов и возможность карьерного роста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борозинец Н.М. Методические рекомендации по использованию ассистивных технологий в образовательном процессе организаций среднего профессионального образования / Н.М. Борозинец, О.Д. Сальникова // Кострома, 2022 г. – 20 с.
2. Борозинец Н.М. Методические рекомендации для лиц с инвалидностью по трудоустройству и занятости / Н.М. Борозинец, О.Д. Сальникова // Кострома, 2022 г. – 20 с.
3. Козловская Г.Ю., Прилепко Ю.В., Шульга Н.В. Использование технологии дополненной реальности в работе с детьми раннего возраста / Г.Ю. Козловская, Ю.В. Прилепко, Н.В. Шульга // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2022. – № 4 (91). – С. 254-259.
4. Мартынова Е. Белая книга: путеводитель по 10 технологиям будущего // Сетевое издания «РБК». Раздел «Тренды. Инновации». URL: <https://trends.rbc.ru/trends/social/6437e35a9a7947922064db31> (дата обращения 03.11.2023).
5. Сальникова О.Д. Информационное и материально-техническое обеспечение образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в СКФУ / О.Д. Сальникова // Современные подходы в образовании и реабилитации лиц с инвалидностью и ОВЗ: практико-технологические аспекты: Материалы Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 26 апреля 2022 года. – Ставрополь: СКФУ, 2022. – 297 с.
6. Сальникова О.Д. Информационная грамотность как инструмент развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата / О.Д. Сальникова // Modern Science. – 2020. – № 10 (1). – С. 317-319.
7. Сальникова О.Д. Использование ассистивных технологий для обучения студентов с ОВЗ в условиях дистанционного формата обучения / О.Д. Сальникова, Е.А. Бугаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71 (2). – С. 325-328.
8. Сальникова О.Д. Условия организации рабочих мест для сотрудников с ОВЗ и инвалидностью / О.Д. Сальникова // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: материалы VII Международного интернет-симпозиума. – Ставрополь: АГРУС СтГАУ, 2022. – 464 с.
9. Сборник Ф.Н. Организация универсальных учебных мест для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшего учебного заведения / Ф.Н. Сборник, О.Д. Сальникова // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: материалы II Международного интернет-симпозиума, Ставрополь, 01 октября – 10 ноября 2016 года. – Ставрополь: СКФУ, 2016. – 311 с.
10. Солдатова Г.У. Модели цифровой компетентности и деятельность российских подростков онлайн / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 2 (22) – С. 50-60.
11. Трифионов М.С. Smart Clinic, IoT, Big Data – умная триада управления медицинским учреждением // «АВОК». НП «Инженеры по отоплению, вентиляции, кондиционированию воздуха, теплоснабжению и строительной теплофизике». Официальный сайт. URL: [https://www.abok.ru/for_spec/articles.php?nid=7548#:~:text=IoT%20\(Internet%20of%20Things%2C%20Интернет,с%20цифровым%20обществом%2C%20цифровой%20экономикой](https://www.abok.ru/for_spec/articles.php?nid=7548#:~:text=IoT%20(Internet%20of%20Things%2C%20Интернет,с%20цифровым%20обществом%2C%20цифровой%20экономикой) (дата обращения 03.11.2023).

© Сальникова Олеся Дмитриевна (djjanna@yandex.ru), Кухлеева Анна Валерьевна (annakukhleeva@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В КИТАЕ

Тан Вэньвэнь

Соискатель, ФГБОУ ВО «Государственный институт
русского языка имени А.С. Пушкина»
tww985488015@gmail.com

THE DEVELOPMENT OF THE TESTING SYSTEM FOR RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN CHINA

Tan Venven

Summary: The article talks about the history of the creation and technology of testing in Russian as a foreign language in China, and also describes the features of Chinese testing that teachers need to pay attention to in order to successfully conduct test control in Chinese groups.

Keywords: Russian language test, test for Russian Majors grade 4, test for Russian Majors grade 8.

Аннотация: В статье говорится об истории создания и технологии проведения тестирования по русскому языку как иностранному в Китае, а также описываются особенности китайского тестирования, на которые необходимо обращать внимание педагогам для успешного проведения тестового контроля в китайских группах.

Ключевые слова: тестирование по русскому языку как иностранному в Китае, тестирование по русскому языку как иностранному 4-ого уровня, тестирование по русскому языку как иностранному 8-ого.

Проблема создания и развития системы тестирования по русскому языку как иностранному является актуальным направлением исследований для русистов в Китае, особенно для специалистов, которые не только занимаются преподаванием русского языка как иностранного, но и выполняют работу экспертов, тестологов или тесторов.

В Китае официальное языковое тестирование начало развиваться в начале 80-ых годов XX века. У истоков развития китайской системы тестирования стоял известный китайский учёный Гуй Шичунь. Опираясь на международный опыт в области тестирования, изучая теорию тестирования, он активно разрабатывал стандартизированные тесты и развивал языковое тестирование в Китае. В 1981 году Гуй Шичунь выдвинул концепцию создания системы языкового тестового контроля в Китае [6].

Первое масштабное тестирование по русскому языку как иностранному в Китае было проведено в 1987 г., требование и содержание которого определил состав опытных китайских преподавателей под руководством Комитета редактирования и рецензирования учебников по русскому языку. Обучающиеся в количестве 647 человек из 25 высших учебных заведений приняли участие в данном тестировании после окончания второго курса, то есть по окончании базового этапа обучения русскому языку. По результатам тестирования эксперты определили уровни владения русским языком обучающихся и оценили качество преподавания русского языка в разных учебных заведениях.

Государственное тестирование по РКИ организуется и проводится только одной организацией — Центром

тестирования по русскому языку при Министерстве образования КНР. Общее руководство китайским государственным тестированием по иностранным языкам осуществляет Министерство образования.

Сложившаяся система тестирования по русскому языку в Китае делится на две различные по объёму и содержанию части: тестирование для нефилологов (аналог тестов на общее владение языком) и тестирование для филологов (аналог профессионально ориентированных тестов). Система тестирования по русскому языку в Китае включает в себя пять сертификационных уровней [7], которые делятся на подуровни и могут быть соотнесены с уровнями общего владения иностранными языками (в том числе и русским языком) в России и Европе. Тестирование для филологов состоит из экзаменов на IV уровень и VIII уровень, при этом экзамены на VIII уровень могут сдавать только те кандидаты, которые ранее успешно сдали экзамены на IV уровень. В 2002 году была утверждена система тестирования по русскому языку как иностранному IV и VIII уровней. С 2003 года началось регулярное массовое ежегодное тестирование по русскому языку как иностранному VIII уровня.

В 2012 году в Китае вышла новая государственная программа по обучению русскому языку как иностранному. В соответствии с ней была обновлена и система тестирования. Обучение по данной программе, а также тестирование в соответствии с данной программой проводится до настоящего времени.

В КНР, как и в большинстве развитых стран, в последние годы происходит стандартизация систем образования, разрабатываются государственные стандарты,

в том числе и в области языкового тестирования. Особенно это заметно в сфере преподавания иностранных языков, т.к. школьники и студенты, изучающие иностранные языки, должны быть уверены, что полученные ими знания будут отвечать мировым стандартам и смогут помочь им реализоваться в жизни. Однако это не значит, что китайские методики преподавания различных языков (в том числе и русского) слепо копируют наработки американских, европейских и российских методистов. Уникальность китайской педагогики заключается в синтезе культурных и педагогических традиций Китая и педагогических наработок других стран (прежде всего тех, с которыми Китай плотно взаимодействует в сфере образования, культуры и экономики). Однако эта особенность имеет один серьёзный минус: китайская система тестирования по иностранным языкам в недостаточной степени соотносится с мировыми тенденциями в тестировании, в связи с этим китайские студенты-русисты, начавшие получать образования в вузах своей страны, в случае продолжения образования в России не всегда оказываются готовы к восприятию российского формата педагогического контроля в том числе потому, что в своей стране привыкли к другим формам и методам контроля, уделяют

внимание развитию тех знаний, умений и навыков, которые в нашей методике считаются несущественными, и наоборот, демонстрируют неразвитость тех знаний, умений и навыков, которым в российской педагогике придаётся большое значение.

Необходимо отметить, что не только содержание «официальных» тестовых заданий по русскому языку в Китае значительно отличается от принятых в российской системе ТРКИ, но и сама процедура проведения экзамена имеет серьёзные отличия от российской. Основным отличием в процедуре является то, что государственное тестирование по русскому языку как иностранному проводится в Китае один или два раза в год, в то время как в России подобные экзамены проходят постоянно в разных университетах и центрах тестирования по всей стране.

Система тестирования по русскому языку как иностранному в Китае

На сегодняшний день тестирование по русскому языку как иностранному 4-ого и 8-ого уровня имеет следующий формат, как указано в следующих таблицах [1, с. 9]:

Таблица 1.

Программа тестирования русского языка 4-ого языка старая версия.

Модуль	Номер заданий	Субтесты	Балл	Процент	Время
I		устная речь (Краткий и расширенный ответ, высказывание)	15	15%	8 мин.
II		диктант	5	5%	15 мин.
III	1-15	аудирование	15	15%	22 мин.
IV	16-55	синтез	грамматика и лексика		
	56-60		речевой этикет и страноведение		
	61-70		клоуз-тест		
	71-90	чтение	20	20%	30 мин.
V		письмо	30	30%	35 мин.
合计			100		150 мин.

Таблица 2.

Программа тестирования русского языка 4-ого языка новая версия (с 2013 г.)

Модуль	Номер заданий	Субтесты	Балл	Процент	Время	
I		устная речь (Краткий и расширенный ответ, высказывание)	15	15%	8 мин.	
II		диктант	5	5%	15 мин.	
III	1-15	аудирование	15	15%	22 мин.	
IV	16-55	синтез	грамматика и лексика	20	20%	25 мин.
	56-60		речевой этикет и страноведение	5	5%	5 мин.
	61-70		клоуз-тест	5	5%	10 мин.
	71-90	чтение	20	20%	30 мин.	
V		письмо	30	30%	35 мин.	
合计			100		150 мин.	

Таблица 3.

Программа тестирования русского языка 8-ого языка старая версия.

Матч	Модуль	Номер заданий	Субтесты	Балл	Процент	Время	
Первый	I		высказывания	20	10%	10 мин.	
	II	1-15	аудирование	30	15%	20 мин.	
	III	16-30	чтение	30	15%	30 мин.	
	IV	31-55	синтез	грамматика	25	12.5%	30 мин.
		56-75		лексика и риторика	20	10%	
		76-80		литература	5	2.5%	
		81-90		страноведение	10	5%	
	перерыв на 20 мин.						
Второй	V		перевод	30	15%	50 мин.	
	VI		письмо	30	15%	40 мин.	
				200		180 мин.	

Таблица 4.

Программа тестирования русского языка 8-ого языка новая версия (с 2013 г.)

Модуль	Номер заданий	Субтесты	Балл	Процент	Время	
I		говорение	10	10%	7 мин.	
II		аудирование	15	15%	20 мин.	
III	16-45	синтез	Грамматика, лексика и риторика	15	15%	20 мин.
			литература			
			страноведение			
IV	46-65	чтение	20	20%	35 мин.	
V		перевод	20	20%	45 мин.	
		письмо	20	20%	40 мин.	
合计			100		167 мин.	

Специалисты-тестологи выстроили логичную и информативную систему: 1) тесты открытого типа занимают 40%, тесты закрытого занимают 60%; 2) тесты по проверке рецептивных навыков занимают 20% на IV уровне, 30% на VIII уровне, тесты по проверке продуктивных навыков занимают 40%; 3) тесты по проверке языковых знаний занимают 40% на IV уровне, 30% на VIII уровне, тесты по проверке речевых умений занимают 60% на IV уровне, 70% на VIII уровне; 4) на IV уровне: тесты по аудированию на 5% увеличиваются, тесты по чтению на 10% увеличиваются; на VIII уровне: тесты по чтению, тесты по переводу и тесты по письму на 5% увеличиваются в соответствии с изменением в программе обучения русскому языку.

Анализируя систему тестирования по русскому языку как иностранному в Китае, можно выделить несколько важных отличий формата проведения данного экзамена от его аналога — ТРКИ в России. Если проводить параллели, то можно утверждать, что по своим принципам и

структуре китайский экзамен по русскому языку ближе к российскому единому государственному экзамену для выпускников школ, чем к ТРКИ, т. к. основными своими задачами ставит не только непосредственную проверку знаний, но и стандартизацию материалов, обеспечение секретности тестовых материалов и создание абсолютно равных условий для всех тестируемых. Кратко перечислим особенности единого китайского экзамена по русскому языку как иностранному.

1. Как уже было сказано выше, в Китае государственное тестирование по русскому языку для филологов-русистов проводится ежегодно в определенный день. Тестирование по русскому языку IV уровня проводится в последнюю субботу мая, экзамен VIII уровня кандидаты сдают в последнюю субботу марта. Аналогичное тестирование для нефилологов в Китае проводится два раза в год - в июне и в декабре. Так как ежегодно в этом экзамене принимает участие большое количество студентов из всех филологических и лингвистических

вузов Китая, тестирование проводится в больших масштабах, требующих привлечения огромного количества педагогов и методистов.

2. Тестовые задания по русскому языку как иностранному для государственного экзамена в Китае обновляются ежегодно. За несколько месяцев до проведения экзамена создаются специальные рабочие группы, которые занимаются составлением заданий. Согласно закону, к проведению тестирования, проверке работ и подведению итогов экзамена допускаются только лица, имеющие соответствующее образование, квалификационное удостоверение и опыт работы в тестировании. Это значит, что в состав рабочих групп обычно входят преподаватели ведущих вузов, имеющих в своём составе филологические либо лингвистические факультеты.
3. При оценке результатов тестирования выделяется 3 уровня: отличный, удовлетворительный и неудовлетворительный. Тест считается пройденным, если тестируемый выполнил правильно не менее 60% заданий. Понятие минимального балла по конкретным субтестам в китайской практике тестирования не существует. При успешном выполнении теста тестируемому выдается сертификат. Тестируемый, получивший неудовлетворительный результат, имеет право сдавать повторный тест в следующем году.
4. Обработка и оценка результатов выполнения заданий закрытой формы осуществляется только с помощью компьютера. В рамках данного экзамена задания этого типа используются при проверке лексических, грамматических и лингвострановедческих навыков, а также при проверке субтестов «Аудирование» и «Чтение». При выполнении таких заданий тестируемый выбирает ответ из нескольких предложенных вариантов и отмечает его особым карандашом в соответствующей матрице, так как компьютер узнает знаки, отмеченные только таким карандашом и таким знаком. Стоит отметить, что в российском государственном тесте по русскому языку правильный ответ на матрице обводится черной ручкой, в то время как в китайском государственном тесте по русскому языку правильный ответ зачеркивается в форме крестика.
5. Большое значение придаётся обеспечению секретности тестовых материалов. Несмотря на большую разницу во времени в разных регионах страны, в Китае все участники экзамена в разных

провинциях одновременно выполняют тесты в специальных пунктах тестирования, местонахождение которых назначается Центром тестирования при Министерстве образования КНР. На практике эти пункты тестирования, как правило, находятся в тех вузах, в которых обучаются кандидаты. Время начала и завершения экзамена фиксируется и строго контролируется. После официального окончания экзамена тестовые материалы изымаются у кандидатов тестором и его ассистентами, компьютерная программа отключается.

6. Проверка продуктивных речевых навыков полностью стандартизована, эта часть проводится без непосредственного участия тесторов. Так как в Китае единый экзамен по русскому языку как иностранному представляет собой исключительно масштабное мероприятие, в котором одновременно участвуют тысячи кандидатов, технически невозможно проводить тестирование с каждым кандидатом индивидуально. В связи с этим субтест «Говорение» проводится в лингафонном кабинете, оборудованном компьютером, при этом в одном лингафонном кабинете может находиться не более 30 человек. При устном тесте тестируемые выполняют заранее записанные на пленку задания одновременно, ответы фиксируются на магнитофонной ленте и в дальнейшем вместе с остальными тестовыми материалами отправляются на проверку. Время выполнения заданий, как и в системе ТРКИ, ограничено.
7. Отсутствует инструкция по выполнению каждого задания в субтестах, проверяющих владение рецептивными видами речевой деятельности. К каждому субтесту предлагается одна общая инструкция, например: «Прочитайте тексты и выполните задания». Выберите из четырех вариантов один подходящий, зачеркнув соответствующую букву на матрице».

Развитие системы тестирования как неотъемлемой части методик преподавания иностранных языков в КНР продолжается. В последние годы китайское государство провело ряд серьёзных реформ, взяв за основу идею реформирования системы оценивания в обучении с целью создания более качественной и прозрачной системы образования. Являясь важной частью этой реформы, языковое тестирование и аттестация находятся под контролем со стороны государства.

ЛИТЕРАТУРА

1. “新国标”背景下俄语专业四、八级考试改革探索/黄玫//中国俄语教学. – 2020. – Т. 39, № 4. – С. 7–13.
2. 从测试理论看大学俄语统考/黄士增//中国俄语教学. – 1991. – № 4. – С. 52–54
3. 俄语水平测试刍议/阮福根//中国俄语教学. – 1987. – № 1. – С. 4–17
4. 俄语基础阶段水平测试/曹纁西//中国俄语教学. – 1989. – № 1. – С. 9–13

5. 关于我国高等学校俄语专业水平测试/周天璐 //中国俄语教学. – 2002. – Т. 21, № 4. – С. 44-50
6. He L. & Qi L. Gui Shichun: Founding father of language testing in China [J]. Language Assessment Quarterly, 7(4), 2010. — pp. 359–371.
7. У Суцзюань. Общая характеристика изменений условий тестирования по русскому языку в Китае // Международный научно-исследовательский журнал, 2015. — №11. – С. 33-35

© Тан Вэньвэнь (tw985488015@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина

ВИДЫ И ОБЛАСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ НАГЛЯДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

TYPES AND SPHERE OF VISUAL APPLICATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

*M. Ustova
K. Batchaeva*

Summary: Oral speech becomes visual aid to master in the learning language concerning its rules, understanding its sound, lexical, syntactic and intonation systems. Language visualization can also be pictorial, starting from a photo of the face of the speaking person and ending with a diagram of verb tenses of the language being studied. Having arrived from the country of the language being studied, the student uses mnemonic language visualization for some time, conjuring up vivid images of oral speech in the language being studied, as he heard it in the pronunciation of a particular person. The question of the psychological nature and value of visibility is a very complex and difficult question, closely related to the question of the possibility of directly recognizing the general in individual. To begin with, simply showing the object will not mean using visual teaching. But a specially organized demonstration, in accordance with the learning task, will already be visual. Consequently, only targeted demonstration will contribute the clarity to learning and, it goes without saying, that this feature of the sensory-visual method is significantly enhanced if accompanied by analytical explanation, relevant generalization, formulation of rule, inclusion of a given fact in a system of similar facts, etc.

Keywords: creative thinking, articulation, sensory-visual impressions, oral speech, verbal communication, cognition, sound composition, syntactic system.

Устова Мадина Александровна
кандидат филологических наук, доцент,
Кабардино-Балкарский ГАУ (г. Нальчик)
albion767@mail.ru

Батчаева Клара Хамидовна
Кандидат филологических наук, доцент,
Кабардино-Балкарский ГАУ (г. Нальчик)

Аннотация: Устная речь на изучаемом языке становится наглядным средством усвоения его правил, понимания его звуковой, лексической, синтаксической и интонационной системы. Языковая наглядность может быть и изобразительной, начиная от фото лица говорящего человека и кончая схемой времен глагола изучаемого языка. Приехав из страны изучаемого языка, учащийся некоторое время пользуется мнемической языковой наглядностью, вызывая у себя яркие образы устной речи на изучаемом языке, как он ее слышал в произношении того или иного конкретного человека. Вопрос психологической природы и ценности наглядности – это очень сложный и трудный вопрос, тесно связанный с вопросом о возможности непосредственно познать общее в единичном. Начать с того, что простой показ предмета не будет означать использование наглядности обучения. Но специально организованный показ, соответственно задаче обучения, уже будет наглядностью. Следовательно, только целенаправленный показ будет способствовать наглядности обучения и, само собой разумеется, что эта особенность чувственно-наглядного значительно усиливается, если сопровождается аналитическим объяснением, уместным обобщением, формулированием правила, включением данного факта в систему аналогичных фактов и т.д.

Ключевые слова: творческое мышление, артикуляция, мышление, чувственно – наглядные впечатления, устная речь, вербальное общение, познание, звуковой состав, синтаксическая система.

Источником познания с древних времен считались чувственные впечатления, полагая, что ничего не существует в сознании, чего раньше не было в ощущении. Однако, по мнению Коменского, знание лишь начинается с чувственного восприятия, с «помощью воображения переходит в память, затем через обобщение единичного образуется понятие общего и, наконец, для уточнения знания о вещах достаточно понятых составляет суждение» [1]. В момент зарождения наглядное обучение основывалось на материалистических тенденциях философии, и не было противопоставлено развитию творческого мышления, а, наоборот, рассматривалось как его основа. Это очень существенно, так как в наши дни аудиовизуальные методы обучения базируются на тенденциях махистской – гештальт теории и наглядность иногда противопоставляется их авторами творческому продуктивному мышлению.

Идеи о наглядном обучении Коменского были продолжены К.Д. Ушинским, считавшим наглядным такое обучение, «которое строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на некоторых образах, непосредственно воспринятых ребенком, будут ли эти образы восприняты при самом учении, под руководством наставника или прежде самостоятельным наблюдением ребенка, так что наставник находит в души дитяти уже готовый образ и на нем строит учение» [2].

Опираясь на эти суждения, а также учитывая современное состояние науки и современные тенденции в общественном и техническом прогрессе, следует сделать шаг в развитии идеи Коменского о наглядности обучения и включить в одно из условий успешности наглядности также критерий практики. Например, усвоение речевой интонации будет успешным не только тогда, когда обуча-

емый будет систематически слушать иностранную речь, а учитель будет на этой основе вести учащегося по пути формирования языковых правил (понятий и суждений) ее производства, но и тогда, когда два эти критерия будут соединены с третьим с попыткой артикуляции самим обучаемым, т.е. проверкой чувственного воспринятого или логически усвоенного правила в практике общения посредством языка. Производя психологический анализ наглядности при обучении иностранным языкам, должны быть рассмотрены следующие вопросы: условия и область применения наглядности; виды наглядности; психологическая природа и ценность наглядности; наглядность и звуковое кино; программированное обучение и наглядность; наглядность при обучении устной речи; наглядность обучения в зависимости от возрастных и индивидуально – типологических особенностей обучаемых и т.д.

Рассмотреть такой круг вопросов в рамках одной статьи представляется невозможным, поэтому остановимся на решении некоторых из них. Условия применения наглядности в обучении противоречивы. Дело в том, что основная задача наглядности – базировать развитие мышления обучаемых на чувственно – наглядных впечатлениях, связать обучение с жизнью. И в то же время обучение происходит не в реальной жизни, а в аудитории. Основная же задача вуза – развить творческое мышление учащихся, а не просто обогатить их память массово чувственно – наглядных впечатлений.

Вводя слова иностранного языка, нельзя внести в аудиторию все те предметы, которые называются этими словами, тем более нельзя вести в аудитории реальные разговоры, демонстрируя вербальное поведение людей на изучаемом иностранном языке. Кроме того, сам по себе показ вещей или вербальных ситуаций еще не позволит обучаемым непосредственно увидеть в них то, что нужно – законы жизни и законы мышления. Этот недостаток наглядности должен быть превращен и превращаться в ее преимущество, в преимущество целенаправленного вузовского обучения перед случайным жизненным опытом.

В самом деле, сколько бы человек, изучающий иностранный язык, ни слушал в реальной жизни реальной интонации речи (интонации повествования, вопросов, побуждений и восклицаний), он ей не научится только таким чувственно – наглядным путем. Во-вторых, он будет слышать ее сквозь уши, воспитанные на родном языке, т.е. в нашем случае будет ее русифицировать. В-третьих, сам обучаемый должен затратить колоссальный труд и время для того, чтобы из массы чувственно – наглядных впечатлений извлечь соответствующее интонационное правило языка.

В результате анализа систематически подобранных наглядных впечатлений (звуковых и зрительных) преподаватель подскажет обучаемым закон (правило) про-

изнесения интонации данного коммуникативного вида предложения иностранного языка сравнительно с родным. Изобразив на таблице интограммы, полученные в экспериментально – фонетическом исследовании, преподаватель покажет обучаемым интонационные кривые движения основного тона и силы (интенсивности) произнесения во времени. Затем преподаватель поможет учащимся сопоставить слуховые впечатления и интограммы интонации данного коммуникативного вида предложения двух языков – родного и иностранного. Тем самым он пробудит у учащихся аналитическую сторону их восприятия. Возможен и другой путь чувственно – наглядного обучения интонации иностранного языка, допустим без сравнения с родным языком. Но психологически от этого суть дела не изменится. Наглядность и в том и другом случае в ее обработке педагогически куда более действенна, чем «естественная» наглядность реальной жизни, случайная и никак не обработанная. Таковы условия применения наглядности при обучении иностранным языкам. Область применения наглядности при обучении иностранным языкам никем еще точно не определена. Практика показывает, что наглядность используется как при комплексном, так и при аспектном обучении иностранным языкам, все время расширяясь и углубляясь. Особенно интенсивно и продуктивно наглядность применяется при обучении звуковому составу и лексике иностранного языка, но она крайне желательна при обучении синтаксису и стилистическим особенностям иностранного языка, так как дает хорошие результаты. Коменский различал наглядность предметную и другую: первая – результат восприятия непосредственно предъявляемого объекта, вторая – воспроизводимые образы, когда – то созерцавшихся объектов. Дадим название этим видам наглядности: первая – перцептивной, а вторую – мнемической. Коменский справедливо полагал, что предмет может созерцаться и в его изображении, а его образы фантазии (память) могут быть нарисованы. Следовательно, имеется уже четыре вида наглядности:

1) непосредственно – перцептивная (показ преподавателем положения губ при произнесении какой-либо губной фонемы), 2) изображено – перцептивная (предъявление изображенных губ, фото), 3) непосредственно – мнемическая (образ памяти, как этот звук произносил какой-то иностранец), 4) изображено – мнемическая (рисунки по памяти лица этого иностранца).

С этим первым основанием для классификации видов наглядности тесно связано второе – степень натуральности или схематичности: 1) фото, 2) рисунок, 3) схема; 1) звучащий звук, 2) синтетический звук, 3) его спектрограмма (или сагиттальный разрез органов артикуляции при произнесении данной фонемы).

Третье основание – участие органов ощущений: наглядность зрительная, слуховая, мышечно – двигательная и т.д., а также смешанная. Например, при программированном научении речевой интонации обучаемый:

1) слышит речь в записи, 2) видит на экране схематическое изображение интонации в совокупности составляющих, и 3) испытывает рукой силу произношения, в частности, место ударения и членения фразы на силовые куски.

Четвертое основание – чистая наглядность и наглядность, сопровождаемая аналитическим объяснением. Напри мер, в аудиовизуальном методе в первые недели занятий используется чистая наглядность, когда обучаемый только слышит речь на иностранном языке.

Пятое обоснование – для классификации видов наглядности при обучении иностранным языкам – предметная (со всеми ее разновидностями) или же языковая наглядность. Дело в том, что при обучении иностранному языку предмет обучения становится также и средством обучения, в том числе и средством наглядного обучения. Преподаватель, обучая учащихся звуковому составу иностранного языка, все время произносит изучаемый материал сам или же воспроизводит его в аудиозаписи. Поэтому речь преподавателя должна быть достаточно громкой и выразительной, а его дикция отчетливой и ясной. Аудиозапись должна быть высоко совершенной без каких-либо акустических помех. При обучении синтаксису особенно важна логическая, эмоциональная и волевая выразительность речи преподавателя, чтобы средствами интонации доносился до учащихся именно данный вид или подвид интонации и синтаксической структуры предложения. Иногда даже члены предложения конкретизируются только интонационно.

Таким образом, устная речь на изучаемом языке становится наглядным средством усвоения его правил, понимания его звуковой, лексической, синтаксической и интонационной системы. Языковая наглядность может быть и изобразительной, начиная от фото лица говорящего человека и кончая схемой времен глагола изучаемого языка. Приехав из страны изучаемого языка, учащийся некоторое время пользуется мнемической языковой наглядностью, вызывая у себя яркие образы устной речи на изучаемом языке, как он ее слышал в произношении того или иного конкретного человека.

Как уже было сказано выше, имеются все основания к тому, чтобы указать и психологически охарактеризовать новый вид наглядности при обучении иностранным языкам, который возник за последние годы и пока применяется стихийно без осознания его специфической природы. Мы имеем в виду ситуативную, поступочную наглядность, которая так нужна при обучении коммуникативным образцам и моделям языка [3]. А это сейчас так широко практикуется в связи с задачей обучать устной речи на изучаемом языке.

Видимо, здесь возможны два пути: 1) использование

элементов театрализации и 2) создание специальных звуковых кинофильмов и презентаций. Не следует забывать, что театр творчески воссоздает жизнь в таком виде, что чувственно-наглядные впечатления от актеров становятся художественными образами, т.е. носителями каких-то моральных, эстетических, научных, политических и других идей. Иначе говоря, театр позволяет раскрывать законы жизни через художественные образы. Так почему же нельзя раскрывать законы языка, общения посредством языка, создавая типические ситуации (образцы и модели) этого общения? А это означает, что через театрализованную наглядность вполне возможно изучать язык как средство общения, а речь как процесс общения и вне страны изучаемого языка. Только для этой цели должен быть создан институт иностранных языков нового типа, в котором аудитории были бы модельными репрезентантами вербального общения на изучаемом языке.

Другой путь – создание специальных звуковых кинофильмов и презентаций, чем так усиленно и успешно занимаются лингвисты вузов. Эти кинофильмы строятся по особой методической программе. Их задача – наглядно иллюстрировать языковые правила, показывать, как они реализуются в жизненных вербальных ситуациях, а также приучать учащихся к общению на изучаемом языке в свойственной стране изучаемого языка обстановке.

Таким образом, для классификации существующих и вновь возникающих видов наглядности при обучении иностранным языкам существенны следующие различающие их признаки:

1. объектная - образная;
2. предметная – изобразительная;
3. перцептивная – мнемическая;
4. реальная — схематическая;
5. однорецепторная – многорецепторная;
6. чистая (синтетическая) - опосредствованная (аналитическая);
7. комплексно-языковая – аспектно - языковая;
8. театрализованно-поступочная – кино-поступочная.

Например, презентации и диафильмы содержат наглядность: объектную, изобразительную, перцептивную, реальную (схематическую), однорецепторную (зрительную), синтетическую (аналитическую) и аспектную – и вовсе не содержат наглядности поступочной.

Вопрос психологической природы и ценности наглядности - это очень сложный и трудный вопрос, тесно связанный с вопросом о возможности непосредственно познать общее в единичном. Начать с того, что простой показ предмета не будет означать использование наглядности обучения. Но специально организованный показ, соответственно задаче обучения, уже будет наглядностью. Следовательно, только целенаправленный показ будет способствовать наглядности обучения.

Во-вторых, он должен быть обработан соответственно этой задаче. Допустим, учащиеся знакомят с каким-то памятником архитектуры на занятиях по истории архитектурных стилей. В таком случае этот памятник должен быть сфотографирован. А затем и показан под таким углом зрения, который в наибольшей степени иллюстрировал бы существенные признаки этого здания, на основании которых он относится к определенному архитектурному стилю.

Следовательно, обработка предмета наглядности состоит в придании ему нужной выразительности. А что такое выразительность? Пока мы этого еще не знаем. Все-го вероятнее, это связано со своеобразным механизмом целостного познания. Большинство из нас привыкло к мысли о том, что законы жизни познаются в научном исследовании, при помощи опытов и понятий. Например, в наше время в психологии оказалось очень плодотворным исследовать электроакустически и статистически речь как индикатор психических процессов и их закономерностей. И мы так охотно пользуемся соответствующими понятиями: индикатор, информация, обратная связь, избыточность, помехи и т. д. Меньшее число из нас убеждено в том, что не менее, а иногда и более совершенным является познание жизни через образ, осуществляемое искусством, в частности искусством художественного слова. Создать образ героя – значит, познать его сущность. И зритель, созерцая этот образ в театре, познает законы жизни. Иногда это познание, особенно в области морали, куда более действенно, чем научные трактаты по морали.

Но, видимо, существует и третий вид познания предметов и явлений – это развитие у себя способности познавать сущность предметов и явлений по их выразительным чертам. Это означает воспринять их так, чтобы они оказались особенно содержательными, т. е. стали бы конкретными, чувственно-наглядными репрезентантами законов жизни. Это особым образом подобранные (показанные) предметы, явления и факты. В связи с этим невольно вспоминаются слова выдающегося французского математика Пуанкаре, сказанные им в начале нашего века «Существует своего рода иерархия фактов; одни из них не имеют сколько-нибудь широкого значения; они не дают нам никакого другого знания, кроме знания о них самих. Устанавливая их, ученый может познать только сами эти факты и не получает ничего, что помогало бы ему предвидеть новые факты. Такого рода факты, по-видимому, случаются только однажды, и им не суждено повторяться. Но существуют также и такие фак-

ты, изучение которых оказывается очень плодотворным; каждый из них подсказывает нам какой-нибудь новый закон. И так как ученому приходится делать выбор, он должен посвятить себя изучению фактов именно второго типа» [4].

Таким образом, факты и объекты действительно бывают разные и незачем в обучении показывать (наглядно предъявлять) такие предметы и явления, которые говорят только сами о себе и не подсказывают учащимся скрывающийся за ними закон жизни, в нашем случае закон языка, его употребление в речи.

Целеустремленность преподавания позволит учителю отобрать из языковых явлений те, которые будут подсказывать обучающимся правила устной и письменной речи, законы языка. К тому же преподаватель может и должен так их обработать, чтобы они стали наиболее репрезентативными в нужном направлении.

Следовательно, чувственно-наглядное само по себе, если показ его целенаправлен и обработан, способно говорить больше, чем только о себе самом. Иначе говоря, обобщает не только абстрактное мышление и выражающее его слово, но и наглядные представления, особенно если они противопоставлены друг другу, т. е. толкают учащихся на сравнение; если сходны в чем-то, т. е. влекут к обобщению; если они расположены в ранг по какому-то признаку, т. е. иллюстрируют какую-то закономерность и т.п.

Но психологическая природа и ценность наглядности не исчерпывается возможностью увидеть общий закон за выразительно репрезентирующим его чувственно-наглядным предметом или явлением.

Само собой разумеется, что эта особенность чувственно-наглядного значительно усиливается, если сопровождается аналитическим объяснением, уместным обобщением, формулированием правила, включением данного факта в систему аналогичных фактов и т. д.

Психологическая особенность и ценность чувственно-наглядного преподавания материала обучения состоит также в том, что оно мобилизует психическую активность учащихся, а именно: вызывает интерес к занятиям языком, переводит произвольное внимание в послепроизвольное, расширяет объем усваиваемого материала, снижает утомление, тренирует творческое воображение, мобилизует волю, облегчает весь процесс научения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ян Амос Коменский. Великая дидактика. - М., 1896
2. К.Д. Ушинский. Избранные педагогические сочинения. т. II. - М., Учпедгиз, 1984
3. М.К. Бородулина. О методах преподавания иностранного языка в институте. Методический бюллетень, № 1/6. М., 1984.

4. С.С. Стивенс. Экспериментальная психология, т.1. М.: Изд-во Иностран. лит. 2000, стр.13.

© Устова Мадина Александровна (albion767@mail.ru), Батчаева Клара Хамидовна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Кабардино-Балкарский ГАУ

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

INFORMATION CULTURE OF STUDENTS AS AN ASPECT OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE

N. Kharchenko
O. Gerasimova
O. Kabanova
I. Shidlowskaya
A. Kudasheva

Summary: This article explores the importance of developing information culture as a key element of professional competence in modern education. The article discusses the main aspects of information culture, its role in the development of critical thinking, analytical abilities and ethical behavior of students. Particular attention is paid to practical methods for developing information culture in educational institutions, including the use of modern technologies and training in skills of working with information from various sources. In this article we will consider the concept of information culture and its importance in the formation of professional competence in students.

Keywords: information culture, professional competence, education, critical thinking, analytical skills, ethics, information literacy training, educational technologies, modern society, information society.

Харченко Николай Леонидович

Старший преподаватель, Российская академия
народного хозяйства и государственной службы при
Президенте РФ (г. Москва)
m-rh@mail.ru

Герасимова Ольга Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Набережночелнинский государственный педагогический
университет
gerola1970@mail.ru

Кабанова Ольга Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент, Оренбургский
государственный университет
oleg-olga2005@yandex.ru

Шидловская Ирина Александровна

Кандидат филологических наук, доцент, Оренбургский
государственный университет
schidlowskaja@rambler.ru

Кудашева Александра Алексеевна

Методист, педагог дополнительного образования
(робототехника), Школа «РобоПолигон»
(ООО «Центр «Снейл») (г. Омск)
anatskevich@gmail.com

Аннотация: Данная статья исследует важность формирования информационной культуры как ключевого элемента профессиональной компетентности в современном образовании. В статье рассмотрены основные аспекты информационной культуры, ее роль в развитии критического мышления, аналитических способностей и этического поведения студентов. Особое внимание уделено практическим методам развития информационной культуры в учебных заведениях, включая использование современных технологий и обучение навыкам работы с информацией из различных источников. В данной статье мы рассмотрим понятие информационной культуры и ее важность в формировании профессиональной компетентности у студентов.

Ключевые слова: информационная культура, профессиональная компетентность, образование, критическое мышление, аналитические навыки, этика, обучение информационной грамотности, образовательные технологии, современное общество, информационное общество.

В наше время информационные технологии играют ключевую роль в профессиональной сфере, и умение правильно использовать информацию стало неотъемлемым навыком [11, с. 492]. Информационная культура включает в себя осознание влияния информации на общество и умение адекватно реагировать на изменения в информационной среде [12, с. 281]. В современном мире, где информация находится повсюду, очень важно развивать навыки фильтрации данных, умение отличать факты от мнений и ложной информации. Люди с высоким уровнем информационной культуры способны анализи-

ровать и толковать информацию, делать обоснованные выводы и принимать взвешенные решения на основе доступных данных. Критическое отношение к информации помогает избежать манипуляций и обмана [4].

Кроме того, необходимо учитывать этические аспекты при использовании информации, соблюдать авторские права и уважать конфиденциальность. Развитие информационной культуры способствует формированию образованных и ответственных граждан, которые активно участвуют в общественной жизни и способствуют

развитию общества в целом [2]. Кроме того, развитие информационной культуры среди студентов способствует формированию их креативности и критического мышления. Высоко грамотные студенты могут активно участвовать в научных исследованиях, аргументировано выражать свои мысли и представлять свои идеи в учебных и научных работах [10].

Кроме того, развитие информационной культуры способствует улучшению навыков коммуникации и сотрудничества (владение технологиями группового взаимодействия в онлайн-режиме [6, с. 75]). Студенты, которые умеют эффективно работать с информацией, могут обмениваться знаниями и опытом, участвовать в дискуссиях и коллективных проектах. Эти навыки не только полезны в учебной среде, но и в профессиональной деятельности и повседневной жизни [13].

Развитие информационной культуры является ключевым элементом современного образования, который не только обогащает знания студентов, но и формирует в них комплекс умений и навыков, необходимых для успешной адаптации в быстро меняющемся мире их будущей профессиональной деятельности [9, с. 290].

Абсолютно, верно, информационная культура имеет прямую связь с развитием критического мышления и аналитических способностей обучающихся [3, с. 147]. Умение анализировать информацию позволяет не только понимать содержание задачи, но и выделять ключевые аспекты, различать факты от мнений, анализировать и сопоставлять данные из различных источников.

Обучающиеся, обладающие этими навыками, способны критически оценивать информацию, которую они находят, разделять достоверную и недостоверную информацию [8, с. 51]. Это становится особенно важным в современном мире, где объем информации постоянно растет, а вместе с ним растет и риск распространения ложной или искаженной информации [14, с. 21].

В современном профессиональном мире ключевым навыком является умение анализировать данные и основывать на них обоснованные выводы. Работники должны быть способными быстро обрабатывать и анализировать информацию, чтобы принимать взвешенные решения, которые имеют реальное значение и влияние на их организации и бизнес [7, с. 18]. Формирование информационной культуры является неотъемлемой частью профессиональной компетентности. Она помогает обучающимся эффективно справляться с информационным перенасыщением, развивает их критическое мышление и аналитические навыки. Педагогические практики, направленные на развитие информационной культуры учащихся, способствуют созданию качественного образовательного опыта и готовят будущих спе-

циалистов к успешной работе в современном информационном обществе. В этом процессе учителя играют огромную роль [5, с. 22].

Преподаватели играют важную роль в формировании навыков критического мышления обучающихся, оценки достоверности источников, различения фактов от мнений и умения аргументировать свои утверждения. Для достижения этой цели они могут проводить специальные занятия, направленные на развитие этих навыков, и использовать интерактивные методы обучения, чтобы создать более эффективную образовательную среду и помочь в овладении компетенциями [15, с. 77].

Кроме того, важно включать элементы информационной культуры в учебные планы и методики обучения, чтобы сформировать компетентных выпускников учебных заведений. Обучающимся следует предоставлять задачи и проекты, которые требуют анализа и интерпретации информации из различных источников. Это помогает развивать у них навыки работы с информацией и критическое мышление [3].

Современные образовательные платформы и онлайн-ресурсы предоставляют студентам уникальные возможности для повышения уровня информационной грамотности. Использование интерактивных программ, веб-семинаров и мультимедийных материалов позволяет не только получать информацию, но и активно взаимодействовать с ней [16].

В настоящее время формирование информационной культуры становится ключевым фактором успешного обучения. Преподавателям и образовательным учреждениям необходимо уделить особое внимание разработке методов, способствующих развитию у обучающихся навыков критического мышления, эффективной обработке информации и адаптации к быстро меняющейся информационной среде.

Развитие информационной культуры обучающихся является важным аспектом формирования их профессиональной компетентности. Достижение высокого уровня информационной культуры позволяет студентам эффективно работать с различными источниками информации, анализировать ее, принимать обоснованные решения на основе полученных данных.

Ниже представлены некоторые методы и подходы, которые могут быть использованы для развития информационной культуры обучающихся:

- Информационная грамотность: один из основных методов развития информационной культуры студентов - это обучение им навыкам поиска, оценки и использования информации. В рамках данного подхода студентам предлагается изучить основ-

ные концепции и принципы работы с информацией, такие как определение целей поиска, выбор правильных ключевых слов при поиске в Интернете, оценка достоверности и актуальности полученных данных и другие навыки.

- Технический тренинг: для успешной работы с информацией необходимо владеть техническими навыками. Это может включать в себя обучение использованию поисковых систем, баз данных, электронных библиотек и других информационных ресурсов. Также студентам могут предлагаться тренинги по работе с программами для анализа данных и создания презентаций.
- Информационные проекты: проведение информационных проектов помогает студентам применить полученные навыки работы с информацией на практике. Это может быть написание научной статьи, создание презентации или разработка исследовательского проекта. В ходе выполнения таких проектов студенты учатся определять цели и задачи работы, осуществлять поиск необходимой информации, анализировать ее и формулировать выводы.
- Курсы информационной культуры: создание специальных курсов по развитию информационной культуры может быть полезным инструментом для формирования данного аспекта компетентности у обучающихся. В рамках таких курсов можно изучать основные теоретические понятия о работе с информацией, проводить практические занятия по использованию различных информационных ресурсов и организации работы с данными.

Важно отметить, что эти методы и подходы должны использоваться в комплексе для достижения максимального эффекта. Развитие информационной культуры обучающихся требует постоянной работы и практики, а также содействия со стороны учебных заведений и преподавателей. Только в таком случае можно гарантировать, что студенты будут обладать необходимыми навыками работы с информацией и смогут успешно применять их в профессиональной деятельности.

Только тогда выпускники смогут успешно применять свои знания и навыки в профессиональной сфере и повседневной жизни, когда они будут готовы к вызовам современного информационного общества.

В современном мире студентам доступна огромная информационная база в онлайн-режиме. Однако, для эффективного использования этой информации им необходимы навыки критического мышления, которые помогут оценить достоверность и актуальность онлайн-источников. Учреждения могут проводить семинары и мастер-классы для обучения студентов распознаванию качественных источников информации и ее анализу.

Студенты смогут лучше подготовиться к вызовам современного информационного общества и успешно применять свои знания и навыки как в профессиональной сфере, так и в повседневной жизни. Они будут обладать не только умением работать с большими объемами данных, но и способностью собирать, обрабатывать и интерпретировать информацию, чтобы принимать обоснованные решения. Для развития этих навыков в учебные программы следует включать практические занятия, направленные на анализ данных и создание информационных отчетов.

С развитием технологий появляются новые этические вопросы, связанные с использованием информации. Важно, чтобы студенты осознавали, насколько важно этично обращаться с данными и информацией в своей будущей профессиональной деятельности. Для этого учебные заведения могут организовывать обсуждения, форумы, дистанционные занятия-кейсы (case-study), web-квесты, мастер-классы [1. с. 11], чтобы помочь студентам разобраться в сложностях этических вопросов, связанных с информационными технологиями. Информационная культура является неотъемлемой частью профессиональной компетентности современных выпускников.

Для достижения успеха и этичной карьеры в современном мире, где информация играет важную роль, необходимо уделить особое внимание практическому развитию информационной культуры в учебных заведениях. Постоянное обновление учебных программ и применение современных методов обучения помогут студентам адаптироваться к вызовам современного информационного общества. В современном мире, насыщенном информацией и технологиями, развитие информационной культуры становится важным элементом образования. Информационная культура является ключевым навыком, влияющим на развитие профессиональной компетентности студентов.

Понимание и освоение навыков информационной грамотности играют важную роль в успешном обучении и профессиональном росте. Развитие информационной культуры включает умение анализировать и критически мыслить, а также эффективно использовать информацию, необходимую для обучения и развития в профессиональной сфере.

Современное информационное общество и образовательные учреждения должны активно интегрировать элементы информационной культуры в учебные программы и методики обучения. Ведь именно преподаватели играют ключевую роль в формировании навыков работы с информацией у студентов, что позволяет им успешно адаптироваться к быстро меняющейся информационной среде.

При этом формирование информационной культуры включает не только адаптацию к современным источникам информации, но и развитие навыков исследования и обработки данных. Кроме того, важно осознавать этические аспекты использования информации, чтобы студенты стали ответственными и осознанными пользователями информации. Обучение студентов этим навыкам способствует развитию их профессиональной компетентности и помогает формированию ответственных и этических специалистов.

Сформированная информационная культура является неотъемлемым фактором в профессиональном росте и активном участии в современном обществе. Образовательные учреждения и преподаватели должны непрерывно работать над развитием информационной культуры студентов, предоставляя им необходимые навыки и знания для успешного обучения и будущей профессиональной карьеры.

Развитие информационной культуры является важным вложением в будущее, которое обеспечивает готовность молодого поколения к вызовам современного информационного мира.

Важным аспектом развития информационной культуры является обучение студентов этике использования информации. Преподавателям следует обсуждать с ними права авторов, возможные проблемы плагиата и нарушения авторских прав, а также этические аспекты использования информации в научной и профессиональной деятельности. Кроме того, студентам следует научиться оформлять ссылки на используемые источники информации в соответствии с государственными ака-

демическими стандартами.

Как показывает практика, развитие информационной культуры обучающихся может быть успешным при интеграции данного аспекта в различные учебные предметы. Например, одним из ярких примеров является проведение специальных занятий по работе с информацией в рамках учебных дисциплин или создание проектов, которые требуют поиска и использования информации. Такой подход помогает студентам осознать значимость информационных навыков для решения задач в своей будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, развитие информационной культуры обучающихся является важным элементом формирования их профессиональной компетентности. Практические навыки работы с информацией, критического мышления и этичного использования данных разрабатываются с помощью рекомендаций и практики. Включение этого аспекта в учебный процесс позволяет улучшить понимание и успешное применение полученных знаний в будущей профессиональной деятельности студентов. Овладение навыками анализа информации позволяет выявить суть задачи, оценить достоверность данных и принять обоснованные решения. Эти навыки стали неотъемлемой частью повседневной рутины и профессиональной практики. Умение различать источники и критически оценивать их надежность является ключом к успешной карьере в эпоху информационных технологий. Обучение информационной культуре не только обогащает умственный потенциал студентов, но и готовит их к вызовам быстро меняющегося мира, где информация является основным ресурсом для достижения успеха.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алферьева-Термискос В.Б. Оптимизация выбора организационных форм для дистанционного обучения // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 2-2(65). – С. 10-12. – DOI 10.24412/2500-1000-2022-2-2-10-12.
2. Алфимов, В.Н. Культурологический подход к развитию информационной культуры руководителей профессиональных образовательных организаций среднего профессионального образования / В.Н. Алфимов // Вестник профессионального образования. – 2022. – № 2(18). – С. 3-7. – EDN KSOZYK.
3. Ефорова, А.Р. Формирование критического мышления студентов технического вуза как актуальная проблема современной науки и образования / А.Р. Ефорова // Актуальные проблемы современной науки и образования. Общественные науки: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Сибай, 01–28 февраля 2010 года / Министерство образования и науки РФ, Башкирский государственный университет. Том 7. – Сибай: Башкирский государственный университет, 2010. – С. 147-149. – EDN VUSRZD.
4. Жукова, Н.В. Образовательная среда коммуникативной и информационной культуры как внешний контекст формирования личной культуры субъекта познания / Н.В. Жукова, Т.С. Вершинина // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 3. – С. 178-187. – DOI 10.26170/2079-8717_2021_03_21. – EDN TJIBWV.
5. Козлов, О.А. Основные подходы оказания образовательных услуг лицам с ОВЗ / О.А. Козлов, Н.Л. Харченко // Мир педагогики и психологии. – 2019. – № 5(34). – С. 22-27. – EDN OCUXPB.
6. Коровин А.Ю. Сущность и структура информационной компетентности студентов профессионального колледжа // Наукосфера. – 2022. – № 9-1. – С. 72-76. – DOI 10.5281/zenodo.7091897.
7. Обухова, Н.И. Эмпирический анализ ценностно-мотивационных ориентаций работников образовательных организаций в условиях неопределенности / Н.И. Обухова // Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения. – 2023. – Т. 7, № 1. – С. 18-26. – DOI 10.35634/2587-9030-2023-7-1-18-26. – EDN HVUGMW.

8. Обухова, Н.И. Soft-skills и навыки бережливой личности, как элементы наполнения содержания образования VUCA-МИРА / Н.И. Обухова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2021. – Т. 3, № 5(81). – С. 51-60. – EDN UXGNIV.
9. Рыжов, Ю.В. Инженерное творчество в высшем техническом образовании / Ю. В. Рыжов // Инженер настоящего и будущего: практика и перспективы развития партнерства в высшем техническом образовании: материалы XVII Международной научно-практической конференции, Таганрог, 06–07 июня 2022 года. – Таганрог: Южный федеральный университет, 2022. – С. 290-295. – EDN EJHUIWI.
10. Смирнова, М.И. Формирование культуры потребления информации как основы информационной культуры обучающихся вузов МВД России / М.И. Смирнова // Евразийский юридический журнал. – 2021. – № 11(162). – С. 479-481. – EDN OSIEPB.
11. Сомов, М.В. Современные информационные технологии в политике: модернизационные аспекты / М.В. Сомов // E-Scio. – 2022. – № 6(69). – С. 492-496. – EDN XPJQMO.
12. Сомов, М.В. Социальные сети как феномен информационного общества / М.В. Сомов // E-Scio. – 2020. – № 2(41). – С. 281-284. – EDN GNDFHQ.
13. Суворова, О.В. Структура информационной культуры личности: анализ подходов к исследованию проблемы / О.В. Суворова, И.И. Тушева // Нижегородский психологический альманах. – 2021. – № 1. – С. 150-159. – EDN DPGSGH.
14. Усов, С.С. Формирование компетенции академического иноязычного общения студентов-магистрантов языковых специальностей / С.С. Усов, Е.В. Глухова // Актуальные аспекты развития науки и общества в эпоху цифровой трансформации: сборник материалов в международной научно-практической конференции (шифр -МКАА), Москва, 27 февраля 2023 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство АЛЕФ», 2023. – С. 21-25. – EDN PEQJCG.
15. Ялаева, Н.В. Межкультурная компетенция в подготовке юристов / Н.В. Ялаева // Вестник Уральского института экономики, управления и права. – 2014. – № 2(27). – С. 77-82. – EDN TXUMCN.
16. Swot analysis of moodle platform application in the assessment of foreign language knowledge / S. Usov, M. Safonov, L. Sorokina, E. Akbilek // ACM International Conference Proceeding Series: 4, Virtual, Online, 19–22 июля 2020 года. – Virtual, Online, 2020. – P. 31-34. – DOI 10.1145/3416797.3416835. – EDN QATAVY.

© Харченко Николай Леонидович (m-rh@mail.ru), Герасимова Ольга Юрьевна (gerola1970@mail.ru),
 Кабанова Ольга Владимировна (oleg-olga2005@yandex.ru), Шидловская Ирина Александровна (schidlowskaja@rambler.ru),
 Кудашева Александра Алексеевна (anatskevich@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ЧЕРЕЗ АНАЛИЗ СТУДЕНЧЕСКИХ ГРУПП НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN PHYSICAL EDUCATION THROUGH ANALYSIS OF STUDENT GROUPS AT THE INITIAL STAGE OF UNIVERSITY EDUCATION

**V. Chernyshev
R. Khasanova
A. Soboleva
O. Malinovskaya**

Summary: The article presents the results of a study of the current state of student groups in the specialty "Physical Culture and Sports" at the university. It is shown that the student group is the basis of the structure of the educational process in the implementation of any educational model. A student group as an organization of individuals is created at a university by the administration of the institution to ensure management of the educational process. There are different approaches to forming student groups, but it should be noted that it is not possible to assemble a group in which the characteristics of all students will initially be taken into account. It is noted that during the general crisis of education, the student group has been and remains an important element of the structure of the educational process. At the initial stage of education, the creation of student study groups is the prerogative of the university administration, which in its activities is not able to take into account the diverse motivational interests of students. The formal association of students in an organization hides many processes of student identification, which can have a significant impact on all further studies and professional prospects. The low involvement of modern students in self-government can be corrected by carefully studying the personal characteristics of students and the factors influencing the process of consolidation and integration of their interests and preferences. Giving an artificial organization - a student group the status of a subject - promotes the involvement of students in joint educational and social activities.

Keywords: physical culture and sport, student group, organization, involvement in activities, subjectivity of the group.

Чернышев Виктор Петрович

Кандидат педагогических наук., профессор, Засл. тренер РФ, ведущий научный сотрудник, Тихоокеанский государственный университет. (г. Хабаровск)
chernyshov_vp@mail.ru

Хасанова Резеда Рахматуллоевна

Доцент, Томский политехнический университет
hasanovarr@tpu.ru

Соболева Антонина Александровна

Доцент, Томский политехнический университет
Antonina@tpu.ru

Малиновская Ольга Викторовна

Старший преподаватель, Тихоокеанский государственный университет, (г. Хабаровск)
malinovska25@yandex.ru

Аннотация: В статье представлены результаты исследования современного состояния студенческих групп по специальности «Физическая культура и спорт» в вузе. Показано, что студенческая группа является основой структуры учебного процесса при реализации любой образовательной модели. Студенческая группа как организация индивидов, создается в вузе администрацией учреждения для обеспечения управления учебным процессом. Существуют различные подходы к формированию студенческих групп, но следует отметить, что скомпоновать группу, в которой изначально будут учтены особенности всех студентов невозможно. Отмечается, что при общем кризисе образования студенческая группа была и остается важным элементом структуры учебного процесса. На начальном этапе обучения создание студенческих учебных групп прерогатива администрации вуза, которая в своей деятельности не способна учитывать разнообразные мотивационные интересы студентов. Формальное объединение студентов в организации скрывает многие процессы идентификации студентов, которые могут оказать существенное влияние на всю дальнейшую учебу и перспективы профессиональной деятельности. Низкая вовлеченность современных студентов в самоуправление может быть скорректирована при внимательном изучении личностных особенностей студентов и факторов, влияющих на процесс консолидации и интеграции их интересов и предпочтений. Придание искусственной организации — студенческой группе статуса субъекта способствует вовлечению студентов в совместную учебную и общественную деятельность.

Ключевые слова: физическая культура и спорт, студенческая группа, организация, вовлеченность в деятельность, субъектность группы.

Государственный университет управления провел масштабное социологическое исследование, посвященное студенческому самоуправлению в вузах, результаты которого оказались для управленцев отрасли проблематичными. В исследовании приняли участие студенты высших учебных заведений 74 субъектов РФ, и в большинстве обнаружилось что студенты практически

не вовлечены в деятельность самоуправления, они мало что знают об этой стороне учебного процесса и, более того, практически не проявляют никакой заинтересованности в участии в самоуправлении [3].

Некоторая оторопь от полученных результатов связана с восприятием студенческих групп в вузах и вовле-

ченностью их в процесс самоуправления сохранившаяся от предыдущей, советской модели высшего образования с советских времен. Одной из ключевых функций советской модели высшего образования была селективная функция [2]. Стремление молодежи получить престижное, качественное, элитное образование по-прежнему является доминирующей установкой при выборе траектории индивидуального развития, образование, оставаясь главным средством горизонтальной и вертикальной мобильности человека, тем не менее, утратило в глазах общества статус единственного средства, обеспечивающего данную мобильность [7]. В позднесоветские времена отбор в вузы осуществлялся в достаточно жесткой форме, количество бюджетных мест было фиксированной величиной, и лишь каждый пятый абитуриент мог рассчитывать на попадание в вуз. Отсюда первая проблема вовлеченности в жизнь организации, попадание в которую было сопряжено со специфическим «обрядом инициации» в виде вступительных испытаний. Прошедший испытания индивид автоматически идентифицировал себя с тем коллективом, в котором ему предстояло жить и учиться. В свою очередь, коллектив вуза свободно идентифицировал прошедших конкурсный отбор молодых людей как своих, как выдержавших пресловутую «инициацию». Соответственно, возникающий во взаимоотношениях между студентами и преподавателями режим ожидания, был нормализован формальными и психологическими аспектами восприятия реальности. Другими словами, устойчивые социальные роли участников коммуникации способствовали снятию напряжения в ходе взаимодействия представителей различных социальных страт [8].

Современное высшее образование представлено моделью, в которой вход в систему является свободным, ни вуз, ни сами студенты в отборе за место не пересекаются, отбор происходит по результатам ЕГЭ, что переносит акт взаимной идентификации в сам учебный процесс. Процитированные выше результаты исследования ГУУ по вовлеченности студентов в процесс самоуправления, свидетельствующие о негативных тенденциях, требуют поиска новых форм организации взаимодействия студентов и преподавателей, одной из которых может стать позиционирование студенческих учебных групп как самостоятельных, автономных организаций, активно влияющих в латентной форме на процессы самоидентификации молодых людей в новых для них условиях [5].

Студенческая группа - это организация, созданная администрацией вуза для упорядочения ведения учебного процесса. По мнению Д. Норты с соавт. — «Организации - это отчасти инструменты, которые индивиды используют, чтобы увеличить производительность, найти и установить контакты и взаимоотношения, координировать действия многочисленных индивидов и групп, управлять ими и принуждать их. Общества отличаются

по составу и доступности организационных инструментов» [4. С.49]. Данное положение послужило основой для формулирования гипотезы исследования — в условиях, когда на начальном этапе обучения в вузе коммуникация студентов и преподавателей занимает определенное время, самоидентификация молодых людей во взаимодействии с сокурсниками становится решающим фактором, определяющим траекторию личностного развития индивида. Методологической базой исследования послужили педагогические наблюдения, опрос и интервью участников учебного процесса.

Был организован ретроспективный опрос преподавателей, заставших по возрасту учебу в вузе в советской и постсоветской модели. В опросе приняли участие около 50 человек различных направлений и специальностей подготовки. При анализе ответов выяснилось, что для подавляющего большинства опрошенных знакомство с вузом после начала учебы во многом определялось их способностью к подражанию сокурсникам. В эксплуатации этого природного механизма человеком нет ничего предвзвешенного, «мимесис» (подражание) основной механизм адаптации индивида к окружающей реальности. Маленький ребенок с первых дней жизни начинает подражать звукам и движениям родителей, формируя при этом свой опытный мир. Подражание другому не стоит отождествлять с полным копированием, наоборот, негативное подражание формирует позицию отторжения тем или иным примерам, через содержание которых для человека проясняется его собственная позиция. Восприятие студенческой группы как естественного явления, было обусловлено устоявшимися привычками идентификации окружающей среды, начиная с детского сада и школы, ребенок практически всегда находился в подобных искусственных организациях, с четко выраженной иерархией и правилами поведения. Более того, уже в школьные годы все учебные группы были плотно обременены сопутствующими условиями, такими как пионерская организация, а затем комсомол. Именно коллектив представлялся основной структурной единицей и формой социализации индивида [1]. Ключевым фактором, определяющим поведение индивида в группе, было принуждение к исполнению соглашений между членами организации или соглашений между организациями друг другом - третьей стороной.

Подготовка специалистов для отрасли физическая культура и спорт, осуществляемая в рамках высшего образования, имеет свои особенности, связанные с профессиональной деятельностью выпускников. Многолетние наблюдения за поступающими на данную группу специальностей показали, что большинство потенциальных специалистов изначально выбирают профессию на основаниях, далеких от их профессиональных ожиданий. Специфика спортивной деятельности подразумевает достижение личных результатов в избранном

виде спорта, что для молодых людей становится определяющим фактором при выборе траектории развития. Другими словами, многие молодые люди поступают в вуз не столько для овладения профессиональными компетенциями, сколько для совершенствования спортивного мастерства и достижения в этом виде деятельности успехов. Особенно ярко эта тенденция выражена среди выпускников школ сельской местности, которые в силу обстоятельств обладают завышенной самооценкой своей спортивной подготовленности. Для таких студентов столкновение с реальностью в плане их спортивного мастерства может стать серьезным препятствием, отрицательно мотивирующим их желание стать профессиональными педагогами.

С точки зрения микросоциологии, теория малых групп – это теория взаимодействия в наиболее открытой (явной) форме, свободной от всяких коннотаций. Теория малых групп имеет не только хорошо разработанные концепции, но и относительно высокий уровень их теоретической интеграции. Это означает, что установленные соответствия затронут отношения между многими элементами [6]. Говоря о «человеческой группе», мы подразумеваем, что индивиды, которые являются членами свободно сформированного коллектива, при определенных условиях равноправия разделяют одни и те же нормы и ценности и стремятся понравиться друг другу. Говоря о «студенческой группе», мы должны учитывать, что ее формирование осуществляется случайным образом третьей инстанцией — администрацией факультета, вуза. Искусственно созданная группа индивидов осуществляет первичную самоидентификацию через негативное восприятие коллег по коммуникации. Это важное уточнение, которое во многом становится определяющим фактором, влияющим на дальнейшую профессиональную карьеру студентов. Суть негативной идентификации известный социальный феномен, попадая в незнакомые для себя условия, ролевой статус в которых определяется с трудом, индивид вначале вычленяет из окружающих тех персонажей, которые внушают ему тревогу. Чтобы так выделенный «чужой» переместился в разряд «другой» должна состояться встреча-контакт, от результатов которого зависит выстраивание стратегии дальнейшего поведения. В студенческих группах, связанных с подготовкой в области физической культуры и спорта фактор «чужого», проявляется на начальном этапе особенно явно. Выделяются студенты, имеющие более значимый послужной список спортивных достижений, приковывая к себе внимание остальных членов группы. Так в группе может образоваться центр, члены коалиции которого будут стремиться занять более высокое социальное положение и подчинить себе более слабых или не определившихся членов группы. В свою очередь, на периферии группы также образуются локальные центры, оказывающие легальному центру сопротивление или подчиняющиеся ему безоговорочно. Установлено, что наиболее

сильное давление в целях подчинения группа оказывает на лидеров и новичков; другими словами, самое сильное давление – в центре группы и на периферии. Так как в процессе начала обучения явной стратификации между участниками нет, у преподавательского состава появляется возможность транслировать общие ценности в группу, связанные с их видением реальной ситуации, такие ценностные установки не могут быть навязаны императивным путем, но могут стать ядром, вокруг которого будут констелироваться интересы большинства участников группы. Повышение значимости внутригрупповых интересов, сплоченность студентов вокруг общих ценностей, формирует у них идентичность, которая, в свою очередь, способствует достижению большей эффективности в учебной деятельности каждого. Добиться подобной солидарности участников группы в современных условиях сложная педагогическая задача, описание молодых людей как инфантильных недорослей сегодня стало общим местом, что, на наш взгляд, является ошибочным суждением. Наблюдение за молодыми людьми свидетельствует об их большей открытости и меньшей агрессивности к окружающему миру, другое дело, что на внешнее давление и принуждение они отвечают пассивным неприятием давления. Важно подчеркнуть, что попытки оформить внутригрупповую солидарность не должны порождать отчуждение от других студенческих групп, открытое, позитивное восприятие окружающих не влияет на внутригрупповую солидарность, если ее не возбуждать намеренно. Одним из наиболее действенных способов вовлечения студентов в учебную деятельность и формирование внутригрупповой солидарности является привлечение ребят с первых дней обучения к профессиональной деятельности. Сегодня при вузах практически повсеместно работают детские секции по видам спорта, это позволяет вузам готовить себе будущих студентов и знакомить студентов с основами профессии на практике. Привлечение студентов в качестве помощников тренеров дает каждому возможность проявить не только свои спортивные таланты, но и попробовать транслировать свой опыт в другие спортивные коллективы. Как оказалось, интересы большинства студентов-спортсменов, сориентированные на этот род деятельности, нивелируют личные спортивные достижения, переводя их в параллельную плоскость профессиональной деятельности. Возникающий в сознании студента диссонанс заставляет его пристальнее взглянуть в себя-другого, неожиданно попавшего в иной социальный статус, статус человека, вынужденного нести ответственность не только за себя, но и за других. Остановка «потока сознания», разрыв обыденности важная часть бытия любого современного человека, подвергающегося бешеной бомбардировке новостных событий. Для студентов-спортсменов подобная остановка особенно значима, так как привычный ритм жизни, в котором все подчинено достижению результата в избранном виде деятельности, не оставляет времени на обдумывание.

Резкое перемещение из одной социальной ниши в другую влияет в том числе и на отношение с коллегами по учебной группе. Получаемые в ходе практической работы впечатления конвертируются в устойчивые интересы и могут стать серьезными мотивационными предпочтениями для поиска похожих стратегий поведения. Возникающая в группе зыбкая солидарность позволяет студентам соотносить свои стремления профессионального самосовершенствования с перспективами обучения в конкретном пространстве вуза. В учебной группе не явно проявляется эффект «позитивной идентификации» когда другие члены коллектива перестают восприниматься как противники и конкуренты, переходя в разряд коллег и друзей. Зафиксировать точно подобное явление невозможно, оно находится в положении мерцающего объекта, но именно на его основе можно попробовать развивать солидарное сообщество единомышленников.

Студенческая группа как особая форма организации была и остается существенным элементом структуры учебного процесса, любая студенческая группа, а особенно группа, связанная специальностью «Физическая культура и спорт» существует в двух параллельных измерениях. С одной стороны, это нормативно оформленная часть структуры обучения, с другой это сложный конгло-

мерат личностей, связанный условными связями, стремящийся либо упрочить имеющиеся связи, либо создать новые. Нельзя утверждать, что студенческая учебная группа является определяющим пространством становления и развития личности каждого ее члена. Но значение возникающих встреч-контактов между молодыми людьми, их идентификация себя существенной частью целого, через структуры которого возможно выстраивание долгосрочной перспективы развития, очевидно.

Кризисные явления современной системы образования как важнейшего социального института напрямую затронули сами основы структурного оформления образовательной модели. Обращение к фундаментальным основаниям, к коммуникативным практикам складывающимся в ходе общения между людьми, перманентная задача любой образовательной системы. Будучи сложным социальным конструктом, студенческая группа в самом разнообразном проявлении остается качественным параметром, использование которого на практике позволяет упорядочить учебный процесс, создать условия для солидаризации отдельных личностей, сфокусировать разносторонние интересы отдельных членов общества на достижении ключевых целевых параметров обучения профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов В.В. Проблема развивающего обучения: Учеб. пособие для студ. Высш. Учеб. заведений, - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 288 с.
2. Добренчиков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. - М.: ИНФРА-М, 2003. - 381 с.
3. Малошонок Н.Г. Студенческая вовлеченность как инструмент оценки качества образования в российских университетах. Университетское управление: практика и анализ. 2023;27(2):45-58. <https://doi.org/10.15826/umpra.2023.02.012>
4. Норт, Д.; Уоллес Д.; Вайнгаст Б. Насилие и социальные порядки. Концептуальные рамки для интерпретации письменной истории человечества / пер. с англ. Д.Узланера и др. - М.: Изд. Института Гайдара, 2011. - 480 с.
5. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. - М.: Изд. Корпорация «Логос», 1999. - 272 с.
6. Теория международных отношений: Хрестоматия / Сост., науч. ред. и коммент. П.А. Цыганкова. - М.: Гардарики, 2002. С. 135–146.
7. Фрумин И.Д., Добрякова М.С. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности // Вопросы образования. 2012. № 2. С. 159-191.
8. Чернышев В.П., Андрищенко Ю.В., Рязанов В.Н., Кондратьев И.В. Физическая культура и спорт как медиатор социальной ткани на современном этапе развития общества. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия Экономика и право. 2023. № 4. С. 196-199.

© Чернышев Виктор Петрович (chernyshov_vp@mail.ru) Хасанова Резеда Рахматулловна (hasanovarr@tpu.ru),
Соболева Антонина Александровна (Antonina@tpu.ru), Малиновская Ольга Викторовна (malinovska25@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНОЯЗЫЧНАЯ МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОДИН ИЗ ЗНАЧИМЫХ КОМПОНЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

MEANS OF FORMING INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN A FOREIGN LANGUAGE LESSON BASED ON ANALYSIS OF GERMAN LANGUAGE TEXTBOOKS

*E. Sharipova
M. Zaichko
M. Mikhaylova
Ia. Chaiukova*

Summary: In the modern world, foreign language intercultural competence is one of the most important components when teaching a foreign language. The formation of intercultural competence allows you to better understand and appreciate the differences between cultures, avoid conflicts, and also build productive interethnic relations. This is why it is so important to develop intercultural competence in students so that they can maintain contacts with speakers of different languages, as well as know the peculiarities of the culture and mentality of the country they are studying.

Keywords: intercultural competence, native speakers, higher education, communication.

Шарипова Эльвира Маннуровна

Кандидат социологических наук, доцент, доцент,
Тюменский индустриальный университет
elvira_sha2009@mail.ru

Заичко Маргарита Васильевна

Старший преподаватель, Тюменский индустриальный
университет
rzaichko@mail.ru,

Михайлова Мария Николаевна

Старший преподаватель, Тюменский индустриальный
университет
Mihajlovamn@tyuiu.ru

Чаюкова Яна Сергеевна

Ассистент, Тюменский индустриальный университет
chajukovajs@tyuiu.ru

Аннотация: В современном мире иноязычная межкультурная компетенция является одним из важнейших компонентов при обучении иностранному языку. Формирование межкультурной компетенции позволяет лучше понимать и оценивать различия между культурами, избегать конфликтов, а также строить продуктивные межнациональные отношения. Именно поэтому так важно развивать межкультурную компетенцию у обучающихся, чтобы они могли поддерживать контакты с носителями разных языков, а также знать особенности культуры и менталитета изучаемой страны.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, носители языков, высшее образование, коммуникация.

Процессы взаимопонимания и взаимодействия между разными языковыми сообществами базируются на основе развития иноязычной межкультурной компетенции, которая открывает возможности для развития толерантного видения мира, выстраивания диалога и понимания культуры межличностных отношений.

Преподаватели иностранных языков являются посредниками для своих учеников в процессе знакомства с мировым культурным фондом почти одновременно с родным, что, несомненно, подчеркивает необходимость и особую важность формирования иноязычной межкультурной компетенции как в процессе обучения на всех уровнях.

Изучение данной проблемы и активный дискурс вокруг нее берут свое начало в соединенных штатах Америки в поствоенный период, в 1950-х годах, однако ряд конкретных вопросов, связанных с дефинированием феномена иноязычной межкультурной компетенции и

ее компонентов, остается недостаточно изученным до настоящего времени.

Ряд учёных рассматривают категорию иноязычной межкультурной компетенции в контексте языкового образования, полагая что формирование данного феномена осуществляется прежде всего посредством освоения языковых средств. Так, по мнению К. Кнаппа, иноязычная межкультурная компетенция — это способность понимать представителей других культур, на том же уровне, как и представителей собственной культуры [12].

Однако многие исследователи выделяют в качестве примордиального психологический аспект в процессе формирования иноязычной межкультурной компетенции, в частности поведенческие характеристики личности. Человека, ориентированного на изучение различных лингвокультур, они называют межкультурно-ориентированной личностью, мультикультурной личностью, универсальной личностью, людьми-посредниками. Так, А.В. Корнеева утверждает, что психологическая

культура всегда проявляется в межкультурной коммуникации и дает характеристики совокупности форм поведения, имеющих проявление в конструктивности коммуникации и в процессе интерактивного взаимодействия, в результате приспособления и адаптации человека к изменившимся условиям жизни в другой культуре [6].

При этом данное определение не выделяет знания языковых и культурных специфик и таким образом, не учитывает многообразие социокультурных ситуаций, в которых индивид может оказаться в процессе общения на иностранном языке с представителями иной культуры. Важно подчеркнуть, что иноязычная межкультурная компетенция развивает способности человека вступить в диалог культур, соблюдая принципы взаимного уважения и толерантности к культурной специфике. Способность осуществлять межкультурный диалог зиждется на умении сохранить и выразить собственную самобытность. Прежде всего это должна быть корреляция ценностей, взаимное уважение, готовность восприятия и преодоления стереотипов. При этом Делл Хаймс преподносит составляющие это понятие характеристики иноязычной межкультурной компетенции следующим образом:

1. способность увидеть взаимоотношения между разными культурами (как внешними, так и внутренними по отношению к обществу);
2. способность быть посредником, интерпретировать одну культуру в терминах другой;
3. критическое и аналитическое понимание собственной и иной культуры;
4. осознание собственного взгляда на мир и того факта, что его мышление культурно детерминировано, а не только убежденности, что его мировоззрение и понимание естественно [11].

Готовность человека к взаимному диалогу культур и компетентность в области знаний особенностей лингвокультуры отмечают также отечественные исследователи Н.Д. Гальскова, Томахин Г.Д. [5,9]. Так, Н.Д. Гальскова рассматривает межкультурную компетенцию не только в языковом контексте, но и как способность, позволяющую личности выразить свои взгляды с учетом его собственных потребностей в рамках диалога культур, соответственно в условиях межкультурной коммуникации. Этот процесс осуществляется путем взаимосвязи освоения иноязычного кода и аккумуляции социокультурного опыта человека, который складывается из осознания собственной роли в этом мире, взаимодействия с окружающей средой, а также творческой составляющей [5].

Проанализировав различные концепции в дискурсе обсуждения этой проблемы, стоит отметить, что наиболее полно данное определение представлено в «Новом словаре методических терминов и понятий». Авторы словаря Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин определяют понятие

иноязычной межкультурной коммуникации как способность человека существовать в поликультурном обществе, достигать успешного понимания представителей других культур и представителей своей культуры посредством иностранного языка. По их мнению иноязычная межкультурная коммуникация предполагает умение адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, базируясь на сформированных ценностных ориентирах и оценках своей и чужой культуры. В ее основе лежат принципы толерантности, плюрализма, лингвистического многообразия [1].

В процессе работы с источниками было отмечено, что нередко встречается подмена понятий значения терминов «иноязычная межкультурная компетенция», «иноязычная коммуникативная компетенция» и «социокультурная компетенция». Однако не следует ставить знак равенства в определении и использовании этих понятий.

Контентная сторона иноязычной коммуникативной компетенции проявляется в знании и способности личности адекватно использовать языковые особенности в зависимости от сложившейся речевой ситуации, выступая в роли партисипанта речевой деятельности. Социокультурная компетенция является показателем информированности личности о культуре и традициях страны изучаемого языка. Иноязычная межкультурная компетенция, в свою очередь коррелируется с областью осознания общих и специфических особенностей родной и иноязычной лингвокультур. В настоящее время при освоении иностранного языка расширяется как социокультурный кругозор обучающихся, так и осознание и понимание ими элементов иноязычной лингвокультуры. Н.Д. Гальскова подчеркивает, что именно иноязычная межкультурная компетенция позволяет, учитывая опыт, традиции и особенности родной культуры, делать попытки понять и признать иной языковой код, его иные особенности, касающиеся норм поведения, обычаев и традиций при осознании их чужеродности [5].

Вопрос компонентного состава иноязычной межкультурной компетенции также представлен в научной литературе неоднородно, так как ученые предлагают различные классификации ее компонентов.

Немецкий лингвист А. Кнапп-Поттхофф одним из первых охарактеризовал иноязычную межкультурную компетенцию как комплексное явление и представил три ее основных составляющих:

1. аффективная составляющая (толерантность, эмпатия);
2. когнитивная составляющая (культурно-специфические знания, которые способствуют взаимопониманию);
3. процессуальная составляющая (коммуникативные стратегии – начало разговора, речевые клише и т.д., свойственные другой культуре) [12].

Отечественный ученый А.Ю. Муратов предлагает свою детализацию, выделяя четыре составляющих данного феномена:

1. знания (о культурных ценностях, нормах общения, фактах о культуре, языковые знания);
2. умения (усвоение новых знаний, критической оценки, практического применения знания, соотнесения событий, интерпретации культурных фактов);
3. мыслительные операции (познание на границе культур, равнозначность культур, критический взгляд);
4. отношение (открытость, любопытство, отказ от предубеждений, принятие культуры) [7].

Особенно полным и ценным представляется определение структурных компонентов иноязычной межкультурной компетенции при обучении иностранных языков, предложенное И.В. Архиповой и Д.И. Пономаревой [2]:

1. лингвострановедческий компонент (эквивалентные и безэквивалентные лексические понятия, фоновая и терминологическая лексика, фразеологизмы в сочетании с элементами страноведения и умение их применять в ситуациях межкультурного общения);
2. социолингвистический компонент (правильное соотношение между выбором лингвистической формы и способом языкового выражения согласно коммуникативной ситуации);
3. социокультурный (комплекс знаний, умений, навыков и способностей, касающихся социокультурных особенностей страны изучаемого языка, соответствующей специфики речевого/неречевого поведения, выделение общих и специфических черт в культуре родной страны и страны изучаемого языка);
4. общекультурный компонент (осведомленность и неукоснительное выполнение норм и правил речевого поведения);
5. прагматический компонент (набор знаний, навы-

ков и умений обучающегося, овладение которым открывает путь ознакомления, приобщения к национально-культурным богатствам и ценностям страны изучаемого языка для успешной реализации межличностного и межкультурного взаимодействия);

6. тематический компонент (навыки чтения «между строк», позволяющие воспринимать стоящую за текстом межкультурную информацию) [2].

Овладение данными компонентами говорит о готовности обучающегося вести межкультурный диалог, иными словами, о присутствии в сознании обучающегося своего личного багажа, индивидуальной картины мира, а также готовности к адекватному восприятию специфических оттенков иной культуры. Кроме того, формирование иноязычной межкультурной компетенции является одним из важнейших компонентов для повышения мотивированности к изучению иностранных языков. Интерес к внешней культуре, различия в традициях, расширение кругозора обучающихся могут стимулировать обучающихся к приобретению новых навыков и знаний, в том числе и в профессиональной сфере. Так, О.В. Ведута, подчеркивает важность повышения привлекательности занятий по общеобразовательным дисциплинам, что в дальнейшем ведет к стимулированию мотивации и в профессиональной сфере [3,4]. Формирование иноязычной межкультурной компетенции как раз и служит механизмом для решения поставленной задачи и достижения позитивного результата.

В результате изучения научной литературы был получен материал, анализ которого позволил заключить, что исследователи проявляют значительный интерес к проблеме взаимопонимания и взаимодействия между разными языковыми сообществами в межкультурном аспекте, однако не приводят однозначного определения понятия и компонентного состава иноязычной межкультурной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Икар, 2009. 448 с.
2. Архипова И.В., Пономарева Д.И. Методический потенциал лингвострановедческих материалов в контексте формирования межкультурной компетенции / И.В. Архипова // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 78-83.
3. Ведута О.В. Становление учебной мотивации студентов технического среднего специального учебного заведения / О.В. Ведута // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 4. – с. 62-66
4. Ведута О.В. Формирование мотивации студентов технических ВУЗОВ к изучению иностранного языка / О.В. Ведута // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – № 1. – с. 84-91
5. Гальскова Н.Д. Межкультурный подход в системе современного образования в области иностранных языков / Н.Д. Гальскова // Формирование культурной и языковой компетентности в процессе изучения иностранного языка. Интернет и изучение иностранного языка: сборник материалов Междунар. науч. конф. / под ред. П.Н. Хроменкова. М.: МГОУ, 2014. С. 71–73.
6. Корнеева А.В. Коммуникативное поведение и коммуникативное сознание как механизмы межкультурного взаимодействия / А.В. Корнеева // Вестник

- Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 4. С. 78–84.
7. Муратов А.Ю. Структура межкультурной компетенции личности / А.Ю. Муратов // Вестник БГПУ: Психолого-педагогические науки. 2005. № 4. С. 138–142.
 8. Мендельсон В.А., Зиганшина М.Р. Роль иноязычной коммуникативной компетенции в процессе подготовки конкурентноспособного специалиста / В.А. Мендельсон // Инженерное образование. 2018. № 23. С. 182–186.
 9. Томахин Г.Д. Реалии в языке и культуре / Г.Д. Томахин // Иностранные языки в школе. 1997. № 5. С. 22–26.
 10. Черняк Н.В. «Межкультурная компетенция» и смежные термины в понятийном аппарате межкультурной дидактики / Н.В. Черняк // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 2. С. 68–76.
 11. Hymes D. On Communicative Competence. New York: Harmondsworth Penguin, 1972. Pp. 269–293.
 12. Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. München: Iudicium, 1997. 207 p.

© Шарипова Эльвира Маннуровна (elvira_sha2009@mail.ru), Заичко Маргарита Васильевна (rzaichko@mail.ru,), Михайлова Мария Николаевна (Mihajlovamn@tyuiu.ru), Чаюкова Яна Сергеевна (chajukovajs@tyuiu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тюменский индустриальный университет

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ОСНОВЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Щеголева Анна Васильевна

к.пед.н., доц., ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова»
ann-shhegoleva@yandex.ru

FORMATION OF LEXICAL AND GRAMMATICAL SKILLS BASED ON LEXICAL APPROACH

A. Shchegoleva

Summary: The article is devoted to the formation of lexical and grammatical skills based on the lexical approach, which gives priority to lexis. In accordance with this approach, the language is considered to be grammaticalized lexis, not lexicalized grammar. The process of mastering a foreign language is significantly accelerated when, knowing the order of sentence structure, you rely on ready-made blocks. The effectiveness of the lexical approach was tested while teaching first-year cadets how to report when you are on duty. The organization of lexico-grammatical material in special blocks made it possible to clearly demonstrate the structure of the narrative sentence, the changing grammatical form of the verb depending on the person and number, as well as the active vocabulary included in the report of the cadet on duty. The Fisher test proved the statistical significance of differences in the material retention levels of the experimental and control groups (the results of the experimental group noticeably exceed the results of the control group).

Keywords: foreign language teaching, lexical and grammatical skills, lexical approach, grammaticalised lexis, lexical chunks.

Аннотация: Статья посвящена формированию лексико-грамматических навыков на основе лексического подхода, который отводит приоритетное место лексике. Язык, в соответствии с данным подходом, представляет собой грамматикализованную лексику, а не лексикализованную грамматику. Процесс овладения иностранным языком значительно ускоряется, когда, зная порядок построения высказывания, опираешься на готовые блоки. Эффективность лексического подхода была апробирована при отработке выражений по теме «Репорт дежурного» при обучении курсантов первого курса. Организация лексико-грамматического материала в специальные блоки позволила наглядно продемонстрировать структуру повествовательного предложения, изменяющуюся грамматическую форму глагола to be в зависимости от лица и числа, а также активную лексику, входящую в репорт дежурного. Критерий Фишера показал статистическую значимость различий в уровне усвоения материала в экспериментальной и контрольной группах (результаты экспериментальной группы значительно превышают результаты контрольной группы).

Ключевые слова: обучение иностранному языку, лексико-грамматические навыки, лексический подход, грамматикализованная лексика, лексические блоки.

Активное овладение лексической стороной речи при изучении иностранного языка составляет основу, без которой невозможно освоение ни одного из видов речевой деятельности. Ограниченный запас слов не позволяет понять ни устное высказывание, ни письменный текст. Все большую популярность в отечественной методике приобретает лексический подход; его основатель – Michael Lewis. Согласно его концепции, язык состоит не из отдельных слов, а словосочетаний – *chunks* [1]. Лексический подход отводит приоритетное место лексике, отражающей содержательную сторону языка. Для более эффективного усвоения предлагается комплексное изучение устойчивых словосочетаний – коллокаций (*collocations*), а также групп слов (*lexical chunks*) и грамматических структур. Автор лексического подхода отводит главенствующее место лексике, утверждая, что язык представляет собой грамматикализованную лексику (*grammaticalised lexis*), а не лексикализованную грамматику (*lexicalised grammar*) [1, с. 51]. Зная порядок слов в предложении и опираясь на готовые блоки (*chunks, collocations*), значительно легче строить высказывания, что позволяет ускорить процесс овладения иностранным языком. Предполагается, что

готовые словосочетания могут не только распознаваться в чужой речи, но и воспроизводиться в зависимости от ситуативного контекста.

Цель исследования – изучение основ лексического подхода и его применение для более эффективного формирования лексико-грамматических навыков при обучении иностранному языку курсантов военного вуза.

Материалом для исследования послужили работы основателя лексического подхода М. Льюиса, а также его последователей Кена Лакмана [2], Хью Деллара и Эндрю Уокли [3], методистов, педагогов-практиков, опирающихся на данный подход при обучении иностранному языку [4, 5], авторский подход по использованию чанкинг метода для активизации лексики при обучении курсантов Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков (КВВАУЛ) английскому языку [6, 7], а также разработки по развитию навыков устной речи на основе грамматикализованной лексики. Основные методы **исследования** – теоретический анализ литературы, обобщение передового педагогического опыта, педагогическое наблюдение, изучение продуктов дея-

тельности обучающихся, эксперимент.

Результаты исследования и их обсуждение

В методике преподавания иностранных языков, как отмечает Jimmie Hill, долгое время существовала идея, что так как язык является системой, основанной на правилах, то для овладения языком, прежде всего, необходимо выучить правила. Между тем язык – это сочетание чего-то совершенного нового с тем, что уже прочно или относительно прочно зафиксировано в довольно простых грамматических структурах. Большая часть языка, которая никогда не может быть полностью освоена даже носителями языка, – словарный запас. Поэтому, начиная с первого урока, следует больше внимания уделять отработке не отдельных слов, а словосочетаний [8, с. 68]. В.М. Еремина, рассматривая способы формирования коммуникативных умений специалиста горного профиля, предлагает создание «лексического банка» терминов по специальности, в котором должны преобладать лексические сочетания [5, с. 149]. З.И. Трубина, подробно рассматривая основные положения лексического подхода М. Льюиса, подчеркивает важность формирования умения использовать фиксированные сочетания слов в речи обучающихся, когда грамматика способствует развитию речевых навыков и служит коммуникативным целям обучения [4, с. 5]. Большое значение в рамках лексического подхода уделяется контекстному употреблению лексики. Так Хью Деллар и Эндрю Уокли для усвоения значений изучаемых лексических единиц предлагают, прежде всего, преподавателю изучить список слов юнита, отобрать из него 10 слов, которые студенты захотели бы знать, отдавая приоритет наиболее частотным словам. Далее следует найти контекст, в котором используется слово, а также определиться, каким способом лучше всего объяснить его значение (дефиниция, перевод). Также необходимо дать свой пример использования слова в том же значении [3, с. 36]. Запоминание слов списком малоэффективно, в то время как контекстное введение слов позволяет сформировать первичное семантическое поле и установить ассоциативные связи, расширяя контекст за счет смежных семантических полей [9, с. 158-159].

Основываясь на том, что язык представляет собой грамматикализованную лексику, мы постарались уйти от введения слов списком и отдельной отработки грамматического материала. Экспериментальная работа по выявлению эффективности использования лексического подхода проводилась на материале рапорта дежурного, включающего в себя 11 выражений с глаголом *to be*. В соответствии с материалом учебника [10] и тематическим планированием, на первом занятии дается список выражений, также приводится грамматическая таблица с формами глагола *to be* в утвердительной и отрицательной формах. На отработку данного материала отводится

два занятия. Курсантам предлагается выполнить упражнение, вставив нужную форму глагола *to be*, а также выполнить перевод предложений, входящих в рапорт, с русского языка на английский.

На этапе констатирующего эксперимента обучающимся было предложено перевести 11 выражений с глаголом *to be* из рапорта дежурного. В результате были выявлены несколько человек, которые знали перевод почти всех выражений (это те курсанты, которые ранее обучались в кадетских корпусах и были знакомы с данным материалом), их показатели не стали учитываться в ходе эксперимента. Проанализировав типичные ошибки, сделанные при переводе выражений, можно прийти к выводу, что обучающиеся пытались перевести незнакомые выражения, опираясь на произношение слова (e.g. *be on the list* – быть на листе, *be present* – быть представленным, *be on mission* – быть на миссии), пробовали вспомнить близкое по звучанию слово: *be on leave* – быть в жизни / жить / проживать, спутав его с *live* – жить. Неожиданный вариант был предложен при переводе выражения *be on duty* – быть неряшливым, грязным (спутав с *dirty*), а *be on guard duty*, соответственно, было переведено как «быть очень грязным». Выражение *be ill* было ошибочно переведено как «быть здоровым», (видимо, в связи с данным выражением вспомнилась какая-то информация, связанная со здоровьем). Все курсанты как в экспериментальной, так и в контрольной группах получили задание выучить выражения из рапорта дежурного.

С целью выявления качества усвоения материала, посредством случайной выборки были определены экспериментальная (n=23) и контрольная (n=20) группы. В то время как в контрольной группе занятия проводились традиционным способом, в экспериментальной был использован разработанный автором материал по активизации лексико-грамматического материала по теме «Рапорт дежурного» (см. Рис.1, 2). Руководствуясь принципом, что «беглость – это не результат знания грамматических правил и списков слов, а умение использовать клише и устоявшиеся выражения в речи» [4, с. 5], мы предложили курсантам схему, состоящую из двух блоков. (Блок 1.)

Первый блок демонстрирует активизацию глагола *to be* в первом лице единственного числа посредством короткого диалога между преподавателем и дежурным курсантом или командиром. Далее отрабатывается лексика на уровне предложения с глаголом во множественном числе.

На основе второго блока отрабатывается глагол *to be* в третьем лице единственного числа. Важно, что первый и второй блок были помещены на одном листе. Такое расположение позволило составлять предложения со всеми 11 выражениями из рапорта дежурного, отрабо-

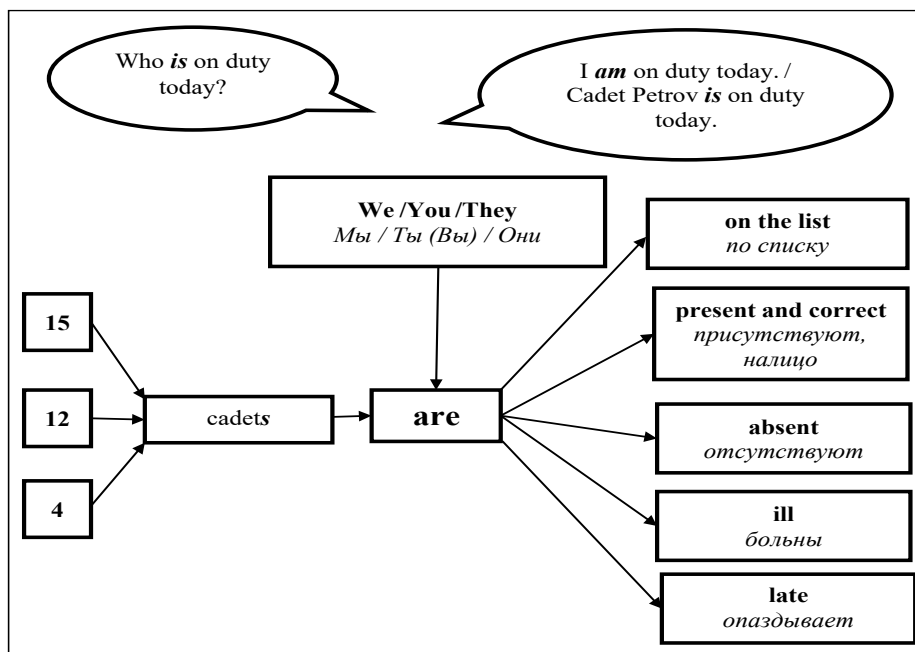


Рис. 1. Грамматикализованная лексика по теме «Рапорт дежурного»
Блок 1.

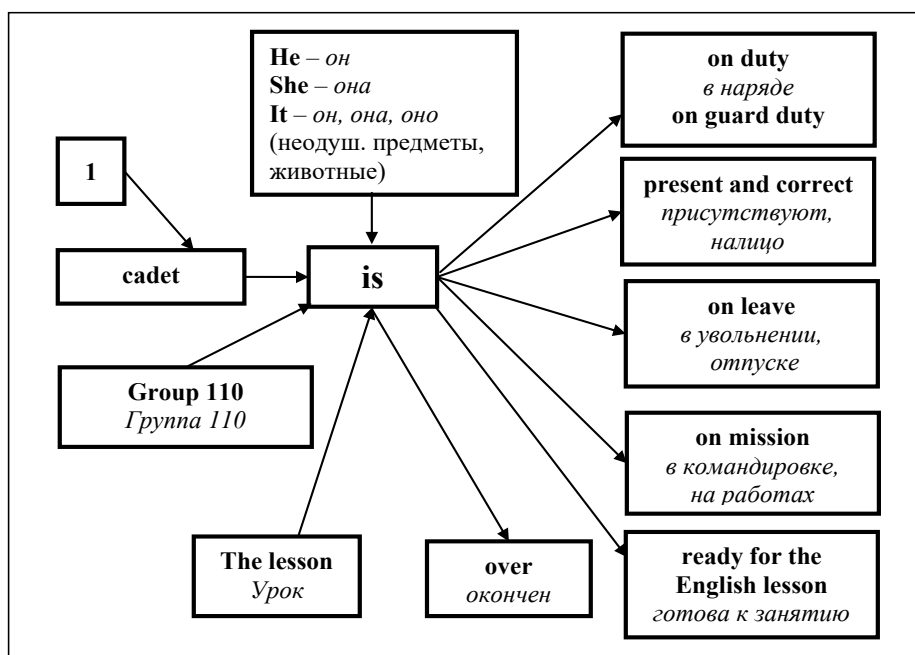


Рис. 2. Грамматикализованная лексика по теме «Рапорт дежурного»
Блок 2.

тая также личные местоимения и соответствующие формы глагола.

На следующем занятии как в экспериментальной, так и контрольной группах было предложено выполнить два задания: первое – перевести те же самые выражения с глаголом *to be*, второе – вставить пропуски с местоимениями и соответствующей формой глагола. Интересен факт, что некоторые обучающиеся контрольной группы,

выучив значения выражений, в пропуски вставляли не соответствующую форму глагола *to be*, а просто *be*, как было дано в списке (e.g. They *be* on mission). Уровни усвоения материала представлены в таблице №1.

Как видно из таблицы, ни один из обучающихся экспериментальной группы не выполнил задания на низком уровне, в то время как в контрольной группе 5% испытуемых имели низкий результат по первому заданию и 15% –

Таблица 1.

Результаты выполнения лексико-грамматических заданий по теме «Рапорт дежурного».

Уровень усвоения материала	Экспериментальная группа n=23				Контрольная группа n=20			
	Задание 1		Задание 2		Задание 1		Задание 2	
низкий	0	0%	0	0%	1	5%	3	15%
средний	1	4,4 %	4	17,4%	3	15%	5	25%
хороший	6	26%	5	21,7%	2	10%	5	25%
высокий	16	69,6	14	60,9%	14	70%	7	35%

Таблица 2.

Частота встречаемости уровней усвоения лексическо-грамматического материала по теме «Рапорт дежурного» в экспериментальной и контрольной группах.

Уровни усвоения материала	Экспериментальная группа		Контрольная группа		Значения $\phi_{эмп}$ по критерию Фишера сравниваемых групп
	Абс. число	Кол-во, в %	Абс. число	Кол-во, в %	
Задание 1 (выражения с глаголом <i>to be</i>)					
Высокий + хороший	22	95,7	16	80	1,659
Средний + низкий	1	4,3	4	20	1,659
Задание 2 (все формы глагола <i>to be</i> в языковом контексте «Рапорт дежурного»)					
Высокий + хороший	19	82,6	12	60	1,665
Средний + низкий	4	17,4	8	40	1,665
Примечание: $\phi_{кр.} = 1,64$ (при $p=0,05$)					

по второму. Высокий результат по первому заданию практически одинаковый (69,6% и 70%), что свидетельствует о том, что уровень владения английским языком в группах примерно одинаковый. Между тем, формирующий эксперимент с применением схемы, состоящей из двух блоков, которые представляют грамматикализованную лексику по теме «Рапорт дежурного», позволил значительно повысить качество усвоения материала. Так количество обучающихся, усвоивших данный материал на высоком уровне в экспериментальной группе, значительно превысило показатели контрольной группы и составило 60,9% и 35% соответственно.

Нас интересовало качество усвоения материала, поэтому, изначально выделив 4 уровня: высокий, хороший, средний и низкий, мы объединили высокий и хороший уровень (усвоение материала на 75-100%), а также средний и низкий (до 74%).

Для проверки статистической значимости различий в уровне усвоения лексического и лексико-грамматического материала по теме «Рапорт дежурного» мы использовали критерий Фишера. Результаты представлены в таблице 2.

Как видно из таблицы, качественная успеваемость по изучаемой теме составила на 15, 7% выше по первому заданию и на 22,6% по второму заданию в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Различия в

уровнях усвоения лексического и лексико-грамматического материала по теме «Рапорт дежурного», являются статистически значимы и свидетельствуют об эффективности обучения на основе лексического подхода, когда отрабатываются лексико-грамматические блоки, а не отдельные слова.

Выводы

1. Лексический подход, предложенный Майклом Льюисом, предполагает отработку лексико-грамматических блоков, которые регулярно встречаются в речи, а не изучение отдельных слов и правил грамматики.
2. Контекстное представление лексико-грамматического материала способствует более прочному его усвоению.
3. Развитие навыков устной речи на основе грамматикализованной лексики более эффективно, о чем свидетельствуют результаты методико-педагогического эксперимента при введении лексико-грамматического материала по теме «Рапорт дежурного».
4. Применение лексического подхода при формировании лексико-грамматических навыков было рассмотрено на примере рапорта дежурного, но, на наш взгляд, его применение при работе над другими темами также является перспективным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Lewis M. The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward / M. Lewis. Thomson Heinle, 2008. 224 p
2. Lackman K. Teaching Collocations: Activities for Vocabulary Building. Toronto: Ken Lackman and Associates Educational Consultants. 2011. P. 139-142.
3. Dellar H. Teaching Lexically. Principles and practice / H. Dellar, A. Walkley. - Delta Publishing. 2016. 152 p.
4. Трубина З.И. Обучение грамматическому аспекту речи на основе лексического подхода // Мир науки. Педагогика и психология, 2020 №5, <https://mir-nauki.com/PDF/03PDMN520.pdf> (дата обращения 26.10.2023).
5. Еремина В.М. Применение лексического подхода в обучении английскому языку студентов горных специальностей // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 2. С. 145-154. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-18-2-145-154
6. Hill J. Revising priorities: from grammatical failure to collocational success // Teaching Collocations: Further Developments in the Lexical Approach / ed. M. Lewis. London: Language Teaching Publications, 2000. London: Language Teaching Publications, 2000. P. 47-69.
7. Щеголева А.В. Чанкинг метод как способ оптимизации процесса усвоения лексического материала на английском языке // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32128> (дата обращения 24.10.2023).
8. Щеголева А.В. Внеаудиторный практикум. Часть I. Мой мир / А.В. Щеголева. Краснодар: КВВАУЛ, 2023. 75 с.
9. Щеголева, А.В. Формирование лексико-грамматических навыков при подготовке к международной Всеармейской олимпиаде по иностранному языку / А.В. Щеголева, Л.В. Воробец // Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции имени Е.Н. Солововой, Москва, 06 ноября 2020 года / Под редакцией А.Е. Казеичевой, И.В. Хитровой [и др.]. Обнинск: Закрытое акционерное общество «Издательство «Титул», 2021. С. 157-162.
10. Хамула, Л.А. Английский язык. Часть 1. Мой мир: учебное пособие. / Л.А. Хамула. Краснодар: КВВАУЛ, 2021. 220 с.

© Щеголева Анна Васильевна (ann-shhegoleva@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМА МОДЕЛИРОВАНИЯ СЕМАНТИКИ ГЛАГОЛОВ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

THE PROBLEM OF MODELING THE SEMANTICS OF VERBS OF VISUAL PERCEPTION (BASED ON THE MATERIAL OF THE FRENCH LANGUAGE)

**M. Akinina
A. Nalimova**

Summary: The article examines the important linguistic problem of modeling visual verbs in French. The issue of visual perception of lexical units in speech communication and the language of fiction is analyzed based on the works of French writers. Examples are presented to illustrate the evolution of visual perception and the semantic structure of visual perception verbs in French.

Keywords: semantics, semantic structure, semantic features, visual perception, lexical units, object of vision, memories, memory, visual image, evolution of perception, derived meaning, speech variation.

Акинина Марина Вячеславовна

старший преподаватель, Национальный
исследовательский университет «МЭИ», (г. Москва)
AkininaMV@mpei.ru

Налимова Александра Сергеевна,

Национальный исследовательский университет «МЭИ»
(г. Москва)
NalimovaAS@mpei.ru

Аннотация: В статье рассматривается важная лингвистическая проблема моделирования глаголов зрительного восприятия во французском языке. Анализируется вопрос зрительного восприятия лексических единиц в речевом общении и языке художественной литературы на материале произведений французских писателей. Представлены примеры, позволяющие представить эволюцию зрительного восприятия и семантическую структуру глаголов зрительного восприятия во французском языке.

Ключевые слова: семантика, семантическая структура, семантические признаки, зрительное восприятие, лексические единицы, объект зрения, воспоминания, память, зрительный образ, эволюция восприятия, производное значение, речевое варьирование.

Основной особенностью языковой системы является ее динамический характер, который представляет собой подвижные отношения между элементами структуры языка. Эта особенность осуществляется прежде всего на лексико-семантическом уровне языка. Данный уровень представляет собой незамкнутую подсистему, которая допускает взаимосвязь с внешней средой. Лексическая семантика отличается открытостью и подвижностью от других объектов языка. Одним из главных факторов, влияющим на динамику семантики лексических единиц является полисемия. Она возникает вследствие стремления любого иностранного языка к экономии своих средств, с одной стороны, и под влиянием природы языкового знака, с другой. Изучение семантической эволюции языка представляет собой важную научную задачу. Она позволит определить основные закономерности развития любого семантического комплекса, а это будет способствовать более полному описанию и проникновению в сущность языка во время его изучения. Нас будет интересовать динамика семантических переходов в глаголах зрительного восприятия во французском языке.

Данная группа глаголов наряду с другими средствами языка служит для создания зрительной картины мира в тексте. Всем известно, что зрение представляет собой первичную и доминирующую форму познания окружаю-

щего мира. Эти глаголы входят в более широкую группу глаголов чувственного восприятия. По словам Кретьева А.А., «наряду с глаголами слуха, обоняния, осязания и вкуса, каждая из этих групп выделяется по органу чувств, с помощью которого осуществляется восприятие» [2 с.7-9].

Для обозначения процесса зрительного восприятия во французском языке существуют такие лексические единицы, как глаголы: *lorgner, aviser, regarder, voir, considérer, entrevoir*. Анализ компонентов семантики представленных глаголов позволяет нам выявить специфические модели развития при их взаимодействии с контекстом. Отметим, что именно результаты контекстных исследований направляют наше внимание на получение объяснений по употреблению и использованию глаголов зрительного восприятия.

Прежде чем перейти к рассмотрению семантики глаголов данной группы, вниманию читателей предлагается краткий обзор представлений, связанных с традициями культуры Европы. Особое место будет отведено рассмотрению данной проблемы в произведениях Марселя Пруста, так как именно в них были найдены наиболее нестандартные примеры семантических переходов зрительных глаголов, что не характерно для остальных представленных авторов литературных произведений. Это можно

объяснить авторскими особенностями стиля художника.

В конце девятнадцатого – начале двадцатого века была обнаружена проблема понимания зрения, которая отличалась от предыдущих видений. Формула «наблюдатель – дистанция – объект» трактовалась филологом Ямпольским М.Б. как «бесперспективное, недистанцированное зрение» [6 с.94-112], где объект рассматривался в непосредственной близости к глазам. У Пруста в качестве «близкого» объекта зрения выступают воспоминания и память. В результате становится возможным рассмотрение объектов не только потенциально видимых, но и не поддающихся обычному физическому зрительному восприятию. В творчестве Пруста роль последних выполняет попытка вызвать в памяти зрительные образы прошлых событий и людей. Одно из таких воспоминаний – лицо матери писателя, образ которой был утрачен. М.Б. Ямпольский объясняет это так: «Первоначально идентификация Пруста с матерью столь велика, что он не может «видеть» ее лица как лица другого, точно так же как человек не может видеть своего собственного лица иначе как в зеркале, когда лицо это становится лицом другого» [7, с.149].

Аналогичную попытку представить облик матери встречается у Джойса в эпизоде «Улисса», когда Стивен, глядя на море, вспоминает образ покойной матери и сразу не может вспомнить черты ее лица. Постепенно образ матери будет для него вытекать из самого моря. Его взгляд встретится с глазами матери, которые будут представлены в произведении в виде морских пятен. Автор, Ж. Диди-Юберман поясняет это следующим образом: «... когда любую видимую вещь, какой бы спокойной и нейтральной ни была она внешне, подкрепляет утрата – пусть путем простой, но стесняющей ассоциации или игры слов – она становится невозможной и, тем самым, смотрит на нас, затрагивает нас, преследует нас» [1, с.12].

Характерно, что обоих художников объединяет общий писательский метод – поток сознания. Но у Пруста поток сознания связан с памятью и направлен на воспоминания, а у Джойс при помощи данного принципа передается состояние героев.

Как же представлено зрительное восприятие у Пруста? Ответ прост: он соотносит зрение с воспоминанием. Согласно его словам, глаза активно исследуют прошлое героя, участвуют в воспоминаниях, которые являются процессом «буквально разрушающим самосознание вспоминающего» [11, с.149]. Взгляд человека, погруженного в воспоминания, является отсутствующим, так как он погружен в созерцание внутри себя, а его зрительный потенциал полностью направлен на поиск образа, затерянного в лабиринтах памяти. «Объект зрения теперь оказывается вне глаза, но внутри его, на собственной сетчатке, которая перестает регистрировать внешние объекты, и сама становится объектом зрения» [7, с.150].

Сам же зритель должен находиться либо вне глаза и стараться заглянуть в него, либо «вернуться внутрь». М.Б. Ямпольский, говоря о Прусте, использует метафору «вывернутые глаза», которые присутствуют при сновидениях или галлюцинациях: «Когда глаза выворачиваются во сне, сновидения могут быть спроецированы на сетчатку как бы изнутри. Это выворачивание направления зрения сопровождается филогенетическим регрессом. Человеческие существа становятся похожими на рыб или земноводных. Пробуждение памяти поэтому в пределе может идти рука об руку с физической метаморфозой тела» [7, с.154].

Переход от восприятия к воспоминаниям у Пруста близок к переживаниям умирающих от удушья, когда они видят мгновенно все события своей жизни. Речь, конечно, идет об операциях сознания, что является результатом утраты контакта с реальностью.

Это наглядно представлено у Пруста в эпизоде с печенем в романе «A la recherche du temps perdu», часть 1 «Du côté de chez Swann»: [11, 66]. Автор сознает, что истоки ощущений он должен не только искать в своей памяти, но и воссоздавать! Он многократно обращает свой взор внутрь себя, ищет свой зрительный образ [ibidem, 67]. Озарение приходит неожиданно: «Et tout d'un coup le souvenir m'est apparu. Ce goût, c'était celui du petit morceau de medeleine que le dimanche matin à Combray...» [ibidem, 68]. Возникший зрительный образ, то есть воспоминание, стало видимым. Зрительная перцепция вытекает в данном случае из вкусового вида восприятия и влечет за собой целый поток воспоминаний.

Логично предложить следующую схему, по которой можно наблюдать эволюцию зрительного восприятия у М. Пруста: внешний образ (внешнее раздражение) – проекция образа в сознание – возбуждение сетчатки изнутри – возникновение внутреннего зрения (воспоминание).

При анализе семантической структуры каждого из исследуемых глаголов были обнаружены признаки, иллюстрирующие широкую семантическую разветвленность значений глаголов зрительного восприятия во французском языке. Говоря об эволюции семантики данных глаголов, необходимо описать системные семантические модели этих глаголов.

Например, у глагола voir исходных значений зрительной перцепции насчитывается три. У глагола regarder из двадцати словарных значений лишь четыре.

— являются «зрительными», связанными с физиологическим процессом зрительного восприятия. Семантическая структура остальных глаголов (lorgner, aviser, regarder, voir, considérer, entrevoir) не отличается широкой разветвленностью значений по сравнению с voir и regarder. Таким образом,

мы можем наблюдать прямую, пропорциональную зависимость частоты употребления глагола от количества семантических компонентов, входящих в его состав.

Рассмотренные семантические признаки приведенных глаголов можно систематизировать следующим образом.

1. По интенции (рассмотрение намерения, с которым участник вступает в зрительный процесс):
 - намерение увидеть физически, т.е. с помощью органов зрения: «Le jour ou nous étions allés les Cynghalais (...), nous aperçumes, venant dans notre direction et suivie de deux autres qui semblaient l'escorter, une dame âgée, mais encore belle...» [12, 142].
 - намерение заметить физически: «Il est vrai que je ne l'ai vu que le temps d'un éclair et que votre escalier est bien noir (...)» [8, 94].
 - намерение рассмотреть что-либо с помощью глаз, «considérer»: «Quittant la Grèce à regret, j'avais traversé la Yougoslavie en proie à un délire blanc et rose, **admiré** les bouquets de lilas sauvages (...)» [ibidem, 10].

Можно рассмотреть производные значения этой семантической группы. Исследования показывают, что продуктивными являются производные значения данных глаголов, которые не содержат компонентов, относящихся к зрению, то есть находящиеся в отношениях цепочечной полисемии.

Например, для обозначения намерения и контакта с помощью глагола «(se)rencontrer = встретиться»:

- « A plusieurs reprises Robert de Saint-Loup me fit dire que puisque je n'allais pas le **voir** à Doncières, il avait demandé une permission de vingt-quatre heures et la passerait à Balbec [12, 497].
- для обозначения намерения оценить или высказать свое мнение:
 - «(...) ce maire qu'elle si longtemps **considérerait** comme l'auteur de tous ses maux (...)» [9, 192].
- для обозначения абстрактного намерения :
 - « Il faudrait pouvoir **regarder** tout ça de très haut (...)» [10, 94].
- для обозначения физического намерения:
 - « (...) quand nous voudrions y faire entrer l'idée de la ville de la ville que nous n'**avons** jamais **vue** (...)» [11, 257].

Сделав исследования данной группы глаголов, можно прийти к выводу, что закономерностью развития их семантики является появление новых значений: контакта, оценки, намерений физического и абстрактного.

По способу совершения действия:

- способ посредством глаз: «Je dis à ma grand-mère

que je ne **voyais** pas bien, elle me passa sa lorgnette» [12, 51].

- в значении внимательно изучать глазами, рассматривать: «Javert **regarda** M. Madeleine avec sa prunelle candide (...)» [9, 203].

Говоря о производных значениях, можно выделить в качестве физического способа следующие ментальные процессы:

- а) понимание: «Nous **avons déjà regardé** dans les profondeurs de cette conscience (...)» [8, 211].
- б) размышление: «Mais je dus détourner **mes regards** de Mlle de Stermaria, car déjà, considérant sans doute que faire la connaissance d'une personnalité importante était une acte curieux (...)» [12, 288].
- в) оценивание: «(...) cela était une chose si monstrueuse que (...) il **eut regardé** comme sacrilège de le croire possible» [9, 188].
- г) прогнозирование: «Peu-être ces jeunes gens – on en **verra** qui étaient dans ce cas – n'avaient-ils pas connu Bergotte» [12, 155].

К производным значениям можно также отнести физический способ зрения, рассматривая его как физическое действие: «...elle m'avait empêché plusieurs fois et m'empêcherait encore de **voir** mon oncle (...)» [11, 93].

Аналогичный способ может показать положение в пространстве: «Comme le matin, il regardait passer les arbres, les toits de chaume...» [9, 236]. В данном примере перемещение видимых объектов создает зрительное ощущение перемещения.

Физический способ зрения представляет в качестве примеров и область эмоций:

- «Regardez à deux francs» - выражение сожаления;
- «J'admire ses prétensions» - выражение возмущения, гнева.

Сравнив исходные и производные значения глаголов зрительного восприятия, можно сделать вывод о том, что производные значения обладают более разветвленной семантической структурой. Они демонстрируют более широкий спектр значений, чем это отмечено в словарях. Это свидетельствует о том, что исходные значения обладают богатой основой для своего семантического развития.

Если обратиться к художественному тексту на уровне речи, то эту мысль можно подтвердить новыми моделями семантической эволюции.

Границы семантической валентности глаголов зрительного восприятия гораздо шире в контексте художественного текста. Например, в качестве источника для демонстрации нестандартного употребления данных глаголов можно привести произведения М. Пруста.

В частности, речь идет о переходе глаголов зрительных ощущений не в другую сферу деятельности, а в сферу чувственного восприятия:

1. Из зрительного восприятия – в слуховое.
2. Из зрительного восприятия – в область ассоциаций и ощущений.

Основным источником семантических переходов является не полисемия, как это было представлено в вышеизложенной части, а речевое варьирование. При речевом варьировании не происходит переход одной части речи в другую лексико-семантическую группу, что характерно для полисемии. Все изменения происходят лишь внутри глагольной семантики и акцентируются в той или иной степени в потенциально заложенные семантические компоненты [5, с.12-16].

Известно, что речевое варьирование является следствием индивидуального творчества автора. Подвижность языкового знака может объясняться как контекстуальной видимостью, так и авторской интерпретацией, представленной в метафоризации значения. «Метафорические связи позволяют преодолевать дискретность лексико-семантической системы и связывать порою весьма далекие участки семантического пространства» - писал профессор, лингвист Кретов А.А. [4, с.64-68].

Для М. Пруста характерна такая модель семантического перехода, при которой воспринимаемое исследуется сразу несколькими органами чувств. Речь идет об исполнении стихотворного текста певицей: «... mais mon coeur battait comme à la réalisation d'un voyage, que je les verrais enfin baigner effectivement dans l'atmosphère et l'ensoleillement de la voix dorée» [11, 42-43]. Автор представляет метафору на основе смешения двух значений одного глагола: аудирования и видения. В данном примере глагол *voir* приобретает значение, не соответствующее ни одному из представленных в словарях. При этом у Пруста можно встретить аналогичные примеры перехода значения глагола *voir* в область слуховых ощущений: «Comment seulement les deux heures? En **voyant** passer les deux coups du clocher de Saint-Hilaire (...)» [11, 125]. Или в другом примере: «Seulement je n'avais encore jusqu'à ce jour rien entendu de cette Sonate ou Swann et sa femme **voyaient** une fraise distincte, celle-ci était aussi loin de ma perception claire (...)» [12, 130].

Связь зрительных и слуховых ощущений проявляется и в конструкциях с «обратным» зрением. Ведущая роль в данном случае не принадлежит субъекту, а объект получает возможность быть видимым. При этом функционируют глаголы «обратного» зрительного восприятия, типа «*apparâître*»: «(...) si un morceau entendu seulement au piano nous **apparait** ensuite revêtu des couleurs de l'orchestre (...)» [11, 150].

Более того, связь зрения и слуха проявляется у М. Пруста не только в изменении семантики глаголов зрительного восприятия, но и в тексте: «(...) je me couchai et je **fermai** les yeux en tâchant de **ne pas entendre** la voix de mes parents qui prenaient le café au jardin» [11, 55].

Вторую модель можно рассмотреть на следующем примере Пруста: «Comment aurais-je encore pu rêver de la salle à manger comme d'un lieu inconcevable, quand je ne pouvais pas faire un mouvement dans mon esprit sans y rencontrer les rayons infrangibles qu'émettait à l'infini derrière lui ... Et Swann avait du **voir**, pour ce qui concernait lui-même, se produire quelque chose d'analogue (...)» [12, 138].

В данном случае глагол *voir* выступает в первичном варианте значения применительно к творчеству писателя. Вкусовые ощущения помогают почувствовать и увидеть определенную обстановку и атмосферу.

Кроме того, если вернуться к словарным моделям, можно обнаружить в творчестве М. Пруста такие глаголы зрительного восприятия, семантические варианты которых лишь один из способов совершения действия с дополнительными вариантами эмоций:

1. зависть: «Maintenant si nous rencontrions l'un ou l'autre camarades, fille ou garçon, de Gilbert (...), j'étais à mon tour **regardé** par eux comme un de ces êtres que j'étais tant envie (...)» [ibidem, 141].
2. восторг: «Je la regardais, d'abord de ce regard (...) qui voudrait toucher, capturer, emmener le corps qu'il regarde et l'âme avec lui (...)» [11, 151-152].
3. пренебрежение: «(...) elle se contenta de détourner les yeux et eut l'air de ne pas voir Mme de Villeparisis (...)» [12, 284].

Таким образом, рассмотрев исходные и производные значения глаголы зрительного восприятия в устной речи и в художественном тексте, можно сделать вывод: процесс их семантической эволюции не является стихийным. При переходе в устную речь можно представить следующие модели:

1. зрительное восприятие – эмоциональная сфера;
2. зрительное восприятие – чувственные ощущения.

Если сравнить специфику этих моделей на уровне языка и на уровне текста, то можно сказать, что первые отличаются большей регулярностью, а вторые являются более специфическими, так как отражают индивидуальное мышление автора. В целом данные исследования подтверждают существование тенденции перехода речевых моделей в языковые. Результатом данного перехода будет являться их фиксирование в словарях. Появляющиеся новые речевые семантические модели, возможно, впоследствии будут закреплены коллективным языковым сознанием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Диди - Юберман, Ж. То, что мы видим, то, что смотрит на нас / Ж. Диди-Юберман. - СПб.: Наука, 2001. – 64 с.
2. Кретов, А.А. Семантические процессы в лексико-семантической группе глаголов зрительного восприятия современного русского языка: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук - Воронеж, 1980. – 23 с.
3. Кретов, А.А. Основы лексико-семантической прогностики / А.А. Кретов. - Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2006. – 390 с.
4. Кретов, А.А. Роль метафор в организации лексической семантики языка // Проблемы семантики русского языка. - Ярославль, 1986. – С. 14-23
5. Чудинов А.П. Типология варьирования глагольной семантики / А.П. Чудинов. – Свердловск: Издательство Уральского университета, 2002. – 71 с.
6. Ямпольский, М.Б. Наблюдатель: Очерки истории видения / М. Ямпольский. – М.: Ad Marginem, 2000. – 287 с.
7. Ямпольский, М.Б. О близком: (Очерки немиметического зрения) / М. Ямпольский. - М: Новое литературное обозрение, 2001. – 240 с.
8. Gide, A. Feuilles d'automne précédés de quelques écrits. / A. Gide. – France, Paris : Mercure (Paris) , 1980 . – 274
9. Hugo V. Les Misérables / V. Hugo. Tome 1. – Paris: L'Aventurine, 2000. – 434
10. Nerval, G. de Laurélia / G. de Nerval. – Paris: Librairie Générale Française, 1999. – 95
11. Proust, M. A la recherche du temps perdu. Du côté de chez Swann / M. Proust. – Moscou : Editions du Progrès, 1976. – 434
12. Proust, M. A la recherche du temps perdu. A l'ombre des jeunes filles en fleur / M. Proust. – Moscou: Editions du Progrès, 1982. – 582.

© Акинина Марина Вячеславовна (AkininaMV@mpei.ru), Налимова Александра Сергеевна (NalimovaAS@mpei.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Национальный исследовательский университет «МЭИ»

ЭТНИЧЕСКИЕ НАРРАТИВЫ В РЕАЛИЗАЦИИ РИТОРИКИ ПАТРИОТИЗМА В КИТАЙСКОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Бай Сюэ

Аспирант, Дальневосточный федеральный университет
baix.b@mail.ru

ETHNIC NARRATIVES FOR IMPLEMENTING THE RHETORIC OF PATRIOTISM IN THE CHINESE-LANGUAGE POLITICAL DISCOURSE

Bai Xue

Summary: The paper focuses on using ethnic narrative as a tool for implementing the patriotic rhetoric in the Chinese-language political discourse. This paper presents an analysis of two types of ethnic narrative, including the chronotopes of Chinese myths and real national heroes. In addition, the continuity of the patriotic spirit in the Chinese mentality in modern conditions has been revealed. As a result of the analysis, the potential of ethnic narrative in formation of patriotic qualities among the people in the Chinese-language mass media has been substantiated.

Keywords: ethnic narratives, rhetoric of patriotism, chronotope, Chinese myths, real national heroes.

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению закономерностей использования этнического нарратива как инструмента в реализации патриотической риторики в китайскоязычном политическом дискурсе. В статье представлен анализ этнических нарративов, включающих в себя хронотопы китайских мифов и реальных национальных героев. Выявлена преемственность поколений в гражданско-патриотическом воспитании в китайском менталитете в контексте современных условий. В результате обоснован потенциал этнического нарратива в формировании патриотических качеств у народа в китайских масс-медиа.

Ключевые слова: этнические нарративы, риторика патриотизма, хронотоп, китайские мифы, реальные национальные герои.

Введение

Согласно словарю Т.Ф. Ефремовой, патриотизм понимается как «любовь к своему отечеству, преданность своему народу и ответственность перед ним, готовность к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины» [12]. Являясь одним из важнейших социальных принципов и формой идентичности, патриотизм изначально определяет общественные отношения, а также направляет деятельность человека в китайской повседневной и общественно-политической жизни. Во многих культурах этнические нарративы используются как инструмент в воспитании патриотического духа. Китайские этнические нарративы, связанные с социокультурным мышлением и контекстом деятельности человека, также функционируют в процессе формирования патриотической риторики в китайскоязычном политическом дискурсе. Таким образом, сочетание изучения риторики патриотизма с этническими нарративами является актуальным.

В исследовании поставлены следующие задачи: 1) выявить потенциал этнического нарратива как инструмента для осуществления риторики патриотизма в китайскоязычном политическом дискурсе с развитием истории; 2) проанализировать особенности включаемых в отобранных нарративах хронотопов как исторически стадильных фундаментов.

Материалом исследования является газета «Жэньминь жибао» онлайн на китайском языке, которая представляет собой одну из самых значимых изданий в Китае. В процессе исследования проанализированы 97 выпусков газеты.

Методологию настоящего исследования составляют теории лингвоарратологии и дискурсологии. Основным исследовательским методом является хронотопическо-нарративный анализ и дискурс-анализ.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы в педагогической деятельности в преподавании курсов и спецкурсов по лингвоарратологии, риторики, дискурсологии, китайской культуре, а также в практике межкультурной коммуникации.

Методология

Термин «политический дискурс» понимается как политический текст в его становлении перед мысленным взором интерпретатора. По мнению В.А. Масловой, в политический дискурс включается также процесс и результат порождения и восприятия политических текстов, а также те экстралингвистические факторы, которые влияют на их порождение и восприятие [5, с.203-248]. Такие

экстралингвистические факторы охватывают цели адресанта и адресата, знания о мире, установки и т.д. Главной функцией политического дискурса является эффективное убеждение и пробуждение в адресате намерения к действию.

Стоит отметить, что риторика патриотизма неизменно пронизывает политический дискурс. И.В. Троцук писал, что патриотически фундированный управленческий дискурс («патриотизм сверху») не всегда резонирует с обыденными трактовками «правильной любви к родине» («патриотизм снизу») [8, с.891-892], так что культивация здорового чувства патриотизма среди народов с использованием патриотической риторики имеет особую значимость.

Риторика рассматривается как речемыслительная деятельность, акцентирующая приемы и средства рационального убеждения и эмоционального воздействия на адресата. В риторической деятельности стал активно применяться нарратив после «нарративного поворота» в гуманитарных науках. О.В. Николаева отмечает, что для речевого поведения китайцев характерны не прямые способы убеждения и образность, вызывающие обилие аллюзий, метафор, паремий, притч, афоризмов и других риторических инструментов [6, 7]. Представляя собой один из эффективных риторических инструментов, этнический нарратив поддерживает и воспроизводит национальную идентичность. Согласно И.Г. Дроновой, дискурсивный потенциал нарративных текстов сводится к трансформации (преломлениям) повествуемой действительности в аспекте авторской точки зрения [3, с.187]. И так в этнических нарративах, включающих в себя истории о мифологических и реальных героях нации, личностные качества персонажей являются психическим отражением адресанта, и оказывают глубокое влияние на психологию адресата.

Этнические нарративы репрезентируют прошлый опыт человечества. Китайский ученый Сунь Пэнчэн предположил, что диахроническое исследование вопросов нарратива, на самом деле, тесно связано с теорией хронотопа (т.е. континуума пространства и времени), предложенной русским ученым М.М. Бахтиным в работе «Формы времени и хронотопа в романе» [11]. М.М. Бахтин писал «В литературно-художественном хронотопе <...> имеет место слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом. Время здесь сгущается, уплотняется, становится художественно-зримым; пространство же интенсифицируется, втягивается в движение времени, сюжета, истории» [1, с.235]. Хотя термин «нарратив» в работах М.М. Бахтина не упоминается, уже давно стала неотъемлемой частью нарратологии его теория хронотопа, применяемая не только в области литературоведения, но и во всех гуманитарных и социальных науках.

Сунь Пэнчэн полагает, что хронотоп, построенный М.М. Бахтиным, представляет собой интегрированную структуру, в которой присутствуют люди, пространство-время и взаимоотношения между ними. При трансформации в нарративе три вышеуказанных элемента становятся персонажами, пространством-временем и действиями [11, с.76]. В трудах М.М. Бахтина выявлено то, что сюжет разворачивается в рамках хронотопа, служащего не только классификатором жанров, но и носителем определенных ценностных смыслов. Понятие хронотопа относится к философской категории, характеризующейся антропоцентричностью, с помощью которого люди воспринимают окружающую действительность. При этом анализ хронотопов в этнических нарративах дает возможность воспринять и пропагандировать идеи и мотивацию героев.

Резюмируя все вышесказанное, можно сказать, что использование метода хронотопическо-нарративного анализа играет значительную роль при употреблении этнических нарративов для осуществления риторики патриотизма в китайскоязычном политическом дискурсе. Таким образом, на первом этапе систематизируем и классифицируем этнические нарративы; на втором этапе анализируем особенности хронотопов в отобранных нарративах, чтобы докопаться до исторических истоков и этоса китайской нации.

Результаты и дискуссия

Выделяем два типа этнического нарратива. Наиболее фундаментальное различие между ними состоит в том, что патриотические ценности, играющие ведущую роль в первом типе нарратива, восходят к вымышленным мифологическим персонажам, а дух патриотизма во втором – к реальным национальным героям-патриотам. Суть обоих заключается в почтении к истории и предкам, которое также является одной из особенностей менталитета китайцев.

К первому относятся нарративы, которые охватывают два параллельных хронотопа: *мифологический хронотоп* и *хронотоп реального обыкновенного человека*, имеющие фиксированный и легко узнаваемый характер выражения патриотизма. Поскольку в китайском политическом медиатексте новости имеют достаточно выраженную степень нарративности, такие нарративы помогают адресату осмыслить сообщение о реальных событиях посредством логической цепочки и организации действий. То, что эксплицитно представляется адресату в первую очередь, – это хронотоп реального обыкновенного человека. Приведем пример: 在群山环抱的修文县六桶镇海马孔村, 村子上方雄伟的悬崖绝壁上上演了一个现代版的“愚公”传奇: 在多届村党支部书记的带领下, 集全村之力在一座海拔700余米的大山腹部凿出一条660米的沟渠, 引来潺潺清水, 从而结束了祖祖

辈吃“望天水”的沉重历史 [16]. / «В окруженной величественными скалами и утесами деревне Хаймакун поселка Лютон уезда Сюэнь произошла современная легенда о «Юй-гуне (глупом старике)». Под руководством бывших и новых секретарей деревенской партийной ячейки сельчане здесь всеми силами выкопали 660-метровый канал для подачи чистой воды к деревне через чрево горы высотой более 700 метров, тем самым закончилась тяжелая история полагаться только на дождевую воду на протяжении многих поколений» (перевод автора статьи. – Бай Сюэ). После данного концентрированного выражения представляется корпус новости, содержащей подробности сюжета: жители начали копать канал воды в 2002 году и не завершили работу до 2008 года. За этот период они столкнулись со многими трудностями, такими как разрушение затвердевшей стены, засыпка канала щебенками, повреждение сооружений, нехватка денежных средств, производственная травма и др. Однако наконец-то была решена проблема водоснабжения в деревне, притом с развитием сельского хозяйства жизненные условия людей были значительно улучшены. Доведение неудобных территорий до уровня, отвечающего требованиям, и стремление к человеческому благополучию служат частями задач государственного строительства. В процессе выполнения проекта постройки водного канала обыкновенные люди (секретари деревенской партийной ячейки и сельские жители) проявили невероятное мужество, стойкость и солидарность, относящиеся к категории патриотизма.

Приближаясь к истокам, мы обнаружим, что патриотический дух восходит к одному из китайских мифов, называемому «Юй-гун». В данном мифологическом хронотопе девятистолетний Юй-гун, вымышленный персонаж, предложил перенести две гигантские недоевшие горы, чтобы они не стояли поперек дороги. Хотя его подвергли чрезмерному сомнению, он уверенно возразил: «虽我之死，有子存焉；子又生孙，孙又生子；子又有子，子又有孙；子子孙孙无穷匮也，而山不加增，何苦而不平? [14] / Разве ты не понимаешь, что умру я, – так ведь есть сыновья, умрут сыновья – останутся внуки, у внуков родятся дети. Если мы из поколения в поколение будем трудиться, так чего уж бояться, что не сравняем гору!» [10, с.112]. Сильными эмоциями и переживаниями героя обусловлено сохранение мифа в памяти народа. Дух героя продолжает дышать из глубины веков до наших дней в ходе истории. Апеллируя к собственной фантазии, люди создают мифы на основании реального опыта. В этом случае в мифологическом хронотопе всегда отражаются реальные стремления и надежды человечества, поэтому дух Юй-гуна можно передать и по сей день.

Представляя собой связующее звено между хронотопами мифа и реального обыкновенного человека, кажущимися прерывными, дух Юй-гуна как нравственные опоры, вышедший из иллюзии в реальность в контину-

уме двух хронотопов, выполняет основную задачу поддерживать народа на пути строительства государства и стремления к счастливой жизни.

Сюжеты в двух параллельных хронотопах обнаруживают громадное сходство, поэтому возможно описать специфические особенности типической схемы сюжета. Следует упомянуть, что нарративы, связанные с хронотопом Юй-гуна, охватывают не только тему копки канала, но и такие темы, как облесения бесплодных почвогрунтов [15], ремонта дороги [18], охраны водоемов от всех видов загрязнений [17] и т.д. Это сюжетное действие обычно разворачивается в течение продолжительного временного отрезка (например, более 6 лет, 12 лет, даже 30 лет) и на фоне географического сложного ландшафтного обстоятельства (например, горный рельеф, бесплодная земля). Героями являются обычные люди, обладающие упорством, неукротимым духом, чувством социальной ответственности, и пользующиеся популярностью среди других простых людей. Для того, чтобы построить страну и повысить качество жизни людей, обыкновенные герои заставляют отчаяннее бороться за интересы народа и, в силу этого, проявляют глубинные свойства личности. Вне зависимости от того, каким бы сомнениям их ни подвергали, с какими бы трудностями они ни сталкивались, они все равно ведут себя настойчиво, не падая духом и не сокрушаясь. В конце концов люди побеждают всё и обретают счастье.

В нарративах первого типа существуют мифологический хронотоп и параллельный с ним хронотоп реального обыкновенного человека. Полагают, что в глубине веков стремление человека познать окружающий мир, и даже изменить его, стимулирует мифотворчество. Кроме мифа о Юй-гуне, в китайскоязычных масс-медиа употребляются другие мифы, такие как **Цзинвэй засыпает море, Куа-фу гонится за солнцем, Чаньэ улетела в лунный дворец** и др., в которых разворачиваются вымышленные хронотопы, содержащие истоки патриотического духа (см. табл.1).

Таблица 1.

Определенные ценности в разных мифологических хронотопах.

Название мифологического хронотопа	Ценность
Цзинвэй засыпает море	Цзинвэй считается символом красоты и чувства любви. Эта легенда о мужестве изменить мир и стойкости духа, о том, что не нужно сдаваться.
Куа-фу гонится за солнцем	Моральные качества Куа-фу: настойчивость в достижении цели и беззаветная храбрость.
Чаньэ улетела в лунный дворец	Миф о полете Чаньэ на Луну свидетельствует о том, что Китайская нация мечтает о полетах в космос с древности.

Второй тип этнического нарратива – повествование, основанное только на реальности. Точнее говоря, новостным сообщением о мероприятиях, посвященных историческим героям-патриотам китайской нации, является такой нарратив, включающий в себя также два хронотопа: *хронотоп реального национального героя-патриота* и *хронотоп мемориального часа*. Приведем пример: *纪念屈原是端午节的重要起源之一，它不仅承载着中华儿女的历史记忆和精神内涵，更凝结着中华民族的文化传承和文明血脉*[19]. / «Происхождение Праздника Дуанью связывается с поэтом-патриотом Цюй Юань. В этом празднике отражаются историческую память и духовно-нравственный смысл китайского народа. Он даже охватывает широкий диапазон истории китайской цивилизации, и служит частью культурного наследия китайской нации» (перевод автора статьи. – Бай Сюэ). Адресату представляется хронотоп мемориального часа, в котором люди устраивают гонки на драконьих лодках, делают лепешки «цзунцзы», пьют рисовое вино, чтобы в современности отмечать Праздник Дуанью, в память о поэте-патриоте Цюй Юань. В частности, в данной новости цитируется большое количество стихов Цюй Юаня, чтобы показать его положительные качества. Например: «*伏清白以死直 / Привык я стремленья и чувства свои подавлять, чтоб грязь оскорблений не липла к одежде моей* [13]» про его честность и неподкупность; «*哀民生之多艰 / О бедный народ мой, о горестях наших скорблю!* [13]» про его любовь к народу; «*虽体解吾犹未变 / И, если умру я – умру с неизменной душой* [13]» про его сильный характер. Видя строчки стихов Цюй Юаня, адресат как будто вернется к хронотопу реального национального героя-патриота: Цюй Юань, являющийся трагическим символом искреннего и настоящего патриота, не мог вынести осквернения Родины, и покончил с собой, бросившись в реку Мило.

Как видим, в этническом нарративе второго типа хронотопы реального национального героя-патриота в истории и мемориального часа в современности, находящиеся в переплетенных взаимоотношениях, служат носителем патриотического духа. В свою очередь, дух патриотизма на стыке этих двух хронотопов, оказывает поддержку адресату, чтобы мог совершить путешествие во времени.

Следует отметить, что нельзя забывать о «двойкособытийности», а точнее события самого рассказывания. В заключении «Формы времени и хронотопа в романе» М.М. Бахтин подчеркнул активность автора-творца, живущего вне изображенных хронотопов в произведении [1, с.403-406]. В.И. Тюпа полагает, что нарратор всегда производит отбор и воссоздает в тексте только те составляющие внетекстового мира, которые являются актуальными для рассказываемой истории [9]. Два ученых объяснили с разных точек зрения, что автор обладает относительно высоким авторитетом и опре-

деленной степенью автономии в процессе генерации текста для достижения своей цели. Более того, Т.Л. Каминская писала, что современная поливариантная коммуникативная ситуация делает адресата медиатекста центром внимания автора текста [4, с.314]. В связи с этим адресант и адресат становятся неотъемлемой частью в изучении риторики патриотизма с точки зрения хронотопа-нарратива. В вышеуказанных двух нарративах существует ещё одно и то же единство времени и пространства – хронотоп адресанта и адресата, в котором включена специфическая реальная «среда обитания» современной аудитории. В данном случае авторы являются не столько журналистами, нейтрально повествующими о реальных событиях, сколько активными комментаторами событий, прививающими адресату высшие ценности с помощью различных образов героев и патриотов. К тому же адресат может сформировать патриотические убеждения и совершить патриотические поступки в его реальной жизни, так как патриотическая риторика в политическом дискурсе фактически выполняет функцию патриотического воспитания. Таким образом, между тремя хронотопами в двух отдельно вышеприведенных нарративах осуществился временной и пространственный прыжок при содействии духа патриотизма.

Заключение

Подводя итоги, можно констатировать следующие:

Реализация риторики патриотизма в китайскоязычном политическом дискурсе неизбежно оказывается связанной с этническими нарративами, в которых изложены истории о вымышленных героях древнекитайских мифов или реальных исторических патриотах из Китая. Такие персонажи в своих собственных хронотопах формируют ценностные ориентации и моральные качества личности, такие как настойчивость, мужество, самоотверженность, бескорыстие, солидарность, трудолюбие и др., существование и развитие которых связаны с произошедшими и происходящими изменениями в обществе.

Духовные качества отдельных героев, воплощенные в этнических нарративах, развиваются как часть патриотических ценностей в современном китайском обществе, ибо само же общество интегрирует те моральные отношения, складывающиеся между отдельными людьми как субъектами исторического процесса. В качестве приоритета стимулирования в патриотическом воспитании берётся примеры из истории Китая, поскольку уважение к истории и предкам давно формировалось, глубоко укоренилось в китайском традиционном мышлении.

В процессе реализации патриотической риторики в политическом дискурсе недостаточно выбирать знаменитостей, особенно выдуманных, в качестве образцом

для подражания, необходимо развернуть сюжетное действие реальных обыкновенных людей, чтобы сократить психологическую дистанцию с адресатом. Более того, считается, что хронотопы далекого прошлого, ближайших реальных событий в медиатекстах и адресанта-адресата в настоящем жизни могут сходиться к континууму

тогда, когда патриотические чувства у человека возникают под воздействием всего диетического мира. Этим же доказывается то, что на протяжении истории китайской государственности и культурной развития, насчитывающей более 5000 лет, китайская цивилизация не утратила своей преемственности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Изд-во «Худож. лит.», 1975. 501 с.
2. Вернер Эдвард. Мифы и легенды Китая. / Пер. с англ. С. Федорова. М.: ЗАО Центрполиграф, 2007. 365 с.
3. Дронова И.Г. Нарративный подход к анализу этнической идентичности: возможности и перспективы // Наука и современность. 2010. С. 186–190.
4. Каминская Т.Л. Автор и адресат в современных медиатекстах // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2008. № 9 (2). С. 314–319.
5. Маслова В.А. Лингвополитология // Современные направления в лингвистике: учеб. пособие. М.: Академия, 2008. С. 203–248.
6. Николаева О.В. Коммуникативные практики реализации риторики патриотизма в китайских СМИ на английском языке // Известия Восточного института. 2020. № 1 (45). С. 23–33.
7. Николаева О.В. Стратегичность речевой культуры в китайских СМИ на английском языке. Владивосток: Изд-во Дальневосточного федерального университета, 2019. 104 с.
8. Троцук И.В. Повседневный народный российский патриотизм: возможности и ограничения социологического исследования и типологизации // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2021. Т. 21. № 4. С. 891–902.
9. Тюпа В.И. Горизонты исторической нарратологии. СПб.: Алетейя, 2021. 270 с.
10. Юань Кэ. Мифы древнего Китая. Пер. с кит. Послесловие Б. Л. Рифтина. Худож. Л.П. Сычев. Главная редакция восточной литературы издательства «Наука». М., 1987. 527 с.
11. 孙鹏程. 时空体叙事学概论. 北京: 中国社会科学出版社, 2017. 218页. (букв. Сунь Пэнчэн. Введение в хронологическую нарратологию. Пекин: Китайское издательство социальных наук, 2017. 218 с.)
12. Толковый словарь Ефремовой [Электронный ресурс]. URL: <https://gufo.me/dict/efremova> (Дата обращения: 18.06.2023)
13. Балин. А.И. Перевод «Лисао». // Китайская поэзия. [Электронный ресурс]. URL: https://chinese-poetry.ru/poems.php?action=show&poem_id=37 (Дата обращения: 06.04.2023)
14. 列子. 愚公移山 // 百度汉语(букв. Ле Цзы. Юй-гун передвинул горы // Байду-китайский язык) [Электронный ресурс]. URL: <https://hanyu.baidu.com/shici/detail?from=kg1&highlight=&pid=8c233e5b39ac4cf1ab2ae03883d06540&srcid=51369> (Дата обращения: 18.04.2023)
15. 韩轩. 安徽含山: 发扬“愚公”精神 荒山变成青山(电子文献) // 人民网. 2022年08月29日 (букв. Хань Сюань. В уезде Ханьшань провинции Аньхой развили силу духа «Юй-гун» и превратили бесплодную землю в зеленый «оазис» [Электронный ресурс] // «Жэньминь жибао» онлайн. 29.08.2022). URL: <http://ah.people.com.cn/n2/2022/0829/c374164-40101479.html> (Дата обращения: 17.04.2023)
16. 李云. 李忠玉、陈祺、严东. 修文县海马孔村: 多届支书接力挖渠 上演当代“愚公”传奇(电子文献) // 人民网. 2023年03月25日 (букв. Ли Юнь, Ли Чжуньюй, Чэнь Ци, Янь Дун. В деревне Хаймакун уезда Сювэнь произошла современная легенда о «Юй-гун» - Под руководством бывших и новых секретарей деревенской партийной ячейки жители здесь выкопали канал для подачи воды [Электронный ресурс] // «Жэньминь жибао» онлайн. 25.03.2023). URL: <http://gz.people.com.cn/n2/2023/0325/c194827-40351521.html> (Дата обращения: 15.04.2023)
17. 孙俊. 罗杭琦. 杭州余杭鸬鸟: “愚公”治水 守护生命之源(电子文献) // 人民网. 2020年10月27日 (букв. Сунь Цзюнь, Луо Ханци. В уезде Луняо района Юйхан города Ханчжоу «Юй-гун» очищает водоемы и защищает «источник жизни» [Электронный ресурс] // «Жэньминь жибао» онлайн. 27.10.2020). URL: <http://zj.people.com.cn/n2/2020/1027/c186806-34375655.html> (Дата обращения: 12.04.2023)
18. 杨文明. 战胜贫困需要“愚公”精神(电子文献) // 人民网. 2020年08月18日 (букв. Ян Вэньмин. Для борьбы с бедностью нужен дух «Юй-гун» [Электронный ресурс] // «Жэньминь жибао» онлайн. 18.08.2020). URL: <http://rmfp.people.com.cn/n1/2020/0818/c406725-31825744.html> (Дата обращения: 18.04.2023)
19. 朱朝阳. 端午怀屈原 你我思清廉(电子文献) // 人民网. 2022年06月04日 (букв. Чжу Чаоъян. Праздник Дуанью посвящен памяти Цюй Юаня и его честности [Электронный ресурс] // «Жэньминь жибао» онлайн. 04.06.2022). URL: <http://hb.people.com.cn/n2/2022/0604/c194063-35300692.html> (Дата обращения: 07.05.2023)

© Бай Сюэ (baix.b@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ О ТРАКТОВКЕ ТЕРМИНА «АББРЕВИАТУРА» В КОНТЕКСТЕ АНГЛИЙСКОЙ ВОЕННОЙ ЛЕКСИКИ

DEFINING THE TERM "ABBREVIATION" IN THE CONTEXT OF THE ENGLISH MILITARY LEXIS

**I. Voznyuk
G. Menshikova**

Summary: The article provides different variants of the definition of the term "abbreviation" in Russian and foreign linguistics. The authors offer their classification which is based on the analysis of genus-species relations between coexisting terms in the terminology field of "abbreviation". The most relevant definition of this term in the context of the English military lexis is given, taking into consideration the most essential described linguistic features of abbreviations. For revealing these features the authors used deductive approach basing not only on theoretical, but also on practical material.

Keywords: term, the process of abbreviation, abbreviated word, abbreviation construction, shortening, initialism, English military lexis.

Вознюк Ирина Владимировна

Кандидат филологических наук, научно-педагогический работник, Военный ордена Жукова университет радиоэлектроники (г. Череповец)
hvilinka@yandex.ru

Меньшикова Галина Михайловна

Кандидат филологических наук, научно-педагогический работник, Военный ордена Жукова университет радиоэлектроники (г. Череповец)
expo2007f@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются разнообразные варианты трактовки термина «аббревиатура» в отечественной и зарубежной лингвистике. Авторами предложена их классификация на основе анализа родовидовых отношений между смежными понятиями в рамках терминологического поля «аббревиация». Приводится наиболее актуальное понимание данного термина в контексте англоязычной военной лексики, с учетом лингвистических особенностей аббревиатурных конструкций. Для выявления данных особенностей авторами использовался дедуктивный подход с опорой не только на теоретический, но и на практический материал.

Ключевые слова: термин, аббревиация, аббревиатура, аббревиатурная конструкция, сокращение, инициализм, английская военная лексика.

Все языки мира содержат большое количество сокращенных лексических единиц. При постоянно увеличивающемся объеме информации в языковой системе наблюдается тенденция к экономии языковых средств, что проявляется в необходимости экономить время при произнесении лексических единиц, а также время и место при их написании. Современный этап развития английского языка характеризуется появлением постоянно возрастающего количества новых лексических единиц, образованных на основе сокращения имеющихся в языке слов и словосочетаний во всех сферах деятельности человека, в том числе в военной.

В исследовательской работе были использованы теоретические и эмпирические методы: обобщение подходов к определению термина «аббревиация» в научной литературе, классификация, систематизация, метод терминологического анализа. Материал исследования – научные труды по изучаемой теме, а также аббревиатуры военной тематики, выделенные на основе сплошной выборки из части 3 «Большого военного англо-русского словаря сокращений, аббревиатур и обозначений» В.М. Клименко, С.В. Клименко, А.А. Котяшичева, С.В. Рязанова. Применение компонентного, структурно-типологического и сравнительного анализа позволило сделать выводы о разнообразии структурных типов английских военных аббревиатур и выявить наиболее подходящую

трактовку термина аббревиатура для исследований английской военной лексики.

Появление большого количества новых терминов для номинации, возникающих социальных, научных и других видов явлений и процессов приводит к тому, что в языке происходит сокращение их структуры с целью экономии времени для их произнесения и написания. Д.Г. Акубекова связывает распространенность сокращений с тем, что в реальной действительности появляются денотаты, для номинации которых требуются словосочетания и сложные слова [1, с. 48]. К другим экстралингвистическим причинам распространения сокращенных единиц можно отнести разные социально-исторические события, такие как революции, войны, смену власти или политического режима и т.п., развитие науки и техники, производства, образования, нравственных и культурных ценностей, возрастающее количество общественных организаций и другие [8, с. 114; 21, с. 182; 23, с. 80].

М.В. Колмакова, вслед за В.В. Борисовым и А.П. Шаповаловой, в своем исследовании в качестве лингвистических предпосылок для возрастания роли аббревиатурного словообразования выделяет стремление лексической системы к моносиллабизму, единство навыков говорящих, строй языка, стереотипность исходной лексической единицы, стремление к произнесению

аббревиатурных конструкций как единых слов, влияние других языков на создание аббревиатур, влияние разговорного языка и жаргонов [10, с. 203].

Лингвистические исследования в области аббревиации охватывают ряд тематических областей: семантические и когнитивно-коммуникативные особенности аббревиатур [31; 24], аспект перевода [30; 37], функционирование аббревиатур в профессиональных подъязыках [35; 36], типология аббревиатур [26; 32], дискурсивно-обусловленные особенности функционирования аббревиатур [29; 33; 34], аббревиация как способ словообразования [38].

Существует большое количество исследований по аббревиации, в том числе и в военной терминологии, однако такая популярность приводит к тому, что среди исследователей нет единства мнений относительно определения понятий «аббревиация» и «аббревиатура», а также соотношения терминов «аббревиатура», «сокращение», «сложносокращенное слово», «инициализм». В работах отечественных и зарубежных филологов можно найти различные трактовки данных терминов. Рассмотрим соотношение терминов «abbreviation» и «аббревиация» (как процесс сокращения) / «аббревиатура» (как слово – результат данного процесса), а также термин «сокращение» в отечественных и зарубежных лингвистических традициях. Проиллюстрируем различия данных понятий на примерах определений, взятых из лингвистических и толковых словарей.

Дэвид Кристал в «Словаре лингвистики и фонетики» определяет аббревиацию в общем смысле как один из способов словообразования, внутри которого выделяются следующие типы сокращений: инициализмы (initialisms, alphabetisms – TV); акронимы (acronyms – NATO, laser); усечения (clippings –ad – advertisement); стяжение (blends –sitcom, motel) [27, с. 1].

В «Словаре военных и смежных терминов Министерства обороны США» понятия «аббревиатура», «акроним» и «инициализм» рассматриваются как сокращенные варианты слова/фразы, различные по своему типу. Аббревиатура понимается в широком смысле как сокращенная форма слова/фразы, произносимая единым словом (SecDef). При этом акроним определяется как сокращенная форма, состоящая из начальных букв слов, составляющих его, которая также произносится как слово (ASAP). Инициализм трактуется как сокращенная форма слова или фразы, которая не произносится как слово, но в которой каждая буква называется отдельно [28, с. 4].

Более широкое понимание понятия «аббревиатура» также представлено в «Большом военном англо-русском словаре сокращений, аббревиатур и обозначений» В.М. Клименко, С.В. Клименко, А.А. Котяшичева, С.В. Ря-

занова: аббревиатура – это «буква или короткое сочетание букв, имеющее алфавитное сходство с исходным словом или выражением и используемые вместо этого слова или выражения для краткости. В исключительных случаях в них могут включаться римские или арабские цифры». Авторы подчеркивали, что в современных справочных изданиях под аббревиатурой понимается любое сокращенное слово или словосочетание [9, с. 17]. Аналогичное понимание аббревиатуры представлено и в «Кэмбриджском словаре английского языка»: «аббревиатура – это сокращенная форма слова или фразы» [25].

В отечественной лингвистике можно выделить три основных подхода к описанию понятий «аббревиация» и «сокращение». В ряде исследовательских работ (например, А.П. Аверьяновой, Ю.В. Горшунова, Е.С. Кубряковой, А.Н. Елдышева, Е.А. Дюжиковой) понятия «аббревиатура» и «сокращение» рассматриваются как синонимичные, иногда с разницей в происхождении. Например, Д.Э. Розенталь аббревиацией называет процесс сокращения словосочетаний или слов. Лингвист считает синонимичными термины «аббревиация» и «усечение» и «сокращение» в широком значении, как образование новых лексических единиц путем их сокращения [14, с. 10]. В ряде работ понятия «сокращение» и «аббревиация» являются взаимозаменяемыми при обозначении процесса сокращения лексических единиц [4, с. 410; 17, с. 132].

Вторая трактовка рассматриваемых нами терминов говорит об их разграничении. Так, например, Д.И. Алексеев, разграничивает сложносокращенные слова и буквенные аббревиатуры, описывая графические сокращения и буквенные аббревиатуры, подчеркивает у них одинаковый способ образования, но различный тип соотношения графического сокращения и полной формы, а также аббревиатуры и полного наименования [2, с. 145; 15, с. 6]. В.Н. Шокуров в своем исследовании относит некоторые лексические единицы к аббревиатурам (например, BBC), а некоторые – к сокращениям (например, a private –«a private soldier»). [20, с. 184].

Третий подход заключается в рассмотрении понятия «сокращение» в более широком смысле, а «аббревиация» – в более узком. Так, например, А. П. Шаповалова в своем исследовании считает аббревиацию одним из типов сокращения [19, с. 56]. Автор также относит к аббревиатурам только инициальные структуры, а схемы, в которых используются фрагменты лексических единиц, называет сокращениями [16, с. 84].

Сам термин «аббревиатура» трактуется в работах лингвистов-исследователей в двух значениях. Первое, более широкое понимание, совпадает с трактовкой данного термина в англоязычных источниках. Рассмотрим, некоторые определения данного термина. В.Н. Ярцева в Лингвистическом энциклопедическом словаре опреде-

ляет аббревиатуру, как «существительное, состоящее из усеченных слов, входящих в исходное словосочетание, или из усеченных компонентов исходного слова» [22, с. 14]. Важно заметить, некоторые авторы (например, В.Н. Ярцева, Е.А. Шагланова, Е. С. Бадмаева, О.А. Чепак, Д.И. Алексеев) относят данный термин только к категории существительных, что не подтверждается исследованием лексических единиц английского языка. Например, существуют сокращения, образованные от прилагательных *phib* (*amphibious*) и всех других частей речи. Е.А. Шагланова подчеркивает тот факт, что источником аббревиатур являются словосочетания, что также опровергается наличием аббревиатур, образованных от одного слова [18, с. 1951].

В.Г. Гак в своей работе не разграничивает понятия «сокращение» и «конверсия», рассматривая первое в качестве формального признака второго. [6, с. 233]. В свою очередь, под «аббревиацией» он понимает «способ создания номинаций для тех понятий и реалий, которые были первоначально обозначены описательно, с помощью атрибутивных словосочетаний», а под «аббревиатурой» – «результат этого процесса в виде искусственно введенной номинационной сокращённой единицы» [5, с. 89].

Р.Н. Назар приводит следующее определение рассматриваемого понятия: «аббревиатура» – «это родовое понятие, включающее в себя сложносокращенные и сокращенные слова, которые, в свою очередь, делятся на более частные разновидности». Семантическое значение аббревиатуры имеет непосредственную связь со значением входящих в нее элементов [12, с. 142]. Такой же точки зрения придерживаются исследователи военно-профессиональной лексики П.Е. Дёмин и А.А. Харламов. Однако они подчеркивают, что в семантике аббревиатур могут происходить сдвиги, часто на основе метафорических и метонимических переносов. Например, в случаях, когда аббревиатура была образована от названия организации, постепенно она также начинает использоваться для обозначения ее членов. Этот факт, по мнению авторов, подчеркивает статус аббревиатур в качестве лексических единиц [7, с. 75]. Может также наблюдаться сужение семантического объема термина аббревиатура, который рассматривается уже не как любое сложносокращенное слово, а как исключительно инициальный тип сокращения [11, с. 266].

В некоторых исследованиях лингвисты обращают внимание оба значения термина «аббревиатура». Проиллюстрируем данное наблюдение определением, взятым из «Словаря лингвистических терминов» О.С. Ахмановой. Аббревиатура – это «1) (сложносокращенное слово). Слово, составленное из сокращенных начальных элементов (морфем) словосочетания «...»; 2) (инициальный тип сложно сокращенных слов, акроним). Слово,

образованное путем сложения начальных букв слов или начальных звуков «...» [3, с. 25]. В словаре-справочнике лингвистических терминов Д.Э. Розенталя также приводятся оба значения [13, с. 7].

Е.А. Лепшокова определяет «аббревиатуру» как «слово, полученное в итоге сокращения простого или составного слова. Оно читается по алфавитному наименованию первых букв или по первым звукам терминов, из которых оно состоит» [11, с. 266].

Подводя итоги обзора подходов к определению понятия «аббревиация» в отечественной и зарубежной лингвистике, можно отметить многообразие использованных в данном аспекте терминов: сокращение, сокращенная лексическая единица, аббревиатура, инициальная аббревиатура, алфаветизм/алфавитизм), акроним, усечение, сложносокращенные слова, эллипсис и др. Различные исследователи приводят разные определения этих понятий.

Особый интерес для нашего исследования представляло определение наиболее актуального понимания термина «аббревиатура» в контексте английской военной лексики. Использование дедуктивного подхода представляется нам наиболее эффективным при проведении такого рода анализа, так как позволяет опираться на практический материал, а не ограничиваться синтезом существующих теоретических подходов.

Исследование проводилось на материале части 3 «Большого военного англо-русского словаря сокращений, аббревиатур и обозначений» В.М. Клименко, С.В. Клименко, А.А. Котяшичева, С.В. Рязанова (26000 значений). Применение компонентного, структурно-типологического и сравнительного анализа позволило определить, что наиболее целесообразно придерживаться трактовки термина «аббревиатура» в более широком смысле в силу ряда причин, а именно:

1. Разнообразие структурных типов аббревиатур не позволяет свести понимание данного термина к одному типу, например, к инициализму. Приведем примеры различных аббревиатурных конструкций:
 - а) инициальный тип, являющийся самым продуктивным: CER (Coarse Element Refinement), DIN (Digital Inertial Navigation);
 - б) усечения: SUPINTREP (SUPplementary INTelligence REPort), SUPOPORD (SUPporting OPerational ORDer), LASIN (LASer INTelligence);
 - в) смешанные типы аббревиатурных конструкций: ACFLI (Agreed Cease Fire Line), AFSCoord (Artillery Fire Support COORDinator), LAGEOS (LASer GEOdetic Satellite), MILS (MISsile Location System), NCSORG (Naval Control of Shipping ORGanization), SPACC (SPACE Control Center).

2. В состав аббревиатур включается большое количество знаков, использование которых выходит за рамки типичных аббревиатурных схем:
 - а) использование косой линии для обозначения границ слов или их частей: a/c (aircraft), C/A (counterattack); для замены предлогов и союзов: c/s (cycles per second), C/S (chief of staff); для введения дополнительной информации к основной части сокращения: DSC/O (Deputy Chief of Staff, Operations).
 - б) использование круглых скобок для предъявления дополнительной информации к основной части сокращения: ASD (S&L) (Assistant Secretary of Defense, Supply and Logistics)
 - в) использование дефиса для обозначения границ слов или словосочетаний: MDA-MP (Mutual Defense Assistance-Material Program).
 - г) использование лигатуры для замены союза «and»: M&R (maintenance and repair), R&D (research and development);
 - д) использование буквы X для замены слова на его или его части: XMD (excused from military duty), XH (extra heavy); для замены основы «cross».
3. Аббревиатурные конструкции могут включать целое слово:
 - а) начальные буквы нескольких слов + целое слово: ARFBuoy (Automatic Radio Frequency Buoy);
 - б) смешанный тип аббревиации + целое слово: ABCAIRSTD (American-British-Canada AIR STanDartization, AFSPACECOM (Air Force Space Command);
 - в) усечения + целое слово: AIRDEFCON (AIR DEFence COMmander), AIRSITREP (AIR SITuation REPort), AIRTRANSEX (AIR TRANSportation Exercise);
4. Аббревиатуры могут иметь в своей структуре римские и арабские цифры: 1NSD (1st Naval Construction Division), AVIC-II (China Aviation Industry Corporation II). При этом цифра может быть отделена от основной части аббревиатуры пробелом или знаком: BCD-1 (Battlefield Coordination Datachments-1), BAR 07 (Bold Avenger-2007), BALTOPS 08 (Baltic Operations-2008).

Различия в понимании термина «аббревиатура» в русском и английском языках лежат в области родовидовых отношений. В английском языке термин «abbreviation» чаще понимается в широком смысле и соотносится с русскоязычным термином сокращение или сложносокращенное слово. Это родовое понятие, видами для которого будут являться термины инициализм, акроним, усечение, стяжение, телескопия. В части русскоязычных

исследований значение термина аббревиатура сужается и соотносится с понятием инициализм (то есть видовым понятием по отношению к сложносокращённому слову). При выделении разновидностей среди сокращений инициального типа также существуют различия. Одни исследователи выделяют буквенные (аббревиатуры) и звуковые (акронимы) инициальные сокращения. Другие ученые уравнивают термины «инициализм» и «аббревиатура» и уже внутри этой группы выделяют буквенные (алфавитизмы) и звуковые (акронимы) аббревиатуры.

Мы в своем исследовании под термином «аббревиация» понимаем процесс образования сокращенного структурного варианта исходной лексической единицы (слова или словосочетания), в результате которого в лексической системе языка появляется аббревиатура как новый сокращенный знак, функционирующий в письменной или устной речи. Сокращение линейной длины первоначальной лексической единицы может происходить различными способами, что приводит к разнообразию структурных вариантов аббревиатур, в основе образования которых может лежать инициальное сокращение (IAP – incident action plan), усечение (ADCON – administrative control), контрактура (BDE – brigade), сокращение до начальных букв элементов составного слова (PM – peacemaking), гибридные (смешанные) способы сокращения (AMedP – Allied medical publication). В отношении двух рассматриваемых терминов понятие «сокращение» выступает в качестве родового. Оно может обозначать как процесс (т.е. аббревиацию), так и его результат (т.е. аббревиатуру). Мы также используем термин «аббревиатурная конструкция» в связи с существованием большого количества различных структурных типов сложносокращенных и сокращенных слов.

Практическая значимость настоящего исследования заключается в возможности применения его результатов при разработке курсов по лексикологии, социолингвистике, стилистике, лексикографии, а также при создании терминологических, переводных и толковых словарей, глоссариев, создании учебных пособий и при языковой подготовке специалистов в сфере профессиональной коммуникации. Выработанный авторами подход к трактовке терминов «аббревиация» и «аббревиатура» может быть использован в дальнейших исследованиях данной лингвистической проблематики. Полученные результаты исследования могут рассматриваться в качестве основы для описания процесса аббревиации в других отраслях науки и техники в английском и других языках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акубекова Д.Г. К проблеме перевода аббревиатур в профессионально-ориентированных текстах // Казанская наука. 2020. № 1. С. 48-50.
2. Алексеев Д.И. О словаре сокращений русского языка / Д.И. Алексеев // Лексикографический сборник. Москва, 1963. Вып. VI. С. 145-146.

3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. Энциклопедия, 1966. 608 с.
4. Байко В.А., Миронцева С.С., Черныш И.Ю. Инициальная аббревиация в английской терминологии мостостроения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Том 14. Вып. 2. С. 409-414.
5. Вишнякова Е.П. Аббревиация как продуктивная словообразовательная модель в современном английском языке // Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе. Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2020. С. 88-92.
6. Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков. М.: Просвещение, 1989. 288 с.
7. Дёмин П.Е., Харламов А.А. Реализация принципов экономии речевых усилий носителями военных социолектов // Человек в современном мире. 2021. Вып. 3. С. 70-80.
8. Дымура А.А. Аббревиация (сложнокороче́нные слова) в современном русском языке последнего десятилетия // Поколение будущего. Сборник избранных статей Международной студенческой научной конференции. Санкт-Петербург, 2021. С. 114-117.
9. Клименко В.М., Клименко С.В., Котляшечев А.А., Рязанов С.В. Большой военный англо-русский словарь сокращений, аббревиатур и обозначений. Часть 3. 26000 значений. Череповец: ЧВИИРЭ, 2010. 953 с.
10. Колмакова М.В., Саламатов В.С. Аббревиация как способ сокращенного образования слов в современном английском языке // Яковлевские чтения. Сборник трудов I Межведомственной научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск, 2022. Том 2. С. 201-205.
11. Лепшокова Е.А., Карасова С.Я. Особенности формирования аббревиации в современном английском языке // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №70-1. С. 265-267 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-abbreviatsii-v-sovremennom-angliyskom-yazyke> (дата обращения: 27.01.2023).
12. Назар Р.Н. Подходы к классификации аббревиатур // Гуманитарная подготовка современного специалиста. Материалы Международной научно-практической конференции. Донецк, 2021. С. 138-144.
13. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя. Москва: Просвещение. 1958. 355 с.
14. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов. Москва: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2003. 399 с.
15. Словарь сокращений русского языка: 12500 сокращений / сост. Д. И. Алексеев и др.: под ред. Б. Ф. Корицкого. Москва, государственное издательство иностранных и национальных словарей. 1963. 486 с.
16. Талагаева Ю.А., Чертков Е.И. Специфика перевода усеченных слов в англоязычном военном дискурсе // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2022. № 2(23). С. 83-87.
17. Фомина С.Б. Лексико-семантические характеристики сокращений современного англоязычного газетного дискурса и стратегии перевода // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2021. №2 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksiko-semanticheskie-harakteristiki-sokrascheniy-sovremenno-angloyazychnogo-gazetnogo-diskursa-i-strategii-perevoda> (дата обращения: 29.01.2023).
18. Шаглонова Е.А., Бадмаева Е.С., Чепак О.А. Особенности терминологической аббревиации в английском научно-техническом тексте // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Том 15. Вып. 6. С. 1948-1953.
19. Шаповалова А. П. Опыт построения общей теории аббревиации: На материале французских сокращенных лексических единиц: дис. ... док. филол. наук / Шаповалова Александра Петровна. Ростов-на-Дону, 2004. 421 с.
20. Шокуров В.Н. Сокращения как особая группа лексических образований в английском языке // Учен. зап. МПИ им. Н.К. Крупской. 1952. Т. 73. Вып. 5. С. 184 — 185.
21. Ярмолинец Л.Г., Анисимова О.Б., Душко М.С. Английское спортивное терминообразование: аббревиация // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. №9. С. 182-185.
22. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. 682 с.
23. Bazarbaeva A.M. Abbreviation acquiring new properties at the linguistic and extralinguistic levels of implementation // NovalInfo.Ru.2022. № 134. P. 79-80.
24. Vyckova T.V. Cognitive approach to the theory of abbreviation // 6th International e-Conference on Studies in Humanities and Social Sciences. Conference proceedings. 2020. P. 129-138.
25. Cambridge Dictionary 2023. <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 29.01.2023).
26. Chibor E. D. Graphical abbreviation and acronyms in English // Молодой ученый. 2021. № 26 (368). С. 352-355.
27. Crystal D.A Dictionary of Linguistics and Phonetics. 2008. 6th edition Blackwell Publishing. (дата обращения: 29.01.2023).
28. DoD. DOD Dictionary of Military and Associated Terms. 2021. 352 p. <https://irp.fas.org/doddir/dod/dictionary.pdf> (дата обращения: 29.01.2023)
29. Jalilzada A. The place of abbreviation in media discourse // German International Journal of Modern Science. 2022. № 32. P. 61-64.
30. Hong Ma. A brief analysis of the ways of the English abbreviation translation in international trade // Functional aspects of intercultural communication. Translation and interpreting issues. Moscow, 2020. Vol. 7. P. 162-173.
31. Minyar-Belouchcheva A.P., Sergienko P.I., Vishnyakova E.A., Vishnyakova O.D. Semantic and Cognitive Communicative Aspects of Abbreviation in the Modern English Discourse Varieties // International Journal of English Linguistics. 2020. Vol. 10. № 1. P. 26-36.
32. Naurazbabaeva L.V. Abbreviation as a reflection of variability of terms in the language // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2022. № 3 (24). P. 146-149.
33. Saidkodirova D.S. Development and functions of internet terminology: abbreviation and nomination // Иностранные языки в Узбекистане. 2022. № 6 (47). P. 22-41.
34. Salomon R. Expansion, compilation, abbreviation: some thoughts on the construction of Buddhist texts // Journal of Indian philosophy. 2022. Vol. 50. № 4. P. 501-521.
35. Shevchenko E.B. Abbreviation process in English terminology of metal forming technology // Modern studies of social issues. 2021. Vol. 13. P. 99-105.

36. Shvetsova S., Khantakova V. Initial abbreviation in medical terms: acronyms and homoacronyms // Danish Scientific Journal. 2020. № 39. P. 73-74.
37. Sigacheva N., Makayev Kh., Makayeva G., Gainanova D. Some approaches to translation of professional terms abbreviation in materials science // E3S Web of Conferences. 2nd International Scientific Conference on Socio-Technical Construction and Civil Engineering. EDP Sciences. France, 2021. Volume 274. URL: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2021/50/e3sconf_stcce2021_12003/e3sconf_stcce2021_12003.html (дата обращения: 18.10.2023).
38. Ushakova K.S., Savochkina E.A. Abbreviation as a productive way of word formation // Межкультурная коммуникация и СМИ. 2022. № 23. P. 100-102.

© Вознюк Ирина Владимировна (hvilinka@yandex.ru), Меньшикова Галина Михайловна (expro2007f@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Военный ордена Жукова университет радиоэлектроники

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО ОТРАЖЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОГО ГАБИТУСА

Ефремова Елизавета Валериевна

Аспирант, Государственный университет просвещения

elizavetay@yandex.ru

CONCEPTUAL METAPHOR AS A MEANS OF REFLECTING ORGANIZATIONAL HABITUS

E. Efremova

Summary: The aim of this article is to consider the role of metaphors in organizational discourse, namely, conceptual metaphors as a reflection of organizational habitus. The main method used in this work is a sociopsycholinguistic experiment with employees of various organizations in various fields of activity, including: management, medicine, education, services, etc. as respondents. The data analysis is based on research by foreign authors in the field of corporate discourse and organizational habitus. Particular attention is paid to comparing the results of our research with the conclusions and trends in the expression and evolution of organizational habitus, formulated in the works of foreign scientists.

Keywords: organizational discourse, metaphor, habitus, linguoculturology, sociopsycholinguistics.

Аннотация: Целью данной статьи является рассмотрение роли метафор в организационном дискурсе, а именно, концептуальных метафор как отражения организационного габитуса. Основным методом, примененным в настоящей работе, был социопсихолингвистический эксперимент с респондентами-сотрудниками различных организаций различных сфер деятельности, среди которых: менеджмент, медицина, образование, услуги и др. Анализ данных проводился с опорой на исследования зарубежных авторов в области корпоративного дискурса и организационного габитуса. Особое внимание уделяется сравнению результатов проведенного нами исследования, с выводами и тенденциями в выражении и эволюции организационного габитуса, сформулированными в работах зарубежных ученых.

Ключевые слова: организационный дискурс, метафора, габитус, лингвокультурология, социопсихолингвистика.

Введение

Концептуальная метафора занимает центральное место в многих областях научных исследований, включая лингвистику, психологию, социологию, философию, когнитивные науки. Этот широкий диапазон интересов свидетельствует о многообразии подходов и направлений в изучении метафоры.

Исследования метафор в культурологии и лингвокультурологии имеют важное значение для понимания влияния культурных факторов на формирование и интерпретацию метафорических выражений. Метафоры не только отражают языковые особенности, но и включают в себе культурные ценности, представления и смыслы, что делает их неизменным объектом изучения в контексте культурологии. Изыскания в данной области помогают раскрыть эти культурные концепты, стереотипы и ценности, лежащие в основе метафорического мышления и языкового выражения. Они позволяют лучше понять, каким образом культурные факторы влияют на нашу коммуникацию и восприятие мира через использование метафор.

Лингвокультурология, в свою очередь, занимается изучением связи между языком и культурой, а метафора является одним из ключевых объектов анализа в этой

области. Лингвокультурологические исследования метафор позволяют выявить и проанализировать особенности метафорического мышления в разных культурах, а также их роль в формировании национального характера, идентичности и коммуникативных норм.

Исследования метафор, совмещающие культурологические и лингвокультурологические подходы, основываются на анализе языковых выражений, текстов и дискурсов, в которых метафоры используются для передачи культурных значений и смыслов. Они также включают в себя сравнительный анализ метафор в разных культурах и языках, что позволяет выявить уникальные особенности и различия в метафорическом мышлении разных народов и культур.

В этой статье мы рассматриваем вопросы влияния языка и коммуникации на организационную культуру, эффективность работы коллектива, лидерство и межличностные отношения внутри компании. Новизна исследования заключается в проведении обширного социолингвистического опроса 336 респондентов, которые должны были определить работу в своей компании и дать ей оценку с помощью метафор. Выдвинута гипотеза, что метафора может рассматриваться как отражение организационного габитуса. Опираясь на результаты проведенного опроса и сравнивая его с итогами

работы Гаррета Моргана [15], нами было показано, что концептуальная метафора играет существенную роль в оценке персоналом организации и своего места в ней. Практическая значимость исследования заключается в разработке и оптимизации стратегий корпоративного обучения и развития персонала, создания эффективных коммуникационных практик и укрепления корпоративного единства в организациях различных сфер деятельности. Под организационным габитусом, вслед за Г. Морганом Э. Тоффлером, активно исследовавшими этот феномен, нами понимается установившаяся внутри организации система принципов, социальных схем и диспозиций, влияющих на деятельность и поведение членов организации.

Концептуальная метафора

Концептуальная метафора представляет собой способ представления абстрактных понятий через образы и семантические структуры, основанные на более конкретных и знакомых понятиях. Она предполагает перенос значений и ассоциаций из одной сферы (источника) в другую сферу (цель), что позволяет сформировать новые представления и повлиять на восприятие понятий.

На протяжении последних десятилетий концептуальная метафора вызывала значительный интерес исследователей. Дж. Лакофф и М. Джонсон были среди первых, кто предположил, что метафоры являются не только тропом, украшением речи, но и фундаментальной частью когнитивного процесса человека [13], [14]. В работе «Метафоры, которыми мы живем» [6] они продолжали развивать эту идею, сосредотачиваясь на том, как метафоры формируют представления и понимание мира человеком.

В России научный интерес к метафоре проявился в исследованиях многих ученых. Работы Н.Д. Арутюновой [1], Бычкова С.С. [3], В.И. Карасика [5] и К.К. Дуйсековой [4] и многих других значительно обогатили понимание роли метафоры в познании мира человеком.

В контексте организационного дискурса интерес к метафорам стал заметен в последние десятилетия. Работы Корнелиссена и Холта [10], Гранта и Освика [11], а также Г. Моргана [15] представляют ключевые исследования в данной области. Они исследуют использование метафор как средства формирования организационной культуры, идентификации и понимания сложных процессов, происходящих в организациях разного типа.

В изучении концептуальной метафоры в организационном контексте можно выделить два основных направления: метафоры в организационной культуре и метафоры в организационном дискурсе.

Метафоры в организационной культуре, т.е. в культуре организаций и корпоративной культуре, рассматриваются как основной механизм конструирования и интерпретации организационной действительности. Различные исследователи, среди которых Сакманн [16] и Корнелиссен [9], указывают на способность метафор формировать и изменять организационные образы и представления.

Метафоры в организационном дискурсе рассматриваются как инструмент взаимодействия сотрудников в организации. Работы Бёрка [12], а также Гранта и Освика [11] демонстрируют, как метафоры могут использоваться для облегчения коммуникации, управления конфликтами и создания общего взаимопонимания в организации. В рамках данной работы наибольшее внимание будет уделено именно метафорам в контексте организационного дискурса.

С точки зрения организационного дискурса концептуальные метафоры могут быть рассмотрены как один из способов отражения организационного габитуса.

Организационный дискурс

Корпоративная лингвокультурология — это раздел лингвокультурологии, который изучает взаимосвязь между языком, культурой и особенностями коммуникации в корпоративной среде. Она исследует специфику корпоративного языка, символики, общения и коммуникативных практик, характерных для определенных корпоративных субкультур или организационных культур внутри компаний, а также особенности коммуникативных стратегий и тактик в рабочей среде, использование специализированной терминологии и жаргона, влияние культурных ценностей и норм на деловое общение внутри организаций и т.п.

Корпоративный дискурс отражает и поддерживает иерархическую структуру организации и соответствующие ролевые ожидания. Например, использование специфического языка и коммуникативных приемов руководителями может подчеркнуть их властные полномочия и авторитет, а также укрепить восприятие организации как иерархической системы.

Таким образом, лингвокультурологические исследования позволяют лучше понять специфику коммуникативного поведения в корпоративной среде, адаптировать языковые стратегии и приемы в соответствии с культурными особенностями и достичь успешного взаимодействия внутри организации.

Организационный габитус

Организационный габитус (лат. *habitus* – внешность, наружность), по П. Бурдьё [2], представляет собой устой-

чивую систему схем восприятия, мышления и действия, а также общепринятые нормы, ценности, убеждения, практики и поведенческие образцы, которые характеризуют конкретную организацию или группу организаций. Такой подход предполагает, что члены организации осваивают определенные образцы мышления, поведения и коммуникации, которые становятся частью их сознания и репрезентируют особенности организационной культуры. Следовательно, это имеет большой потенциал для исследования организационного дискурса и метафор. В частности, рассмотрение метафор как отражения организационного габитуса позволяет выявить глубинные структуры и устойчивые паттерны в организационной культуре и дискурсе.

Понимание отражения организационного габитуса в корпоративном дискурсе позволяет увидеть, как организационная культура формируется, поддерживается и передается через язык и коммуникацию. Это имеет важное значение для практических аспектов управления организацией, таких как развитие корпоративной идентичности, командного сотрудничества, адаптации новых сотрудников и создания благоприятной коммуникативной среды. Отражение организационного габитуса в корпоративном дискурсе заключается в том, что специфические ценности, убеждения и нормы организации проявляются в языковых выражениях, коммуникативных стратегиях и стилях, используемых внутри организации. Корпоративный дискурс выражает и укрепляет существующие культурные паттерны, способствует формированию и поддержанию организационной идентичности. Наибольший интерес для нас представляют организационные ценности и установки, закодированные в используемых метафорических выражениях и фразеологических единицах.

Примером отражения организационного габитуса в концептуальных метафорах может послужить следующая ситуация: если в организации ценятся целеустремленность, конкуренция и достижение успеха, это может отразиться в использовании метафор, связанных с борьбой, гонкой или победой. Эти метафоры могут пронизывать различные аспекты корпоративного дискурса, такие как иерархическая структура, мотивация, оценка успеха и командное взаимодействие. Или, например, если в организации ценится сотрудничество, командная работа и взаимная поддержка, тогда метафоры, связанные с семьей, командой или сообществом, могут быть распространены в коммуникации ее сотрудников. Эти метафоры помогают установить атмосферу взаимопонимания, солидарности и коллективного достижения целей.

Важно отметить, что концептуальные метафоры не только отражают организационный габитус, но и влияют на формирование и поддержание этого габитуса. Использование определенных метафор в корпоративном

дискурсе может способствовать укреплению и передаче определенных норм, ценностей и поведенческих образцов. В то же время они могут ограничивать возможности выражения и понимания других концепций, которые не совпадают с доминирующими метафорами в организации.

Трансформация организационных метафор также может рассматриваться как маркер социальных изменений в организационной среде. Метафоры, используемые для описания и понимания корпоративной культуры и культуры организаций, отражают доминирующие ценности, убеждения и представления в обществе. Поэтому изменение организационных метафор может указывать на социальные, культурные и экономические изменения, происходящие в обществе.

Таким образом, анализ концептуальных метафор в корпоративном дискурсе позволит лучше понять особенности организационной культуры и коммуникативных практик внутри организации. В своем исследовании мы опирались на труды по организационному дискурсу и габитусу Г. Моргана и Э. Тоффлера.

Гаррет Морган «Образы организации» (1986)

Гаррет Морган, специалист по теории организаций и профессор кафедры административных исследований Йоркского университета, в своей книге «Образы организации» [15] выдвинул исследование метафор как способ понимания и анализа организаций. Он предложил использовать «скрытые образы» или метафоры для выявления смысла управления фирмами. Г. Морган указывает на то, что метафоры имеют ограничения в точности языка, однако их использование помогает объяснить новые типы и способы мышления, включая научные теории. Он представляет восемь различных образов организации, которые помогают интерпретировать и управлять организациями:

1. Организация как механизм. В этом образе организация воспринимается как хорошо масштабируемая машина, где все сотрудники являются частями этого механизма, и их действия должны быть настроены на общую цель.
2. Организация как живой организм. Здесь организация рассматривается как живой организм, который должен адаптироваться к изменяющейся внешней среде для выживания.
3. Организация как мозг. Этот образ организации подчеркивает значимость обучения, адаптации и самоорганизации в организациях, подобных функциям мозга.
4. Организация как культура. В этом образе подчеркивается важность общих ценностей, убеждений, ритуалов и норм поведения в организации.
5. Организация как политическая система. В этом образе организация рассматривается как поле

политической игры, где различные группы и отдельные люди борются за власть и ресурсы.

6. Организация как «тюрьма для психики». В этом образе подчеркивается, как организация и ее структуры могут ограничивать индивидуальность и творческую свободу сотрудников.
7. Организация как движение и трансформация. Этот образ подчеркивает, что организации постоянно находятся в состоянии изменения и трансформации.
8. Организация как власть. В этом образе подчеркивается роль власти, контроля и доминирования в организационной структуре [15].

Эту таксономию можно использовать для описания организационного габитуса, что позволит выявить те или иные особенности жизни организации. Она показывает, что габитус организации может быть многогранным и динамическим, меняясь в зависимости от контекста и перспектив ее развития. Использование этих метафор помогает управленцам осознать разнообразие подходов к управлению организациями через языковые механизмы и учитывать многообразие типов метафор при принятии решений и разработке стратегий, а также то, как различные метафоры могут влиять на способность видеть и интерпретировать организационные ситуации.

Э. Тоффлер и теория социальных волн

Для решения задач нашего исследования необходимо рассмотреть теорию «трех волн» Э. Тоффлера [7]. Э. Тоффлер утверждает, что социальное и экономическое развитие можно разделить на три «волны» или эпохи: аграрную, индустриальную и постиндустриальную (или информационную).

Организационный габитус каждой из этих «волн» отличается. В эпоху второй «волны», или индустриальную эпоху, доминировали механистические метафоры: организации были представлены как машины, работающие с максимальной эффективностью и производительностью. В эпоху третьей «волны», или информационную эпоху, организационный габитус переориентировался на более гибкие и динамические модели. В этих новых моделях организации часто представляются в метафорах живых систем, способных адаптироваться и развиваться [7].

Эта смена метафор отражает смену организационного габитуса и показывает, как организации адаптируются к изменениям в общественной и экономической среде. Она также подчеркивает важность учета этого габитуса при найме новых сотрудников, поскольку они должны быть способны адаптироваться к существующему габитусу или же способствовать его изменению.

Социопсихолингвистический опрос

С целью определения значимости концептуальных метафор как отражения организационного габитуса, а также для выявления особенностей употребления метафор в корпоративном дискурсе, было проведено лингвокультурологическое исследование методом опроса.

Цель исследования заключалась в сборе и анализе метафор, которыми сотрудники различных организаций описывают свою организацию. Оно проводилось в период с января по июнь 2023 года. В качестве платформы для проведения и распространения опроса использовался инструментарий Google Forms. Всего было опрошено 336 человек.

Участники исследования были различного возраста и пола, представляли различные города и сферы деятельности, такие как сфера услуг, образование, менеджмент, здравоохранение и др. Также учитывался размер их организаций (приблизительное количество сотрудников). Если участник работал в подразделении корпорации, ему предлагалось указать количество сотрудников в его организации и в скобках указать количество сотрудников в головной. Должность участника также учитывалась в рамках исследования. Пол каждого конкретного испытуемого не актуален для данного исследования и, соответственно, не учитывался.

Респонденты должны были ответить на один вопрос: «Какой метафорой можно описать вашу организацию? Моя организация — это как...?». Участник опроса мог дать несколько ответов.

Полученные ответы затем были категоризированы по типу используемой метафоры. Далее проводились количественные подсчеты, что позволило выявить интересные тенденции в восприятии сотрудниками своих организаций. Полученные результаты ранжированы по частотности и представлены на Рис. 1 (см. рис. 1).

Проведя сравнительный анализ полученных в результате опроса данных, мы можем выявить различия и сходства в использовании и интерпретации метафор в разных контекстах и периодах.

Далее представлены примеры полученных в ходе опроса метафор для каждой из рассматриваемых ассоциативных категорий. В категорию «Разное» вошли метафоры, которые были сочтены неподходящими и слишком специфичными для включения в другие категории или слишком редко употребляемыми для выделения в отдельную категорию.

- **Аквариум** — Аквариум, Большой аквариум, Аквариум, наполненный золотыми рыбками
- **Вода** — Море проблем, Море, Волны, Бушующее море и т.д.

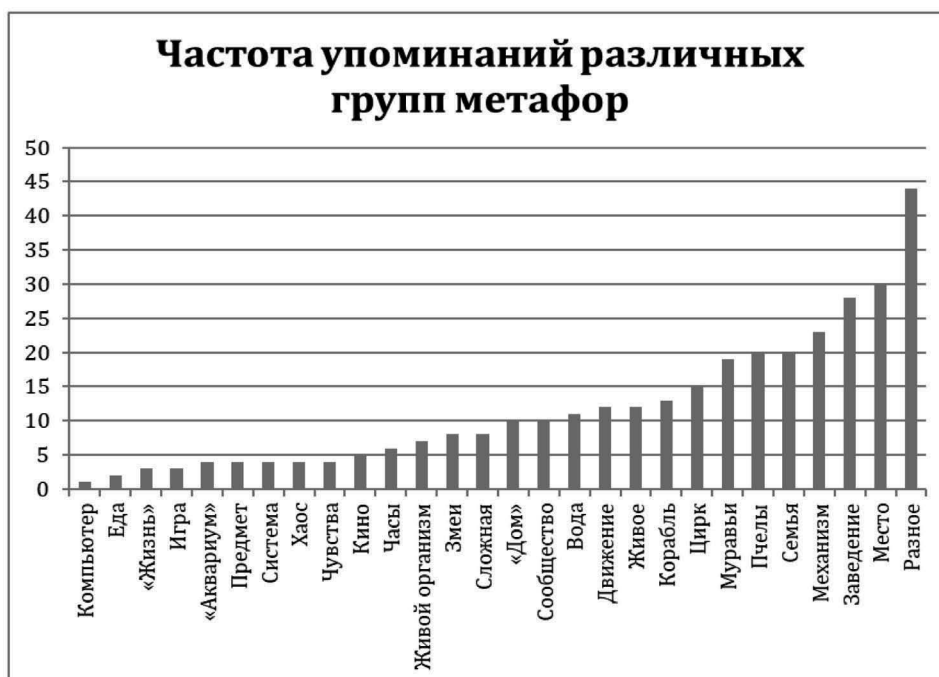


Рис. 1. Типы метафор, употребляющихся для описания организаций

- **Движение** - Движение только в вверх, Полет, Путь, Прыжки через костер, Увлекательное путешествие и т.д.
- **Дом** — Дом, Второй дом, Мой дом, Большой дом из кирпичей и т.д.
- **Еда** — Кекс с изюмом, У каждого своя изюминка, Большая вкусная хинкалина
- **Живое** — Живой человек, Слет насекомых, Опытный зверь, Летящая птица и т.д.
- **Живой организм** — Живой организм, Отдельно взятый живой организм, Симбиоз разных организмов и т.д.
- **Жизнь**
- **Заведение** — Больница, Сумасшедший дом, Дом культуры, Театр, Пионерлагерь, Завод и т.д.
- **Змеи** — Змеиное гнездо, Клубок змей, Змеиное гнездо, Серпентарий и т.д.
- **Игра** — Моя организация какой-то квест, Командная игра, Игра-ходилка и т.д.
- **Кино** — Экшн фильм, Сериал, Кино и т.д.
- **Компьютер**
- **Корабль** — Хрупкий кораблик, Команда корабля, Корабль, Пиратский корабль, Флагман и т.д.
- **Место** — Страна чудес, Остров, Страна, Царство, Преисподняя, Рай, Выжженное поле битвы и т.д.
- **Механизм** — Механизм, Хорошая машина, Локомотив, Сложный механизм, Американские горки и т.д.
- **Муравейник** — Муравейник, Большой муравейник, Термитник и т.д.
- **Предмет** — Пороховая бочка, Большое разноцветное одеяло, Калейдоскоп и т.д.
- **Природа** — Разгорающаяся пламя, Вулкан, пляж,

Тайфун и т.д.

- **Пчелы** — Рой пчел, Пчелиный улей, Улей и т.д.
- **Семья** — Большая семья, Семья и т.д.
- **Система** — Солнечная система, Экосистема, Политическая система, Система и т.д.
- **Сообщество** — Кружок любителей природы, Танцевальный коллектив, Группировка, Банда, Команда и т.д.
- **Цирк** — Цирк с конями, Цирк уехал, клоуны остались, Цирк и т.д.
- **Часы** — Часы, Часы с механизмом, Механические часы, Часовой механизм и т.д.
- **Чувство** — Любовь, Вдохновение, Счастье, Удовольствие и т.д.
- **Разное** — Вечная молодость, Сам себе король, сам себе судья, Крушение «Титаника», Сильная энергия, Уникальное явление и т.д.
- **Сложная** — Моя организация это как мой второй дом; Жизнь телевизора в режиме ожидания, постоянная готовность отражать чью-то психически нестабильную реакцию и/или атаку; Примитивный, но мощный организм с элементами ручного управления и т.д.

Далее проводился сравнительный анализ результатов нашего исследования с данными, описанными в работах Г. Моргана [16] и Э. Тоффлера [9], что позволило выявить различия и сходства в использовании и интерпретации метафор в разных контекстах и периодах.

Обсуждение результатов

Анализ данных опроса 336 человек различных воз-

растных групп от 20-до 60+ лет, представляющих сотрудников организаций таких сфер деятельности, как сфера услуг, медицина, финансирование, торговля недвижимостью, образование, маркетинг, инженерия и др. позволяет выделить три основных уровня сложности метафорирования, для описания сотрудниками организаций, в которых они работают:

Одноактовое метафорирование: это самый базовый уровень, на котором объект или явление сравнивается с другим объектом или явлением, без дополнительного контекста или деталей. Примеры: «*Это корабль «Флагман», «Парусник», «Драккар», «Пиратский корабль», «Корабль».*

Двухактовое метафорирование: на этом уровне метафора становится более сложной за счет добавления дополнительного контекста, атрибутов или описания. Примеры: «*Команда корабля», «Корабль, медленно плывущий по волнам», «Корабль в океане», «Большой корабль, который периодически попадает в штормы».*

Трёхактовое метафорирование: метафора становится еще более сложной и детализированной. (При составлении таблицы №1 трёхактовые метафоры были вынесены в отдельную категорию «Сложная»).

Не только предоставляются подробные сведения об объекте, который воспринимается метафорически, но также выражается личное отношение к нему или определенная точка зрения. Примеры: «*Путешествие безумно интересное, всегда много нового: «пассажиры», новые места, но иногда бывает и шторм. Нужно уметь быть мудрой, решительной и быстро анализировать ситуацию».*

Сравнение полученных в ходе исследования данных показывает, что среди употребляемых в организационном дискурсе метафор преобладают одноактовые, в то время как двухактовые и трёхактовые метафоры используются значительно реже. Это может указывать на то, что сотрудники организаций стремятся подобрать для описания своих организаций лаконичные и краткие метафоры, имеющие значительную ассоциативную глубину и не требующие большого количества дополнительных деталей. Это может служить ещё одним примером того, как концептуальные метафоры отражают качества организационного габитуса. Также это может указывать на общую тенденцию корпоративного дискурса к упрощению конструкций, отсечению деталей, избавлению от смысловой избыточности. Можно сделать предположение о том, что корпоративный дискурс в области метафорирования более лаконичен для восприятия в коммуникации с коллегами.

Для анализа частоты использования различных категорий метафор были рассмотрены пять самых употребительных: «Место», «Заведение», «Механизм», «Пчёлы»,

«Живые существа», «Семья». Метафоры данных ассоциативных категорий объединяет семантическая близость к 1) местности, обладающей определённой характеристикой (напр. «*Страна Чудес», «Преисподняя», «Царство красоты»*); 2) строго структурированным сущностям (напр. «*Слаженный механизм», «Пчелиный улей», «Мегаполис»*) или коллективам с тесной внутренней связью (напр. «*Большая семья», «Пчелиный рой», «Пионерлагерь»*). Данная закономерность может свидетельствовать о том, что эти категории метафор лучше всего отражают характеристики организованного коллектива и высокой систематичности, свойственных для корпоративного габитуса, культивирующего внутри коллектива стремление к этим качествам, или подчёркивают характер взаимодействий внутри коллектива организации, а также выражают личное отношение сотрудников к самой организации.

Нельзя исключать связь сферы деятельности сотрудника с видом используемых метафор. Согласно результатам нашего опроса, можно отметить, что сотрудниками организаций в сфере услуг чаще используются метафоры, связанные с категориями «Чувство», «Живой организм», «Природа», в то время как работникам сферы здравоохранения и фармацевтики свойственно частое употребление метафор из категорий «Пчёлы», «Муравейник», «Механизм». Данное различие между использованными метафорами свидетельствует о вероятном существовании значительной разницы между организационными габитусами в разных сферах, сопоставимое с явлением «трёх волн», описанных Э. Тоффлером. Как у Э. Тоффлера наблюдается трансформация организационного габитуса при переходе от индустриальной к постиндустриальной волне, так и здесь можно отметить разницу между организационными габитусами крайне формальной сферы здравоохранения и сферы услуг, широко распространённой в информационном обществе.

Выводы

Подводя итоги, мы можем утверждать, что концептуальные метафоры являются одним из ключевых способов кодирования и выражения организационного габитуса. Изучение этих метафор может внести значительный вклад в понимание организационной культуры и динамики изменений в организации, а также пролить свет на широкое дискурсивное разнообразие внутри организационных структур и связь корпоративного дискурса с социальными и экономическими изменениями.

Сравнение концептуальных метафор, используемых для описаний организаций в разных сферах, может помочь нам лучше понять, как социальные изменения и эволюция организаций отражаются в метафорическом языке и какие новые метафоры могут возникать в результате этих изменений. Это также позволяет более глубоко исследовать взаимосвязь между социальными

трансформациями, организационной культурой и коммуникацией внутри организаций.

Разумеется, использование метафор в организациях не ограничивается лишь отражением текущего состояния организационного габитуса. Метафоры также могут служить инструментами изменения, влияя на восприятие и поведение сотрудников. В этом контексте, они могут быть использованы как инструменты для управления изменениями и формирования нового организационного габитуса, что так же будет отражаться на организационном дискурсе, в том числе в метафорах, используемых для описания организаций.

По характеру и частоте использования метафор можно сделать некоторые выводы об общих тенденциях

развития и изменения корпоративного дискурса; в частности, о возможной тенденции к упрощению, избавлению от избыточности, лаконичности и краткости. Такие особенности интересно рассматривать в сравнении с сложными и избыточными конструкциями официально-делового дискурса, используемого по большей части в официальной документации.

Таким образом, лингвокультурология способствует лучшему пониманию связи между языком, культурой и коммуникацией в корпоративной среде, а также помогает разрабатывать эффективные стратегии коммуникации и управления в организациях. Однако, для выявления новых тенденций, а также универсальных характеристик организационного габитуса необходимо проведение дополнительных исследований в данной области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова М.А. Метафора и дискурс (Теория метафоры: [Сборник] / Пер. под ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журиной; Вступ. ст. [с. 5-32] и сост. Н.Д. Арутюновой; [Авт. примеч. М.А. Кронгауз].) - Москва: Прогресс, 1990.
2. Бурдые П. Практический смысл: [Пер. с фр.]; Общ. ред. пер. и послесл. Н.А. Шматко. - СПб.: Алетейя; М.: Ин-т эксперимент. социологии, 2001. - 562 с.: ил.; 21 см. - (Galllicinium); ISBN 5-89329-351-7
3. Бычков С.С. Современные подходы к исследованию концептуальных метафор // Германистика в современном научном пространстве: материалы VIII Международной научно-практической конференции (28 апреля 2022 г.). Краснодар, 2022. С. 14-18. URL: https://grant.rscf.ru/file/pubs/file/0000000000000007123474_/file.pdf#page=15
4. Дуйсекова К.К., Оспанова Ж.Т. Когнитивные исследования языка // Лингвокультурологический аспект концептуальной метафоры. Москва, 2019. № XXXVII. С. 173-178. URL: <https://discourseworld.ru/electronic-library/%D1%81%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%9D%D0%B8%D0%B6%D0%BD%D0%B8%D0%B8%CC%86%20%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B4-2019.pdf#page=173>
5. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Тенденции развития современного дискурса // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2021. № 1. С. 14-31. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-razvitiya-sovremennogo-diskursa>
6. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // под ред. А.Н. Баранова; пер. с англ. А.Н. Баранова и А.В. Морозовой. - Изд. 2-е. - Москва: Изд-во ЛКИ, 2008. - 252, [2] с.; 22 см. - (Мировой научный бестселлер); ISBN 978-5-382-00627-7
7. Тоффлер Э. Третья волна; [пер. с англ. К.Ю. Бурмистрова и др.]. - Москва: АСТ: АСТ Москва, сор. 2009 (Архангельск: ИПП Правда Севера). - 795 с.; 21 см. - (Philosophy); ISBN 978-5-17-062498-0 (АСТ)
8. Burke, W.W. Metaphors to consult by. Group & Organization Management, 17, 255-259, 1992.
9. Cornelissen, J.P. Beyond compare: Metaphor in organization theory. — Academy of Management Review, 30, 751-764, 2005.
10. Cornelissen J.P., Holt R., Zundel M. The Role of Analogy and Metaphor in the Framing and Legitimization of Strategic Change — Organ. Stud. 2011. Vol. 32, № 12.
11. Grant, D., & Osrick, C. (Eds.). Metaphor and organizations. — London, England: SAGE, 1989
12. Kovecses Z., Ambrus L., Hegedus D. et al. The lexical vs. the corpus-based method in the study of metaphors // Metaphor and Metonymy in the Digital Age: Theory and methods for building repositories of figurative language. 2019. P. 149-173. URL: <https://clck.ru/34rTB>
13. Lakoff G. The contemporary theory of metaphor. In A.Ortony (Ed.) Metaphor and Thought. — Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
14. Lakoff G., Johnson M. Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought. — NY: Basic Books, 1999.
15. Morgan, G. Images of organization. Thousand Oaks, — CA: Sage, 1986.
16. Sackmann, S. The role of metaphors in organization transformation. Human Relations, 42, 463-485. — 1989.

© Ефремова Елизавета Валериевна (elizavetay@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

О ПАРАМЕТРИЧЕСКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ЗУР «БОЛЬШОЙ» И БЭЛӘКӘЙ «МАЛЕНЬКИЙ» В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

ABOUT PARAMETRIC ADJECTIVES BIG "BIG" AND SMALL "SMALL" IN THE BASHKIR LANGUAGE

G. Isyagulova
M. Akilova

Summary: This article is devoted to the study of the words зур «big» and balakay «small» in the Bashkir language, since these lexical units play a certain role in the value-aesthetic picture of the world of the Bashkir people. The object of the study is their semantics and features of functioning, recorded in lexicographic sources and literary texts of the Bashkir language. The main purpose of the study is to study and identify the functional and semantic characteristics of these adjectives as a means of linguistic nomination of spatial features.

Keywords: semantics, graduality, Bashkir language picture of the world.

Исянгулова Гульназ Абдулхаковна

Доктор филологических наук, профессор, ФГБОУ
"Уфимский университет науки и технологий"
igulnaz75@yandex.ru

Акилова Мунира Фатиховна

Кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ "Уфимский
университет науки и технологий"
akilova_m@mail.ru

Аннотация: В формировании картины мира основная роль отводится базовым категориям и общим понятиям, выделение которых напрямую зависит от различных ракурсов мировидения.

Градуальность является одной из ключевых категорий человеческого мышления и языка, в которой ярко воплощается логическое взаимодействие объективного (непосредственная данность градуируемого объекта) и субъективного (интеллектуальная и эмоциональная оценка градуирующего субъекта). Это одна из базовых антропоцентрических категорий, отражающая процесс познания человеком действительности.

Данная статья посвящена изучению слов зур «большой» и бәләкәй «маленький» в башкирском языке, так как данные лексические единицы играют определенную роль в ценностно-эстетической картине мира башкирского народа. Объектом исследования выступают их семантика и особенности функционирования, зафиксированные в лексикографических источниках и художественных текстах башкирского языка. Основной целью исследования является изучение и выявление функционально-семантических характеристик данных прилагательных как средства языковой номинации пространственных признаков.

Ключевые слова: семантика, градуальность, башкирская языковая картина мира.

Введение

В формировании картины мира основная роль отводится базовым категориям и общим понятиям, выделение которых напрямую зависит от различных ракурсов мировидения [8, С. 671].

Градуальность является одной из ключевых категорий человеческого мышления и языка, в которой ярко воплощается логическое взаимодействие объективного (непосредственная данность градуируемого объекта) и субъективного (интеллектуальная и эмоциональная оценка градуирующего субъекта). Это одна из базовых антропоцентрических категорий, отражающая процесс познания человеком действительности [4, С. 116].

Градуальность представляет собой явление языковое (реализуется в языковых средствах разных уровней) и одновременно стилистическое (тесно связано с выполнением каких-то стилистических функций в речи,

в тексте), поэтому в процессе выявления градуальной функции каких-либо языковых единиц необходимо опираться на текст [6, С. 91].

Понятийная категория градуальность, выражающая способность признака проявляться в большей или меньшей степени, охватывает различные лексико-грамматические классы слов (прилагательные, наречия, а также существительные (домик, дом, домище), глаголы (идти, быстро идти, бежать, мчаться и т.д.) и может получать различное языковое выражение [7, С. 127].

Основные результаты

Параметрические прилагательные представляют собой языковое воплощение системы измерений, используемых человеком. В основе толкования их языковой интерпретации лежит базовая оппозиция зур «большой» – бәләкәй «маленький». Смысловое же наполнение связано с соотношением с человеком как эталоном измере-

ний – его ощущениями, восприятием, оценкой. Данные прилагательные часто встречаются в половицах и поговорках башкирского народа: Балта бә лә кә й булһа ла, оло тирәкте аузара. – Хоть мал топор, но тополь большой срубит. Бә лә кә й һыуза оло балык үсмә й. – В мелкой воде крупная рыба не водится. Бәләкәй атты макта, оло атты ек. – Маленькую лошадь хвали, большую лошадь запрягай. Зур йыртыкты бәләкәй ямау капламай. – Большую дыру за маленькой заплаткой не спрячешь. Оло акыл – муйынға бау, бәләкәй акыл – аякка бығау. – Большой ум – ярмо на шее, маленький ум – кандалы на ногах. Бәләкәй таш баш ярыр. – И маленьким камнем можно голову пробить. Алтын зур булмаҫ, асыл һөйә к хур булмаҫ. – Золото большим не бывает, благородный человек не пропадет. Кояшты капларға бәләкәй генә болот та етә. – Чтобы солнце затмить хватит маленькой тучки.

Параметрические прилагательные зур «большой» – бәләкәй «маленький» противопоставлены по степени выражаемого признака, т.е. они обнаруживают градуальную оппозицию.

Имя прилагательное зур «большой» в башкирском языке имеет 9 значений:

1. Большой. Зур ауыл (большая деревня). Зур зал (большой зал). Тирә-яғыма күз һалам: яланға, әйтерһең, каймалап һырылған зур балаҫ түшәп куйғандар. – Смотрю по сторонам: поле словно накрыли окаймленным большим ковром (Н. Мусин).
2. Большой, многочисленный. Зур ғаилә (большая семья). Зур кала (большая семья). Үрген Ейәнсура районының иң боронғо һәм иң зур ауылдарының береһе. – Ургинка одна из самых старых и больших деревень Зианчуринского района (Из интернета).
3. Большой, значительный. Зур шатлык (большая радость). Зур зыян (большой вред). Рекламаларзың йоғонто көсә зур. – Влияние реклам очень большое (Из газеты).
4. Большой, значительный. Зур компания (большая компания). Зур капитал (большой капитал). Мәскәүзән – зур еңеү менән. – Из Москвы – с большой победой (Г. Якшигулова).
5. Старший, взрослый. Зур ейән (старший внук). Зур инәй (старшая тетя). Зур ейән иһә беззә кыуандырырға фотоға төшөрөп ебәргән. – Наш старший внук для того чтобы наш обрадовать сфотографировал (М. Шагаюпова).
6. Большой (важный по значению). Зур байрам (большой праздник). Юғары укыу йорто нигезендә алдыңғы инженерҙар мәктәбен ойштороу – республика өсөн зур вакиға. – Организация школы инженеров на базе высшего учебного заведения – большое событие для республики (А. Низамова).
7. Большой, выдающийся, известный, крупный, высокий. Зур дәрәжә (большой чин). Зур түрә (большой начальник). Бөгөн зур дәрәжә биләмәй, шәхси

эшкыуарлык менән шөғөлләнгән ябай кеше. – Сегодня он не занимает высокую должность, занимается предпринимательством (Р. Валиева).

8. Большой, долгий. Зур ғүмер (долгая жизнь). Зур арауык (большой промежуток). Эшһөйәр ызыуысы әзәбиәттә зур ғүмер кисерә. – Трудолюбивая писательница прожила долгую литературную жизнь (В. Исхаков).
9. диал. далекий, далеко. Зур йөрәмәһеләр, ун биш-егерме сакрым ғына. – Далеко не ходили, всего 15-20 километров (Из разговора) [2, С. 481].

Рассматриваемое прилагательное в башкирском языке образует: 1) математические термины: зур түңәрәк (большой круг), зур һандар законы (законы больших чисел); 2) зоологические термины: зур сыпкай (чомга – вид дикой утки); 3) ботанические термины: зур шылтырауык үләһ (погремок большой), зур юл япрағы (подорожник большой); 4) астрономические термины: Зур Етегән (Большая Медведица); 5) анатомические термины: зурғарын (брюховина), зур эсәк (кишка толстая); 6) термины родства: зуратай (диал.) (старший брат отца или матери), зуринай (диал.) (старшая сестра отца или матери); а также встречается в составе фразеологизмов: зурға ебәреү (раздуть дело, разговор), зурға китеү (принять серьезный оборот), зурзан кубуу (проводить что-то глобально, масштабно) и устойчивых словосочетаний: зур асык (большая поляна), зур як (гостиная) т.д.

Синонимами слова зур в башкирском языке выступают эре (крупный, большой), дәү (большой, крупный, огромный), оло (большой), өлкән (большой, огромный), уҫлаптай разг. (несуразно большой, крупный, здоровенный), әзмәүерзәй (здоровенный), алаптай (огромный, нескладный) [9, С. 49].

Слово эре употребляется по отношению к предметам примерно одинакового размера. Например: Эре картуф үстөрөүзә махсат итеп куйырға кәрәкмәй, сөнки эре картуфта крахмал күп була. – Не надо ставить цель вырастить крупный картофель, так как в крупных клубнях много крахмала (Д. Гарифуллина). Иң эре көнбағыш уҙған быуаттың 50-се йылдарында Сәмәркәнд өлкәһе баһыуларында үстөрөлә. – Самые крупные подсолнухи были выращены в 50-х годах прошлого века на полях Самаркандской области (Т.Мусин). В башкирском языке данная лексема также встречается в составе фразеологизмов и устойчивых словосочетаний: эре йөн (грубая шерсть), эреләһеү (гордиться, чваниться, важничать), эре тотоу (важничать), эре һөйәкә (ширококостный) и т.д.

Слово дәү используется, если речь идет о чем-то очень большом. Шаулап-гөрләп торған дәү базарҙар, ундағы затлы тауарҙар тураһында бик мауықтырғыс итеп һөйләнә. – Он увлекательно рассказывал об огромных базарах, о дорогих вещах, которые там продавались

(Г.Ибрагимов). Был дәү кеше шул тиклем көслә сәпәкәй итә – колак тонорлок. – Этот огромный человек так громко хлопает, аж уши заложило (М. Багаев).

Лексема дәү в башкирском языке встречается в составе зоологических терминов: дәүғош (дрозд), дәү сыпсык (дрозд), эре үрзәк (утка-кряква), эре корт (трутень); терминов родства: дәү атай (дедушка), дәү әнәй (бабушка) и т.д.

Слово өлкән употребляется реже и встречается в составе анатомических терминов: өлкән кабырға (ложное ребро), өлкән карын (брюшина), өлкән һөйәк (плечевая кость (у животных)); медицинского термина: өлкән ауырыу (рак); астрономического термина: Өлкән йондоз (созвездие Стожары). Примеры: Алмаштырған баланың эсе өлкән, аяғы нәзек кенә була. – У детей, которых поменяла нечистая, обычно большой живот и тонкие ноги (Ф.Хисамитдинова).

Прилагательное оло в башкирском языке в значении «большой» используется достаточно часто. Примеры: Оло яктың изәнәнә буйлы баластар халынды. – На пол большой комнаты постелили паласы (М.Касимова). Оло йөрәкле кеше ул. – Он человек с большим сердцем (Р. Валиева).

Оло встречается в составе терминов родства: олоғоза (диал.) (старший сват – старше главного свата), оло инәй (старшая жена по отношению к детям от второй жены), оло килен (старшая сноха в семье), оло коза (главный сват), оло козағый (главная сватья); зоологических терминов: олоғош, оло кош (коршун); оло сумка (чомга), оло сыскан (крыса); астрономического термина: Оло Етегән (Большая Медведица); анатомических терминов: оло кабырға (ложное ребро), оло карта (толстая кишка), оло карын (брюшина), оло сөйәк (голень), оло тамыр (сонная артерия), оло тел (язык), оло теш (резец) и т.д. Довольно часто употребляется в составе фразеологизмов и устойчивых словосочетаний: ағай оло, мин зур – досл. брат старше, я больше (о человеке, не придерживающемся старшинства); кем олоһо, кем кесеһе булыу (достичь среднего возраста); оло ауыз – досл. большой рот (болтун); оло башы менән (намёк на солидный возраст и жизненный опыт (при упреке на необдуманый поступок)); оло башымды кесе итеп (проявляя снисхождение, великодушие; теряя своё достоинство); олоға ебәрәү (раздуть дело, разговор); олоға китеү (принять серьёзный оборот, осложниться (о деле, разговоре)); оло йән эйәһе (человек большой души); олоно оло итеү (уважать, почитать старших); оло һөйләү (говорить свысока); оло һүз (нужное, полезное слово); оло һүзән йыкмау (слушаться старших), оло баш (умный, толковый человек); оло йөрәкле (великодушный); оло йәнле (человечный); оло бәйге (большие скачки на опытных скакунах), оло мейес (русская печь), оло мендәр (перина), оло орсоқ (сучильное веретено), оло сабый (диал.) (юродивый), оло тәңре (высшее божество), оло шәл (плед), оло юл (большак), оло як (большая половина дома), оло яулык (большой платок, шаль) и т.д.

Лексемы ушлаптай, әзмәүерзәй обычно употребляется по отношению к телосложению. Примеры: Ушлаптай йәш егет тәңтерәкләп, ауа-түнә кайтып килә. – Здоровенный парень, спотыкаясь и падая, идет домой (М.Абсалямов). Хатта урамда әзмәүерзәй ирзәрзәң хәйер һорап ултырғанын күрергә була. – На улице можно увидеть, как здоровенные мужчины просят милостыню (Г. Кадаева).

Слово алаптай (огромный, нескладный) используется обычно для описания внешности человека. Например: Намышыздың ауызы алаптай. – У бессовестного рот огромный (Пословица). Аяғы алаптай, күзәһе таяктай. – Нога огромная, туловище как палка (Загадка). Алаптай ауызын асып, тапкан әйтер нәмә! – Нашел время открыть свой огромный рот! (Н.Мусин).

Антонимами прилагательного зур являются бәләкәй, бәләкәс (маленький, небольшой), кескәй (малюсенький, крохотный), кесе (маленький), осток разг. (очень маленький), кескәнтәй (диал.) (крохотный) [9, С. 42].

Доминанта данного синонимического ряда бәләкәй «маленький» имеет несколько значений:

1. Маленький, небольшой (по размеру, объему). Бәләкәй бүлмә (маленькая комната). Бәләкәй йылға (маленькая речка). Был сакта Гәрәй аңына килеп, элекке үз өйөнөң бәләкәй яғында уфтанып ултыра, ә Шәүәли өзлөкһөз илай ине. – В это время Гарей пришел в себя и охал в маленькой комнате своего бывшего дома, а Шавалей беспрестанно плакал (Б. Бикбай).

2. Невысокий. Бәләкәй күзәлә кеше (человек невысокого роста). Ғәлимдең күз алдынан бәләкәй, какса күзәлә әсәһе китмәй. – Галим не может забыть свою худенькую, невысокого роста маму (Н. Мусин).

3. Небольшой, маленький (по численности). Бәләкәй төркөм (маленькая группа). Фатир якшы, таза, ғаиләһе бәләкәй, ике генә кызы бар. – Квартира хорошая, чистая, семья маленькая, есть 2 маленькие дочери (Д. Юлтый).

4. Небольшой (измерение в длину), маленький. Бәләкәй азым (небольшой шаг). Таякка таянып, бәләкәй-бәләкәй азымдар менән йөрөй. – Двигается маленькими шажками, опираясь на палку (А. Акилов).

5. Маленький, малый (по возрасту), малолетний. Бәләкәй малай (маленький мальчик). Ике бәләкәй бала кискә тиклем илап, қараңғы төшкәс кенә, йоклап китте. – Двое маленьких детей целый день проплакав, заснули только вечером (Х. Давлетшина).

6. Младший (по отношению к кому-либо). Бәләкәй апай (младшая из сестер). Олоһо күрмәй, бәләкәйе белмәй. – Старший не увидит, младший не узнает (Поговорка).
7. перен. лёгкий (то, что выполняется легко и просто). Эш бик бәләкәй нәмәлә калды: ятакханаға кайтырға ла институт нәмәләрен тапшырып, станцияға төшөргә. – Дело осталось за малым: вернуться в общежитие, сдать институтские вещи и поехать на станцию (С. Агиш).
8. перен. малый, маленький. Бәләкәй төзәтмә (маленькое исправление). Бәләкәйме, зурмы, һәр яңылыктың башланғысын тоя белергә кәрәк. – Большое или маленькое событие, надо уметь разбираться в их сути (М. Тажи).
9. Мелкий, некрупный, недорогой. Бәләкәй генә бүләк (недорогой подарок). Бәләкәй бүләк оло бүләкте сақыра бара. – Недорогой подарок дорожному подарку дорогу открывает (Поговорка).
10. перен. Младший (по авторитету, по чину). Таз .. бәләкәйерәк һанатты сақыртты ла: «Хәзер үк миңең атайым менән әсәйемде .. алып кил!» – тип бойорзо, ти. – Проныра позвал младшего чиновника и повелел: «Сейчас же привези моих родителей!» (Из сказки) [1, С. 510-511].

При помощи слова бәләкәй в башкирском языке образуются зоологические термины: бәләкәй ак селән (цапля малая), бәләкәй күл боғаһы (выпь малая), бәләкәй кушы (луток, крохаль малый), бәләкәй сыбар тумыртка (малый пёстрый дятел), бәләкәй сыпкай (малая поганка), бәләкәй торна (журавль малый); ботанические термины: бәләкәй карабаш (кровохлёбка маленькая); анатомическая терминология: бәләкәй карын (сетка), бәләкәй карынъяу (сальник малый), бәләкәй тел (язычок).

Синонимы прилагательного бәләкәй бәләкәс (маленький, небольшой), кескәй (малюсенький, крохотный), кесе (маленький), осток разг. (очень маленький),

кескәнтәй (диал.) (крохотный) в башкирском языке употребляются реже. Примеры: Бәләкәс кенә булһалар за, етем икәндәрен беләләр, бисаралар. – Хотя и маленькие, понимают, что остались сиротами, беденькие (Г. Мустафина). Бәләкәс принцессалар балға йыйылды. – Маленькие принцессы собрались на бал (Из новостей). Кескәй дуһтарыбызға – яңы баһмалар. – Маленьким друзьям – новые издания (Из новостей). Кесе балалар мәғлүмәтте тизерәк үзләштерә. – Маленькие дети быстрее усваивают информацию. Оло өйгә ни кәрәк – кесе өйгә шул кәрәк. – Что надо большому дому, необходимо и маленькому (Пословица). Бөгөн үз-ара без кескәнтәй генә байрам яһайбыз. – Сегодня мы с вами устроим маленький праздник (Д. Юлтый). Күк йөзөндә осток болот та күрәнмәй. – На небе нет ни малюсенького облачка (И. Нугуманов).

Прилагательные кесе и кескәй встречаются в составе различных терминов и устойчивых словосочетаний: кесеғыз (золовка), Кесе Етегән (Малая Медведица), кесе тел (нёбный язычок), кескәй ябалак (сыч воробьиный); кесе бәйелле (учтивый), кесе мөрийә (вьюшка), кесе табын (название одного из родовых подразделений башкир), кескәй бизрә (ковшик), кескәй быскы (ручная пила), кескәй бәпес (мизинец), кескәй сыпкай (сердце) и т.д.

Заключение

Таким образом, в данной статье рассматривается роль параметрических прилагательных зур «большой» и бәләкәй «маленький» в башкирской категории градуальности, так как градуальная функция свойственна многим качественным именам прилагательным, что активно используется в художественном тексте для создания образности и выражения качественно-характеризующего значения той или иной языковой единицы. Особенно активно градуационная функция выполняется именами прилагательными, обозначающими разные характеристики человека по определенным основаниям (поведение, интеллект, внешний вид и т.д.), в том числе прилагательными зур «большой» и бәләкәй «маленький».

ЛИТЕРАТУРА

1. Башкорт теленең академик һүзлеге. 10 томда. II том / Ф.Ф.Хисаметдинова редакцияһында. – Өфө: Китап, 2011. – 568 бит.
2. Башкорт теленең академик һүзлеге. 10 томда. III том / Ф.Ф.Хисаметдинова редакцияһында. – Өфө: Китап, 2012. – 864 бит.
3. Михеева С.Л. Параметрические прилагательные русского языка: антропоцентричность семантики и каузативный потенциал / С. Л. Михеева // Вестник ЧГПУ им. И.Я.Яковлева. – 2019. – № 3 (103). – С. 135-140.
4. Пузанова Ю.С. Насколько велик «большой»: к вопросу об освоении детьми градуационных шкал качественных прилагательных / Ю.С. Пузанова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2018. – № 189. – С. 115-125.
5. Наний Л.О. Прилагательные простейших форм и размеров китайского и русского языков в типологическом аспекте: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Л.О. Наний. – М., 2015. – 28 с.
6. Нгуен Мань Хай. Градуальная функция имен прилагательных в современном русском языке / Нгуен Мань Хай // Известия ВГПУ. Филологические науки. – 2018. – № 3. – С. 90-97.
7. Осокина Н.Ю., Дектерев С.Б. Интенциональный семантический сдвиг градуальность неградуальность как источник скрытых смыслов в произведениях современных англоязычных авторов / Н.Ю.Осокина, С.Б. Дектерев // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2019. – № 57. –

- С. 124-140.
8. Саньярова Р.Р. Сопоставительное изучение параметрических прилагательных в паремиологической картине мира (на материале английского, башкирского и русского языков) / Р.Р. Саньярова // Вестник Башкирского университета. – 2019. – Т. 24. – № 3. – С. 671-676.
 9. Ураксин З.Ф. Башкорт теленең синонимдар һүзлеге / З.Ф.Ураксин. – Өфө: Башкортостан китап нәшриәте, 1985. – 164 бит.
 10. Әхтәмов М.Х. Башкорт халык мәкәлдәре һәм әйтемдәре һүзлеге / М.Х.Әхтәмов. – Өфө: Китап, 2008. – 776 бит.

© Исянгулова Гульназ Абдулхаковна (igulnaz75@yandex.ru), Акилова Мунира Фатиховна (akilova_m@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Уфимский университет науки и технологий

ПАРНЫЕ СЛОВА МАНСИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТОВ)

Кумаева Мария Владимировна

Кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник, Бюджетное учреждение Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок»
kumaeva4@yandex.ru

PAIRED WORDS OF THE MANSI LANGUAGE (BASED ON FOLKLORE TEXTS)

M. Kumaeva

Summary: The article is devoted to the study of the paired words of the Mansi language in the folklore texts. The relevance of the study is due to the lack of works in Mansi philology in this theme. Theoretical and practical significance of the work lies in the possibility of applying its results in compiling dictionaries of various types, in preparing a course of lectures on the Mansi language and folklore, in the practice of university and school teaching. The obtained results can be used in the preparation of dictionary entries in lexicographic publications, the compilation of textbooks on courses in lexicology and grammar of the modern Mansi language.

Objective: to identify and classify by lexical-semantic groups the paired and paired-repeated words of the Mansi language in the folklore texts.

Methods: lexical-semantic analysis, method of observation, linguoculturological approach to the consideration of texts of Mansi folklore.

Results: the author has identified groups based on the analyzed material: 1) lexical-semantic group of the paired nouns: a) *koltāgył* 'family (related terminology) – 11 paired words; b) *mōjt ōlne personazhit* 'fairytale characters, heroes (vocabulary that characterizes the characters)' – 15; c) *ujhulyt os mā-vit urył mōjtyt lāvne lātnyt* 'paired words of nouns related to the theme of the animal and plant world' – 5; 2) lexical-semantic groups of paired adjectives: a) *sāvsyr pormasyt os personazhit huriyanyl urył lāvne lātnyt* 'paired adjectives denoting the quality of an object, thing, substance, qualitative condition of an animal, general qualitative characteristic' – 8; b) *mōjtyt pora urył lāvne lātnyt* 'paired adjectives denoting a sign of time' – 2; c) *mōjt matyr pormas urył lāvne lātnyt* 'paired adjectives denoting a sign of possession of an object' – 4; 3) lexical-semantic groups of paired verbs: a) *mōjtyt sāvsyr vārmal vārne urył lāvne lātnyt* 'paired verbs denoting movement, action' – 7; b) *mōjtyt ōlne os hulne urył lātnyt* 'paired verbs of being and existence' – 3; 4) lexical-semantic groups of adverbs: a) *mōjtyt prostranstvo os matyrsyr porat urył narechiya lāvne lātnyt* 'adverbs expressing spatial and temporal relations' – 3; b) *mōjtyt matyr vārne vārmal os matyrsyr urył narechiya lāvne lātnyt* 'adverbs expressing the quality of action or characteristic of any subject and object' – 8; 5) lexical and semantic groups of interjections: a) *mōjtyt syagtyl os kun'gil vārmal mezhdometiya lāvne lātnyt* 'interjections expressing various emotions (surprise, joy, admiration)' – 3; b) *mōjtyt lyayalane, rōnhuvlane os suj nyotyglane mezhdometiya lāvne lātnyt* 'interjections expressing volitional impulses (appeal, urge to action, call to animals, onomatopoeia)' – 15.

Conclusions: we have analyzed folklore collections [1993, 2005, 2012, 2015], in which 83 paired words were identified. The most numerous group are nouns – 3 lexical-semantic group with 31 paired words and interjections – 18 paired words that are included in 2 lexical-semantic groups.

Аннотация: Настоящая статья посвящена исследованию парных слов мансийского языка в текстах устного народного творчества. Актуальность предпринятого исследования обусловлена отсутствием работ по изучению парных слов в мансийской филологии. Теоретическая и практическая значимость работы заключается в возможности применения ее результатов при составлении словарей разного типа, при подготовке курса лекций по мансийскому языку и фольклору, в практике вузовского и школьного преподавания. Полученные результаты исследования могут быть использованы при подготовке словарных статей в лексикографических изданиях, составлении учебных пособий по курсам лексикологии и грамматики современного мансийского языка.

Цель: целью данной работы является выявление и классификация парных слов и слов-повторов мансийского языка, отражённых в текстах устного народного творчества, по лексико-семантическим группам.

Методы: в исследовании использовались лексико-семантический анализ и метод наблюдения, а также был применён лингвокультурологический подход к рассмотрению текстов мансийского фольклора.

Результаты: автором на основе анализируемого материала выделены группы: 1) лексико-семантические группы парных имен существительных: а) *колтāгыл* 'семья (родственная терминология)' – 11 парных слов; б) *мōjтыт ōлнэ персонажит* 'сказочные персонажи, герои (лексика, характеризующая персонажей)' – 15; в) *уйхулыт ос mā-вит uryл мōjтыт лāвнэ лātныт* 'парные слова имен существительных, относящаяся к теме животного и растительного мира' – 5; 2) лексико-семантические группы парных имен прилагательных: а) *сāvsyr pormasyt ос персонажит хурияныл uryл лāвнэ лātныт* 'парные прилагательные, обозначающие качество предмета, вещи, вещества, качественное состояние животного, общую качественную характеристику' – 8; б) *мōjтыт пора uryл лāвнэ лātныт* 'парные прилагательные, обозначающие признак по времени' – 2; в) *мōjтыт матыр пормас uryл лāвнэ лātныт* 'парные прилагательные, обозначающие признак по обладанию предметом' – 4; 3) лексико-семантические группы парных глаголов: а) *мōjтыт sāvsyr vārmal vārнэ uryл лāвнэ лātныт* 'парные глаголы, обозначающие движение, действие' – 7; б) *мōjтыт ōлнэ ос хулнэ uryл лātныт* 'парные глаголы бытия и существования' – 3; 4) лексико-семантические группы наречий: а) *мōjтыт пространство ос матырсyr порат uryл наречия лāвнэ лātныт* 'наречия, выражающие пространственные и временные отношения' – 3; б) *мōjтыт матыр вārнэ vārmal ос матырсyr uryл наречия лāвнэ лātныт* 'наречия, выражающие качество действия или характеристику какого-либо субъекта и объекта' – 8; 5) лексико-семантические группы междометий: а) *мōjтыт сyагыл ос кун'гил vārmal междометия лāвнэ лātныт* 'междометия, выражающие различные эмоции (удивление, радость, восхищение)' – 3; б) *мōjтыт лyаyаланэ, рōнхувланэ ос сyл нōтыгланэ междометия лāвнэ лātныт* 'междометия, выражающие волевые побуждения (обращение-призыв, побуждение к действию, призыв к животным, звукоподражания)' – 15.

Keywords: Mansi language, vocabulary, oral folk art.

Введение

В текстах устного народного творчества манси часто используются изобразительно-выразительные средства – сравнения, метафора, эпитеты, лексический и корневой повтор, фольклорные формулы, устарелые слова, архаизмы, парные слова и другие средства художественной выразительности. Настоящая работа посвящена исследованию парных и парно-повторных слов мансийского языка.

Материалы и методы

Материалом исследования послужили фольклорные сборники, опубликованные в разные годы [1993, 2005, 2012, 2015], а также полевые материалы автора [ПМА].

Литературный обзор

Многие ученые, как отечественные, так и зарубежные, занимались исследованием мансийского языка и фольклора – А.Н. Баландин, И.Я. Чернецова, В.Н. Чернецов, Е.И. Ромбандеева, А.И. Сайнахова, Д.В. Герасимова, К.В. Афанасьева и др., а также ученые Венгрии и Финляндии Б. Кальман, Б. Мункачи, А. Каннисто и др. Их научные труды не утрачивают своей актуальности и в настоящее время.

Результаты

На основе проанализированного материала мансийского устного народного творчества нами выявлены следующие лексико-семантические группы парных имен существительных:

Лексико-семантические группы парных имен существительных:

а) колтāгыл ‘семья (родственная терминология): а) *экваг-ойкаг* ‘жена и муж (жена с мужем)’, *сянягән-āсягән* ‘(их) мама и папа (родители)’, *āгииг-пыгыг* ‘дочь и сын’, *вāпсагум-ягāгиягум*, ‘мои зять и сестра’, *ягāгиягум-вāпсагум* ‘моя сестра и мой зять’, *упаге-ōныпаге* ‘тесть и теща’, *сяня-сяня* ‘мама-мама’. Приведем примеры: 1) «*Экваг-ойкаг* олэг... *Минункв сēпитахтэг, сянйгән-асягән* китыглавэг: – *Нэн хоталь минэгын?* / *Жена с мужем* живут... Собираются они уходить, *родители* их спрашивают: – Вы куда уходите?» [6, с. 6-7]; 2) «*Агииг-пыгыг* тэнкетэн олэг. / *Брат с сестрой* живут вдвоём» [6, с.

Выводы: нами проанализированы фольклорные сборники [1993, 2005, 2012, 2015], в которых выявили 83 парных слов. Самой многочисленной группой являются имена существительные – 3 ЛСГ с 31 парными словами и междометия – 18 парных слов, которые входят в 2 ЛСГ.

Ключевые слова: мансийский язык, лексика, устное народное творчество.

24-25]; 3) «*Вāпсагум-ягāгиягум* матыр осьмар оньсэг, матыр пиш оньсэг, тэн та нэтэг. *Наң танай, манос олы, ягāгиягм-вāпсагм* хосытыл та ёхтэгын. ... *Аквматэрт тувыл акарыг-щāциг* кон-квāлапасыг... / *У зятя моего, у моей сестры* есть какая-нибудь хитрость, какая-нибудь сила есть, они тебе и помогут... А ты, я надеюсь, с помощью *моей сестры и моего зятя*, вернёшься. ... Вдруг откуда-то *сторожевые собаки* выскочили» [6, с. 72-73]; 4) «*Эква-пыгрись* эсэнтыл олсыг. *Сянйгән-āсягән* Кёрхāйтнутна юв-тāяпавесыг. / *Эква-пыгрись* со своей сестрой поживали. Их *мать и отца* погубил железный волк» [7, с. 12-13]; 5) «*Упаге-ōныпаге* тай тэнки колэнт олэг. / *Живут* (букв. *теща с тестем*) они в своем доме, отдельно» [7, с. 108-109]; 6) «*Сяня-сяня*, *ханлпаттан ты ёхтысум*». / «*Мама, мама*, я погрузился до подмышек» [2, с. 112-115].

б) мōйтыт олнэ персонажит ‘сказочные персонажи, герои (лексика, характеризующая персонажей): *най-вāпс* ‘зять-герой’, *ōтыр-вāпс* ‘зять-богатырь’, *най-эkv* ‘женщина героиня’, *ōтыр-эkv* ‘женщина богатырь’, *най-хум* ‘мужчина-герой’. Приведем примеры: 1) «*Таяныт ёмас вāрен, сātпис ёмас вāрен, най-вāпс, о́тыр-вāпс, пōйтэн!*»; / *Сделай большое доброе дело, семикратное большое добро сделай, героийский зять, богатырский зять, успокойся!*» [6, с. 52-53]; 2) «*Ман тэлм най-эkv, ман тэлм о́тыр-эkv, такви тувыл сяквси вāрнэ ман ёхыл вāрнэ касе ёт вистэ.* / *А она словно женщина героиня, словно женщина богатырь, взяла с собой свой нож (женский), которым мастерит и разделяет рыбу для сушки*» [6, с. 124-125]; 3) «*Пыгрисэн эрыг-хум мōйт-хум* хоса хунь яныгми... / *А сыну их, герою песни, герою сказки, долго ли расти, вырос*» [7, с. 54-55]; 4) «*Пыгән сāt тāлыг-тувыг* ёмтыс, *хумыг-ййиг* ёмтум. / *Сын семь зим-лет ходил, возмужавшим мужчиной он стал*» [10, с. 86-87]; 5) «*Тан тāнти нōх-патыгласыт, мāхманыл ўргалāлсыт. Тāн таимāгыс най-ōтырыг* та войвёсыт. / *Они сами побеждали, людей оберегали. Они поэтому героями, богатырями признаны*» [3, с. 318-319]; 6) «...*ань Тōрум тавён тāратāлым мāн тэлум най-āги, мāн тэлум о́тыр-āги* олы кол кīвырт. / *В этом спущенная для него Торумом что за выросшая героиня, что за выросшая богатырша находится!*» [3, с. 40-41]; 7) «*най-ōтыр* *кастункве патыс, най-ōтырна* *пойыксянкве патыс.* / *начал молить святых покровителей, начал умолять святых покровителей*» [2, с. 34-35]; 8) «*Акв мāt тит хум алхатэг, тēлпыг-саиг* алхатэг. / *В одном месте два человека дерутся, до крови* (букв. *до крови-гноя*) *подрались*» [4, с. 160-161]; 9) «*Кāтыл-лāглыл* *тотылын*». / *На руках* (букв. *руками*

ногами) отнесешь (его)» [6, с. 84-85]; «*Пākв паттым порат ұлыпал ёл-рагатас, мāгыл-луве сакватас.* / Когда с кедра шишки шибал, то упал и грудную кость сломал»; «*Аманур ос кātумн лiбiль-тiрпi хусап ёмтыс?* / Каким образом мне в руки флакон яда попал?»; «*Апыгкем сяр ты лiбiньс-пуки блнiтi.* / Мой внучек, оказывается, плакса (букв. плачущий животик)» [ПМА].

в) *уйхулыт ос мiй-вит урыл мiйтыт лiвнi лiтнi* ‘парные слова имен существительных, относящаяся к теме животного и растительного мира’): *тiлыг-тувыг* ‘(семь) лет – букв. семь зимних и летних времен’, *вит-сагып* ‘с водяными косами’, *вит-вiсьп* ‘с водяной красотой’, *мiй-витум* ‘земля-вода (моя)’, *лунтi-вiсi* ‘гусей-уток’, *порыгпан-iквaг* ‘(две) лягушки; букв. две прыгающие женщины’, *йисi-нотi* ‘эпоха-жизнь (век-жизнь)’. Приведем примеры: 1) «*мiй-витум номтна ты патвiсум, ты минiзм.* / я сам со своею водой человек, вот свою землю-воду вспомнил, вот поеду» [3, с. 52-53]; 2) «*лунтi-вiсi iгимiн сусасыг ты сiптаслумiн...* / вот гусей, уток нашей дочери в приданое мы отдаем...» [3, с. 58-61]; 3) «*лiвылтaвiг, – лiви, – яныг iкварициг, та порыгпан-iкварициг ...*» / говорят там, две пожилые женщины, ...» [2, с. 26-33]; 4) «*Пiс порат тiй aквaг вит-вит iсьсув, aнь тiй aквaг лiпкaн вiтра iньсiв.* / В давнее время мы всё время пользовались ведром (берестяным или деревянным самодельным ведром), а теперь пользуемся, купленным в магазине ведром» [ПМА]; «*Сiт тiлыг-тувыг ялсын, та iхтасын. Маныр, я хумле?*» / Семь зим-лет ходил, наконец, вернулся. Ну, что, как ты сходил?» [6, с. 86-87].

2. Лексико-семантические группы парных имен прилагательных:

а) *сiвсыр пормасыт ос персонажит хурияныл урыл лiвнi лiтнi* ‘парные прилагательные, обозначающие качество предмета, вещи, вещества, качественное состояние животного, общую качественную характеристику’: *тiрын-супын* ‘(имеющий) платок-платье’, *таквсы-лiнiн* ‘осенние белки’, *тiя-лiнiн* ‘весенние белки’; *тiн-айн* ‘(вечно) голодный (букв. ядущий-пьющий)’, *сiп-нiлтiл* ‘немой (букв. без рта, без языка)’. Приведем примеры: 1) «*Эква мось сiп-нiлтiл бллыгтас, тувл ос титыглахты...* / Женщина немного помолчала (букв. немая), потом опять спрашивает...» [3, с. 92-93]; 2) «*Кауке лави: «Хiт блум тiн-айн куль! Тiн-айн куль iтим!»* / Старший говорит: «Где тут вечно голодный куль! Нет вечно голодного куля!» [2, с. 94-95]; 3) «*Ань мiтан-мiтан мiлaсьлы.* / То одного человека, то другого осматривает» [7, с. 150-151]; «*Нiрн минiв порат, лiнхыт вiтiл-хасьтiл iйкат кiсаласув, тiй, насати, туристат блмыт.* / Когда мы шли на Урал, то встретили по дороге незнакомых (букв. не знаемые - не узнаваемые нами) мужчин, это, оказывается, были туристы»; «*Суп ханса iнтнi мiгыс iнумн iри вiсьрам-выгырхарпа тiрлiмт iвтунув.* / Для украшения узором платье, мне нужно купить оранжевый кусок ткани»; «*Лiпкат ам хо-*

са-хоса лiнта iвтсум, мiн iгиришь пуссын тiвлaвiв. / Я в магазине длинную-длинную ленту купила, нам теперь, всем девушкам хватит (на волосы)»; «*Колув пiхыт такем яныг-яныг хiвт яныгмас.* / Около нашего дома выросла очень большая ель (букв. большая-большая)»; «*Тав осыныг-сiйтыныг яныгмас.* / Он вырос сознательным (порядочным) человеком» [ПМА].

б) *мiйтыт пора урыл лiвнi лiтнi* ‘парные прилагательные, обозначающие признак по времени’: 1) «*Сiне лiви: «...таквсы-лiгын, тiя-лiгын aкв тох тортiл та кинсылн!»...* / Мать говорит: «Эй-я! ...осенних белок, весенних белок (тогда) так же усердно (как женщин) ищи!» [3, с. 50-51].

в) *мiйтыт матыр пормас урыл лiвнi лiтнi* ‘парные прилагательные, обозначающие признак по обладанию’: 1) «*Мiнь колта вит-сагып сагып нi, вит-вiсьп вiсiн нi iнлы...* / В маленьком доме с водяными косами косатая женщина, с водяной красотой красивая женщина сидит» [3, с. 50-51]; 2) «*Аквaт сунсi: я вiтат нi лiли, мiньси тiрын-супын нi...* / И вдруг видят, что на берегу реки женщина стоит, в мансийском платке, платье... (букв. платок имеющая, платье имеющая)» [7, с. 152-153]. «*Тав iпын-сiнкын iны сiмн iнттыс.* / Я в (святой) угол только что с огня снятую сваренную еду в тарелке поставил духам-покровителям (букв. паром (поднимающимся)-дымом (поднимающимся))» [ПМА].

3. Лексико-семантические группы парных глаголов:

а) *мiйтыт сiвсыр вiрмаль вiрнi лiтнi* ‘парные глаголы, обозначающие движение, действие’: *хiйты-хiйты* ‘бежит-бежит’, *аниглаве-сыпыглаве* ‘целуют-чмокают (его)’, *iмимiт-iмимiт* ‘шёл-шёл (он куда-то)»; **б) *мiйтыт блнi ос хiлнi урыл лiтнi*** ‘парные глаголы бытия и существования’ [8, с. 49]: *iлiг-хiлiг* ‘живут-поживают (вдвоем) и др.

а) *мiйтыт сiвсыр вiрмаль вiрнi лiтнi* ‘парные глаголы, обозначающие движение, действие’: Примеры: 1) «*...хiйты-хiйты, тахамты, сiнспункыл та тахамты.* / ... бежит-бежит, покатится, на коленях катится» [6, с. 58-59]; 2) «*Ати, нау колын самлытты-пальтты...* Я-та, та аниглаве-сыпыглаве. / «Нет, дом твой что-то предсказывает (запахом)... Эква-пыгрися, зять целует-обнимает, чмокает» [6, с. 76-77]; 3) «*Эква-пыгрися вiрт iмимiт-iмимiт хот тыпыс.* / Эква-пыгрися в лесу шёл-шёл, заблудился» [6, с. 98-99]; 4) «*Ам iсьнi iгим, ам iсьнi пыгум манарыг тiңке-аюңке вратылын?* / Моих дочерей, моих сыновей почему ты стремишься убивать (съесть, пить)?» [2, с. 18-19]; 5) «*Минiн-минiн, молях минiн, iгитемiн уральтiлн.* / Иди-иди, скорее иди, посмотри на нашу дочь» [3, с. 230-231]; 6) «*Хоты хiтпа тiнут ат хiнты, витн-вiрн ат iхты, та хiтпан iньсыяе.* / «Только тот может им пользоваться, кто не может ни охотиться, ни рыбачить» [3, с. 264-265].

б) *мiйтыт блнi ос хiлнi урыл лiтнi* ‘парные глаголы бытия и существования’ [8, с. 49]: 1) «*Карыг Осься iнтпыг блiг. Олсыг-iлсыг, aкватi (Осься iнтпун)*

лāви: «Тэхам, вōрн ялымѐн». ... Акватэ та роухитэ: «Кара-кара! **Яйн-я-яйн!** Такем та ёмас сōс поталы! / Дятел и Тонкая игла поживают. **Жили-жили**, один из них говорит (Тонкая игла): «Тэхам (приятель), давай в лес сходим». ... Другу кричит: «Дятел-дятел! **Иди сюда, иди сюда!** Какая хорошая чага!» [6, с. 114-115]; 2) «Катиришь ос Күтюрвись **ōлэг-хүлэг**. / Кошечка с Собачкой **живут-поживают**» [7, с. 6-7].

4. Лексико-семантические группы парных наречий: а) *мōйтыт наречият пространство ос порат урыл лāвнэ лāтнуыт* 'наречия, выражающие пространственные и временные отношения': *йисэ-нотэ* 'эпоха-жизнь; букв. с древних времен', *этэ-хōталэ* 'ночью-днѐм'; б) *мōйтыт* 'наречия, выражающие качество действия или характеристику какого-либо субъекта и объекта' [8, с. 52]: *ты-ты, ты-ты!* 'так-так', *мōт-мōт* 'так и сяк', *тыглетувле* 'туда-сюда', *пилум-хурум* 'со страхом-боязнью'.

а) *мōйтыт наречият пространство ос порат урыл лāвнэ лāтнуыт* 'наречия, выражающие пространственные и временные отношения': Примеры: 1) *Йисэ-нотэ пāсыл тэл олнэ сираныл та – титпис āви / С древних времен*, в сказках о них говорится, что они живут за двойными дверями» [3, с. 150-151]; 2) «Усың-Отыр-Аги асе **этэ-хōталэ** сāңквилты. / Отец Дочери-Усын-Отыр-Ойки **день и ночь** на санквилтапе играет» [3, с. 156-157]; «**Ты олум вāрмалэ хосат-хосат** олыс. / Это событие произошло **давно-давно**» [ПМА].

б) *мōйтыт матыр вāрнэ вāрмалэ ос матырсыр урыл наречия лāвнэ лāтнуыт* 'наречия, выражающие качество действия или характеристику какого-либо субъекта и объекта' [8, с. 52]. Примеры: 1) «**Тох-тох** ёмимам ёл-ўнттыгнаслум, ёл-тўсьтыгнаслум» / «**Так-так** шагая, я его на землю поставила на ноги» [2, с. 114-115]; 2) «**Мосьнэ**кве, **ты-ты, ты-ты!**» / «Дорогая Мосьнэ, **так-так!**» [2, с. 106-107]; 3) «**Хохра тай** аква **сэтап** соль **паттат мōт-мōт** сирыл эссыгхатым та такталыт. / А та Хохра тем же веретенышком хвастается, [его] и показывает (букв. **и так, и сяк**)» [3, с. 220-221]; 4) «**тыглетувле** тот ты хосгаве, ёл ат ёхты, нох ат ёхты. / **туда-сюда** там его мотает, до низа не доходит, до верха не дойти...» [3, с. 44-45]; 5) «**Пилум-хурум** халт та ёманты... / **Со** страхом, потихоньку, он шагает...» [4, с. 178-179]; 6) *Ань хōтпат тыг-тув* ёмыгтэгыт. / ... Люди **туда-сюда** ходят» [7, с. 152-153]; 7) «**Наң тах** минэн, **ты-сир-тасир**, ам колумн ёхтэгн» / «**Ты** иди, (букв. **так-так**) к моему дому выйдешь» [6, с. 98-99]; «**Тав сяр янытэт-палытэт** мāнysi. / Он весь (букв. **весь-целиком**, т. е. **чистокровный**) манси» [ПМА].

5. Лексико-семантические группы парных междометий: а) *мōйтыт сягтыл ос куньгил вāрмалэ междометия лāвнэ лāтнуыт* 'междометия, выражающие различные эмоции (удивление, радость, восхищение)': *А-на-на!* 'Ой-ой-ой!', *Анана-анана* 'анана-анана', б) *мōйтыт ляяланэ, рōнхувланэ ос суй нѐтыгланэ междометия лāвнэ лāтнуыт* 'междометия, выражающие во-

левые побуждения (обращение-призыв, побуждение к действию, призыв к животным, звукоподражания): *са-са-са-сар* 'са-са-са-сар', *тив-тив-тив* 'тив-тив-тив', *сир-сир-сир-сир* 'сир-сир-сир-сир'.

а) *мōйтыт междометия лāвнэ лāтнуыт* 'междометия, выражающие различные эмоции (удивление, радость, восхищение)'. Примеры: 1) «хўрум пāл мус хўрум нэ сакэгыт: «**А-на-на!**» – лāвэгыт. / на всех трёх нарах три женщины стонут: «**Ой-ой-ой!**» – говорят они» [2, с. 108-109]; 2) «**Няврамыт** ёнгэгыт, та рōнхэгыт: «**Анана-анана!** **Нāйың хōнт юв!** / Дети играют и кричат: «**Анана-анана!** **Огненное войско идет!**» [3, с. 122-123]; 3) «**Аниң-куниң, āтям та юва!** / **Какая радость**, отец едет!» [5, с. 190-191].

б) *мōйтыт ляяланэ, рōнхувланэ ос суй нѐтыгланэ междометия лāвнэ лāтнуыт* междометия, выражающие волевые побуждения (обращение-призыв, побуждение к действию, призыв к животным, звукоподражания). Примеры: 1) «**Са-са-са-сар**, пыгкве, ам ты пилсаматем тāяпэгум». / «**Са-са-са-сар** (букв. погоди-погоди), сынок, я съем эту ягодку» [2, с. 113-115]; 2) «**Элмхолас** элюм пўт вāри, тайиныйл мāн ты пилэв. **Мāк наме Сас-лола-лола**». / Человек сделает котелок для серы, мы вот этого и боимся. Истинное его название **Сас-лола-лола**» [2, с. 60-61]; 3) «**Вāягумна** хāхталавем, вāягумна пусьталавем, **а-та-та-та-тамма!**» / «Кисы мои ведут по возвышенным местам, кисы мои ведут переступают (с места на место), **а-та-та-та-тата!**» [2, с. 62-63]; 4) «**Мѐнүк** ойка хōны та патыс. **Туп тох лāвыс: «Охыр-охыр, охыр-охыр!**» / Великан свалился тут же на спину. Лишь так успел молвить: «**Охыр-охыр, охыр-охыр!**» [2, с. 20-23]; 5) «**Ха-ха-ха!** Тōн ты лāваве: «**Охсар-Ойка сахпың нѐлумн, Охсар-Ойка ровиң нѐлумн ул аг-тэн**». / «**Ха-ха-ха!** Потому и говорят: «Не верь кривому языку Лис-Ойки, лживому языку Лис-Ойки» [3, с. 190-191]; 6) «**Ати**, акваг сома сысэн, соргѐн хартыглаве, сома нōх ала тыламлы, **пал-пал** лāгыл алмаэлым та кайи, та капырты, ты мус тай та рōнхи: «**Хаш-хаш-хаш!** **Лунт** ёхтын мус олывѐв, вāс ёхтын мус олывѐв!...» / Нет, ее дѐргает, то спину, то живот корчит, словно **вот-вот** она полетит, то одну, то другую ногу поднимает, все продолжает, при этом кричит: «**Хаш-хаш-хаш!** Будем жить до прилета гусей, будем жить до прилета уток!...» [3, с. 206-207]; 7) «**Каткас тив-тив-тив**, экваг-ōйкаг котьялги, миннэ та кос минэгн. **Тах сахисуптен осма ёлы-пāлт...!** / «**Каткас тив-тив-тив**, средняя дочка жены **и мужа**, иди-то ты идешь. Шубка твоя под подушкой (лежать будет)...!» [3, с. 246-247]; 8) «**Я-тэ**, аквамэртн āви пāлыг та пўсхатас: **сирхых-ворхых!** / И вот, дверь и раскрылась: **сирхых-ворхых!**» [3, с. 150-151]; 9) «**Ты-ты**, нāйван пāг алмтэн **Так-так**, дрова перетаскайте на берег» [5, с. 190-191]; 10) «**Ам āмсюм-ōв: Тōрум пыг сāңквилты, лымсит-ламсит** ййквэгыт. (**вōт вōты, ййвыт вōтн хосгавет, хўтылтавет**) / Моя загадка: Сын Бога играет на струнном инструменте (санквилтапе), а деревья пляшут. (**ветер качает деревья**)» [6, с. 144-145];

11) «Тыи лăви: **«Сар-сар. Ам сяквсин мăмт хультыс»** / Этот говорит: «Погоди-погоди, его я оставил на месте мастерства» [2, с. 40-41]; «Наң аквписын ломгёгын, сяр аквтуп **лом-лом** ойка. / Ты всё время ворчишь, словно болтуң»; «Тўяй вёрколн вёрн ёмнэм порат аквмат **хон-хон** суй хўнтамласум. / Весной, когда я шел к лесной избе, вдруг услышал **хон-хон**, то есть токование тетерева»; «Аквмат порат вёрт таквсы ёмимем **хърси-ворси** суй хўлсум... / Однажды осенью я шел по лесу, вдруг услышал **треск-хруст**» [ПМА].

Обсуждение

В мансийских фольклорных текстах используемые сказителями парные и парно-повторные слова, придаяют повествованию выразительность, вызывают интерес слушателей (читателей) к содержанию произведения.

Справедливо утверждение А.Н. Баландина, что «анализируя такие слова с смысловой их стороны, мы видим, что они отражают в себе различные стороны общественной жизни манси и разнообразные явления окружающей их действительности: природу, животный и растительный мир. Бытовую обстановку, хозяйственную деятельность, социальные отношения (главным образом родственная терминология) и т.д.» [1, с. 30].

Заключение

Таким образом, на основе анализируемого материала автором выделены: 1) 3 ЛСГ парных имен существительных (31 парных слов); 2) 3 ЛСГ парных имен прилагательных (14 парных слов); 3) 2 ЛСГ парных глаголов (10 парных слов); 4) 2 ЛСГ наречий (11 парных слов); 5) 2 лексико-семантические группы междометий (18 парных слов).

ЛИТЕРАТУРА

1. Баландин А.Н. Язык мансийской сказки / А.Н. Баландин. – Ленинград: ГЛАВСЕВМОРПУТИ, 1939. 78 с.
2. Мансийская (вогульская) народная поэзия: тексты мифологического содержания, молитвы / сост., транслит. текстов, пер. на рус. яз., паспортиз. Текстов Е.И. Ромбандеевой. Ханты-Мансийск: ООО «Печатный мир г. Ханты-Мансийск», 2016. 152 с.
3. Мифы, сказки, предания манси (вогулов) / Сост. Е.И. Ромбандеева. – Новосибирск: Наука, 2005. 475 с. (Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока; Т. 26).
4. Ромбандеева Е.И. История народа манси (вогулов) и его духовная культура (по данным фольклора и обрядов). Сургут: АИИК «Северный дом» и Северо-Сибирское книжное издательство, 1993. 208 с.
5. Ромбандеева Е.И. Современный мансийский язык: лексика, фонетика, графика, орфография, морфология, словообразование: монография / Е.И. Ромбандеева. 2-е изд. Тюмень: ООО «ФОРМАТ», 2017. 318 с.
6. Сказки, песни, загадки народа манси: фольклорный сборник / под ред. Т.Д. Слинкиной, В.Н. Соловар; Деп. образования и молодежной политики ХМАО-Югры, Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок. Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2015. 164 с.
7. Сказки, предания и былички верхнесосьвинских манси / ред. манс. текста А.Р. Станиславец, ред. рус. текста В.Н. Соловар. Ханты-Мансийск: Изд-во Юграфика, 2012. 176 с.
8. Шиянова А.А. Парные слова хантыйского языка (на материале шурышкарского диалекта): монография / А.А. Шиянова; отв. ред. В.Н. Соловар; рец.: А.А. Бурыкин, Л.Т. Спирыкова; Департамент образования и молодеж. политики ХМАО – Югры, БУ ХМАО-Югры «Об.-уг. ин-т прикладных исслед. и разработок». – Тюмень: ООО «Формат», 2015. – 156 с.

© Кумаева Мария Владимировна (kumaeva4@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТРАНСФОРМАЦИИ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОКУСЕ ИСТОРИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

Лю Чэнь

Старший преподаватель, Биньхайский институт
внешних дел при Тяньцзиньском университете
иностранных языков
930067095@qq.com

TRANSFORMATIONS OF SPEECH CULTURE THE FOCUS OF THE HISTORY OF RUSSIAN SOCIETY

Liu Chen

Summary: Russian is one of the most beautiful and most complex languages in the world. Russian mentality is equipped with a sacred meaning, it is significant, and the language affects the thinking, values and identity of the Russian people. The Russian language has a long history and is constantly developing. The article analyzes the mutual influence of the processes taking place in society and the modern linguistic space.

Based on numerous studies in the field of linguistics, the author believes that the transformations of modern speech culture have undergone changes against the background of social changes in Russia in the 20s and 90s of the last century. It is about the influence of modern literature, mass media and Internet technologies; both positive and negative aspects of the impact are being studied (the dominance of jargonisms, parasitic words, borrowings, etc.). Remaining indifferent to the state of the Russian language, the author finds out ways to correct the current situation.

Keywords: influence on culture, slang vocabulary, borrowed vocabulary, Internet communication, speech culture, speech behavior, speech.

Аннотация: Русский язык является одним из красивейших и сложнейших языков мира. Слово в русской ментальности оснащено сакральным смыслом, оно значимо, а язык воздействует на мышление, ценности и идентичность русского народа. Русский язык имеет многовековую историю и постоянно развивается. В статье анализируются взаимовлияние процессов, происходящих в обществе и современном лингвопространстве.

Опираясь на многочисленные исследования в области языкознания, автор полагает, что трансформации современной речевой культуры претерпели перемены на фоне социальных перемен в России 20-х и 90-х годов прошлого века. Речь идет о влиянии со стороны современной литературы, средств массовой информации и интернет-технологий; исследованию подвергаются как позитивные, так и негативные стороны воздействия (засилие жаргонизмов, слов-паразитов, заимствований и пр.). Оставаясь равнодушным к состоянию русского языка, автор выясняет пути исправления сложившейся ситуации.

Ключевые слова: влияние на культуру, жаргонная лексика, заимствованная лексика, интернет-общение, речевая культура, речевое поведение, речевой этикет, СМИ, языковая политика.

Рассуждая на тему трансформаций, следует уточнить, что само понятие речевой культуры шире понятия культуры речи, которую можно определить, как «соблюдение литературной нормы языка, стилистических норм речи, общих этикетных норм общения, обусловленное общим культурным уровнем человека». Подобное уточнение нам необходимо для того, чтобы понять глубину взаимовлияния процессов, происходящих в обществе и лингвопространстве.

Согласимся с мнениями ряда ученых, что современное состояние российской речевой культуры находится в неудовлетворительном состоянии, и поставим перед собой задачу проанализировать основные причины подобного положения дел. Прежде всего, необходимо четко понимать, что «язык – это социальное явление, он неразрывно связан с обществом, поэтому любые социальные потрясения отражаются на состоянии нашей речи» [1, с. 344].

Для демонстрации данного положения проведем краткий экскурс в историю России: социальная рево-

люция 1917 года инициировала перемены в составе городского населения – «в города хлынул поток крестьян, а городские низы стали играть в обществе все более весомую роль». Затем, в связи волнами ГУЛАГа (30-50-е XX века), в лагеря попадают люди интеллигентные, считающиеся хранителями языковых норм, в сложившейся ситуации они были вынуждены переходить на лексику «сниженной окраски». В последствии, после освобождения, значительное количество бывших заключенных переносили лагерный язык в речевую культуру всего населения страны.

Далее, вспомним социальные перемены в России начала 90-х годов, с ними была связана смена общественного строя, когда одновременно «с устоями общества расшатываются нормы языка», язык наполняется заимствованиями и жаргонизмами [1, с. 344-345]. Помимо сказанного выше, весомой причиной деградации русской речевой культуры в этот период времени становится ликвидация института цензуры: лингвопространство переживает последствия парадокса подмены понятий, когда уход от политической

«нормы» начинает ассоциироваться со свободой от нормы вообще.

Согласимся с мнением В.В. Рожкова, который проводит тесную взаимосвязь между состоянием культуры в обществе, уровнем его речевой культуры и общим культурным фондом человека¹, «поскольку речевая культура – это часть общей культуры человека» [1, с. 345].

И еще, немаловажный фактор речевой деградации фиксирует О.Б. Сиротинина, указывая на так называемую «современную массовую литературу», затрагивая таким образом вопросы массовизации сознания. Обратим внимание на тот факт, что несмотря на сложности, переживаемые наукой в годы перестройки, ученые начинают обозначать реальное положение дел и прогнозировать возможные последствия происходящего. В статье «Социолингвистический фактор в становлении языковой личности», опубликованной в 1998 году, О.Б. Сиротинина пишет, что «современная литература и СМИ способствуют распространению ошибочных форм, нелитературных и иностранных слов и появлению терпимости к различным нарушениям» [2].

Рассуждая о трансформациях речевой культуры, исследователи с завидным постоянством подчеркивают колоссальное влияние средств массовой информации на формирование качества речевого поведения.

По мнению М.А. Кормилициной, речь идет о публикации «Речевой этикет в СМИ как фактор влияния на речевую культуру российского общества» от 2015 года, где она пишет, что «СМИ до сих пор остаются одним из важнейших общественных институтов, которые формируют языковые вкусы общества и оказывают решающее влияние на нормы речевого поведения». При этом автор отмечает, что «нельзя забывать и о педагогическом, общекультурном воздействии СМИ на человека» [3, с. 5].

Крайне важно упомянуть, что охранение норм литературного языка современными лингвистами представляется «делом национальной важности, поскольку литературный язык – это именно то, что в языковом плане объединяет нацию» [3, с. 5]. Кроме того, одним из ресурсов, позволяющих избежать риски «в межличностном, социальном и профессиональном общении» становится речевой этикет², который, по сути, есть флагман этических коммуникативных норм.

Представляется необходимым заметить, что художественная литература была активным образом «сдвинута»³ на периферию интеллектуального воздействия. Действительно, в связи с актуализацией телевидения, приблизительно со второй половины 20 века, печатное слово, художественная литература, вытесняется иными средствами распространения информации; начиная с 21 века, власть над словом узурпирует мировая сеть... Собственно, реалии времени таковы, что и реклама стала поставляться в умы преимущественно не через печать, но многоканально, через «цифру».

Хотя, отметим, объективности ради, что благодаря этому же ресурсу появилась возможность к богатству литературного слова подступаться в любом временном сечении: радио- и телеспектакли, аудиокниги, оцифрованная классика, специальные передачи, прививающие вкус «к правильному слову».

Чем же можно объяснить столь заметный перекокс в отношении к «речевому ядру» – литературной лексике?

Вот что по этому поводу пишет Р.Р. Саримова: «Сегодня мы являемся свидетелями того, как языковая норма меняется, создается новая культурно – речевая ситуация, формируется “языковой вкус эпохи”». И, далее, автор указывает, что стилистика речи фокусируется «на языке газет, журналов, телевидения, радио и рекламы. И язык этот не является образцовым» [4, с. 333; 5].

Кстати, по мнению М.А. Кормилициной, одной из причин «выхода» из нормы называется «ошибочная ориентация СМИ на речь масс», которая «привела в СМИ журналистов без специальной (филологической) подготовки и, следовательно, нужной коммуникативной компетентности, что очень негативно сказалось на их речи и речевом поведении». Каков же финал данных траекторий?⁴ «В СМИ стали свободно оскорблять, использовать грубую лексику, с мата было снято табу, исчезло в СМИ, а за ним и в массах соблюдение приличий и понятие непечатной лексики» [3, с. 6-7].

Возвращаемся к замечаниям Р.Р. Саримовой, которая к последствиям подобного пренебрежения литературными нормами⁵, относит популяризацию жаргона, легализацию мата, наплыв заимствований из других речевых культур. И это еще не все, автор предлагает обратить внимание на сращивание устной и письменной

1 Вспомним булгаковское о разрухе не в клозетах, а в головах...

2 М.А. Кормилицина пишет: «В нашем понимании к РЭ [речевой этикет] можно отнести все те языковые и речевые средства, которые помогают коммуникантам добиться гармонии в общении, демонстрируя уважение друг к другу»

3 В связи с актуализацией телевидения приблизительно со второй половины 20 века.

4 До сих пор, несмотря на законодательные требования, «приструнить» СМИ не удается...

5 По мнению Р.Р. Саримовой, «стабильность, консерватизм литературных норм – это условие самого существования русского литературного языка».

речи в результате интернет-общения⁶, когда данная площадка становится своего рода катализатором взаимовлияния письменных и устных форм вербального общения [6, с. 334].

Далее, Р.Р. Саримова полагает, что на постперестроенном этапе российской истории каналы СМИ превратились в провайдеры «ограниченного социального диалекта в общерусскую разговорную речь»⁷. На этот печальный опыте более жестко указывают А.А. Ивахненко и Н.Н. Садовская: по мнению ученых реалии рынка способствуют потерям национальной самобытности, поэтому «привычными и обыденными становятся аморальность, сенсационность, беспринципность, массовая культура, когда размываются границы между реальным и идеальным, допустимым и все дозволенным» [8, с. 160].

Действительно, глобализационные процессы способствовали проникновению в русскую речь заимствований и варваризмов⁸... Согласно работе В.В. Рожкова, «с конца XX века наблюдается большой поток заимствований, главным образом англоязычных, в русский язык. ...В настоящее время, по разным оценкам, в русском языке насчитывается от 10% до 50% заимствований»⁹ [1, с. 347].

С.Л. Козлова, оставаясь неравнодушной к текущему состоянию русской речевой культуры, указывает, что «молодое поколение, признанное сейчас мало читающим, обогащает свой лексикон не из художественной литературы, как ранее, а из телевидения и информационных ресурсов сети Интернет», при этом «речь современных журналистов, которая в 90-е годы соответствовала всем нормам русского языка, по-прежнему воспринимается как эталон, несмотря на то, что давно не является образцом: в текстах СМИ, в речи дикторов сейчас можно заметить грамматические, орфоэпические и речевые ошибки» [12, с. 390]. И, далее, С.Л. Козлова опирается на силлогизм В.Г. Костомарова, который настаивает, что заимствования складываются «под влиянием торжествующей моды», а «заложниками» данного процесса становится молодежь, которая «литературные каноны может заменить жаргоном, поставив тем самым языковую норму под угрозу» [12, с. 392].

Продолжая дискутировать о трансформациях ре-

чевой культуры, обратимся к работе «Речевая паразитология в молодежной среде современного социокультурного общества как феномен, разрушающий культуру речи: социологический анализ», которая знаменит результатами социологических исследований, которые были выполнены в марте-апреле 2022 года Л.Р. Гариповой, О.О. Айвазян и Е.А. Ереминой [9]. В тексте статьи указывается, что «основанием выбора контингента опрашиваемых [в возрасте от 14 до 30 лет] явилось то, что молодое поколение в силу своей мобильности и способности адаптировать и взаимосочетать традиции прошлого и веяния современности осуществляет трансляцию различных норм и правил коммуникативного взаимодействия исходя из потребностей современного общества» [10; 9, с. 3]. По словам исследователей, «В опросе приняли участие 50 респондентов в возрасте от 14 до 30 лет, поскольку в соответствии с законодательством Российской Федерации эта возрастная категория людей признается молодежью» [11].

В рамках нашей работы представляется важным обратить внимание на перечень причин рефлексорного использования «слов-паразитов», которые выявили вышеназванные авторы. К ним отнесли следующее: недостаток словарного запаса; низкая скорость мышления; заполнение пауз (слова-паразиты либо как слова-связки между предложениями, либо как заполнители пауз хезитации); проявление эмоций; влияние компании (слова-паразиты в речи очень заразительны); намерение привлечь внимание окружающих [9, с. 6]. Полностью подписываемся под выводом коллег, что чистая речь является основанием и для чистых мыслей, и для повышенной коммуникативной культуры!

В заключение нашей работы давайте попробуем ответить на вопрос «Существуют ли пути исправления ситуации?». Заметим, что прочитанные нами статьи лингвистов, философов, культурологов носят не только изболительный характер, фиксируя исключительно на речевых деградациях: люди, искреннее неравнодушные к судьбе по-настоящему великого русского языка, пытаются происходящее затормозить, а испорченное исправить...

Итак, В.В. Рожков полагает важным «прививать вкус к чтению хороших книг, написанных хорошим, качествен-

6 Интернет как «катализатор языковых экспериментов».

7 Более того, жаргон и мат стал универсальным кодом, посредством которого изъясняется современная молодежь. Об этом более подробно см: Лаврикова И.Н. Пандемия сквернословия: возможные риски и последствия / Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2023. – Т. 14. – №4.

8 Поддерживаем Р.Р. Саримову, которая полагает, что русский язык справится и с этим явлением, поскольку он имеет собственные механизмы для того, чтобы «удобно» переработать, адаптировать поток новых слов. Тем более, что Россия подобный опыт уже успешно переживала в периоды царствования Петра I и Екатерины II, когда «степень воздействия немецкого, голландского, французского языков тоже была очень велика, однако это не изменило облик русского языка».

9 Чрезвычайно своевременно мнение В.Г. Белинского о том, что «употреблять иностранное слово, когда есть равносильное ему русское слово, значит, оскорблять и здравый смысл, и здравый вкус», а Л.П. Крысин и вовсе отмечает способность языка к самоочищению.

ным русским языком», поскольку «дело не в “порче” языка, а в “порче нравов»» [1, с. 349]. Последнее – это цитата из текста А.Д. Шмелева, который утверждал, что «опасность массового вторжения в литературную речь элементов, присущих различным видам “сниженной” речи, носит вовсе не лингвистический характер» [16].

Еще одним верным средством на пути к улучшению речевой культуры видятся общественные условия, при которых «владеть хорошей, грамотной, красивой родной речью было бы престижно». Что касается влияния СМИ на общество и его речевую культуру, то «необходимо возрождать институт литературного редактора» в силу важности «диктата грамотности», а для этого требуется «грамотная государственная политика, которая проявлялась бы в системе мер по сохранению и развитию национального языка как средства объединения нации и государства» [1, с. 349-350].

Обратим ваше внимание на тот факт, что анализ состояния речевой культуры учеными-лингвистами сопрягается с поиском национальной идеи, когда во главу угла ставится отношение к языку. Например, по мнению Р.Р. Саримовой, идея – это то, что «объединяет всех россиян, ...остается не переменным и общественно значимым при всех различиях экономических программ, социальных и политических условий, – это именно единый русский литературный язык – и как средство общения, и как основа русской литературы, ставшей уже признанным достоянием мировой культуры» [4, с. 344; 17].

По мнению С.Л. Козловой, язык – это «история народа, его нравы и обычаи, менталитет, а главное – душа. В семантике наших слов всегда были поучение, высокая нравственность» [12, с. 392]. По поводу устойчивости и исторической «неслучайности» литературных норм С.М. Кованева пишет следующее: «Хочешь думать и говорить правильно – читай классику, где обязательно что-то откроешь для себя» [18, с. 196].

По мнению А.А. Ивахненко и Н.Н. Садовской стремление быть культурным заложено практически в каждом. Обладая колоссальным ресурсом воздействия на человеческое сознание, именно СМИ должны «предоставить людям возможность слышать и читать грамотные во всех отношениях тексты», тем более что такого рода информационные каналы в купе с интернет-технологиями «в значительной степени определяют нормы языка и общения» и несут «ответственность за то, чтобы эти нормы отвечали лучшим культурным традициям» [8, с. 196].

Подытоживая сказанное, хотелось бы обратить внимание на то, «развитие нации ... немислимо без сохранения национального языка», поскольку он есть «народообразующий стержень», соединяющий нацию воедино и связывающий «настоящее народа с его историческим прошлым и будущим». Именно поэтому в современных условиях русский язык следует использовать как «инструмент оздоровления нации» [19, с. 627]. Язык нужно беречь, поскольку он есть самая главная ценность любого народа, и начинать надо с себя...

ЛИТЕРАТУРА

1. Рожков В.В. Современная речевая культура в российском обществе и пути ее совершенствования Научный альманах. 2016. № 12-3 (26). С. 344-350.
2. Сиротина О.Б. Социолингвистический фактор в становлении языковой личности // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. – Волгоград; Саратов: Перемена, 1998. – С. 3-9.
3. Кормилицына М.А., Сиротина О.Б. Речевой этикет в сми как фактор влияния на речевую культуру российского общества Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2015. Т. 15. № 1. С. 5-9.
4. Саримова Р.Р. Основные тенденции развития речевой культуры современного российского общества Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17. № 16. С. 333-335.
5. Анненкова И.В. Язык современных СМИ в контексте русской культуры (попытка риторического осмысления) // Русская речь, №1, 2006, С. 69-78.
6. Морослин П.В. Есть ли речевой этикет в Интернете? // Русская речь, №4, 2009, С. 50-56.
7. Лаврикова И.Н. Пандемия сквернословия: возможные риски и последствия / Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2023. – Т. 14. – №4.
8. Ивахненко А.А., Садовская Н.Н. Влияние СМИ на речевую культуру общества В сборнике: Язык и культура. Сборник научных трудов IV Республиканской научной конференции. 2018. С. 159-161.
9. Гарипова Л.Р., Айвазян О.О., Еремина Е.А. Речевая паразитология в молодежной среде современного социокультурного общества как феномен, разрушающий культуру речи: социологический анализ Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 2 (128).
10. Айвазян О.О. Коммуникативный и правовой нигилизм как явления, дискредитирующие коммуникативноправовую культуру молодежи: социологический анализ / О.О. Айвазян, А.А. Кукушкина // PRIMO ASPECTU. — 2021. — 2(46). — с. 20-31.
11. Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-п // КонсультантПлюс. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171835/.
12. Козлова С.Л. Негативное влияние современных заимствований в текстах СМИ на речевую культуру общества // В сборнике: Слово. Словесность. Словесник. Материалы межрегиональной научно-практической конференции преподавателей и студентов. Ответственные редакторы И.Н. Хрусталева, Ю.В. Лазарев, Н.Г. Агапова. 2016. С. 390-392.
13. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи: Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа / В.Г. Костомаров. – Москва: Педагогика-пресс, 1994. – 247 с.

14. Белинский В.Г. Собрание сочинений [Текст]: в 9 т. / В.Г. Белинский; редкол. и вступ. статья: Н.К. Гей [и др.]. – Москва: Художественная литература, 1976-1982. Т. 9.
15. Крысин Л.П. О некоторых изменениях в русском языке конца XX века // Исследования по славянским языкам. Сеул, 2000. № 5. С. 63-91.
16. Шмелев А.Д. Ложная тревога и подлинная беда // Отечественные записки. М., 2005. № 2 (23). <https://web.archive.org/web/20140701181738/http://strana-oz.ru/2005/2/lozhnaya-trevoga-i-podlinnaya-beda> (дата обращения 18.11.2023).
17. Крылова О.А. Речевая культура и языковая политика в современном российском обществе // Русская речь, №1, 2006, С. 52-56.
18. Кованева С.М. Актуальность речевой культуры в современном обществе // Инновационная наука. 2015. № 10-1. С. 167-168.
19. Калинина Е.Н. Состояние языка и культуры речи как индикатор состояния общей культуры российского общества // В сборнике: Актуальные проблемы социальной коммуникации. Материалы первой международной научно-практической конференции. Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева. 2010. С. 626-627.

© Лю Чэнь (930067095@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тяньцзиньский университет иностранных языков

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКАЯ ФИКСАЦИЯ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВ НА ПРИМЕРЕ СЕМНОГО ТОЛКОВОГО СЛОВАРЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

LEXICOGRAPHICAL FIXATION OF WORDS' MEANINGS BY THE EXAMPLE OF SEME'S EXPLANATORY DICTIONARY (BY THE EXAMPLE OF THE ENGLISH LANGUAGE)

*E. Maklakova
D. Malinina*

Summary: The article deals with the principles of lexicographic fixation of language units on the material of members of the semantic group "Names of persons by the level of material condition" in the English language. The words were selected into the group on the basis of dominant supporting semantic trait in their semantics. Practical application of the study lies in the creation of seme's explanatory dictionary, which contains a variety of language units. It contains contemporary words, old-fashioned words, neologisms, dialectisms, slang and acronyms. It has lexical and phraseological units, collocations, which highlights the opportunities of the scientific method used. The study is carried out in the framework of seme semasiology and Voronezh scientific school of Z.D Popova and I.A. Sternin using aspect-structure approach with structure pattern of seme description of a word meaning (by Professor E.A. Maklakova).

Keywords: semantics, seme, sememe, seme's explanatory dictionary, lexicographical fixation.

Маклакова Елена Альбертовна

Воронежский государственный лесотехнический
университет имени Г.Ф. Морозова
elena.maklakova5@mail.ru

Малинина Диана Александровна

Липецкий государственный технический университет
malininadiana@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются принципы лексикографической фиксации языковых единиц на материале членов семантической группировки «Наименования лиц по уровню материального состояния» в английском языке. Слова отобраны в группировку на основе наличия в их семантике доминантного опорного семантического признака. Практическим применением проведенного исследования является создание толкового семного словаря, который содержит разнообразную по своему составу лексику. В нем присутствует, как современная лексика, так и устаревшая, неологизмы, диалектизмы, сленг, акронимы. Словарь содержит лексические и фразеологические единицы, устойчивые словосочетания, что подчеркивает универсальность используемого научного метода. Исследование выполнено в русле семной семасиологии, в рамках Воронежской научной школы З.Д. Поповой, И.А. Стернина с применением аспектно-структурного подхода с трафаретной моделью семного описания значения слова (по методике профессора Е.А. Маклаковой).

Ключевые слова: семантика, сема, семема, семный толковый словарь, лексикографическая фиксация.

Введение

В фокусе внимания данной работы исследование и описание семантики «наименований лиц по уровню материального состояния» в английском языке.

Изучаемая семантическая группировка в английском языке включает около 500 лексических и фразеологических единиц, а также устойчивых словосочетаний.

Отбор языковых единиц в семантическую группировку осуществляется на основе наличия в значении слова доминантного опорного семантического признака – *обладает материальными средствами в каком-либо количестве*.

Языковой материал был получен методом сплошной выборки из авторитетных словарей английского языка, далее значения слов прошли верификацию в контекстах их употребления, собранных в корпусах BNC, COCA, на сайтах google.books.com, sketchengine и др.

Исследование выполнено в русле семной семасиологии

Практическое применение результатов проведенного исследования заключается в создании семного толкового словаря «Наименований лиц по уровню материального состояния» английского языка.

Инструментом описания значений слов в Семном толковом словаре служит «унифицированный семный метаязык» [5]. Основными достоинствами используемого метаязыка являются простота и четкость изложения. Сложные по составу компоненты раскладываются на «элементарные частицы» и понятны не только тем, кто связан с лингвистической наукой по роду деятельности, но и рядовым носителям языка. В качестве основы метаязыка описания используется русский язык.

В предложенном толковом семном словаре слова расположены в алфавитном порядке. Многозначные слова представлены семемами: в случае если слово мно-

гозначно в скобках, как правило, следует запись (*семема 2 или семема 3 и т.д.*).

Следует отметить, что в словарь отбираются не все значения полисемантического слова, а только те из них, которые соответствуют тематике данного исследования (в примерах **выделены жирным шрифтом**). Например,

ANGEL – 1) “a spiritual creature like a human with wings, who some people believe lives with God in heaven” (духовное существо, подобное человеку с крыльями, которое по мнению некоторых людей, живет с Богом на небесах)

2) “a very good, kind person” (очень хороший, добрый человек)

“a rich person who invests in a new company” [Cambridge Advanced Learner’s Dictionary & Thesaurus] (богатый человек, который инвестирует в новую компанию).

BARON – 1) “a man of high social rank in the UK and other parts of Europe” (человек высокого социального положения в Великобритании и других частях Европы).

2) **“a man who owns or controls a lot of a particular industry”** a wealthy media baron [Cambridge Learner’s Dictionary]. (человек, который владеет или контролирует значительную часть определенной отрасли).

Словарная статья в предлагаемом семном толковом словаре имеет следующую структуру:

- заглавное слово
- метаязыковое описание «семной структуры значения слова», в которое последовательно и в определенном порядке включается информация по трем макрокомпонентам значения (денотативному, коннотативному и функциональному, которые обозначены следующим образом – Д, К, Ф). Уточним, что семантические признаки т.е. микрокомпоненты значения слова отделяются запятыми;
- пример употребления данного слова в контексте.

Например:
BILLIONAIRE

Д: лицо, мужской пол, обладает материальными средствами, имуществом в *огромном количестве*, а именно исчисляемым по крайней мере в один миллиард в какой-либо валюте (доллар, евро, фунт стерлинг и т.д.);

К: «неоценочное, неэмоциональное;

Ф: межстилевое, общеупотребительное, современное, общераспространенное, частотное, тонально-нейтральное» [2].

“The show was hosted that night by billionaire Steve Forbes”. [BNC].

ALMSWOMAN (семема 2)

Д: лицо, женский пол, имеет минимальное количество средств в виде подаяния или благотворительности, может жить в богоугодных заведениях, домах призрения, домах престарелых;

К: «неоценочное, неэмоциональное;

Ф: межстилевое, общеупотребительное, современное, общераспространенное, частотное, тонально-нейтральное» [2].

“The endowment is a yearly rent charge of £20, out of the rectory of Coldridge, and from it each almswoman has 1s. per week”. [Cambridge English Corpus].

Основная часть

В ходе исследования в качестве основного научного метода применялся метод дополненного толкования значения слова. Словарные дефиниции отдельного значения слова из различных лексикографических источников были проанализированы и дополнены с учетом всех денотативных, коннотативных и функциональных помет.

Изучаемая семантическая группировка в английском языке представлена градуальной дихотомией БОГАТЫЕ – БЕДНЫЕ.

В семных структурах всех единиц, входящих в данную семантическую группировку, были определены следующие семные конкретизаторы (отмечены в примерах *курсивом*).

Например:
SQILLIONAIRE

Д: «лицо, мужской // женский пол, владеет *огромным количеством* денежных средств, материальными ценностями, имуществом» [1];

“I will never be a squillionaire, but I also am so grateful to have confidence and predictability in my earnings”. [BNC].

THE OPULENT

Д: совокупность лиц, мужской / женский пол, владеет *очень большим количеством* денежных, материальных средств, имуществом,

“In ancient times, the opulent and civilized found it difficult to defend themselves against the poor and barbarous nations”. [BNC].

SILK STOCKING

Д: «лицо, мужской // женский пол, обладает имуществом, денежными средствами, материальными ценностями в *большом количестве*», относится к аристократии, к высшим слоям общества, часто модно, элегантно и роскошно одет;

“He was a silk stocking in Chicago”. [Collins English Dictionary].

BURGHER

Д: «лицо, мужской пол, владеет материальными средствами с *небольшим излишком*» [3], относится к среднему классу, обеспеченный, живет в городе, пользуется уважением;

“German burghers controlled most of the urban wealth”. [The Free Dictionary].

AVERAGE EARNER

Д: «лицо, мужской // женский пол, владеет *средним количеством* материальных средств, которое позволяет удовлетворить насущные потребности, регулярно получает или зарабатывает средства»;

“The gap between Britain’s super-affluent and the average earner is widening, with those earning more than £350,000 per year becoming increasingly immune to tax changes...” [Thursday January 17 2008 | The Times].

CLAIMANT

Д: лицо, мужской // женский пол, обладает *малым количеством* материальных средств, получает деньги от государства по причине отсутствия работы, инвалидности или иных причин;

“The claimant count for August also showed the number of people on unemployment benefit rising by 2,400”. [Times, Sunday Times (2016)].

BACKSTREET BOY

Д: лицо, мужской пол, обладает *очень малым количеством* денежных средств, выходец из небогатой и малообразованной семьи низших социальных слоев общества, отличается низким уровнем культуры, нежеланием работать и асоциальным поведением, может не иметь жилья;

“The backstreet boy was digging through my trash can for bottles”. [www.urbandictionary.com].

ASKER

Д: лицо, мужской // женский пол, владеет *минимальным количеством материальных средств* в виде подавния;

“The asker is beggar, no matter he begs alms or tribute”. [A Critique of Western Psychology and Psychotherapy and Iqbal’s Approach. Nazir Qaiser · 1994].

Перечисленные выше унифицированные семные конкретизаторы позволяют уточнить уровень или степень проявления опорного доминантного признака в структуре семантики членов исследуемой группировки.

Следует отметить, что Словарь содержит разную по составу лексику – современную, неологизмы, например, DELLIONAIRE (DELL + MILLIONAIRE) – о том, кто заработал свое состояние на продаже компьютеров компании DELL; SILLICON VALLEY BILLIONAIRE – о молодых людях, работающих на предприятиях кремниевой долины, состояние которых оценивается в миллиарды долларов; SHALLIONAIRE – (SHALE + MILLIONAIRE) о том,

кто владеет участком, на котором располагается месторождение сланца, разбогател путем сдачи в аренду этого земельного участка компании, которая добывает природный газ; и др., диалектизмы, например, SQUITTOC-RACY – (австралийское) о тех, кто богат, владеет большим количеством земли, ранчо, фермами в Австралии, OIL-LIONAIRE – (разг. В Америке, Канаде) – о том, кто заработал своё состояние в сфере торговли топливом; сленг, например, BIG WINDOWS – о том, кто богат, владеет большим домом; WHITE TRUFFLE – о ребенке, который родился в богатой семье, избалованный; WALKING BANKROLL – о том, кто богат, имеет в наличности большие суммы денег; WOOPIE – (сленговое, в Америке) о богатом, пожилым человеке; акронимы, например, SLRK (spoilt little rich kid) – об избалованном ребенке, родившемся в богатой семье; VHNWI – (very-high-net-worth-individual) – о том, чье состояние составляет от пяти до тридцати миллионов долларов); YUPPIE – (young urban professional + ie) – о молодых, успешных, хорошо образованных профессионалах, живущих в больших городах, имеющих высокий уровень благосостояния.

Выводы

Принципы лексикографической фиксации, описанные в данной статье, отражают современный и прогрессивный подход к созданию семных толковых словарей. Предлагаемый словарь является прикладным применением результатов проведенного исследования и дополняет список уже существующих словарей такого типа. Подобные словари необходимы для контрастивных и сопоставительных исследований, проводимых учеными-филологами, а также могут быть интересны для широкого круга лиц, в частности, изучающих английский язык в качестве иностранного.

Несомненным достоинством семных толковых словарей является включение в толкования информации об унифицированных макро и микрокомпонентах значений слов, так как несмотря на многообразие различных словарей не во всех из них присутствуют коннотативные и функциональные пометы. Такой подход предоставляет возможность ученым-лингвистам отобразить семантику единиц лексикона в деталях, позволяющих сделать акцент на её интегральные и дифференциальные особенности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Малинина Д.А., Маклакова Е.А. Внутряязыковое сопоставление единиц лексики на основе семного описания их семантики. Сборник научных статей X Международной научно-практической конференции «Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества», Казань, 2023, 700 с.
2. Малинина Д.А. Маклакова Е.А. К вопросу о дифференциации лексических единиц по семантическим признакам (на материале наименований лиц по уровню материального состояния в русском языке). Сборник научных трудов «Язык и национальное сознание» Выпуск 29, Москва, 2023, 175с.
3. Малинина Д.А., Маклакова Е.А. «Семантика наименований лиц по уровню материального состояния». Научно-практический журнал «Заметки ученого» №3, 2022, 149 с.

4. Маклакова Е.А. Теоретические принципы семной семасиологии и лексикографическое описание языковых единиц (на материале наименований лиц лиц русского и английского языков): дис. ... д-ра филол. наук. Воронеж, 2013. 367 с.
5. Маклакова Е.А. Семное моделирование семем в сопоставительных исследованиях. Воронеж, 2018. 483 с.
6. Стернин И.А. Методы исследования семантики слова. Ярославль: Истоки, 2013. 34 с.
7. Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus [Электронный ресурс]. (дата обращения 05.07. 2023).
8. Cambridge Learner's Dictionary, Cambridge University Press, 2011, 1065 p.
9. Urban dictionary URL: <https://www.urbandictionary.com> [Электронный ресурс] (дата обращения 02.10.2023).
10. Collins Online Dictionary/Thesaurus and Translation [Электронный ресурс]. URL: <https://www.collinsdictionary.com/us> (дата обращения: 20.09.2023).
11. Corpus of Contemporary American English [Электронный ресурс]. URL: <https://www.english-corpora.org/corpora.asp> (дата обращения: 15.08.2023).
12. British National Corpus (BNC) <http://www.natcorp.ox.ac.uk/> [Электронный ресурс] (дата обращения 05.07. 2023).
13. Cambridge English Corpus [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cambridge.es/en/about-us/cambridge-english-corpus>
14. The Free Dictionary [Электронный ресурс] <https://www.thefreedictionary.com/> (дата обращения 10.08. 2023).

© Маклакова Елена Альбертовна (elena.maklakova5@mail.ru), Малинина Диана Александровна (malininadiana@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Воронежский государственный лесотехнический университет имени Г.Ф. Морозова

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ ВКЛЮЧЕНИЙ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ КИНОТЕКСТА

Манченко Елена Сергеевна

кандидат филологических наук, доцент, доцент,
Российский государственный аграрный
университет – МСХА имени К.А. Тимирязева, (г. Москва)
hcherska@gmail.com

FEATURES OF FUNCTIONING OF INTERTEXTUAL INCLUSIONS IN THE LINGUISTIC SYSTEM OF THE FILM TEXT

E. Manchenko

Summary: The study of intertextual elements, as well as the patterns of their functioning in the text, allows linguists to achieve a deeper study of the text, since often without taking into account intertextual references, understanding the text is difficult, and sometimes impossible. One of the main features of the use of intertextual inclusions in the film text is that they make it possible to establish a connection between the film text and the literary, historical or cultural pretext. This creates an additional level of semantic context and allows the viewer to understand more deeply what is happening on the screen. Another feature of intertextual inclusions is that they create a kind of dialogue between the film and other pretexts to which they refer. This dialogue can be both visual and audio, and allows you to create additional layers of meaning in the movie text. In general, the use of intertextual inclusions is an important component of creating a quality. In general, the use of intertextual inclusions is an important component of creating a high-quality film text that is able to capture the viewer's attention and convey significant social, cultural and aesthetic values.

Keywords: film text, film dialogue, intertextuality, intertext, intertextual inclusions, written and oral linguistic system of film text, allusion, quotation, reminiscence.

Аннотация: Исследование интертекстуальных элементов, а также закономерностей их функционирования в тексте позволяет лингвистам добиться более глубокого исследования текста, так как зачастую без учета интертекстуальных ссылок понимание текста оказывается затруднительным, а порой и невозможным. Одной из основных особенностей использования интертекстуальных включений в кинотексте является то, что они позволяют установить связь между кинотекстом и претекстом литературным, историческим или культурным. Это создает дополнительный уровень смыслового контекста и позволяет зрителю более глубоко понимать происходящее на экране. Еще одной особенностью интертекстуальных включений является то, что они создают своеобразный диалог между фильмом и другими претекстами, на которые они ссылаются. Этот диалог может быть как визуальным, так и звуковым, и позволяет создавать дополнительные слои смысла в кинотексте. В целом, использование интертекстуальных включений является важным компонентом создания качественного кинотекста, который способен захватывать внимание зрителя и передавать значимые социальные, культурные и эстетические ценности.

Ключевые слова: кинотекст, кинодиалог, интертекстуальность, интертекстуальные включения, письменная и устная лингвистическая система кинотекста, аллюзия, цитата, реминисценция.

Вопрос об интертекстуальности кинотекста тесно связан с герменевтическим подходом, занимающимся вопросами понимания текстов, их взаимосвязей и интерпретаций. Р. Барт представляет интертекстуальность как «поле анонимных формул» цитат, которые даются без кавычек [21]. Благодаря развитию цифровых и аудиовизуальных технологий в кинематографии все больше стало привлекать изучение кинотекста. При сочетании таких технологий с информационной средой растет потребность у компетентных носителей информации в ухищренности сюжета и наполненности фильма смыслом. Добавление элементов интертекстуальности в кинотекст становится неотъемлемым и представляет интерес для изучения с целью привлечения внимания к проблемам взаимодействия художественной литературы и кинотекстуального пространства.

Ю. Тынянов через описание «лексики» и значимых единиц фильма как фигур киноязыка (киноэпитета, кинометафоры, и др.) и «грамматики» (композиционного

синтаксиса внутрикадровых элементов, выражающих пространственные, временные и смысловые отношения вещей и событий в фильме киноязыка вывел понятие кинотекста [15]. Согласно определению Ю.Г. Цивьяна, «кинотекст — это дискретная последовательность» непрерывных участков текста в фильме (кадров) [17]. Такой подход к пониманию кинотекста вполне правомерен и обоснован, но в рамках современного лингвистического исследования требует уточнения, которое было предложено в рамках волгоградской научной школой (Г.Г. Слышкин, М.А. Ефремова). Кинотекст, по определению исследователей, — это связанное, цельное сообщение, выраженное при помощи лингвистических и нелингвистических знаков и организованное при помощи кинематографических кодов, зафиксированное на материальном носителе и предназначенное для воспроизведения на экране и аудиовизуального восприятия зрителями [10]. В кинотексте лингвистическая и нелингвистическая природа составляют одно целое. Термин «креолизованный текст» подразумевают тексты, в струк-

туре которых задействованы коды разных знаковых систем [11].

Интертекстуальные включения в кинотексте являются важным инструментом для создания соответствующего контекста и передачи определенных значений в сознание зрителя. Такие заимствования, включаясь в кинотекст, являются обновленными формами и принадлежат только создателю этого кинотекста [Шкловский, 1983; Томашевский, 1996; Жирмунский, 1977]. Такой «прием подновления» употребляется в новой функции и в новом осмыслении. Б.В. Томашевский сравнивал «прием подновления» с употреблением «цитаты из старого автора в новом применении и с новым значением» [13].

Межтекстовое взаимодействие протекает через интертекстуальные включения. Наблюдается взаимодействие смысловых полей кинотекста и текста-источника, образуя некое смысловое пространство. Включение в текст других источников с иным смыслом и содержанием, «фрагментов в виде цитат, реминисценций и аллюзий, либо даже лексических или других языковых вкраплений, контрастирующих по стилю с принимающим текстом» определяет интертекстуальность [1, 2]. Для Ж. Женетт интертекстуальность происходит «через отношение некоего соприсутствия, которое существует между двумя или несколькими текстами» [5]. В типологии включений Н.А. Фатеевой выделяются (помимо цитат (с атрибуцией и без атрибуции), аллюзий и реминисценций) заглавия, эпиграфы, пересказ чужого текста, включенный в новое произведение, пародирование, ритмико-синтаксические параллели, «точечные цитаты» — имена литературных персонажей других произведений или мифологических персонажей, образуя жанровую связь произведения с претекстом [16].

Рассмотрение серии «Этюд в розовых тонах» сериала «Шерлок» позволило выявить наиболее частые интертекстуальные элементы: цитаты, аллюзии и реминисценции как литературные цитаты. Опираясь на определение Н.А. Фатеевой, цитату следует рассматривать как «воспроизведение двух или более компонентов претекста с сохранением той предикации, которая установлена в тексте-источнике, при точном или трансформированном воспроизведении образца» [16]. Так, например, цитата «the game is afoot», которая впервые появилась в рассказе «Убийство в Эбби-Грейндж» Артура Конан Дойла и является интертекстуальным включением (отсылкой к монологу Генриха V из одноименной пьесы У. Шекспира). У А.К. Дойла данную фразу произносит Шерлок Холмс: «Come, Watson, come! The game is afoot. Not a word! Into your clothes and come!» [22]. Данная цитата без атрибуции (без кавычек и без указания источников), что является характерным явлением для данного сериала. Зрителю в силу своего культурного опыта представляется возможность расшифровки кода. Атрибуция может

быть: полной, указывая на автора и название произведения, из которого выбрана цитата, и неполной, указывая или автора, или название произведения [16].

Аллюзию, другой элемент интертекстуальности, часто сравнивают с цитатой, но аллюзия иначе воздействует на память и интеллект зрителя, не нарушая непрерывность восприятия [9]. Отличаясь от точной цитаты, аллюзия требует от зрителя большей эрудированности, так как представляет собой намек, нечто тонкое и деликатное, соединяющее разные смыслы. И.Р. Гальперин ключевым критерием разграничения понятий цитата и аллюзия называет дословность [3]. Так, аллюзия предстаёт как приплетание слова или фразы из претекста исторического, мифологического, библейского или бытового к основному тексту-источнику. М.Д. Тухарели выявляет три вида аллюзии: антропонимы, космонимы, топонимы, зоонимы, ктематонимы, теонимы; мифологические, библейские, исторические, литературные и другие реалии; цитаты, контаминации, реминисценции и другие аллюзивные цитаты [14].

Вслед за Т.В. Жеребило, К.Р. Новожиловой и А.Е. Супрун [6,8,12], следует выделять «трансформированные литературные цитаты — реминисценции», которые отсылают к другим текстам и содержат в себе намёк на литературный или общекультурный факт. В сериале встречаются аллюзии в широком смысле и реминисценции как «литературные цитаты, представляемые «от целых фрагментов до отдельных словосочетаний, «крылатые слова», отдельные окрашенные слова, включая индивидуальные неологизмы, имена персонажей, названия произведений, авторские имена, особые коннотации слов и выражений, прямые или косвенные напоминания о ситуациях» [12]. Так, интертекстуальные включения преобразуются через различные формы, реализуясь через разные концептуальные идеи, на уровне конкретных деталей визуального и звукового оформления.

У кинотекста в основе лежит претекст, раскрытие которого возможно при помощи «вербальных (лингвистических) и невербальных знаков, и кинематографических кодов, зафиксированных на материальном носителе» [10]. Лингвистическую систему кинотекста следует описывать через понятие «кинодиалог» как «вербальный компонент фильма, который анализируется только в сочетании с аудио-видеорядом, так как смысловая завершенность кинодиалога без аудиовизуального компонента невозможна» [4]. Словесный, лексический компонент фильма — весьма необходимый для восприятия фильма и верного понимания переданной в фильме информации [17]. Кинодиалог представлен большей частью в виде речи героев, закадровых реплик, а также разного рода надписей. Невербальная сторона кинотекста представляется через иконические (изображение актера на экране в образе героя фильма) и индексальные знаки (визуальный и аудиальный ряды (т.е. движущееся на

экране изображение и его звуковое сопровождение: музыка, естественные и технические шумы). Вербальная и невербальная стороны кинотекста взаимодополняют друг друга и служат выражением авторского замысла, особого мировосприятия и мировидения. В свою очередь, лингвистическая система в кинотексте состоит из письменной (титры и надписи, являющиеся частью фильма) и устной (звучащая речь актеров, песня, закадровый текст и т.д.) частей. В устной составляющей лингвистической системы размышления героя, информативные сообщения для смыслового понимания сюжета передаются через закадровый текст. Важным при раскрытии имплицитности передаваемого киномотографического кода представляют титры, подразделяющиеся на инициальные, финальные и внутритекстовые [10].

В письменной части кинотекста «Этюд в розовых тонах» были выявлены элементы лингвистической системы кинотекста (титры инициативные, финальные и внутритекстовые, включающие надписи на предметах, название улиц и районов, номера домов, номера машин, текст газет, названия заведений, тексты на стендах, на машинах, сообщения в телефонах и надписи в компьютере). В данном сериале инициальные титры появляются не в самом начале серии, а лишь на 2 минуте. Самый первый пример интертекстуального включения появляется на 17 секунде серии — Ватсон, проснувшись от кошмара в холодном поту и дождавшись восхода солнца, ставит на стол кружку с надписью «in arduis fidelis», что в переводе с латинского означает «преданный в невзгодах» или «Faithful in adversity» на английском, и является девизом RAMC (Royal Army Medical Corps) Королевского армейского медицинского корпуса в Великобритании. «Being a reprint from the reminiscences of JOHN H. WATSON, M.D., late of the Army Medical Department» из пролога повести «Этюд в багровых тонах» [22]. Данная надпись является аллюзией, намекающей на специальность Ватсона — доктора или армейского врача. Следующая надпись появляется на 1 минуте 29 секунде серии. Ватсон сидит за столом и достает из первого ящика стола ноутбук, открывает его и мы видим на экране открытую страничку блога и его название — «THE PERSONAL BLOG OF Dr. John H. Watson». Имя и фамилия одного из главных героев сериала является литературной аллюзией, отсылкой на литературного персонажа А.К. Дойля — Доктора Джона Ватсона (Dr. John H. Watson), «друга, ассистента и биографа Шерлока Холмса» и вновь создатели сериала обращают внимание на принадлежность Джона Ватсона к медицине.

Инициальные титры включают название фильма, киностудии, обозначение коллективного автора фильма (имена режиссера, автора сценария, оператора, композитора, дирижера, автора песни, звукооператора, гримера, костюмера, редактора, автора монтажа, директора картины, исполнителей ролей) [10]. На 2 минуте и

10 секунде показаны такие титры — «SHERLOCK» (ШЕРЛОК) и «BENEDICT CUMBERBATCH, MARTIN FREEMAN, SHERLOCK WRITTEN BY STEVEN MOFFAT, CO-CREATED WITH MARK GATISS, BASED ON THE WORKS OF SIR ARTHUR CONAN DOYLE», позже титры прерываются и их продолжение мы находим на 5 минуте, где показаны: название серии, имя продюсера и режиссера «A STUDY IN PINK», «PRODUCED BY SUE VERTUE, DIRECTED BY PAUL MCGUIGAN». Так, представлены: название сериала «ШЕРЛОК», обозначены имена исполнителей главных ролей, продюсера, режиссера и сценаристов, а также представлена связь сериала и произведений А.К. Дойля. Название сериала является литературной аллюзией на главного персонажа рассказов А.К. Дойля, знаменитого сыщика XIX века, проживающего в Англии — Sherlock Holmes (Шерлока Холмса) [22]. А название серии «A STUDY IN PINK» (Этюд в розовых тонах) — аллюзия на детективную повесть, написанную в 1887г. «A Study in Scarlet» (Этюд в багровых тонах) [22].

Финальные титры в плане содержания представляют расширенным вариантом начальных титров. Помимо коллективного автора фильма могут перечисляться те, кто имел отношение к созданию фильма [10]. В финальных титрах серии (хронометраж — 1:27:31) также выявляются включения. Всего из предложенных 91 имен и названий должностей в титрах, упоминаются имена литературных персонажей повести А.К. Дойля «Этюд в багровых тонах» (англ. A Study in Scarlet), но и повести «Знак четырех» (англ. The Sign of the Four) - Sherlock Holmes (Шерлок Холмс), Dr John Watson (Доктора Джона Ватсона), DI Lestrade (Инспектор Лестрейд), Mrs Hudson (Миссис Хадсон), Mycroft Holmes (Майкрофт Холмс), Jeff (Джефф), James Phillimore (Джеймс Филимор) и Beth Davenport (Бет Дэвенпорт). К примеру, DI Lestrade (Инспектор Лестрейд) — в сериале и повести детектив Скотленд-Ярда, — «Lestrade is a well-known detective...», Mrs Hudson (Миссис Хадсон) — в сериале добрая и заботливая домовладелица Шерлока Холмса и Джона Ватсона, в книгах о Шерлоке Холмсе — второстепенный литературный персонаж, хозяйка квартиры на Бейкер-стрит, 221Б, — «At this moment there was a loud ring at the bell, and I could hear Mrs. Hudson, our landlady, raising her voice in a wail of expostulation and dismay.» [22], Mycroft Holmes (Майкрофт Холмс), в сериале и книгах о Шерлоке старший брат знаменитого сыщика, который занимает пост в правительстве Великобритании и, наконец, Jeff (Джефф) — водитель и убийца, деятельность которого спонсировал Джим Мориарти в сериале, персонаж созданный на основе образа «водителя кэба, который после похищения и смерти невесты Люси Ферье и убийства тестя, отправляется в Лондон, где убивает Еноха Дреббера и Джозефа Стэнджерсона в отместку за смерть любимой» Джефферсона Хоупа из повести «Этюд в багровых тонах» [22], впервые упоминается в 7 главе повести «Этюд в багровых тонах», — «Let me introduce you to Mr. Jefferson Hope, the

murderer of Enoch Drebber and of Joseph Stangerson» [22].

Разобрав инициальные и финальные титры, следующим шагом представляется уместным обратиться к внутритекстовым. Внутритекстовые титры чаще всего служат для обозначения хронотопа: сообщают об изменении места или времени действия в фильме [10]. На 6 минуте и 57 секунде на телефон Инспектора Лестрейда приходит следующее сообщение: «You know where to find me. SH» (кинотекст), — снова аллюзия к литературному герою, Шерлоку. Имя Шерлока также встречается впервые в повести «Этюд в багровых тонах», — «Chapter I. Mr. Sherlock Holmes» [22]. Во время разговора Доктора Ватсона и Майкрофта Холмса еще три сообщения появляются в сериале, и следуют одно за другим с разницей буквально в минуту, на 37 минуте и 16 секунде серии, на 38 минуте и 17 секунде и на 40 минуте 41 секунде. Шерлок пишет следующее: «BAKER STREET. COME AT ONCE IF CONVENIENT. SH. «, «If inconvenient, come anyway. SH «, «Could be dangerous. SH». Первые две фразы (смс-сообщения) являются цитатой без атрибуции, намеком на другую повесть А.К. Дойля, «Человек на четвереньках» (англ. The Adventure of the Creeping Man): «Come at once if convenient — if inconvenient come all the same. — S.H.» [22].

Еще одно сообщение, которое также является интертекстуальным включением, заинтересованный зритель обнаруживает на 45 минуте и 6 секунде серии. Ватсон пишет по просьбе Шерлока сообщение убийце: «What happened at Lauriston Gdns? I must have blacked out. 22 Northumberland St. Please come» (кинотекст). А «Lauriston Gdns» отсылка к названию 3 главы повести «Этюд в багровых тонах» — «THE LAURISTON GARDEN MYSTERY» (ТАЙНА ЛОРИСТОН-ГАРДЕНС), и месту преступления, где произошло убийство Еноха Дж. Дреббера «Lauriston Gardens, off the Brixton Road» [22]. Адрес, указанный в сообщении — дом 22 по Нортумберленд-стрит является отсылкой к отелю Нортумберленд из повести «Собака Баскервилей», в котором останавливался сэр Генри Баскервиль — «The address, 'Sir Henry Baskerville, Northumberland Hotel,' was printed in rough characters...» [22].

Аллюзию можно наблюдать на 7 минуте и 41 секунде сериала, в момент, когда доктор Ватсон встречает своего бывшего коллегу Стэмфорда в парке. Вспоминая былые дни и сидя на скамейке двое, наслаждаются кофе из бумажных стаканчиков, на которых написано «CRITERION» (Критерион). Данная надпись является намеком на встречу Стэмфорда и Джона Ватсона в баре с этим же названием (Criterion Bar) в повести «Этюд в багровых тонах», где также впервые Доктор встречает своего давнего коллегу. В повести «Этюд в багровых тонах» встреча проходит следующим образом: «On the very day that I had come to this conclusion, I was standing at the Criterion Bar, when someone tapped me on the shoulder, and turning round I

recognized young Stamford, who had been a dresser under me at Barts...» [22].

На 16 минуте и 49 секунде в газете «The Times» встречается отсылка на имя жертвы. Различимый текст статьи: «London. Police are describing the death as suicide, and Detective Inspector Lestrade has confirmed that the ... of industrialist Sir Jeffrey Patterson, and student James Phillimore... Beth Davenport's...» (кинотекст). Имя второй жертвы убийства — Джеймс Филлимор, аллюзия к делу, которое Холмс не смог решить в «Загадка Торского моста» (англ. The Problem of Thor Bridge) [22], и вполне вероятно, что даже название спортивного центра «Norbridge» указывает на данное произведение, связанное с делом о Торском мосте. В самом произведении фигурируют строки-подтверждения: «A problem without a solution may interest the student, but can hardly fail to annoy the casual reader. Among these unfinished tales is that of Mr James Phillimore, who, stepping back into his own house to get his umbrella, was never more seen in this world» [22].

Название улицы «BAKER STREET W1» (Бейкер-стрит, почтовый код W1) — улица в северной части Вестминстера и номер дома «221B» (221б), появляется на 12 минуте и 44 секундах, а также 13 минуте и 31 секунде соответственно. Адрес, где жил «великий сыщик», встречается во второй главе повести «Этюд в багровых тонах» [22]. А.К. Дойль пишет: «We met next day as he had arranged, and inspected the rooms at No. 221B, Baker Street, of which he had spoken at our meeting» [22].

В конце серии, на 1 часе 1 минуте и 45 секунде, мы замечаем надпись на значке водителя (убийцы) — «CAB DRIVER», что также является аллюзией, ведь и Джефферсона Хоуп, убийца в повести «Этюд в багровых тонах» был водителем кэба.

Таким образом, в письменной части кинотекста была обнаружена следующая тенденция. Наибольшее количество интертекстуальных элементов представлено в надписях интерьера и реквизитов. Интертекстуальные элементы встречаются в финальных титрах в виде аллюзий, во внутритекстовых титрах через сообщения в виде аллюзии и цитаты. Наименьшее количество было обнаружено в инициальных титрах.

Согласно классификация видов аллюзий М.Д. Тухарели, в кинотексте «Этюд в розовых тонах» было найдено три вида аллюзий. В первом виде аллюзий выделяются антропонимы — имена собственные, топонимы — географические названия. Ко второму виду относятся бытовые предметы окружения персонажей (надпись на кружке Ватсона). Третий вид аллюзий, «который может локализоваться в отзвуках цитат, контактированиях, реминисценциях и других аллюзивных цитатах» [14], в кинотексте «Этюд в розовых тонах» был

найден в виде цитаты без атрибуции. Сценаристы попытались вовлечь зрителей в так называемую «интеллектуальную игру», которая поспособствовала успеху сериала. Факт преобладания литературных аллюзий над аллюзиями других реалий может также свидетельствовать о том, что в данном кинотексте реализуется аппелятивная функция интертекстуальных включений [20], которая ориентирует на фанатов произведений А.К. Дойля, способных опознать литературные отсылки на различные произведения великого автора детективных историй. Аллюзии в данном случае фак-

тически выступают в роли обращений, призванных привлечь внимание зрителей, выполняя аппелятивную функцию. Можно также прийти к выводу, что поскольку зрители знакомы с претекстами - произведениями А.К. Дойля: «A Study in Scarlet», «The Problem of Thor Bridge», «The Adventure of the Greek Interpreter», «The adventure of the creeping man», «The Hound of the Baskervilles», то реализуется и метатекстовая функция, где смыслодержательный элемент реализуется при условии узнавания претекста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность: сборник статей / И.В. Арнольд. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1999. – 444с.
2. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов / И.В. Арнольд. – 13-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2016. – 384с.
3. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка / И.Р. Гальперин. — М.: Высшая школа, 1958. — 459с.
4. Горшкова В.Е. Кинодиалог как единица перевода // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kinodiolog-kak-edinita-perevoda> (дата обращения: 25.10.2023).
5. Женетт Ж. Палимпсесты: литература во второй степени / Ж. Женетт. - М.: Наука, 1982. – 213с.
6. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов / Т.В. Жеребило. - Назрань: Пилигрим, 2010. – С.185-213.
7. Жирмунский В.М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика / В.М. Жирмунский. -Л.: Наука, 1977. - 405с.
8. Новожилова К.Р. Стилистика повествовательного текста. Теоретические и исторические основы: учебное пособие / К.Р. Новожилова. – СПб., 2007. – 100с.
9. Путилина, Е.В., Манченко Е.С. Анализ интертекстуальных единиц (аллюзий) (на примере эпизода британского сериала «Шерлок» - «Этюд в розовых тонах») / Е.В. Путилина, Е.С. Манченко // Креативная лингвистика: Сборник научных статей. Том В.4. – Астрахань: Астраханский государственный университет, Изд. дом «Астраханский университет», 2021. – С. 293-299.
10. Слышкин Г.Г., Ефремова М.А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа) / Г.Г. Слышкин, М.А. Ефремова. - М.: Водолей Publishers, 2004. - 153с.
11. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов.-М.: Высшая школа, 1990. С. 180-186.
12. Супрун А.Е. Текстовые реминисценции как языковое явление / А.Е. Супрун // Вопросы языкознания. - М., 1995. – № 6. – С. 17-29.
13. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика / Б.В. Томашевский. -М.: Аспект Пресс, 1996. - 334 с.
14. Тухарели М.Д. Аллюзия в системе художественного произведения [Текст]: дисс. ... канд. филол. Наук / М.Д. Тухарели.-Тбилиси,1964. – 167с.
15. Тынянов Ю.Н. Поэтика. История литературы. Кино / Ю.Н. Тынянов. — М.: Наука, 1977. — 574с.
16. Фатеева Н.А. Контрапункт интертекстуальности, или Интертекст в мире текстов / Н.А. Фатеева. – М., 2000. – 280с.
17. Цивьян Ю.Г. К метасемиотическому описанию повествования в кинематографе / Ю.Г. Цивьян // Труды по знаковым системам: ученые записки Тартуского государственного университета. Тарту: ТГУ, 1984. – Вып. 17. – С. 109-121.
18. Шкловский В.Б. О теории прозы / В.Б. Шкловский. - М.: Советский писатель, 1983. -384 с.
19. Шекспир У. Генрих V / пер. Е. Бируковой // Полное собрание сочинений: в 8т. М.: Искусство, 1959. – Т. 4. –С. 371–491
20. Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика / Р.О. Якобсон // М.: Прогресс, 1975.– С.193–230.
21. Barthes R. Texte. / R. Barthes // Encyclopaedia universalis. – Paris: 1973. – Vol. 15. – P. 79
22. Conan Doyle A. The Complete Sherlock Holmes <https://maggiemcneill.files.wordpress.com/2012/04/the-complete-sherlock-holmes.pdf>.

© Манченко Елена Сергеевна (hcherska@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОЧЕРК РАЗВИТИЯ ВИДОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Масютина Наталья Александровна
Соискатель, МГУ имени М.В. Ломоносова
NatMassoutina@yandex.ru

AN ESSAY ON THE DEVELOPMENT OF THE ASPECT-TENSE SYSTEM OF RUSSIAN AND ENGLISH

N. Masyutina

Summary: Russian and English belong to the Indo-European family of languages, they are genetically related languages of the inflectional system. Russian belongs to the East Slavic group of languages, English is a representative of the Western subgroup of Germanic languages, this explains the genetic relationship and typological similarity of Russian and English.

In this study, basing on grammatical verbal categories of the Aspect and Tense, it is shown how, in the course of time, the English language developed an analytical way of the internal organization of the Aspect and Tense system. The Russian language has been perfecting the intra-inflectional (synthetic) way. The author tries to present the verb systems of the Russian and English languages in historical, typological and comparative aspects.

Keywords: verb, categories of the Aspect and Tense, historical and typological analysis, Russian, English.

Аннотация: Русский язык и английский язык относятся к индоевропейской семье языков, это генетически родственные языки флективного строя. Русский язык относится к восточнославянским языкам славянской группы языков, английский язык – представитель западной подгруппы германских языков, этим объясняется генетическое родство и типологическое сходство русского и английского языка.

В данном исследовании на примере грамматических категорий вида и времени глагола показано, как в ходе исторического развития английский язык развивал аналитический способ внутренней организации видовременной системы языка. Русский язык совершенствовал внутрифлективный (синтетический) способ. Автор постарался представить глагольные системы русского и английского языков в историко-типологическом и сопоставительном аспектах.

Ключевые слова: глагол, категория вида и времени, историко-типологический анализ, видовременная система, русский язык, английский язык.

Введение

Становление английского языка шло по пути дробления видовременных форм глагола по оси времени и вида (16 глагольных форм в действительном залоге). В древнеанглийском языке было только две формы - настоящее и прошедшее время. Формы настоящего времени передавали все оттенки настоящего и будущего времени, а формы прошедшего времени вмещали всевозможные значения прошедшего времени. И лишь обстоятельства и другие контекстуальные уточнители помогали отождествить время и особенности протекания действия.

В древнерусском языке также отсутствовала грамматическая форма будущего времени, она выражалась формами настоящего времени. В древнерусском языке отчетливо выделяются формы прошедшего времени совершенного вида - аорист, перфект и давнопрошедшее время; несовершенного вида - имперфект. Развитие внутрифлективного способа образования вида привело к избыточности и отмиранию имевшихся форм прошедшего времени в древнерусском языке, совмещению их значений в форме единого прошедшего времени - бывшего перфекта без глагола-связки.

Историческое описание древнерусского языка дается в книгах Н.Н. Дурново, П.С. Кузнецова, С.Д. Никифорова, А.А. Шахматова, Л.П. Якубинского и др. Историю английского языка описана в работах Л.С. Алексеевой, В.Д. Аракина, И.П. Ивановой, Б.А. Ильиша, А.И. Смирницкого, Т.А. Расторгуевой и др. Вопросами вида и времени в разное время занимались Д.А. Штеллинг, О.А. Смирницкая, А.И. Смирницкий, В.Д. Ившин, И.П. Иванова, Г.Н. Воронцова, Я.Г. Биренбаум и др.

В изучении истории преподавания английского и немецкого языков в России в русскоязычной среде сложности всегда вызывали не присущие русскому языку перфектные формы. В.Д. Ившин в [Ившин, 2004: 8] приводит следующий пример. В конце 90-х годов 20 века в одном из московских университетов проводился тест на правильность перевода с русского языка на английский. Две группы студентов - немецких и русских – должны были употребить перфектные формы, где необходимо. Оказалось, что немецкие студенты все упражнение выполнили правильно, русские студенты допустили ошибки. Это означало, что у немецких студентов есть языковое чувство употребления перфектных форм времени, в то время как у русскоязычных студентов такого чувства нет. У немцев это чувство раз-

вивалось в течение всего срока становления перфектных форм времени в немецком языке. У русских же это чувство избывалось в связи с особенностями исторического развития глагола в русском языке. Однако примечательно, что на определенной ступени развития русский язык владел этими сложными для понимания перфектными формами.

В этой связи мы выдвигаем гипотезу – сопоставление видовременной системы английского и русского глагола в историко-сопоставительном описании полезно для решения ряда задач преподавания языка: а) устранить психологическую преграду непонимания чужого языка; б) выявить типологические сходства и различия; в) установить и понять закономерности исторического развития видовременных систем английского и русского глагола, г) правильно переводить значения глагола с «неперфектного» русского языка на английский язык.

Для сопоставительного анализа видовременных систем **целесообразно** дать наиболее чёткое описание происхождения и становления видовременных форм (главным образом форм прошедшего времени, в частности перфекта) английского и русского глагола, так как именно в древнюю пору русский язык был языком сложных видовременных форм.

Новизна - привлечь внимание учёных, преподавателей к возможностям использования результатов историко-типологического анализа глагольных систем древнерусского языка в дидактических целях.

Объектом исследования являются видовременные системы современного русского и английского языков в историко-типологическом освещении. **Предмет** – видовременные формы глагола сопоставляемых языков.

Цели и задачи исследования: 1. Изучить теоретическую базу, касающуюся вопросов истории развития русского и английского языков, проблем вида и времени. 2. Изучить природу перфекта английского глагола. 3. На основе исторического сопоставления двух языков установить закономерности развития систем видовременных форм английского и русского глагола. 4. Установить в них явления типологического сходства и различия.

При сопоставлении глагольных систем современного русского и английского языков в историко-типологическом рассмотрении и выявлении черт сходства и различия в глагольных системах были использованы **методы**: сравнительно-исторический, типологический, сопоставительный, перевод, метод описательной грамматики.

§ 1. Настоящее – будущее время глаголов в русском и английском языках

а. Происхождение форм будущего времени в русском языке

Форма будущего времени отсутствовала в индоевропейском языке. Форма настоящего времени передавала значение будущего времени. *«И рѣша сами в себѣ; пощемъ собѣ князя»* (Лавр. летоп.).

Разграничение форм настоящего и **простого будущего времени** тесно связано с различием несовершенного и совершенного вида, которое ещё только наметилось в эпоху древнейших дошедших до нас памятников: *«Не ходи, но возьми дань, юже ималъ влгъ, придамъ и еще к той дани»* (Лавр. летоп.).

Формы настоящего времени образованы от основ, которые в дальнейшем являлись основами совершенного вида, и совершенно ясно имеют значение будущего времени. Значение будущего времени характерно для форм настоящего времени от основ, которые в дальнейшем станут основами несовершенного вида, что говорит о недостаточно чётком различии форм настоящего простого будущего времени: *«вдаимы с печенъгомъ, да кого живатъ, кого ли оумертвять»* (Лавр. летоп.). Окончательное утверждение формы настоящего времени от основ совершенного вида в значении будущего времени связана с дальнейшим развитием совершенного и несовершенного вида [Шахматов, 1957].

В современном языке сложная форма глагола будущего времени несовершенного вида состоит из глагола *буду* + инфинитив. Надо отметить, что в древнерусском языке конструкция **сложное будущее I** состояла из глагола-связки *хочу, иму, начну, почну, буду* + *инфинитив спрягаемого глагола*: *«толи не будетъ межю нами мира, елико камень начнетъ плавати, а хмель почне^m тѣнуги»* (Лавр. летоп.); *«Хъ^c иматъ схранити тл»*; *«то (в) кое время сбытъ сѧ и было ли се есть, еда ли топерво хоц(ет)ь быти се»* (Лавр. летоп.). Эта конструкция начала складываться в общеславянском языке [Якубинский, 1953].

Не всегда легко разграничить значения употребления этих глаголов, в особенности *хочу (хоцю)*: *«а оуже не хоцю мышати, но хоцю дань имати по малу»* (Лавр. летоп.). В этом случае не вполне ясно, говорит ли Ольга, что она не будет мстить, или же что не хочет, не собирается мстить.

Употребление *буду* с инфинитивом для обозначения сложного будущего времени в памятниках отражается довольно поздно, не ранее 15 века. Дело в том, что 3-е лицо единственного числа этого глагола (*будеть*) упо-

требуется в безличных предложениях с особым значением долженствования. Даже в памятниках 16 века старые средства ещё господствуют: «А о комъ учнутъ печаловатися ...» (Домострой), «станут бити челом» (Судебник Федора Ивановича). Стану употребляется чаще, чем учну, почну. Имам уже не свойственен живому языку: «Имам умерети» (Сказание о Мамаевом побоище). По указанию проф. С.Д. Никифорова [Никифоров, 1952; Кузнецов, 1953: 255], сочетание инфинитива с буду широко употребляется только в сочинениях Ивана Пересветова (вторая половина 16 века): «И котория мудрости воинския будут до него приходитьи ... и начнет ставити их ни во что...».

Кроме того, глагол буду + несклоняемое действительное причастие прошедшего времени на -л употреблялся для образования **преждебудущего времени (сложное будущее II)**: «оже будетъ оубиль в свад или в пироу влено, то тако моу платити ...» (Русская Правда). Преждебудущее время обозначало действие, которое произойдет после момента речи, но раньше другого действия в будущем. Эта форма держится довольно долго (утрачивается одновременно с давнопрошедшим временем), но употребляется редко. В Суздальской летописи (12-14 века) проф. В.И. Борковский [Кузнецов, 1953: 256] нашёл лишь один случай преждебудущего времени: «Отци и братиѡ, оже сѧ гдѣ буду описаль или переписаль или не дописаль, чтите, исправлива бога дѣла, а не клените». Эта форма держится до 17 века, но в живой речи она уже теряется: вспомогательный глагол теряет согласование по лицам с подлежащим: «а чево будетъ забыла написать, и в томъ вѣдаетъ бѣ» (вместо буду забыла). Пережитком этой формы является частица буде в современном русском языке: «Пообещав подобрать и поучить беглого барона, буде он попадѣтся на пути, капитан Чохов поехал догонять часть, куда получил на-значение» (Казакевич, Весна на Одере).

Б. Формы будущего времени в истории английского языка

Историческое становление английского глагола шло по линии развития его аналитических форм¹. Изначально в древнеанглийском языке выделялись только две формы времени: настоящее и прошедшее, выразившиеся синтетическими средствами языка. В древнеанглийском, как и в древнерусском языке (поскольку оба принадлежат к индоевропейской семье языков), не было особой формы глагола для передачи будущего времени. Будущее действие выражалось формой настоящего времени в сочетании с контекстуальными уточнителями: д. а. *ic mē mid Hruntinge dōm zewyrce oꝛðetēs deað nimeð* - «Я

завоюю себе с помощью меча славу, или смерть возьмёт меня»; др. р. «И рша сами в себѣ поищемъ собѣ князѧ» (Лавр. летоп.) [Смирницкий, 1955].

Одновременно в древнеанглийском языке значение будущего времени могло быть передавалось составным модальным сказуемым. В этом случае выступали модальные глаголы *sculan* «долженствовать» и *willan* «хотеть» [Аракин, 2007:202]. Однако составное модальное сказуемое с другими модальными глаголами (*cunnan, durran, motan, tazan*) также могло передавать оттенок будущего времени: д. а. *þonne sculon hiē þās helle sēcan and þas zrimtan zrund* - «Тогда они будут искать (должны будут искать) тот ад и ту страшную бездну». В конце древнеанглийского периода увеличивается количество случаев, когда модальные глаголы передают значение будущего действия с наименьшей степенью модальности: д. а. *lc ēōw tō sōðe seczan wille and þæs in life lize ne wyrðeð* - «Я расскажу вам всю правду и о том, что есть в жизни недостойного».

Закладывается особая форма относительного будущего времени (Future-in-the-Past) [Алексеева, 1976]. В древнеанглийском языке относительное будущее время передавалось в основном двумя способами:

1. с помощью форм прошедшего времени сослагательного наклонения: *and sædon þæt his sunu wære zesundful* - «и сказали, что его сын поправится»;
2. с помощью составного глагольного сказуемого с модальными глаголами *sculan* и *willan* в прошедшем времени: *hē seolfa onzet þæt hine mon ofslean sceolde* - «он сам понял, что его убьют».

К концу древнеанглийского периода в связи с вытеснением сослагательного наклонения из области выражения временного значения в сложноподчиненном предложении относительное будущее стало передаваться формой настоящего времени изъявительного наклонения: *hiē sweotollice cyðdon þæt sē ezeslica dēmes dæz cymeth* - «Они ясно говорили, что день страшного суда наступит».

В среднеанглийском языке происходит превращение модальных глаголов *sculan* и *willan* в аналитическую форму. Только конструкции *shullen / willen* и *инфинитив*, а не конструкции с любым модальным глаголом, выражают будущее время. Чосер: с. а. *Heer shal ben the reste of your labours* - «Здесь вы отдохнете от трудов ваших» [Смирницкий, 1955].

Глагол *shullen* передавал значение будущего времени во всех лицах. Ведущим средством выражения относи-

¹ Мы следовали общепринятой периодизации, помещенной в [Иванова, Чахоян, 1999: 5]: 1) древнеанглийский язык - 7 век - конец 9 века; 2) среднеанглийский язык - начало 12 века - до/по 15 век; 3) новоанглийский язык - 16 век и до наших дней, ранненовоанглийский язык - 16-17 века. При описании древнерусского языка прямо указываются века.

тельного будущего становились сочетания *sholde / wolde* с инфинитивом. Как и глагол *shullen*, *sholde* грамматикализовался первым: *willen* и *wolde* подвергаются грамматикализации лишь в ранненовоанглийский период. К середине 17 века *will* начинает вытеснять *shall* во 2 и 3 лице единственного и множественного числа.

Развиваются следующие формы относительного будущего времени: 1) Future - in - the - Past Indefinite Passive Tense: *Jack hoped that Lel and Moose would be gone for good by the time they got back to the cabin.* 2) Future - in - the - Past Perfect Tense: *It caused her, at his behest, to wait a while longer, the while ...he would not only have saved up the money, but devised some plan.* В новоанглийском языке (18 век) появляется Future-in-the-Past Continuons Tense: *Thinking of the moment when he would be standing before the Judge, Vamey began to stir restlessly in his bunk* [Алексеева, 1976].

в. Сходства и различия в парадигме настоящее-будущее русского и английского языков

Сравнивая категорию будущего времени в древнеанглийском и древнерусском языках, мы выделяем следующие изоморфные способы передачи будущего времени в этих языках:

1. д. а - при помощи форм настоящего времени, а также обстоятельств времени и контекстуальных уточнителей, др. р. Посредством форм настоящего времени несовершенного вида (при ещё не установленном видовом разграничении) и совершенного вида (стремление к последним - для образования синтетических форм будущего времени);
2. при помощи вспомогательных модальных глаголов - для образования аналитических форм будущего времени: д.а. *sculan*, *willan*; др.р. *хочу*, *иму*, *начну*, *почну*, *буду*.
3. Сходство прослеживается и в путях становлении аналитических форм будущего времени в древнеанглийском и древнерусском языках:
 1. постепенная грамматикализация модальных глаголов, утрата лексического значения и превращение во вспомогательные глаголы. Ср.: д. а. *will* – др. р. *хочу*.
 2. Развитие сложных форм относительного будущего времени Future-in-the-Past в древнеанглийском языке и древнерусских форм предбудущего времени, по своему значению тождественных английским формам Future Perfect.

§ 2. Неперфектные формы в системе глагола русского и английского языков

а. История неперфектных форм в русском языке

- 1). В древнерусском языке способом выражения

видовых различий продолжали служить приставки. «Древнерусские памятники дают множество примеров аориста приставочных глаголов, в которых значение совершенного вида вполне бесспорно и тождественно значению современного прошедшего совершенного: «Ярославъ събра вои многы, Варягы и Словѣни, приде Кыеву и вниде в городъ свои ... Ярославъ выступи из града и исполчи дружину ... » (Лавр. летоп. под 1036г.) Встречаем и имперфект приставочного глагола: «Улучи и Тиверьци съд яху бо по Днѣстру, присъдяху къ Дунаеву» (Лавр., Вводная часть) [Якубинский, 1953]. О значении совершенного вида приставочных глаголов говорят производные приставочные глаголы, определенно имеющие несовершенный вид: «и та страна покараеся вамъ. Тогда, аще просить вои оу насъ князь рускии, да воюють» (Лавр. летоп.). Глагол *покарятиса* является производным от приставочного глагола совершенного вида *покоритиса*.

Но в некоторых случаях мы наблюдаем в древнейших памятниках колебания в видовом значении бесприставочных глаголов. Так, глагол *купити* в современном языке имеет значение совершенного вида. Такое значение он имеет и в старославянском языке: «оученици ба его ошьли бѣахъ; въ градъ, да брашьно коупать» (Остром. Евангелие) (в значении явно несовершенного вида выступает производный глагол *куповати*). Но в древнерусских памятниках этот глагол выступает и в значении современного несовершенного вида. Ср.: «а въ бѣжицахъ тобѣ, княже, ни твои княгыни, ни твоимъ бояромъ, ни твоимъ слоугамъ сель не держати, ни коупити, ни даромъ приимати» (Новг. Грам. 1305 -1308гг.) – здесь речь идёт, несомненно, о действии, много раз повторяемом; «почахомъ коупити хлѣбъ» (Новг. Летоп., Синод. сп.). Сочетание *купити* с глаголом *почахомъ* указывает на то, что глагол *купити* передает длительное или повторяемое действие, которое началось, но не завершилось ещё [Якубинский, 1953].

Эти колебания объясняются тем, что одновременно со всё дальше идущим закреплением за приставочными образованиями значения совершенного вида, противостоят им бесприставочные глаголы всё больше отходят в несовершенный вид. Но часть из них, в силу присущих им значений, восходящих еще к древнему довременному видовому строю (ср.: др.а. *leornian* - изучать и изучить), отходит в совершенный вид. Как следствие, начиная с 11 века, часть бесприставочных глаголов ещё не закрепились за определенным видом, и по мере удаления вглубь веков таких глаголов было всё больше. Современному русскому языку свойственны глаголы, имеющие значение как совершенного, так и несовершенного вида: *велеть*, *женить*, *казнить*.

- 2). Необходимо также обратить внимание на основы с суффиксом *-ива-/-ыва-*, выражающие повторяемость действия и представляющие собой разновидность не-

совершенного вида. Образования с суффиксами *-ива-/-ыва* встречаются уже в древнейших русских памятниках, но на первых порах они очень малочисленны. При этом они могут выступать одновременно с другими суффиксальными образованиями, например, с суффиксом *-а-глаголов*, 3-его класса, обозначающих длительное действие: «*но оумыкиваху оу воды двѣца*» (Лавр. летоп.) и тут же, немного ниже: «*и ту оумыкаху жены собѣ*» [там же].

В дальнейшем наряду с приставочными глаголами широко распространяются и бесприставочные глаголы с суффиксами *-ива-/-ыва-*. Широкое распространение такие глаголы получают в 16-18 веках. Часто встречаются и сейчас в некоторых говорах, именно в части севернорусских (олонецких, поморских): «*и стреливал, да где же поподешь; сами не убивывали; он ни балывал ишшэ у миня*». Этим формам на *-ива-/-ыва-* свойственно значение многократности или повторяемости, почему старая школьная грамматика (дореволюционного времени) рассматривала их как особый многократный вид.

3). Видовое значение выражалось также в противопоставлении двух временных форм имперфекта (несовершенный вид) и аориста (совершенный вид). В области прошедших времен эти простые прошедшие времена теряются рано. «Имперфект, как видовременная форма глагола древнерусского языка, выражал длительное действие, повторяющееся в прошлом и незавершённое. Основы имперфекта по значению сближались с лексико-грамматическими значениями тех глагольных основ, которые стали основами несовершенного вида» [Никифоров, 1952]. Как и в старославянском языке, имперфект образовывался от основы инфинитива при помощи суффикса *-яхъ* и вторичного окончания [Якубинский, 1953: 225]:

Ед.ч.	Мн.ч.	Дв.ч.
1-ел. <i>бяхъ</i>	<i>бяхомъ</i>	<i>бяховъ (-а)</i>
2-ел. <i>бяхе</i>	<i>бяхте</i>	<i>бяхта</i>
3-ел. <i>бяхе (-ть)</i>	<i>бяху (-ть)</i>	<i>бяхта</i>

Часто употреблялся он при описании нравов, обычаев, имевших длительное существование. Так, например, при описании древних славян: «*и бяху ловца звѣрь, бяху мужи мудри и смыслени, нарицахуса, поляне*» (Пов. Вр. Лет, Лавр. летоп.). Часто обозначал действие, сопровождающее другое действие (если это сопровождающее действие являлось длительным): «*послуша их Игорь, иде... въ данъ и примышляше к первой дани, насилыше имъ, и мужи его*» (Лавр. летоп.)

«При развитии категории вида видовое значение имперфекта совпало со значением несовершенного вида, а выражаемое имперфектом значение прошедшего времени стало передаваться складывающейся единой формой прошедшего времени, представляющей собой перфект с утраченным вспомогательным глаголом. Так

как это единое прошедшее время от тех глагольных основ, которые выражали кратность действия, выражало то же значение, что и имперфект, то имперфект оказался лишней грамматической категорией и был утрачен» [Никифоров, 1952].

Имперфекту в древнерусском языке противостоял аорист. В старославянском языке выделялся простой и сигматический (новый и старый) аорист. Аорист древнерусского языка выражался формой нового сигматического аориста - *от основы инфинитива путем прибавления тематического гласного, суффикса *S и вторичных окончаний* [Якубинский, 1953: 225]:

	Ед.ч.	Мн.ч.	Дв.ч.
1-ел.	<i>быхъ</i>	<i>быхомъ</i>	<i>быховъ, (-а)</i>
2-ел.	<i>бы</i>	<i>бысте</i>	<i>быста</i>
3-ел.	<i>бы (-сть)</i>	<i>бышия</i>	<i>быста</i>

Суффикса **S* мог выступать в следующих видах: *с* - перед *т, ш* - перед гласным переднего ряда *я, х* - в остальных случаях.

Аорист выражал единичное, нерасчленённое действие, целиком отнесённое в прошлое, совершившееся до момента речи [Иванов, 1983: 339]. Различные события, имевшие место в истории, в летописи обычно выражаются аористом: «*и послуша ихъ Игорь, иде въ дерева въ данъ, возымавъ данъ, поиде въ градъ свои*» (Пов. Вр. Лет, Лавр. Летоп.). «Видовременное значение аориста способствовало тому, что он стал образовываться от таких глагольных основ, которые по своей лексико-грамматической природе вошли в грамматическую категорию совершенного вида. Так что при утрате аориста его временное значение стало выражаться единой формой прошедшего времени от основ совершенного вида» [Никифоров, 1952].

Различие значений имперфекта и аориста ясно из следующих примеров: «*собрашася лучшии мужи, иже деревьску землю*» (Лавр. летоп.); «*заутра призва Игорь слы и приде на холмъ, кде стояше Перунъ ...*». В обоих случаях аорист выражает некоторое единое и завершённое действие в прошлом (пунктивное значение), имперфект же - некоторое длительное непрерывное действие или состояние (курсивное значение), во времени никак не ограниченное [Иванов, 1983: 339-340].

Сравним также: «*другъ друга пихаху въ гроблю и спехнуша Ольга с мосту в дѣбрь*» (Лавр. летоп.). Здесь имперфект выражает непрерывно повторяемое в прошлом действие, причем повторяемость во времени никак не ограничена, аорист же - действие завершённое, осуществлённое во время этой неограниченной повторяемости. Различие по значению между аористом и перфектом ясно из следующих примеров: «*Се повѣсти времена ны^{хъ} лѣ^т, и^мкуду естъ пошла рускаѣ земля, кто*

въ Киевѣ нача первѣе княжи^m и w^m куду рускаѣ земля стала естъ» (Лавр. летоп., начало Повести временных лет) - перфект обозначает результат действия, завершённого в прошлом, отнесённый к настоящему времени, аорист же просто утверждает данность действия, целиком отнесённого к прошедшему времени [Иванов, 1983: 341].

Следы аориста – глагол-связка *бысть*: «*Бысть князь велел*». (Онежские былины), междометная форма *чу* (2-е л. ед.ч. аориста от *чути* «слышать»), имевшая значение «ты слышал!» [Якубинский, 1953].

б. Неперфектные формы в истории английского языка

В древнеанглийском языке, как и во всех индоевропейских языках, включающих и древнерусский, существовала развитая категория вида, выражаемая внутренней флексией. «Из готского языка была заимствована приставка совершенного вида *ga-* в форме приставки *ze-*. Она употреблялась на протяжении всего древнеанглийского периода и даже перешла в среднеанглийский в форме приставки *y-* с произношением [i]: у Чосера находим: в глаголе *runnen* (с написанием *ronnen*; совр. англ. - *to run*) причастие II встречалось в форме *yronne*. В новоанглийский период с этой приставкой у сохранилось только четыре слова: *yclad* [i 'klæd] - поэт. одетый, убранный; *ycleped* [i 'klæpt] = *yclept* [i 'klæpt] - уст. называемый, именуемый, нареченный; *ywrought* [i 'rɔ:t] - уст. содеянный.

Современные формы этих английских слов являются устаревшими, но они сохраняют связь с древним периодом развития английского языка» [Кузнецова, 2006]. Однако глагольные формы выражения видовых отношений уже исчезают в древнеанглийский период, так как бесприставочные глаголы в ряде случаев передают два аспектуальных оттенка значения: *leornian* - изучать и изучить, *seczan* - говорить и сказать, *sēon* - видеть и увидеть. Глаголы с приставкой приобретают способность передавать значение несовершенного вида. «Поэтому с конца древнеанглийского периода развиваются аналитические формы времён для выражения видовых значений, особенно для выражения совершенного вида при помощи особой перфектной формы времени» [Кузнецова, 2006].

В древнеанглийском языке не было особой формы глагола для обозначения длительного действия. Употреблялась простая форма глагола, но по контексту становилось понятно, что действие курсивно: *ƿa sizlde he ƿonan sūdryhte bē lande, swā-swā he mehte on fif dazum zesizlan* - «тогда он плыл оттуда на юг вдоль берега так далеко, как он мог заплывать за пять дней».

Чтобы передать процесс, также использовалась кон-

струкция *bēon (wesan)* + причастие I: *Sēo eorðe is berende missenlicra fuzela* - «Эта земля вскармливает различных птиц». Но перед нами ещё не грамматикализованная современная форма Continuous. Описательная конструкция, скорее, Указание на временной предел содержалось в контексте, обстоятельства времени помогали передать значений длительности: *ond hiē wæron feohtende ealne dæg* - «и они сражались целый день».

Это была, прежде всего, описательная конструкция *bēon (wesan)* + причастие I, которая передавала, скорее, значение начинательности действия или значение состояния, нежели длительного действия: *Sē wer wæs ires swiðe belewite, and ondrædende zod and forbūzende yfel* - «Этот человек был очень бесхитростным и боялся бога и избегал зла». Здесь конструкции *wæs ondrædende u wæs forbūzende* передают значение состояния. В следующем примере: *on ƿæs sācerdes hræzle wæron bellan hanziende* - «на одежде священника висели колокольчики» сочетание *bēon (wesan)* + причастие I - это, скорее, описательная конструкция, как в предыдущем примере с сочетанием *bēon (wesan)* + прилагательное: *wæs belewite*.

Употребление данной формы заметно уменьшается в раннем среднеанглийском периоде. В среднеанглийском периоде происходит замена суффиксов *-inde*, *-ende*, *-ande* причастия I на суффикс *-inge* [Аракин, 2007: 203]. В 14 веке появляются синтаксические конструкции *bēon / wesan* + отглагольное существительное с суффиксом *-inge* и предлогом *in* или *on*: *he was on hunting* - «он был на охоте», *ƿe zomen of Schordych ƿat ƿere were in amending of her berseles* - «люди из Шордича, которые были там заняты починкой своих тракторов». В течение 15 века предлог сокращается в *a-* и проклитически прибавляется к отглагольному существительному. Так, параллельно существуют два типа конструкций: *is speaking u is a-coming*. Предлог *a-* ещё встречается в конструкциях в 17 веке. В 18 веке формы глагола Continuous грамматикализуются, начинают передавать современное аспектуальное значение длительности. В 16-17 веках начинает появляться аналитическая форма будущего времени длительного вида: *In 20 years time you will be saying what a good time you had with me*. Что касается форм перфекта длительного аспекта, первые перифрастические конструкции относятся к концу 14 века: *Here in the temple of the Goddesse Clemence we han ben waitynge al this fourte-nyght* - «здесь, в храме богини милосердия, мы ждём уже две недели».

Мы видим, что значение подобных перифрастических конструкций близко к современному значению. «Основным значением перфектно-длительных форм является значение процесса, начавшегося ранее определённого момента во времени и максимально приближающегося к нему» [Жигадло, Иофик, Иванова, 1956: 98].

в. Сходства и различия в системах неперфектных форм русского и английского языков

История неперфектных форм в древнеанглийском и древнерусском языках показывает, что сходство двух языков прослеживается только в древнейшую эпоху в приставочном способе образования форм совершенного вида. В древнеанглийском языке приставочный способ видообразования исчез, аналитические формы глагола стали передавать аспектуальные значения : 1) сначала значение длительности передавалось простой формой глагола и контекстуальных уточнителей; 2) затем - с помощью составного именного сказуемого *bēōn / wesap* и причастия I (значение имперфективности); 3) в среднеанглийском появляется форма *bēōn / wesap* + обстоятельство с *in / on*, имеющая значение длительного действия, ограниченного во времени (значение форм Continuous). В древнерусском языке категория вида продолжала развиваться в русле внутрифлективного способа образования: 1) с помощью приставок образовывались формы совершенного вида; 2) суффиксы *-ива- / -ыва* выражали значение повторяемости действия или многократности как разновидности несовершенного вида; 3) категория вида также выражалась в противопоставлении: имперфект (несовершенный вид) - аорист (совершенный вид), перфект.

§ 3. Перфектные формы в системе прошедших времён русского и английского языков

а. История перфекта в древнерусском языке

После утраты простых прошедших времен сохраняются аналитические формы прошедшего времени - перфект (Present Perfect), принявший на себя те функции, которые раньше выполнялись имперфектом и аористом (но сохранивший и свои старые функции) и давнопрошедшее время (Past Perfect). В древности перфект был сложной формой, состоящей из вспомогательного глагола *быти* в настоящем времени и несклоняемого причастия на *-л* [Мошкина, 1996: 27]:

	Ед. ч. м. р. ж. р. с. р.	Мн. ч. м. р. ж. р. с. р.
1 л.	есмь привель (-а, -о)	есмь привели (-ы, -а)
2 л.	еси привель (-а, -о)	есте привели (-ы, -а)
3 л.	есть привель (-а, -о)	суть привели (-ы, -а)

«Во множественном числе причастие имело различные окончания в зависимости от рода: мужской род **-и** (*ходили*, как в склонении имен на **-о** мужского рода), женский род **-ы** (*ходили*, как в склонении имен на **-а**), средний род **-а** (*ходила*, как в сравнении на **-о** среднего рода). Но в дальнейшем было обобщено окончание мужского рода **-и**. Это произошло потому, что формы прошедшего сложного отождествлялись прежде всего с личными именами, в которых в древнерусском обобщалось окон-

чание **-и** - из склонения на **-о** мужского рода» [Якубинский, 1953].

Довольно рано вспомогательный глагол теряется, причастие начинает вести себя как глагол, перфект превращается в простую форму прошедшего времени. То обстоятельство, что наше прошедшее время (по происхождению старый перфект) изменяется не по числам и родам, но не изменяется по лицам, объясняется тем, что по происхождению это простое причастие (т.е. отглагольное прилагательное), а не спрягаемый глагол (ср. *он пошел, она пошла, они пошли, я пошел, я пошла*). Утрата вспомогательного глагола начинается с очень раннего времени, причем раньше эта утрата имеет место в 3-м лице: «Глѣбъ князь мѣрилъ м^о по леду ш^м тѣмutorокана, до кърчева 10000 и 4000 саже (Тмудор.кам. 1068г.)».

Это объясняется тем, что вспомогательный глагол в 3-м лице указывал на отношение действия к лицу говорящему, в 3-м же лице обычно бывает налицо какое-нибудь подлежащее, и, таким образом, без того есть указание, к кому это действие относится. В 1-м и 2-м лице вспомогательный глагол сохраняется дольше, но и здесь довольно рано начинает теряться. Так как глагольные связки *есмь, еси* выражали лицо, то впоследствии глагольная связка, сочетаясь с личными местоимениями, стала избыточной. Вместо *даль есмь, даль еси* образовались такие сочетания, как *я даль, ты/он даль*.

Прошедшее сложное первоначально обозначало результативность действия, совершившегося в прошлом. «Соотносительность перфекта с настоящим выражается и связкой *есть*, которая, служа выражением лица, связывает прошлое с настоящим и обуславливает одновременно оттенок совершенности и продолжения действия, те есть незавершенности. Оттенок настоящего, который был присущ перфекту и выражался в связке *есть*, соотносил его с несовершенным видом. Вот почему с развитием приставочного выражения видов и падением аориста и имперфекта перфект оказался способным выражать (с приставкой) совершенный вид и (без приставки) несовершенный. Он оказался в высокой степени обобщенным выражением прошедшего времени, прошедшим *вообще*, какого нет в других индоевропейских языках, где выражение прошедшего времени разбито на «части» соответственно оттенкам прошедшего времени (имперфект, перфект, плюсквамперфект). В этой своей функции прошедшего вообще единое прошедшее время вытеснило и существовавшие в древнерусском языке две формы сложного давнопрошедшего времени» [Якубинский, 1953].

Давнопрошедшее время выражало действие, предшествовавшее другому действию в прошлом, и обычно употреблялось во временном придаточном предложении: «*ш т сего начаша оумирати с њн ве предѣ шцмь,*

предъ симъ бо не бѣ оумираль сѣнь предъ шѣцмь но шѣць пре дѣ сѣнмъ» (Лавр. летоп.). Иногда давнопрошедшим временем выражается состояние в прошлом, являющееся следствием ещё ранее совершённого действия, то есть давнопрошедшее время выражает такое же отношение к прошлому, какое к настоящему выражает перфект: «*жена дѣтищъ роди безъ очью и безъ руку, в чресла бѣжму рыбыи хвостъ приросль»* (Лавр. летоп.).

Давнопрошедшее время I в древнейших русских памятниках образуется посредством сочетания действительного причастия прошедшего времени на -л и имперфекта или аориста вспомогательного глагола *бѣахъ / бѣахъ* и *бѣхъ*. В древнерусских памятниках чаще употреблялось сочетание с *бѣхъ*, реже с *бѣахъ / бѣахъ*. Иногда наблюдаются колебания между обеими этими формами в одном предложении: «*оу Ярополка же жена грекини бѣ и бѣше была черницею; бѣ бо привель шѣць его сѣтославъ и вда ю за Ярополка»* (Лавр. летоп.) - «У Ярополка же жена была гречанка и (прежде) была монахиней, так как (её) привел отец его Святослав и отдал её за Ярополка».

Постепенно складывается ещё одна аналитическая форма давнопрошедшего времени II *ѣсть былъ пришьль* и вытесняет старые формы давнопрошедшего времени I. Перфектная форма глагола-связки *ѣсть былъ* в составе данной аналитической формы указывал на актуальное результирующее значение [Кузнецов, 1953: 163-165].

С точки зрения Н.Н. Дурново, [Дурново, 1969: 95], данная форма прослеживается с 13 века. А в связи с тем, что глагол-связка *ѣсмь* выходит из употребления, в текстах 17 века, данная форма тоже употребляется без глагола-связки *ѣсмь*: «*Казаки были на службу пошли, а ныне воротилися»* (Моск. Разрядные книги, 1615 г.). С 18 века аналитическая форма давнопрошедшего времени утрачивается. Элементы данной формы представлены в виде сочетаний *жил-был*, *жили-были* и в форме частицы *было*: «*Дрянь, хвастунишка! - чуть было не закричал Нежданов ... Но в это мгновение дверь его комнаты растворилась, и в неё ... вошёл Маркелов»* (Тургенев, *Новь*). Форма вспомогательного глагола *было* постепенно перестала согласоваться с подлежащим и превратилась в частицу; 3) новая форма давнопрошедшего времени, развившаяся в некоторых русских говорах: сочетание вспомогательного глагола *был* с деепричастием, восходящим к старой форме склоняемого краткого причастия прошедшего времени - *был ушодчи*.

Б. История перфекта в английском языке

Становление аналитической формы Present и Past Perfect можно проследить на примере глаголов *bēon* и *habban* с причастием II: *nū is sē dæg cumen* - «теперь пришёл этот день», *sē hālza fæder wæs inn āzān* - «этот святой отец вошел внутрь» [Воронцова, 1940; Смирницкий, 1955; Ильиш, 1955; Аракин, 2007: 200-202].

Глагол *bēon* употребляется с непереходными глаголами, а глагол *habban* - с переходными. Рассмотрим подробнее сочетания глагола *bēon* с непереходными глаголами *is cumen*, *is āzān*. Причастие II от непереходных глаголов обладает значением действительного залога и видовым значением, зависящим от видовой направленности глагола. У предельных глаголов, которые выступают в этом сочетании, причастие II передает значение завершенности. Форма причастия II в таких конструкциях грамматически связана с подлежащим: *Hēr syndon zeferede, feorran cumene ofer zeofenes bezanz Gēata lēode* - «Сюда приехали, издалека прибыли по морю Геаты». И, как видим, согласуется с ним в форме числа и падежа: формы причастия II *zeferede*, *cumene* согласуются с подлежащим *Gēata lēode*. Кроме того, часто наблюдается разрозненное расположение глагола *bēon* и причастия II, по сути, перед нами предикативная конструкция.

Сочетания с причастием II и глаголом *habban* грамматикализованы в меньшей степени, чем сочетания причастия с глаголом-связкой *bēon*. В подобных конструкциях дополнение синтаксически тесно связано с глаголом *habban*: *hē hæfde þā stafas āwritene* - «он написал те письма».

Наиболее грамматикализованными являются те конструкции, в которых после глагола *habban* нет дополнения: *Wē habbaþ oft zehýred þæt men hātað þysne dæg zēares dæg* - «Мы часто слышали, что люди называют этот день первым днем года».

В среднеанглийском периоде, примерно, с 12 века *habban* сочетается с причастием II многих переходных глаголов как вспомогательный глагол: *wē tō symbe eseten hæfdon* - «мы расположились пировать». Таким образом, конструкция приобретает собственное грамматическое значение, которое передается элементами глагольной формы. К середине среднеанглийского периода все непереходные глаголы, кроме глаголов движения, сочетаются со вспомогательным глаголом *habban*: *longe we habben lein on ure fule synnes* - «долго мы пребывали в наших грехах» [Гурова].

Так, постепенно складывается система аналитических форм перфекта настоящего, прошедшего и будущего времени. Глаголы движения сохраняют сочетаемость с глаголом *to be*, все остальные - с глаголом *to have*: *at naght was come into that hostelrye Wel nyne and twenty in a comraignie* - «в эту ночь пришло в эту гостиницу двадцать девять человек». В ранненовоанглийском периоде сужается сочетаемость глагола вспомогательного глагола *to be* с полными глаголами. В текстах призываний Шекспира почти все глаголы движения могли употребляться в форме перфекта и с глаголом *to be*, и с глаголом *to have*: *He is retired to Antium. / I have retired me*. Из-за такого двойственного употребления вырабатывается разграничение этих форм: формы с глаголом *to be* начинают передавать состояние (*the tree is fallen, he is gone*),

а формы с *to have* передают действие. Также в текстах произведений Шекспира формы простого прошедшего времени и перфекта могут употребляться в одном и том же контексте без различия их значения [Кривошеева]: «*You s p o k e n o t w i t h h e r s i n c e*». К началу 18 века Present Perfect полностью закрепляется в современном употреблении. К 16 веку Past Perfect употребляется в значении действия, предшествовавшего другому действию в прошлом, а к концу 17 века чётко прослеживается значение завершённости, результативности.

в. Перфект: сходства и различия

Исследование сходств и различий в формах древнеанглийского и древнерусского глагола выявило сходные способы образования 1) форм Present Perfect, которые состоят из глагола-связки: д. а. *bēōn/habban*, др. р. *быти* в настоящем времени и причастия прошедшего времени; 2) форм Past Perfect, состоящих из причастия прошедшего времени и тех же глаголов-связок в форме простого прошедшего времени - для д. а., в форме имперфекта и аориста - для др. р. Отметим, что в древнерусском языке с 13 по 18 век существовала усложненная форма Past Perfect (давнего прошедшего): глагол-связка *быти* в форме Present Perfect (*есть былъ*) служил для передачи значения результата (как в Present Perfect), но по отношению не к настоящему, а прошлому. Выявляем сходство также в области значений перфектных форм. 1) Перфект (Present Perfect) в старославянском имел значение *состояния* в момент речи, являющегося *результатом* действия, совершенного в прошлом. В древнерусском языке Present Perfect стал обозначать *результат* действия, совершившегося в прошлом. 2) Изначально в древнеанглийском языке два оттенка значения форм перфекта с *bēōn/habban* также не разграничивались. Различие произошло в раннеанглийском периоде: формы перфекта с *to be* стали обозначать *состояние*, с *to have* - *результат* действия.

Различие двух языков заключается в том, что, начиная с древнейшего периода, аналитические формы перфекта развиваются в английском языке и постепенно утрачиваются в русском языке:

Начиная с древнеанглийского периода, постепенно протекает грамматизация сначала глагола-связки *bēōn*, затем *habban*. В среднеанглийском периоде, аналитические перфектные формы всех непереходных глаголов, кроме глаголов движения, образуются при помощи вспомогательного глагола *habban*. В текстах данного периода представлены аналитические формы перфекта настоящего, прошедшего и будущего времени. В раннеанглийском перфект с глаголом *to be* начинает передавать значение состояния, с глаголом *to have* - результат действия. А началу 18 века Present Perfect отграничивается от Past Indefinite и полностью закрепляется в современном употреблении.

Древнерусский язык формы перфекта, давнего прошедшего и преждебудущего времени унаследовал уже в грамматикализованном виде. Сначала древнерусский язык переживает утрату имперфекта и аорист (в том числе в глаголе-связке давнего прошедшего времени). Теряется связка *быти* в перфекте и давнего прошедшем II: сначала в 3-м лице (*ѣсть*), затем в 1-м и 2-м лицах (*ѣсмь, ѣси*) с заменой её на личные местоимения: *я даль, ты/он даль*. Таким образом, от давнего прошедшего II остается причастие глагола-связки и причастие самой формы глагола - *быль ушель*. От перфекта остается лишь именная часть - причастие *ушель*. Такая оставшаяся форма причастия начинает служить единой формой прошедшего времени в русском языке. Давнего прошедшее II можно встретить в современном русском языке - это форма *жил-был*, где *был* - это причастие глагола связки, а *жил* - причастие самой формы давнего прошедшего времени.

Вывод

В связи с исчезновением категории вида еще в древнеанглийском промежутке в английском языке для выражения видовых значений длительности и совершенности стали развиваться сложные формы времени: Perfect, Continuous и как разновидность обеих - Perfect-Continuous с сохранением древней формы обобщенного прошедшего времени - Indefinite. Поэтому мы полагаем, что длительные и перфектные формы являются глагола принадлежат к видовой категории, так как выражают грамматическое значение вида, и к категории времени, так как выражаются этой категорией.

Толкование сущности форм Perfect весьма противоречиво как в отечественном, так и в зарубежном языкознании. В научных работах по английскому языку существуют, как известно, 5 точек зрения на сущность перфектных форм времени: 1) временная (О. Есперсен, Дж. Керн, Г. Суит, Н.Ф. Иреньева), 2) аспектная (Макс Дойчбайн, Г.Н. Воронцова), 3) временно аспектная (В.И. Ярцева, И.П. Иванова), 4) теория временной отнесенности (А.И. Смирницкий, Д.А. Штеллинг, Б.А. Ильиш), 5) теория строго категориального значения (М.Я. Блох). Например, такие исследователи, как И.П. Иванова, В.И. Воронцова и В.Д. Аракин считают, что видовые значения накладываются на временные формы как нечто инородное, А.И. Смирницкий и Б.А. Ильиш развили свои взгляды на перфект как на глагольную форму временной отнесенности. Мы считаем, что категория перфекта есть категория времени и вида одновременно, поскольку перфект как временная категория развилась в английском языке именно для выражения различных видовых значений, то есть категории вида всеми временными формами глагола, и перфектными в особенности.

Сравнивая пути становления древнеанглийского и древнерусского языков, мы выявляли признаки сходства

и различия (изоморфизм и алломорфизм) двух языков. Мы проследили, как, изначально будучи языками сходных способов формообразования, английский и русский языки разошлись в двух противоположных направлениях. Английский язык стал языком аналитических форм вида и времени. Русский язык, избавившись от сложных видовременных форм, стал совершенствовать свой внутрифлексивный видовременной способ. В категории времени единственное сходство в том, что языки приобрели грамматическую форму сложного будущего времени. По категории вида в английском языке все формы являются совершенными / несовершенными, длительными / недлительными, в русском языке - совершенного / несовершенного вида, но способы образования вида различны: в английском - аналитические, в русском синтетические.

Воспользовавшись методом типологических индексов, мы установили величину синтетичности двух языков на стословных отрывках из 1) Aelfric's Grammar (годы жизни Элфрика 955-1020 гг.) и «Остромирова евангелия» (1056-1057 гг.): **1,53 / 1,66**; 2) The Paston Letters (Margaret Paston to John Paston, 1449) и «Хождения за три моря Афанасия Никитина» (посетил старую Индию в 1466-1472 гг.) в 15 веке: **1,31 / 2,03**; 3) Treasure Island Р.Л. Стивенсона и русского перевода: **1,16 / 2,04**.

Сведем эти цифры:	англ.яз.	рус.яз.
11 век:	1,53	1,66
15 век:	1,31	2,03
19-20века	1,16	2,04

Данные индексов показывают, что синтетичность английского языка уменьшается в ходе исторического развития языка. Русский же язык уже в 15 веке в основном приближается к своему современному виду. В 16 веке окончательно складывается единая форма прошедшего времени и лишь как остаточные продолжают существовать некоторые формы прошедшего времени.

Теоретическая значимость работы заключается в возможности ее применения в курсах изучения истории английского и русского языков, их типологического сопоставления, теоретической грамматики, переводе. Помимо историко-теоретической ценности исследование обладает прикладной ценностью: на основе сопоставления с древнерусскими формами глагола студенты и преподаватели английского языка смогут лучше понимать и правильно употреблять в устной и письменной речи английские совершенные формы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л.С. Древнеанглийский язык. – М. – 1976.
2. Аракин В.Д. Очерки по истории английского языка. / Под ред. М.Д. Резвевой. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2007. – 288 с.
3. Воронцова Г.Н. Происхождение и развитие перфекта в английском языке // Учёные записки И ЛГПИИЯ, т. II, Л. – 1940.
4. Гурова Ю.И. Historic aspects of the perfect tenses in the Old English language [Электронный ресурс] // Modern problems of science and education. - №3. – 2014. – URL: <https://science-education.ru/en/article/view?id=13565>
5. Дурново Н.Н. Введение в историю русского языка. - М., 1969. – С. 95.
6. Жигadlo В.Н., Иофик Л.Л., Иванова И.П. Современный английский язык. М., 1956. – С. 98.
7. Иванов В.В. Историческая грамматика русского языка. – М: Просвещение, 1983. – 399 с.
8. Иванова И.П., Чахоян Л.П., Беляева Т.М. История английского языка. СПб.: 1999. – 512 с.
9. Ившин, Василий Дмитриевич. Происхождение и становление перфекта в германских языках (в историко-сопоставительном и переводческом аспектах на материале немецкого, английского, датского, нидерландского и шведского языков) / В.Д. Ившин, Л.В. Кузнецова. - Ростов н/Д : Ростиздат, 2004. - 210 с.
10. Ильиш Б.А. история английского языка. – М.: Изд-во лит-ры на иностр. языках. – 1955.
11. Кривошеева Ю.М. Возникновение и развитие совершенных форм в английском языке [Электронный ресурс] // eLIBRARY. №6. – 2015. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24901643#:~:text=У%20Шекспира%20еще%20нет%20четкого,have%20not%20spoken%2C%20have%20found>
12. Кузнецов П.С. Историческая грамматика русского языка. Морфология. - М., Моск. Ун-т, 1953. – С. 255.
13. Кузнецова, Лилия Васильевна. Происхождение и становление перфекта в системе временных форм глагола: на материале английского, немецкого, датского, нидерландского и шведского языков: диссертация ... доктора филологических наук: 10.02.19. – Ростов-на-Дону: Кабард.-Балкар. гос. ун-т им. Х.М. Бербекова. – 2006. – 437 с.
14. Мошкина Е.Н. Вопросы по истории русского языка. - Киров, 1996. – С. 27.
15. Никифоров С.Д. Глагол. Его категории и формы в русской письменности второй половины XVI века: [Электронный ресурс]. – М.: Издательство академии наук. – 1952. – URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01005850310?page=5&rotate=0&theme=white>
16. Смирницкий А.И. Древнеанглийский. – М.: Изд-во лит-ры на иностр. языках. – 1955.
17. Шахматов А.А. Историческая морфология русского языка. – М.: Учпедгиз. – 1957.
18. Якубинский Л.П. История древнерусского языка. / С предисловием и под ред. В.В. Виноградова. – М.: УЧПЕДГИЗ Министерства Просвещения. – 1953.

© Масютина Наталья Александровна (NatMassoutina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОНЯТИЕ FEHLER В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО СТАНДАРТИЗИРОВАННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

Мишнова Анна Викторовна

Аспирант, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
mishnovaa@mail.ru

THE CONCEPT "FEHLER" IN THE GERMAN TERMINOLOGICAL SYSTEM OF STANDARDIZED LANGUAGE PROFICIENCY TESTING

A. Mishnova

Summary: The aim of the study is to identify special lexical units verbalizing different aspects of the concept *Fehler* in the sphere of standardized German language proficiency testing, and to establish semantic relations between them. Modern manuals describing the structure of the Goethe Zertifikat for all language levels serve as material. Possible reasons for the diversity of special vocabulary in the semantic group *Fehler* are pointed out: extralinguistic (differentiation of error types to achieve objectivity and accuracy of evaluation) and linguistic (striving for aesthetic speech). The presence of a branched paradigm of special lexemes to denote quantitative (multiplicity, frequency) and qualitative (occasionality, significance for communication, etc.) characteristics of the concept *Fehler* indicates its significant positions in the terminological system of standardized language proficiency testing.

Keywords: terminological system, concept, semantic group, language teaching term.

Аннотация: Целью исследования является анализ единиц специальной лексики, вербализующих различные аспекты понятия *Fehler* в сфере стандартизированного лингводидактического тестирования немецкого языка и установление семантических отношений между ними. В качестве материала служат современные руководства с описанием структуры Гёте-сертификата для всех языковых уровней. Указываются возможные причины разнообразия единиц специальной лексики в лексико-семантической группе *Fehler*: экстралингвистические (дифференциация типов ошибок для достижения объективности и точности оценивания) и лингвистические (стремление к эстетичности речи). Наличие разветвленной парадигмы лексем для обозначения количественных (многочисленность, частотность) и качественных (случайность, значительность для коммуникации и др.) характеристик понятия *Fehler* свидетельствует о его важных позициях в области стандартизированного лингводидактического тестирования.

Ключевые слова: терминосистема, понятие, лексико-семантическая группа, лингводидактический термин.

Активное развитие лингводидактики, влияющее на расширение ее терминологического аппарата [Едличко 2022: 128], отразилось на специальной лексике стандартизированного языкового тестирования. В частности, необходимость в объективном и точном оценивании экзаменационных работ привела к наличию ряда специальных лексем и терминологических сочетаний, обозначающих разные аспекты понятия *Fehler*: количественные (многочисленность, частотность) и качественные (значимость ошибки для выполнения коммуникативной задачи, случайность или систематичность, тип ошибки: грамматическая, орфографическая и др.). Анализ данных лексем необходим для конструирования терминосистемы немецкого стандартизированного лингводидактического тестирования.

Целью статьи является установление семантических отношений между лексемами, связанными с понятием *Fehler* как одним из важных понятий для терминосистемы лингводидактического тестирования. Для анализа выбран метод описания по лексико-семантическим группам (ЛСГ), в которых слова одной части речи объе-

диняются исходя из общности значения [Сорокина 2007: 36–37]. ЛСГ отражают тенденцию единиц специальной лексики группироваться на основе определенных характеристик, связанную с умениями классификации и категоризации как важнейшей способностью человеческого мозга [Татаринов 2006: 82]. При этом ЛСГ не функционируют в речи в качестве отдельных подмножеств лексем, а моделируются исследователями с целью установления парадигматических структур в терминосистеме.

В качестве практического материала для конструирования ЛСГ *Fehler* использованы руководства с описанием целей и структуры Гёте-сертификата для уровней от A1 до C2 [Bolton 2008; Glaboniat et al. 2019; Hennemann et al. 2015; Perlmann-Balme 2018; Perlmann-Balme, Stoffers 2022; Steiner 2014]. Решение в пользу данных книг объясняется первостепенной ориентацией руководств на экзаменаторов, что предполагает значительную долю содержащейся в них специальной лексики. Путем сплошной выборки был составлен список элементов ЛСГ *Fehler* – существительных, объединенных общим значением «ошибка, ошибочность» и встретившихся в

контекстах 238 раз: *Abstrich* (5 ед. – 2%), *Abweichung* (28 ед. – 12%), *Ausrutscher* (3 ед. – 1%), *Fehler* (104 ед. – 44%), *Fehlgriff* (71 ед. – 30%), *Mangel* (10 ед. – 4%), *Schnitzer* (1 ед. – 0,4%), *Verfehlung* (2 ед. – 0,8%), *Verstoß* (11 ед. – 4,6%), *Verschreiben* (1 ед. – 0,4%), *Verwechslung* (2 ед. – 0,8%).

Для конструирования ЛСГ при помощи семантико-логического способа необходимо определить слово-идентификатор, связанное с организующим центром (семой) [Татаринов 2006: 279], который должен быть выражен словом в наиболее абстрактной и нейтральной форме. Таким словом является термин *Fehler*. Из всех лексем только он имеет лексикографическую представленность в специальных (лингводидактических) словарях, например в [Schroder 2010: 55–59], что говорит о выражении им наиболее абстрактного специального понятия: как правило, термины, помещаемые в словарь, – «это понятия наиболее высокого (для данной предметной области) уровня обобщения» [Авербух 2006: 47]. Также термин *Fehler* является наиболее частотным и обладает наиболее широкой сочетаемостью, выражая в терминологических сочетаниях ряд различных характеристик: количество ошибок (*mehrere Fehler* ‘многочисленные ошибки’ [Hennemann 2015: 68], *wenige Fehler* ‘немногочисленные ошибки’ [Там же]), их значительность (*kleine Fehler* ‘небольшие ошибки’ [Bolton 2008: 42], *verständnisstörende Fehler* ‘ошибки, затрудняющие понимание’ [Hennemann 2015: 68]), отношение к уровню языка (*hörbare Fehler* ‘ошибки, воспринимаемые на слух’ [Hennemann 2015: 52], *formale Fehler* ‘ошибки в форме’ [Glaboniat 2019: 89]) и др. Помимо конструкций с прилагательным и причастиями, термин *Fehler* выступает в составе предложных конструкций (*Fehler im Wortgebrauch* ‘ошибки в словоупотреблении’ [Bolton 2008: 12]) и атрибутивных композитов (*Orthografiefehler* ‘орфографические ошибки’ [Bolton 2008: 22]), таким образом, имеет широкие словообразовательные возможности.

Установление семантических отношений между словом-идентификатором и другими элементами ЛСГ позволяет детальнее изучить различные аспекты ключевого понятия соответствующей предметной области. Выделяют три основных типа отношений между лексемами в рамках ЛСГ: тождества, включения и пересечения [Гольдберг 2002: 86–87], при которых элементы относятся друг к другу как (сравнительно) идентичные, как род – вид / часть – целое и как пересекающиеся по общему компоненту содержания при различии в других компонентах. В отношении ЛСГ *Fehler* основной сложностью являлось выявление различий в значении между ее членами, которые принадлежат к абстрактной лексике и могут встречаться в похожих контекстах, например: *Gelegentliche Ausrutscher oder nicht-systematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen* [Perlmann-Balme 2018: 38] *Возможны отдельные помарки или несистематические ошибки, а также незначительные*

неточности в построении предложений, но они встречаются редко (пер. здесь и далее наш – А.М.). Поэтому для уточнения значения лексем привлекались дефиниции из толковых словарей [Duden URL; Digitales Wörterbuch URL], а также контексты из разноязычных версий Общеευропейских компетенций [Общеευропейские ... 2003; Common ... URL; Gemeinsamer ... 2001].

Сходство значений элементов ЛСГ в ряде случаев позволяет говорить об отношении тождества между ними, возникающего при совпадении денотативных сем с возможностью функционально-стилевых различий [Гольдберг 2002: 86]. Таким образом, элементы ЛСГ могут выступать в качестве синонимов. Под синонимами подразумеваются единицы номинации с сопоставимым планом содержания, имеющие различия в периферийной семантике за счет указания на определенные признаки понятия и/или придание ему стилистической коннотации [Татаринов 2006: 172–173]. В случае совпадения терминов по сигнификату и денотату речь идет об абсолютных синонимах, или дублетах [Авербух 2006: 86]. Отметим, что вопрос о наличии в терминологии дублетов остается дискуссионным, поскольку за каждым термином стоит «своя история, свой концептуально-понятийный мир и своя общественно-языковая реализация» [Татаринов 2006: 173]. В данной связи возникает вопрос о соотношении в ЛСГ терминов *Fehler* и *Fehlgriff*: с одной стороны, эти слова можно рассматривать как абсолютные синонимы, поскольку они имеют схожую дистрибуцию и являются взаимозаменяемыми в ряде контекстов, ср.: *Orthografiefehler* ‘орфографические ошибки’ [Bolton 2008: 22] и *Fehlgriffe in der Orthografie* ‘ошибки в орфографии’ [Glaboniat 2019: 92]. С другой стороны, термин *Fehlgriff* менее частотен и имеет более ограниченную сочетаемость: в рассмотренных контекстах он не употребляется в составе атрибутивных композитов, а также в основном используется для указания на количественные характеристики ошибок (*einzelne Fehlgriffe* ‘редкие ошибки’ [Glaboniat 2019: 104], *mehrere Fehlgriffe* ‘многочисленные ошибки’ [Hennemann 2015: 60], *einige Fehlgriffe* ‘некоторые ошибки’ [Bolton 2008: 42]). Поэтому об отношении абсолютной синонимии приемлемо говорить лишь в ограниченной степени, а совместное функционирование данных терминов в специальных текстах можно объяснить стилистическими причинами – стремлением избежать повторов [Едличко, Мишнова 2019: 18]. Так, в приведенном контексте термины *Fehler* и *Fehlgriff* являются взаимозаменяемыми: *Das bedeutet, dass zunächst darauf geachtet wird, wie effektiv, flexibel und differenziert die eingesetzten sprachlichen Mittel sind und dann erst, inwiefern diese durch Fehlgriffe in ihrer Wirksamkeit beeinträchtigt sind. (...). Bei der Betrachtung der Fehler (...)* [Hennemann 2015: 60] *Это означает, что в первую очередь внимание обращается на то, насколько эффективными, гибкими и дифференцированными являются использованные языковые средства, и лишь затем на*

то, насколько их результативность снижается из-за **ошибок**. (...). При рассмотрении **ошибок** (...).

Соотношение лексем *Ausrutscher* и *Schnitzer* трудно определить из контекстов руководств в связи с редкой употребительностью данных лексем (4 контекста) и схожей сочетаемостью: так, в рассмотренных контекстах данные лексемы встречаются с прил. *gelegentlich* 'случайный, эпизодический', например: **Gelegentliche kleinere Schnitzer, aber keine größeren Fehler im Wortgebrauch** [Bolton 2008: 12] **Отдельные незначительные поправки, однако без серьезных ошибок в употреблении слов; Gelegentliche Ausrutscher oder nicht-systematische Fehler** (...) [Perlmann-Balme 2018: 38] **Возможны отдельные поправки или несистематические ошибки** (...).

Анализ дефиниций в толковых словарях показывает наличие у данных специальных слов дополнительных оттенков в значении. Так, для *Ausrutscher* присутствует указание на незначительный характер ошибки: *geringfügiger, verzeihlicher Misserfolg* [Digitales Wörterbuch URL], а в дефиниции, к слову, *Schnitzer* говорится о невнимательности как причине совершения ошибки: *aus Unachtsamkeit o.Ä. begangener Fehler* [Duden URL]. В таком случае лексемы можно рассматривать как идеографические синонимы.

Другим типом семантических отношений является включение, при котором «семема одного элемента включается в семный состав другого элемента» [Гольдберг 2002: 86]. Отношение включения в целом выражает структуру терминосистемы и научного знания, которые выстроены по принципу родовидовой иерархии: в ее основе «лежит взаимодействие концептов по модели подчинения» [Там же: 90].

В рассматриваемой ЛСГ отношения включения устанавливаются между термином *Fehler* и лексемами *Verschreiben* 'описка', *Verwechslung* 'смешение', *Regelverstoß* 'нарушение правила', *Abweichung* 'отклонение'. Каждое слово обозначает разные стороны понятия «ошибка»: так, под *Verschreiben* подразумевается ошибка в письменной речи, совершенная по невнимательности, о чем говорит состав термина с корнем *-schreib-* и суффиксом *ver-*, имеющего «значение неправильного или неудачного по своим результатам действия» [Словарь ... 2000: 446]. Термин *Regelverstöße* (преимущественно мн. ч.) обозначает нарушения грамматических правил, о чем свидетельствует устоявшееся использование слова *Verstöße* в составе композита с атрибутивной частью *Regel-* и отсутствие примеров функционирования данной лексемы по отношению к ошибкам других типов: *Korrektheit (Morphologie, Syntax): nur sehr vereinzelte Regelverstöße* [Bolton 2008: 42] *Правильность речи (морфология, синтаксис): лишь единичные случаи нарушения правил.*

В случае с термином *Verwechslung* речь идет о неправильном выборе слова в результате смешения нескольких лексических вариантов: *Die Genauigkeit in der Verwendung des Wortschatzes ist im Allgemeinen groß, obwohl einige Verwechslungen und falsche Wortwahl vorkommen* [Perlmann-Balme 2018: 38] *В основном высокий уровень владения лексикой, хотя учащийся иногда допускает ошибки в выборе слов* [Общеввропейские ... 2003: 112]).

Ограниченность сферы использования термина *Abweichung* также дает основания говорить о гиперогипонимичных отношениях между лексемами *Fehler* и *Abweichung*. В проанализированных контекстах термин *Abweichung* употребляется как обозначение для ошибок (отклонений) в области фонетики: **Abweichungen wie gähe statt gehe sind unerheblich** [Hennemann 2015: 68] *Отклонения типа gähe вместо gehe незначительны; Abweichungen, zum Beispiel bei Espanien, esprechen, isch und Probleme mit der Aussprache langer Vokale* [Hennemann 2015: 68] **Отклонения, например, в Espanien, esprechen, isch, а также проблемы с произношением долгих гласных.**

Последним типом отношений в рассматриваемой ЛСГ является пересечение двух элементов по общему компоненту значения. Так соотносятся друг с другом термины *Fehler* 'ошибка' и *Verfehlung* 'несоблюдение'. Лексема *Verfehlung* употребляется в контекстах, связанных с несоответствием теме задания: *In diesem Fall, ebenso wie bei einer Verfehlung des Themas, wird das Kriterium „Erfüllung der Aufgabe“ mit 0 Punkten bewertet* [Glaboniat 2019: 94] *В этом случае, а также в случае несоответствия теме, критерий „выполнение задания“ будет оцениваться в 0 баллов.*

С одной стороны, принадлежность лексемы *Verfehlung* к ЛСГ *Fehler* объясняется наличием семы «ошибочность» (о чем также свидетельствует корневая морфема *-fehl-*). С другой стороны, лексемы *Verfehlung* и *Fehler* относятся к разным категориям: если *Fehler* означает ошибку как определенный результат, дифференцируемый по конкретным характеристикам (грамматические, элементарные и др. ошибки), то термин *Verfehlung* соотносится с действием, приведшим к отрицательному результату (суффикс *-ung* способен обозначать явление, возникшее как результат определенного действия [Словарь ... 2000: 433]). Таким образом, можно говорить о пересечении значений терминов *Fehler* и *Verfehlung*.

Отношение других элементов ЛСГ к термину-идентификатору *Fehler* является дискуссионным. Так, лексема *Abstrich* используется в руководствах редко – только в одном контексте. Данное слово также не обнаружено в немецкоязычной версии Общеввропейских компетенций. Обращение к толковым словарям показывает наличие у данной лексемы значения *Einschränkungen* 'ограничения' [Duden URL]. В контексте руководств приведенное значение акту-

ализируется в качестве недостатка (ограничения), связанного с несоблюдением или неполным выполнением определенных пунктов тестового задания, ср.: *B wird vergeben, wenn einzelne **Abstriche** gemacht werden müssen, zum Beispiel **nicht alle Sprachhandlungen befriedigend erfüllt sind*** [Perlmann-Balme 2018: 71] Балл «B» *выставляется при наличии определенных недостатков, например, если не все речевые акты осуществлены удовлетворительно.*

Установление типа отношений между ключевым термином *Fehler* и лексемой *Mängel* также представляется затруднительным в связи с зависимостью значения термина от контекста. С одной стороны, лексема *Mängel* (преимущественно мн. ч.) в ряде контекстов является взаимозаменяемой с термином *Fehler*, что может свидетельствовать об отношении тождества, ср.: *Mängel im Satzbau* 'недостатки в построении предложения' [Perlmann-Balme 2018: 68] и *Grammatikfehler* 'грамматические ошибки' [Bolton 2008: 22]. С другой стороны, лексема *Mängel* встречается в контекстах, не характерных для термина *Fehler*, например в словосочетании *inhaltliche Mängel* 'содержательные недостатки'. Ни в одном из рассмотренных руководств словосочетание *inhaltliche Fehler* 'содержательные ошибки' не было обнаружено. Вероятно предположить, что в анализируемой терминосистеме под содержательными недостатками не всегда подразумеваются ошибки. Понятие «ошибки» предполагает нарушение правил, как происходит, например, в случае определенных грамматических, орфографических и др. норм. Однако в случае содержательного аспекта высказывания сложно говорить о четко установленных правилах. Так, утверждает-

ся, что для оценивания содержательно-мыслительных аспектов экзаменационной работы отсутствуют методы объективной оценки, основанные на мере или количестве [Sprachprüfung ... URL: 1]. В соответствии с этим, трудно классифицировать в качестве ошибки такой недостаток речевого произведения, как, например, нераскрытое содержание. Следовательно, можно говорить лишь о пересечении значений терминов *Fehler* и *Mängel*.

Таким образом, моделирование ЛСГ *Fehler* раскрыло сложность содержания понятия «ошибка» в стандартизованном языковом тестировании, проявляющееся в наличии разнообразных единиц номинации (специальных лексем и терминологических словосочетаний) для ряда характеристик ошибок: количественных (многочисленность – малочисленность, частотность – редкость) и качественных (значительность – незначительность, случайность – систематичность, локализация ошибки: орфография, грамматика, лексика, фонетика и др.). Лексемы, служащие для обозначения данных характеристик, образуют с ключевым термином *Fehler* определенную систему, отраженную в трех основных типах семантических отношений: тождестве, включении и пересечении. Трудности, связанные с определением конкретного типа семантических отношений для ряда лексем, говорят о сложности рассматриваемого фрагмента лингводидактической реальности. Выбор в пользу того или иного термина обусловлен, помимо необходимости в точности обозначения специального понятия, стремлением к эстетичности речи (избежанию повторов), а также экстралингвистическими факторами.

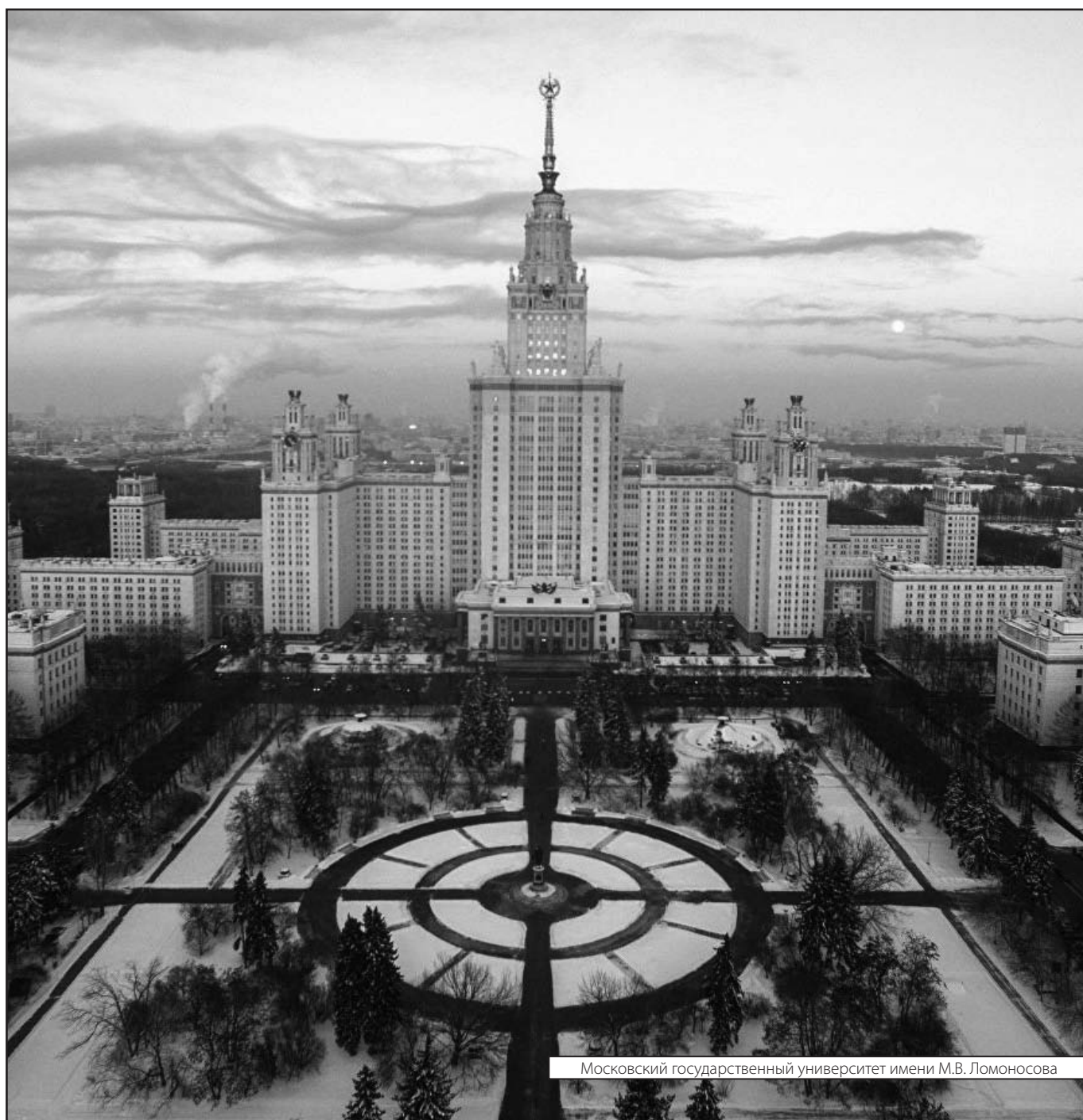
ЛИТЕРАТУРА

1. Авербух К.Я. Общая теория термина. – М.: Изд-во МГОУ, 2006. – 252 с.
2. Гольдберг В.Б. Эволюция структурной парадигматической модели лексико-семантической системы языка // Вестн. ТГУ. – Сер.: Гуманитарные науки. – 2002. – Вып. 3 (27). – С. 85–93.
3. Едличко А.И. Лексикографическая кодификация и семантизация лингводидактических терминов // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 19.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2022. – № 4. – С. 120–130.
4. Едличко А.И., Мишнова А.В. Термины лингводидактики: функциональный аспект и способы фиксации // Вестн. МГОУ. – Сер.: Лингвистика. – 2019. – № 6. – С. 15–26.
5. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 259 с.
6. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка / А.Н. Зуев, И.Д. Молчанова, Р.З. Мурясов и др.; Под. рук. М.Д. Степановой. – М.: Рус. яз., 2000. – 536 с.
7. Сорокина Э.А. Когнитивные аспекты лексического проектирования (к основам когнитивного терминоведения). – М.: Изд-во МГОУ, 2007. – 235 с.
8. Татаринов А.А. Общее терминоведение: Энциклопедический словарь / Российское терминологическое общество РоссТерм. – М.: Московский лицей, 2006. – 528 с.
9. Bolton S. Goethe Zertifikat C1. Prüfungsziele. Testbeschreibung. – München: Goethe Institut, 2008. – 45 S.
10. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment / Council of Europe [Электронный ресурс]. – URL: <https://rm.coe.int/16802fc1bf> (дата обращения: 22.08.2023).
11. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.dwds.de/> (дата обращения: 22.08.2023).
12. Duden-Online [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.duden.de/> (дата обращения: 22.08.2023).
13. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen / Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit. – Berlin: Langenscheidt [etc.], 2001. – 244 S.

14. Glaboniat M. et al. Goethe Zertifikat B1. Prüfungsziele. Testbeschreibung. – München: Hueber, 2019. – 230 S.
15. Hennemann D. et al. Goethe Zertifikat A2. Prüfungsziele. Testbeschreibung. – München: Hueber, 2015. – 117 S.
16. Perlmann-Balme M. et al. Goethe Zertifikat B2. Prüfungsziele. Testbeschreibung. – München: Hueber, 2018. – 98 S.
17. Perlmann-Balme M., Stoffers M. Goethe Zertifikat A1: Start Deutsch 1. Prüfungsziele. Testbeschreibung. – München: Goethe Institut, 2022. – 107 S.
18. Schröder K. Fehler // Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze – Methoden – Grundbegriffe / C. Surkamp (Hg.). – Stuttgart u.a.: Springer, 2010. – S. 55–59.
19. Sprachprüfung im muttersprachlichen Unterricht nach § 5 Abs. 3 der Verordnung über die Ausbildung in der Sekundarstufe I // Schulentwicklung NRW [Электронный ресурс]. – URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/sprachpruefung/downloads/hilfen_schriftlich.pdf (дата обращения: 22.08.2023).
20. Steiner S. Goethe Zertifikat C2: Großes Deutsches Sprachdiplom. Prüfungsziele. Testbeschreibung. – München: Goethe Institut, 2014. – 32 S.

© Мишнова Анна Викторовна (mishnova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «СМЕЛОСТЬ» ПОСРЕДСТВОМ АНГЛИЙСКИХ АДЪЕКТИВНЫХ ЕДИНИЦ

Никитинская Лариса Владимировна

Кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ
ВО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева»
nikitinskaya.larisa@yandex.ru

VERBALIZATION OF THE CONCEPT "BRAVE" BY MEANS OF THE ENGLISH ADJECTIVES

L. Nikitinskaya

Summary: The article considers the expression of the concept brave by means of the English adjectives. The concept under consideration is referred to the category of cultural concepts, its anthropocentric character is also emphasized. The article dwells upon the applicability of the evaluation scale for the description of the semantics of the concept, the evaluation done within the dichotomous range good – bad. The compliance of the adjectivally nominated quality with the socially accepted standard is also taken into account. The adjectives are regarded as components of a segment of the field composed by the lexemes representing the concept brave. The notion of the frame is applied to describe the structure of the considered field. The qualities nominated by the adjectives are regarded as expressing either positive evaluation or critical attitude. The accent is also made upon the degree of intensity of the property verbalized by the adjective, other connotations are of importance, too. These parameters specify the structure of the conceptual field, the adjectives are referred either to the center of the field or to its periphery.

Keywords: concept "brave", cultural concept, anthropocentric concept, evaluation scale, frame, conceptual field.

Аннотация: В статье рассматривается выражение концепта смелость с помощью адъективных единиц английского языка. Отмечается принадлежность данного концепта к категории лингвокультурных концептов, обосновывается его антропоцентрический характер. В статье также рассматривается применимость понятия оценочной шкалы к описанию семантики содержания концепта с точки зрения дихотомии «хорошо – плохо» и в плане соответствия или несоответствия номинируемого языковой единицей признака существующему в общественном сознании эталону. Анализируемые адъективные единицы рассматриваются как компоненты сегмента номинативного поля, структура которого представляется в виде фрейма с шестью слотами. Номинируемые прилагательными качества делятся на положительную оценку и на критическое отношение. Кроме этого, отмечается степень интенсивности признака и другие коннотации. Исходя из этих параметров предлагается структура и наполнение описываемого фрагмента концептуального поля, выделяются ядерная и периферийная зоны, в рамках которых располагаются рассматриваемые языковые единицы.

Ключевые слова: концепт «смелость», лингвокультурный концепт, антропоцентрический характер концепта, оценочная шкала, фрейм, слоты, номинативное поле концепта.

Настоящая статья имеет целью описание одного из сегментов номинативного поля концепта «смелость», представленного адъективными элементами (прилагательными) современного английского языка. Концепт рассматривают как результат работы человеческого сознания по отражению воспринимаемой им внеязыковой действительности и систематизации продуктов этого вида мыслительной деятельности в виде их категоризации и определяют как мысленное образование [1, с. 4], как обобщенную мыслительную единицу [11, с. 3-9], как перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера [4, с. 39], как представление о фрагменте мира [12, с. 8], как квант структурированного знания [9, с. 90] и т.д.

Актуальность затрагиваемого в данной статье вопроса обусловлена актуальностью семантико-когнитивного направления в лингвистике, в основе которого лежит изучение «лексической и грамматической семантики языка как средства доступа к содержанию концептов как средства их моделирования от семантики языка к концептосфере» [13, с. 12].

В данной статье представлен анализ семантики английских адъективных единиц, в структуре значения которых имеется сема, репрезентирующая концепт «смелость». Материал для исследования базируется на данных англоязычных толковых словарей. При исследовании материала использовались такие методы, как дефиниционная и стилистическая интерпретация семантики отобранных для анализа прилагательных.

Результаты исследования и их обсуждение

Поскольку человек как общественное существо не может не взаимодействовать с обществом, то очевидна человеческая потребность в самовыражении, в стремлении поделиться мнениями, оценками, чувствами, переживаниями. Давая оценку событиям, поступкам, действиям и т.п., человек исходит свой системы ценностей, и основой такой оценки является личностная концептуальная картина, сложившаяся в его сознании. Будучи «квантом знания», концепт обладает содержанием. Качественная суть этого содержания, с одной стороны, является одинаковой для всех членов социума, а с

другой стороны, характеризуется наличием элементов, специфических для ментальности данного субъекта.

Существуют различные методы изучения концептов. Так, например, информативная наполненность концепта, взятого в общем виде, в виде концепта-инварианта, общего для членов языкового сообщества, может изучаться такими методами, как анализ словарных толкований, анализ фразеологизмов, паремий и афоризмов, статистический анализ корпусов; концептуальная картина, характерная для отдельного мастера слова (писателя, поэта), исследуется методом дискурсивного анализа текстов (художественных, публицистических и пр.); понимание концепта отдельным конкретным лицом можно определить с помощью, например, ассоциативного эксперимента.

В настоящее время большое внимание уделяется понятию культурного, или лингвокультурного концепта. Мы полагаем, что для культурного концепта подходит определение, данное С.Г. Воркачевым, согласно которому это есть «единица коллективного знания / сознания (отправляющая к высшим духовным ценностям), имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой» [2, с. 70].

Рассуждая о сути культурного концепта, лингвисты неизменно акцентируют наличие в его содержательной структуре ценностного компонента. Так, например, В.И. Карасик и Г.Г. Слышкин полагают, что присутствие ценностного элемента в структуре концепта отличает его от других ментальных единиц, используемых в современной науке: «Центром концепта всегда является ценность, поскольку концепт служит исследованию культуры, а в основе культуры лежит именно ценностный принцип» [7, с. 75-79]. Такое качество как смелость несомненно ценится в людском социуме. Например, прилагательное «смелый» трактуется в Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова в своем первом (основном) значении как «не знающий страха, решительный»: эта дефиниция, несомненно, отражает тот факт, что данное качество входит в систему ценностей русскоязычного социума [22]. Аналогичное впечатление оставляет дефиниция адъективной единицы *brave* в *Collins English Dictionary*: *having or displaying courage, resolution, or daring; not cowardly or timid* [24]. Таким образом, лингвокультурный концепт отличается от других ментальных единиц (в том числе от концепта в когнитивном плане) акцентуацией ценностного компонента.

Наряду с принадлежностью рассматриваемого концепта к категории культурных концептов целесообразно отметить его антропоцентричный характер. По мнению С.Г. Воркачева, выделение концепта как ментального образования – это закономерный шаг в становлении антропоцентрической парадигмы гуманитарного знания

[2, с. 67]. Суть антропоцентрического подхода к анализу культурного концепта состоит в том, что, по словам Е.С. Кубряковой, «человек становится точкой отсчета в анализе тех или иных явлений, что он вовлечен в этот анализ, определяя его перспективу и конечные цели» [10, с. 12]. Именно человек дает оценку тем или иным качествам, позиционируя их на шкале человеческих ценностей. Вывод о ценности того или иного объекта или качества, очевидно, является результатом ментального акта оценки. Таким образом, антропоцентричность, в основе которой лежит человек и как субъект восприятия и осознания действительности, и как субъект вербализации того, что он воспринимает и осознает, оказывается соотносенной как с понятием оценочности, так и с качеством ценности.

В литературе отмечается, что концепт оценки с трудом поддается дефиниции, которую могло бы признать большинство исследователей [5, с. 69], однако при определении сути данной ментальной операции авторы сходятся во мнении, что оценка – это вывод о том, что оцениваемому объекту присваивается ««положительная или отрицательная характеристика предмета или явления, даваемая ему на основе его определенных признаков» [6, с. 127]. Таким образом, система оценочных значений основана на двух неразрывно связанных основных признаках – «хорошо» и «плохо», представленных положительной или отрицательной оценкой. Эти признаки соотносятся с понятием оценочной шкалы, иллюстрирующей степень качественности или приемлемости оцениваемого объекта. На этой шкале имеются участки положительного или отрицательного, на которых распределяются оценочные характеристики «хорошо» и «плохо».

Ментальная операция оценки предполагает опору на какие-то критерии, соотношение с тем, что называется нормой, стандартом или эталоном. При этом, как полагают исследователи, соответствие норме является основанием для положительной оценки [15, с. 22, 23]. В данном контексте происходит сближение понятий ценности и нормы, эталона: то, что соответствует норме, то и является ценным, обладает качеством ценности. Поэтому И.А. Стернин определяет ценности как разделяемые народом и наследуемые новыми поколениями «социальные, социально-психологические идеи и взгляды. Ценности — это то, что как бы априори оценивается этническим коллективом как нечто такое, что “хорошо” и “правильно”» [14, с. 108].

Понятие нормы представляет собой диалектическое единство индивидуально-личностного и социально-обусловленного, ведь давая оценку чему-то, характеризуя это что-то как нечто в высшей степени приемлемое или абсолютно негодное, человек, очевидно, исходит как из собственного понимания нормы, так и из осознания

стандартов, существующих в социуме. В этом ключе Е.Г. Хомякова пишет о личностных и социальных ценностях [17, с. 120-122], В.И. Карасик – о внешних, то есть социально-обусловленных, и внутренних, то есть персонально-обусловленных ценностях. При этом автор отмечает, что между первыми и вторыми нет чётко очерченной границы [7].

Переходя к анализу рассматриваемого концепта *смелость*, мы сталкиваемся с вопросом о ценности такого качества как смелость. Смелость в обыденном сознании воспринимается как ценное качество, о чем свидетельствуют такие суждения как «он – смелый человек», «это был смелый поступок». В повседневном общении выраженная таким способом оценка вне всякого контекста характеризует объект оценки как явление абсолютно положительное. С одной стороны, качество смелости считается ценным и поэтому оно кажется неподвластным распределению по участкам шкалы в плане оценки «хорошо – плохо» с точки зрения соответствия или несоответствия норме. Однако языковой материал свидетельствует, что ситуация не так проста. На первый взгляд кажется, что у качества смелости нет нормы: чем больше смелости проявляет человек в той или иной сфере его деятельности, тем лучше. Таким образом, если рассмотреть качество, обозначаемое прилагательным «смелый», с точки зрения его расположения на глобальной шкале оценки общечеловеческих качеств, то может показаться, что понятие нормы \ стандарта к этой характеристике поступков человека неприменимо: ведь когда люди говорят «это был смелый поступок», «он – смелый человек», они имеют в виду, что данный поступок и данный человек являются отклонением от обычного в положительную сторону. Однако вспомним характеристику зонирования оценочной шкалы, данную И.И. Туранским, который полагает, что в сознании носителя языка шкала оценок имеет три значимых позиции: это, во-первых, зона для тех качеств, которые соответствуют эталону или стандарту, во-вторых, это «абсолютный или относительный плюс», то есть в этом разделе оценочной шкалы располагаются качества, превышающие характеристики стандартной нормы, и, в-третьих, выделяется «абсолютный или относительный минус», то есть участок шкалы, отведенный для качеств, характеристики которых не дотягивают до нормы, оказываются ниже нее [16, с. 148]. Возникает впечатление, что все, к чему применима характеристика «смелый», лежит в зоне «абсолютного или относительного плюса» и к нему неприменимо понятие «абсолютного или относительного минуса». Однако это не совсем так. Мы считаем, что нельзя утверждать, что рассматриваемое качество не подлежит градации. «Качество или свойство как семантическое ядро имени прилагательного может проявляться в различном градационном отношении» [3, с. 6-7]. Хотя смелости как нормы вроде бы в человеческом сознании не существует, тем не менее существуют оценки этого качества в количествен-

ном плане: недостаток смелости, знаком которого является прилагательное «трусливый», однозначно характеризуется как отрицательное качество и находится в той зоне шкалы общечеловеческих ценностей, за которой закреплен знак минус. На другом конце шкалы, соотносимым со знаком плюс, ситуация выглядит сложнее. На этом, плюсовом, участке шкалы расположено качество «быть смелым»: быть смелым, в целом, хорошо. Но при этом данный сегмент шкалы имеет свою собственную внутреннюю структуру, в ней выделяется и зона минуса (отрицательной оценки), и зона плюса (положительной оценки). Получается, что сегмент шкалы, связанный с выражением рассматриваемого качества, как бы раздваивается на два отрезка: один отрезок сопряжен с положительной оценкой, второй – с отрицательной, поскольку смелость, проявляемая в большом количестве, может одобряться и идти на пользу (в этом случае применимы такие маркеры как «отвага», «героизм»), или проявляемая смелость может считаться излишней, нежелательной, опрометчивой (маркер «безрассудство») и в данном случае оценка является отрицательной. Таким образом, можно говорить о норме в проявлении смелости: этот вывод вытекает из того, что в языке есть обозначения для чрезмерной смелости, которая критикуется, оценивается отрицательно с помощью, например, таких лексем в русском языке как «безрассудный», «дерзкий», «опрометчивый» и проч. Возможны сочетания прилагательного «смелый» с наречиями типа «неоправданно смелый», «безрассудно смелый», которые выражают критическую оценку явления. Получается, что в данном случае мы можем говорить о применимости понятия нормы к качеству «смелость», можно быть «в меру смелым», «разумно смелым», а превышение нормы заслуживает порицания. Таким образом, лексикографический анализ языкового материала, представленного в переводных и толковых словарях, выявляет наличие антонимической дихотомии аксиологического характера, основанной на базовой оценочной модели «хорошо – плохо».

В данной статье за основу описания языкового выражения концепта «смелость» взяты словарные толкования английских адъективных лексем. Они репрезентируются как компоненты номинативного поля анализируемого концепта. «Построение номинативного поля концепта представляет собой установление и описание совокупности языковых средств, номинирующих концепт и его отдельные признаки» [12, с. 124]. Таким образом, здесь описывается не полное номинативное поле концепта «смелость», а его сегмент, представленный английскими прилагательными. Ключевым словом данного сегмента мы полагаем прилагательное *brave*, поскольку оно отвечает таким критериям ключевого слова, как наименьшая обусловленность контекстом, стилистическая нейтральность, неспецифичность семантики и т.п. Данный факт подтверждается словарными дефинициями данной адъективной лексики, например *'ready to face and en-*

dure danger or pain; showing courage' [27] или 'having or displaying courage, resolution, or daring; not cowardly or timid' [24]. Еще одним доказательством ключевого статуса лексемы *brave* служит и то, что большинство членов данной лексико-семантической группы определяются именно через это прилагательное: это значит, что семантика данной единицы имеет самый общий характер для объяснения значения большинства членов данного сегмента номинативного поля.

Структура рассматриваемого нами сегмента номинативного поля может быть представлена в виде фрейма, который, являясь, в свою очередь «структурой данных об определенной сфере человеческого опыта» [8, с. 170], имеет в своем составе элементы – слоты, которые соответствуют «разнообразным аспектам или параметрам, выделенным на основе опыта общения человека с объектами данного типа» [8, с. 65, 30]. Фрейм сегмента поля «смелый \ *brave*» можно представить как состоящий из таких слотов как:

1. проявляющий высшую степень смелости (доблесть, мужество, отвагу)
2. успешно преодолевающий трудности, готовый идти на риск
3. игнорирующий опасность и испытывающий от этого удовольствие
4. смело нарушающий традиционно устоявшиеся каноны и правила
5. идущий на чрезмерный, неоправданный риск, подвергая свою жизнь опасности
6. пренебрегающий социально приемлемыми нормами (наглый, нахальный, дерзкий)

Как видим, выделенные нами значения распределены между «плюсовым» и «минусовым» участками на оценочной шкале: первые четыре когнитивных признака дают положительную оценку качеству, следующие два когнитивных признака реализуют отрицательную оценку.

Наряду с понятиями фрейма и слота лингвисты оперируют понятием терминалов, располагающихся на нижнем уровне фрейма. Это узлы нижнего уровня, которые содержат информацию, уточняющую содержание слотов. Наше исследование показывает, что в структуре слота можно выделить два терминала, а именно (1) качество, характеризующее активного исполнителя действия (человека), и (2) качество, характеризующее действие \ поступок, или только один из этих терминальных узлов. Таким образом, слоты в составе фрейма «смелый» сами существуют в виде определенной структуры и являются субфреймами. Рассмотрим обозначенные субфреймы подробнее.

Лексическое наполнение субфрейма «проявляющий высшую степень смелости (доблесть, мужество, отвагу)» представлено такими адъективными единицами

как *brave, heroic / heroical, stalwart, valiant, valorous courageous, daring, dauntless, intrepid, doughty, fearless, gallant, hardy*. Словари переводят эти слова как *мужественный, отважный, смелый, храбрый*, отмечая, что их семантика подразумевает готовность противостоять опасности, бесстрашие перед ее лицом ("having or showing no fear when faced with danger or difficulty"). Как отмечает словарь синонимов Merriam Webster, прилагательное *brave* "is the most straightforward of these, implying lack of fear in alarming or difficult circumstances" [30, с. 111], подчеркивая, что данная лексема номинирует качество смелости в наиболее чистом, однозначном виде: именно поэтому мы, как отмечено выше, принимаем эту языковую единицу за центральный (ядерный) элемент рассматриваемого номинативного поля.

Лексемы *heroic / heroical* и *valorous* наиболее ярко выражают значение высшей степени проявляемой смелости. Так, *heroic / heroical* подразумевает проявление экстремальной смелости (*extreme bravery*), а также решимости и упорства, которые вызывают восхищение ("If you describe an action or event as heroic, you admire it because it involves great effort or determination to succeed") [24]. Прилагательное *valorous* подчеркивает доблесть совершающего подвиг ("marked by or possessing great personal bravery"), словари отмечают близость значения этого слова семантике прилагательного *heroic*: "This is a strong word for actions that are truly heroic". Вместе с тем, *valorous* нередко употребляется с оттенком поэтичности, встречаясь в контекстах, повествующих, например, о славных подвигах доблестных рыцарей прошлого. Прилагательное *valiant* близко по значению и коннотациям лексеме *valorous*, например, "a poem describing the forgotten sepulcher of a *valiant knight* of the Middle Ages". Особенностью прилагательного *heroic* является его преимущественное употребление с неодушевленными существительными, обозначающими действия, например *heroic deed, heroic struggle, heroic act, heroic attempt, heroic achievements, heroic age, heroic exploit, heroic defence, heroic sacrifice*. Вместе с тем, иногда можно встретить *heroic* и в сочетании с одушевленным существительным: "The *heroic sergeant* risked his life to rescue twenty-nine fishermen from their blazing trawler" [29].

Стоит отметить встретившийся нам пример употребления прилагательных *valiant* и *stalwart* в сочетании с субстантивной единицей *hero*: "Its wisdom can only be unlocked by two of the most *valiant heroes*" [28]; "Yet when it comes to the lead male roles, the *stalwart hero* Valjean and the dogged villain Javert, I found myself often yearning for earplugs" [19]. Очевидно, что, принадлежа одному и тому же номинативному полю, эти единицы акцентируют разные оттенки значения: перевод «героические герои» невозможен в силу его очевидной тавтологичности, поэтому заложенный смысл передается сочетанием «доблестные герои». *Gallant* и *stalwart* также подчеркивают

качество доблести. Поскольку слово *gallant* этимологически оно восходит к значению «галантный», некоторые словари отмечают наличие этой коннотации в структуре его значения, например в [23]. В словаре Collins данное слово имеет помету “old-fashioned” \ «устаревшее» [24]. В значении прилагательного *stalwart* отмечается наличие семы надежности: “To be stalwart is to be courageous and dependable, like a stalwart knight who defends a kingdom from a ferocious dragon” [25].

Прилагательные *courageous*, *fearless* и *intrepid* близки по значению и подразумевают стойкость перед лицом опасности (“resolution in contemplating or facing danger” [25]). Однако слово *intrepid* отличается от *courageous* и *fearless* тем, что оно часто употребляется в высказываниях риторического характера, что, в свою очередь, приводит к употреблению этого слова и в юмористических контекстах, пародирующих «высокий» стиль: “our *intrepid reporter*” [23]. *Daring*, будучи производным от глагола *dare* ‘осмеливаться; отваживаться’, сохраняет глагольные коннотации и подчеркивает, по сравнению с *courageous* и *fearless*, бесстрашие, что отражается, например, в переводе «отважный»: *daring explorer \ traveller* ‘отважный путешественник’. Прилагательное *doughty*, будучи близким по своей основной семантике лексемам *courageous* и *fearless*, отличается от них меньшей частотностью своего употребления, причиной чего является его архаичность, а также свойственная этой языковой единице юмористическая коннотация [23]. Адъектив *hardy* чаще всего употребляется в значении «выносливый, устойчивый», однако наблюдаются случаи употребления этого прилагательного в значении «мужественный, отважный, смелый, храбрый», которое является следствием метафорического развития первоначального значения, например “Warriors are *hardy*: they’re brave and strong and don’t easily tire” [29]. В отличие от других прилагательных этой группы *hardy* не применяется в сочетании с существительными, обозначающими поступки.

Однокоренные прилагательные *dauntless* и *undaunted*, передавая значение смелости, делают акцент на разных аспектах этого качества: *dauntless*, имея субстантивный корень, означает постоянную характеристику неустранимости, неподвластности страху (*dauntless bravery, dauntless heroes, dauntless courage*), в то время как образованное от глагола адъективированное причастие *undaunted* обозначает ситуативно обусловленное моральное состояние, поэтому *undaunted* мы относим к следующей семантической категории прилагательных. Это категория прилагательных, семантику которых можно описать как «успешно преодолевающий трудности, готовый идти на риск». Прилагательные данной группы характеризуют объект, как проявляющий определенную смелость не в масштабе глобальных, жизненно важных событий (мужество, отвага, доблесть), а в более узких, менее масштабных ситуациях. Этот слот представлен таки-

ми адъективными единицами, как *bold, gutsy, mettlesome, plucky, spunky, unafraid, undaunted*. В отличие от прилагательных первой группы семантика этих единиц акцентирует качества, которые больше связаны с поведенческими характеристиками субъекта, готового рискнуть, игнорируя потенциальную опасность. Прилагательные первой группы заставляют думать об общем моральном облике человека, о его благородстве, о его душе, общих принципах и убеждениях. Прилагательные второй группы тяготеют к использованию для описания не столько морально-нравственного облика, его убеждений героя, сколько для характеристики психологических черт его характера или его состояния и действий в определенный момент и в определенной ситуации. Ведущим словом в этой группе является прилагательное *bold*, оно употребляется чаще других единиц этой группы и обозначает “a daring temperament”, например “He ventured on a very *bold* step. \ Он решился на очень *смелый шаг*” [20]. Желание рисковать выражается также лексемами *gutsy, plucky* и *spunky*. Описывая семантику этих единиц, словари употребляют существительное ‘spirit’, которое можно перевести как «энергия, решительность» [21]: “having or showing courage, determination, and spirit” (*gutsy*) [27], “having or showing courage and spirit in trying circumstances” (*plucky*) [25], “high spirited and brave” (*spunky*) [25]. Для данных прилагательных характерно употребление с существительными, обозначающими, например, женщин: при этом имплицитно не сила, в том числе физическая, а решимость, упорство, бесстрашие, которое относительно слабое существо способно проявить в силу своего живого, энергичного, активного характера. Например: “her *gutsy* 80-year-old grandmother” [29], “*plucky* young players” [25], “a *spunky* kindergartner” [29]. Эти же прилагательные описывают и смелость небольшого, но храброго животного, например “this *spunky* little terrier” [29], “Thank you, *plucky* snail. \ Спасибо, *храбрая* улитка” [28]. Для прилагательного *mettlesome* также характерно употребление с существительными, обозначающими животных, в частности лошадей, например “*mettlesome, high-couraged* animal” [29]. Отмечается, что употребление этой адъективной единицы для характеристики человека является устаревшим, например “he came of fine, *fearless* stock, *mettlesome* and reliant, — the sort of stock that brings forth men of action” [28], “being a *mettlesome* young man, he rose by unanimous consent to command a native company of the troop” [29]. Прилагательное *unafraid* не употребляется в позиции препозитивного определения, например “a warrior for Democratic values, *unafraid* of going to battle against the right for the future of America” [29]. Адъектив *undaunted* синонимичен слову *unafraid*, но, в отличие от него, *undaunted* может употребляться и без зависимых слов: “Paramedics and firemen are *undaunted* when faced with a burning building” [29]

Следующий слот мы назвали «игнорирующий опасность и испытывающий от этого удовольствие». Терми-

нал, содержанием которого являются прилагательные, вербализующие характеристики человека, включает такие слова как *adventurous, audacious, daredevil, devil-may-care, kamikaze, venturesome, venturous, venturesome*. В данном случае мы рассматриваем адъективные лексемы, в структуре значения которых отсутствует сема критического отношения, то есть это прилагательные, которые номинируют безрассудно смелое поведение, но при этом они не дают ему отрицательной характеристики. Словарные дефиниции этих лексем содержат указания на желание пойти на риск ('willingness to take risks') и отчаянность ('recklessness') без акцента на критике. Так, например, Оксфордский словарь описывает адъектив *audacious* как "recklessly bold or daring; fearless; showing a willingness to take surprisingly bold risks" [27], но при этом отмечает не безрассудство, а наличие цели в действиях [27]. Словарь Meriam Webster, комментируя значение прилагательного *adventurous*, наряду с готовностью рисковать отмечает, что семантика этого слова не подразумевает опрометчивого безрассудства [30].

Касательно однокоренных с лексемой *adventurous* слов *venturous* и *venturesome* словари отмечают, что прилагательное *venturesome* характеризует таких людей, которые идут на риск, но это не безрассудный, а обдуманый риск, основанный на расчете [30]. Прилагательное *venturous* несколько иначе расставляет акценты. Его семантика подразумевает импульсивность и спонтанность в действиях человека. They are not as concerned with calculating the risks and rewards, but rather, they act on their instincts and desire for adventure" [29]. Люди, чья смелость описывается адъективом *venturous*, менее расчетливы в своих рискованных действиях, риск у них скорее в крови и в характере, а не расчете на выгоду, они способны идти на больший риск и, соответственно, у них больше шансов потерпеть поражение, но в случае успеха они могут достичь большего [25].

Прилагательные *daredevil* и *devil-may-care* являются сложными словами, образованными способом компрессии соответствующих предикативных единиц, в них семантика слова *devil* 'дьявол' реализует себя в значении 'отчаянно смелый'. Как и в предыдущих случаях, в семантике этих адъективов реализуется получение удовольствия от рискованных действий. Например, в словарной статье о *daredevil* читаем: "a reckless person who enjoys doing dangerous things" [25]. Значение прилагательного *devil-may-care* определяется как "cheerful and reckless" [27], примером употребления служит выражение "light-hearted, devil-may-care young pilots" [27].

Перейдем к рассмотрению четвертого слота, семантику которого мы определяем как «смело нарушающий традиционно устоявшиеся каноны и правила». Его наполнением являются такие адъективные единицы, как *adventurous, audacious, daring, dashing*. Отличительной

особенностью значения этих прилагательных является отсутствие в структуре их значения коннотации преодоления опасности, хотя остается коннотация риска: это риск быть осужденным общественным мнением. Например, прилагательные *audacious, daring* и *dashing* могут описывать чересчур смелые одеяния, которые могут вызвать неприятие со стороны окружающих: "the most audacious gowns I've set my eyes upon" [24], "a pretty girl in daring clothes \ in a daring dress" [26], "two elegant Scotsmen wore dashing kilts at dinner" [24]. В аналогичном духе, как смело выходящие за рамки привычного, могут быть охарактеризованы гипотеза, теория, эксперимент: "adventurous hypotheses" [27], "audacious experiments" [24].

Прилагательные, отнесенные к пятому и шестому слотам, несут дополнительную семантику осуждения. Так, слова, входящие в пятый слот – *foolhardy, hardy, heedless, rash, reckless, swashbuckling, temerarious* – выражают значение «идуший на чрезмерный, неоправданный риск, подвергая свою жизнь опасности» ("exposing oneself needlessly to danger while failing to estimate one's chances of success" (temerity) [26]). Ключевыми лексемами в этом ряду являются слова *reckless* и *rash*, потому что семантика всех членов этого ряда объясняется через эти лексемы, так, например, *foolhardy* означает "recklessly bold or rash (disapproval)" [там же]. Несомненно, что семантика корневой морфемы 'fool' вносит свой вклад в реализацию отрицательно-оценочного значения всей лексемы: "foolhardy suggests a recklessness that is inconsistent with good sense" [30]. Прилагательное *rash* не употребляется для характеристики человека, оно сочетается только с неодушевленными существительными, обозначающими поступки, поведение и т.п.: "rash resolve" [25], "rash act" [24], "rash decision" [26]. Подобные неоправданно рискованные поступки обозначаются также существительным *heroics*, которое является производным от прилагательного *heroic*: в то время как *heroic* 'героический' выражает исключительно высокую оценку как человека, так и его деяния, существительное *heroics* употребляется с антонимической коннотацией: "If you describe someone's actions or plans as heroics, you think that they are foolish or dangerous because they are brave for the situation in which they occur" [23]. Лексема *swashbuckling* в целом вписывается в рассматриваемый тип прилагательных, его значение трактуется как "engage in daring and romantic adventures with ostentatious bravado or flamboyance" [27], наслаждение риском очевидно из данной дефиниции, плюс здесь подчеркивается нарочитая вычурность поведения субъекта.

Последний, шестой, слот образован прилагательными со значением «преступающий социально приемлемые нормы»: *bold, daring, cheeky*. На оценочной шкале эти языковые единицы располагаются в минусовой зоне, поскольку эти они выражают осуждение чересчур смелого поведения, граничащего с наглостью: смелость состоит

в отсутствии боязни преступить границы вежливости и деликатности.

Выводы

Моделируя адъективный сегмент номинативного поля концепта «смелость», мы помещаем в его центр прилагательные, которые наиболее ярко передают значение смелости в таких значениях, как «мужество», «доблесть», «отвага»: как *brave, courageous, daring, dauntless, doughty, fearless, gallant, hardy, heroic / heroic, intrepid, stalwart, valiant, valorous*. Лексема *brave* является именем концепта и одновременно является ядерной единицей рассматриваемого поля. Околоядерную зону составляют языковые единицы, которые входят в состав второго слота: *bold, gutsy, mettlesome, plucky, spunky, unafraid, undaunted*. Эти лексемы обозначают несколько меньшую, по сравнению с первым слотом, смелость, поскольку человек в этом случае сталкивает-

ся с опасностью несколько меньшего масштаба, шансы погибнуть также меньше. Следующая зона, зона между центром и периферией, включает в себя адъективные единицы третьего и пятого слотов. Отличаясь знаком оценки – третий слот не имплицитно осуждения (*adventurous, audacious, daredevil, devil-may-care, kamikaze, venturesome*), пятый слот, наоборот, осуждает (*foolhardy, hardy, heedless, rash, reckless, swashbuckling, temerarious*) – данные прилагательные сходны в том, что они описывают людей и поступки, которые нельзя не считать смелыми, они связаны с готовностью рисковать жизнью, и при этом подчеркивается, что риск доставляет субъекту удовольствие, он у него в крови. Периферию поля составляют адъективные единицы четвертого и шестого слотов, их специфика состоит в том, что смелость, имплицитно осуждаемая ими, несколько относительна: в отличие от предыдущих случаев, поступки и действия, характеризующиеся ими, не связаны с риском потери жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская речь. Новая серия. – Л., 1928. Вып. 2. – С. 28–44.
2. Воркачев, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт. Становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001. – 11. – С. 64–72.1
3. Губанова Л.Г. Адъективная репрезентация категории «качество» (на материале английского и русского языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ставрополь, 2011. – 22 с.
4. Залевская, А.А. Психолингвистический подход к проблеме концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / под. ред. И.А. Стернина. – Воронеж: ВорГУ, 2001.
5. Иванов Л.Ю. Текст научной дискуссии: Дейксис и оценка. – М.: «НИП 2Р», 2003. – 208 с.
6. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учеб. пособие. – М.: Флинта, 1998. – 496 с.
7. Карасик, В.И. Языковой круг. Личность, концепты, дискурс [Электронный ресурс] / В.И. Карасик. – Москва: ГНОЗИС, 2004.
8. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.
9. Кубрякова Е.С. Концепт // Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996. – С. 90–93.
10. Кубрякова Е.С. Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи / Е.С. Кубрякова, А.М. Шахнарович, Л.В. Сахарный; отв. ред. Е.С. Кубрякова; АН СССР, Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1991. – 238 с.
11. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Изв. РАН, СЛЯ. – 1993, № 1. – С. 3–9.
12. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: изд-во «Истоки», 2007. – 250 с.
13. Радбиль Т.Б. Основы изучения языкового менталитета: Учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 328 с.
14. Стернин И.А. Русский речевой этикет / И.А. Стернин. – Воронеж, 1996. – 128 с.
15. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / В.Н. Телия. – М.: Наука, 1986. – 141 с.
16. Туранский И.И. Некоторые проблемы реализации категории интенсивности / И.И. Туранский // Вопросы нормы и нормативности в реализации языковых средств / под ред. Каспранского. – Горький, 1988.
17. Хомякова Е.Г. Об организации ценностного пространства англоязычного дискурса // Герценовские чтения. Иностранные языки: сб. научных ст. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. С. 120–122.
18. New York Times Jan. 3, 2013.
19. Taryn Luna, Los Angeles Times, 25 Sep. 2023
20. Англо-русский словарь общей лексики. © АBBYU, 2011.
21. Англо-русский словарь по психологии. © «Руссо», 2006.
22. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; под ред. Л.И. Скворцова. – 26-е изд., испр. и доп. – М.: Оникс [и др.], 2009. – 1359 с.
23. Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary. © HarperCollins Publishers 2008.
24. Collins English Dictionary. 8th Edition first published in 2006 © HarperCollins Publishers, 2006.
25. Concise Oxford American Thesaurus. © Oxford University Press, Inc., 2006.
26. New Oxford American Dictionary, 3rd Edition © Oxford University Press Inc., 2010.

27. Oxford Dictionary of English, 3rd Edition © Oxford University Press, 2010.
28. The British National Corpus.
29. The Corpus of Contemporary American English.
30. Webster's New Dictionary of Synonyms \ Merriam-Webster Inc., Publishers, 1984.

© Никитинская Лариса Владимировна (nikitinskaya.larisa@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ СЕМАНТИКИ МЕСТОИМЕНИЙ «КТО-ТО», «ЧТО-ТО» НА ИХ СИНТАКСИЧЕСКУЮ СОЧЕТАЕМОСТЬ С ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМИ

ON THE QUESTION OF THE INFLUENCE
OF THE SEMANTICS OF PRONOUNS
"SOMEONE", "SOMETHING"
ON THEIR SYNTACTIC COMPATIBILITY
WITH ADJECTIVES

*E. Sagiryants
V. Meteiko*

Summary: The article is devoted to the description of the influence of the semantics of pronouns "someone", "something" on their syntactic compatibility. The article considers the compatibility of the pronoun "someone" with qualitative adjectives, in view of their semantic features. The analysis of the semantics of the pronoun "something" is given, which allows compatibility with adjectives of all lexical and grammatical categories, constructions with adjectives in a non-predicative function are presented with pronouns "someone" "something".

Keywords: Semantics, syntactic compatibility, adjectives, pronouns, pronouns "someone", "something".

Сагирьянц Елена Сергеевна

Старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Донской
государственный технический университет»,
(г. Ростов-на-Дону)
sagiryancelena2019@mail.ru

Метейко Валерия Валериевна

Преподаватель, ФГБОУ ВО «Донской государственный
технический университет», (г. Ростов-на-Дону)
valeria6465@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена описанию влияния семантики местоимений «кто-то», «что-то» на их синтаксическую сочетаемость. В статье рассматривается сочетаемость местоимения «кто-то» с качественными прилагательными, в виду их семантической особенности. Дается анализ семантики местоимения «что-то», которая допускает сочетаемость с прилагательными всех лексико-грамматических разрядов. Представлены конструкции с прилагательными в непредикативной функции при местоимениях «кто-то» «что-то».

Ключевые слова: семантика, синтаксическая сочетаемость, прилагательные, местоимения, местоимения «кто-то», «что-то».

Общим в значении местоимений «кто-то» и «что-то» является значение преобладания неопределенности над определенностью в качественной характеристике предмета. Неопределенность обуславливает возможность сочетания этих местоимений со словами, корректирующими (при необходимости) степень данной неопределенности, внося определенность, но только в таких предметах, которые допускает выражаемые местоимениями значение неопределенности. Максимальным пределом, естественно, является полное снятие неопределенности.

Рассмотрим, как семантика местоимений «кто-то», «что-то» влияет на их синтаксическую сочетаемость с прилагательными. Наблюдения показали, что различие в семантике местоимений «кто-то», «что-то» определяет их сочетаемость с более или менее широким кругом лексико-грамматических разрядов прилагательных.

Семантика местоимения «кто-то», связанная с указанием на лицо, допускает сочетаемость только с качественными прилагательными: ...Смотрю – в зеркале не моя рожа, худой кто-то, волосами оброс, глаза дикие, лохматый – некрасивый! (М. Горький); Кто-то бедная, как я, ночь прослушает тебя, не смыкаячи очей, утопаючи в

слезах? (А. Дельвиг). Прилагательные же некачественных лексико-грамматических разрядов не могут быть употреблены при местоимении «кто-то», так как лицо, на которое указывает данное местоимение, не характеризуется ни с точки зрения принадлежности (затруднительно: кто-то мамин, кто-то человеческий), ни с точки зрения отношения (затруднительно: кто-то морской). В редких случаях использования прилагательных некачественных лексико-грамматических разрядов наблюдается приобретение ими качественного значения под влиянием сочетаемости с неопределенным местоимением «кто-то»: кто-то бронзовый (от загара) = цвета бронзы.

Семантика же местоимения «что-то» допускает сочетаемость с прилагательными всех лексико-грамматических разрядов: что-то темное, что-то мамино, что-то человеческое, что-то морское. Однако в случаях употребления некачественных прилагательных вне достаточного контекста возникает многозначность (в отличие от однозначности при сочетаемости с местоимением «кто-то»): что-то бронзовое: 1. что-то сделанное из бронзы; 2. что-то цвета бронзы; 3. что-то обладающее остальными какими-либо свойствами бронзы (плавкостью, твердостью и т.д.). Из этих двух типов значений (качественного и некачественного) вне контекста ассоциативно всегда силь-

нее сказывается качественное. И контекст, как правило, тоже ориентирует на это же значение: «Тыква» оказался огромного роста тучным мужчиной с сизобритым жирным лицом, в котором было что-то бабье (А. Толстой); ... Просто хотелось... чтоб вдруг в полную мощь забилось сердце, чтоб пообещалось что-то туманное... (В. Быков).

Итак, несмотря на отмеченные различия в сочетаемости местоимений «кто-то», «что-то», общей для них является единственно возможная или предпочтительная сочетаемость с прилагательным качественного значения. Обусловлено это общим для данных местоимений значением неопределенности и типичным снятием ее при помощи наиболее эффективного способа – через качество. В этом плане притяжательность и относительность вносят меньшую определенность, так как они характеризуют не собственные свойства предмета, а его отношение к другим предметам. Поэтому и в загадках, где требуется определить предмет, даются качественные прилагательные, а не относительные или притяжательные: Красна девица сидит в темнице, а коса на улице (Морковь).

Качественные прилагательные различаются по склонности к выполнению функции внесения дополнительной определенности в семантику местоимений «кто-то», «что-то». Эта склонность обусловлена местом, которое занимает то или иное прилагательное по отношению к двум точкам отсчета: качества и количества. Рассмотрим это.

Абсолютной точкой отсчета качества можно назвать такую точку, которая обозначает признак качества и словесно выражена местоимением - прилагательным никакой. «Кто-то», «что-то» не сочетаются со словом никакой, поскольку последнее не вносит дополнительной определенности в семантику неопределенных местоимений. Эта точка отсчета может быть конкретизирована для каждой лексико-семантической группы прилагательных: бесцветный для прилагательных цвета, бесформенный – для прилагательных со значением формы и т.д. Такая конкретизация абсолютной точки отсчета качества уже является достаточной для выполнения указанной функции, и поэтому данные прилагательные сочетаются с интересующими местоимениями: что-то бесцветное, что-то бесформенное и т.д.

Лексико-семантические группы прилагательных, обозначающие присутствующий признак качества и имеющие родовое прилагательное со значением признака (например, группа прилагательных цвета – красный, синий и т.д. – возглавляется прилагательным «бесцветный»), в зависимости от того, вступают или нет их члены в антонимичные отношения, по-разному сочетаются с местоимениями «кто-то», «что-то», что будет рассмотрено далее в связи с точками отсчета количества.

Помимо рассмотренной абсолютной точки отсчета

качества существует ситуативная точка отсчета качества. Ее выбор определяется говорящими произвольно, в зависимости от ситуации. При такой точке отсчета возможны два результата. Первый имеет две антонимичные разновидности: а) полное совпадение по качеству рассматриваемого признака с качеством, выбранным в данной ситуации точкой отсчета; б) полное несовпадение. Лексически значение такого результата выражается не прилагательным в узком смысле, а местоимением-прилагательным. Значение полного совпадения передается при помощи местоимения-прилагательного такой (же). Данное значение совместимо с семантикой неопределенных местоимений «кто-то», «что-то» и обеспечивает их сочетаемость: Кто-то такой же, как Андрей, приходил. Антонимичное значение – полное несовпадение по качеству – выражается местоимением-прилагательным другой. Это местоимение также широко используется в сочетании с анализируемыми неопределенными местоимениями: Но к этому времени и дома стали понимать, что из него выйдет что-то совсем другое нежели ловкий и знающий свое дело предприниматель (Л. Разгон); Это был кто-то другой, клянусь, не ты (Г. Остер).

Второй результат сопоставления признака с признаком являющимся ситуативной точкой отсчета качества, — частичное (в большей или меньшей мере) совпадение их по качеству. Не случайно, а закономерно то, что для выражения такого значения используются уже не местоимения, как в первом результате, а прилагательные: а)похожий (на): Обыватели стали понимать, что начинается, что-то похожее на революцию (А. Толстой); б) общее: В нем и Кукушкине есть что-то общее и, должно быть, поэтому они сторонятся друг от друга (М. Горький); в) близкое, родственное (чему):... Точно в нем самом было что-то родственное и близкое (К. Станюкович). Объем качественного сближения может ограничиваться при помощи специальной лексики, ср.: что-то общее и что-то общее во взглядах.

Прилагательные, противопоставленные местоимению-прилагательному никакой, имеют, как уже было сказано, не только точки отсчета качества, но и количества, отношение к которым не безразлично для возможности сочетания их с местоимениями «кто-то», «что-то». Точек отсчета количества, как и качества, несколько. Для лексико-семантических групп прилагательных, члены которых вступают в антонимичные отношения, абсолютной точкой отсчета количества является среднее количество качества, обозначенного прилагательным, которое в данном языковом обществе – признано нормой. Такое количество-норма лексически может быть выражено рядом слов с доминантой средний, которая характеризуется отличительными признаками, свойственными ей как точке отсчета. Перечислим основные из них:

1. Синонимический ряд слов, обозначающий количество-норму, беден, так как обычное не привле-

кает внимания и поэтому не разрабатывается с точки зрения различных нюансов, свойственных синонимам: средний – нормальный – типичный – обычный – обыкновенный. В том случае использование данных слов в качестве точки отсчета было невозможно.

2. Универсальность слова *средний* в качестве точки отсчета требует, чтобы это прилагательное обязательно конкретизировалось существительным, называющим измеряемое: среднего роста, способностей, упитанности и т.д.
3. Доминанта *средний* не имеет степеней сравнения.
4. Значение субъективной оценки тоже не совмещается со значением нормы, так как не имеет смысла оценивать то, что является количеством-нормой (нельзя сказать: *средненький*, *типичненький* и т.д. не в значении «плохой»).
5. Семантика нормы количества не допускает также осложнения значения неполного признака (не употребляется: *полусредний*, *средний*, *полутипичный*, *типичневатый* и т.д.).

Все эти перечисленные признаки являются формальным выражением того, что слова, выполняющие функцию точки отсчета, обладают значением, с одной стороны, максимально определенного количества, поскольку речь идет о типичном, а с другой – максимально неопределенного, так как сочетание с местоимениями «кто-то», «что-то» не дает представления об отличительных признаках предмета, на основе которых можно его опознать. Следовательно, лишено смысла (и поэтому не употребляется) словосочетание «кто-то» среднего роста, «что-то» среднего размера и т.д. Исключение составляют два случая: 1) «среднее» количество-норма в особых ситуациях является необычным, например, среди группы высоких людей «кто-то» среднего роста; 2) при отсутствии наименования предмета, занимающего при характеристике с качественно-количественной стороны среднее, промежуточное положение между известными, определенными предметами: Нет бунта, но и покорности настоящей нет. Есть что-то среднее, чему мы видели примеры при крепостном праве (М.Е. Салтыков-Щедрин).

В отличие от прилагательных со значением общепринятого количества-нормы, выделяются со значением отклонения от этой нормы как в сторону увеличения, так и уменьшения. Именно такие прилагательные, поскольку они указывают на отличительный количественный признак предмета, широко используются для внесения допускаемой семантикой местоимений «кто-то», «что-то» определенности: «кто-то» высокий – «кто-то» среднего роста – «кто-то» низкий и т.д. Часто такое отклонение от нормы выражается специальными лексемами: *особый*, *необычный*, *странный* и т.д. До сих пор она видела в своей матери что-то особенное, необыкновенное (А. Чехов);

Она думала и о Наташе, и о своей молодости, и о том, как что-то неестественное и страшное есть в этом предстоящем браке Наташи с князем Андреем (Л.Н. Толстой); ...А в душе Огнева происходило что-то нехорошее и странное (А. Чехов).

Члены ряда, обозначающие отклонение от абсолютной количественной нормы (*высокий*-...-*низкий*), в свою очередь могут становиться точками отсчета для выражения количественных изменений, допустимых именно для данного признака. Такие точки отсчета количества можно назвать дополнительной абсолютной точкой отсчета. Так, если мы говорим очень (весьма, крайне, чрезвычайно) высокий, высоченный или полуввысокий, то точкой отсчета количества этого признака является количество, обозначаемое словом *высокий*, очень высокий, высоченный – высокий – полуввысокий. Поскольку эти дополнительные точки отсчета сохраняют основное свойство точки (отсчет от количества признака, свойственного предмету вообще), то они и названы тоже абсолютными.

Наблюдения над языковым материалом показали, что прилагательные со значением недостаточности признака (*полуввысокий*) не сочетаются с неопределенными местоимениями «кто-то», «что-то». Однако прилагательные со значением превышения количества, причем значительного, выражаемого при помощи слова *очень* и его синонимов, являются типичным компонентом словосочетаний с местоимениями «кто-то», «что-то». И это еще раз подчеркивает особое внимание носителей русского языка именно к большим количествам: Когда его раздражали глупостью или подлостью, он только насмешливо прикуривал серые глаза и говорил короткими, холодными словами что-то всегда очень простое, (М. Горький); В его позе было что-то вызывающее, надменное и презрительное и в то же время в высшей степени жалкое и комическое... (А. Чехов); Было в незнакомце что-то в последней степени настойчивое и тревожное (А. Толстой).

Помимо абсолютных точек отсчета количества (основной и дополнительной) есть, как и у точек отсчета качества, ситуативные точки отсчета количества, при которых количество определяется по отношению к количеству признака одного или нескольких (обычно двух) предметов.

При выборе ситуативной точкой отсчета количество признака одного предмета, как и при точке отсчета качества, наблюдаются два результата, Первый результат – количество признака полностью равно количеству ситуативной точки отсчета. Средством выражения такого значения служат прилагательные *равный* и его синонимы: что-то равное по размеру орлу впереди. Такое употребление допустимо, однако оно практически не встречается. Причина в том, что неопределенность сни-

мается в большей степени, чем это допускается семантикой неопределенных местоимений «кто-то», «что-то». Действительно, сам факт количественного сопоставления (в приведенном примере это что-то и орел) является признанием качественной однородности данных предметов, а это уже устранение неопределенности, которое еще в большей степени снимается тем, что благодаря прилагательному равный утверждается и количественное равенство. Чтобы сочетаемость неопределенных местоимений «кто-то», «что-то» с прилагательным равный стала возможной, количественное равенство должно характеризовать только одну из сторон неизвестного предмета. Поэтому обязательным является употребление при слове равный семантических ограничителей по размеру, по объему и т.д.

Второй результат – такое количество, которое не равно количеству признака предмета, выбранного в качестве ситуативной точки отсчета. Основным средством выражения являются прилагательные в форме сравнительной и превосходной степени, используемые в непредикативной функции. Прилагательные в форме сравнительной степени, употребленные в непредикативной функции, отличаются от тех, которые выполняют роль сказуемого. Последние могут обозначать результат сопоставления по количеству какого-либо качества как одного и того же предмета в разных временных или пространственных обстоятельствах, так и разных предметов, в то время как первые – только разных предметов, но одного рода.

Поскольку в данной статье рассматриваются прилагательные в непредикативной функции при местоимениях «кто-то», «что-то», то эти прилагательные отражают результат количественного сопоставления только разных предметов. Используется указанное средство распространения местоимений «кто-то», «что-то» редко. Это объясняется той же причиной, которая была указана при рассмотрении употребления прилагательного – равный, большой степенью снятия неопределенности, которая возникает как результат однородности по качеству количественно сопоставляемых предметов: неопределенный предмет, обозначаемый местоимением «кто-то», «что-то», благодаря однородности с известным (определенным) предметом, количество которого в одном из его аспектов принято в качестве точки отсчета, становится более определенным.

Степень определенности при употреблении прилагательных в форме сравнительной степени, однако, меньше, чем при осложнении семантики рассматриваемых местоимений словом равный, потому что по одной выбранной характеристике неопределенный и определенный предметы не совпадают; ср.: Что-то большее по размеру орла мелькнуло впереди и что-то равное по размеру орлу мелькнуло впереди. И вообще

прилагательное в форме сравнительной степени всегда вносит большую степень определенности, чем в форме положительной благодаря наличию, как уже было сказано, однородности, ср.: Что-то огромное мелькнуло впереди и что-то большее по размеру орла мелькнуло впереди. Приведем примеры употребления при местоимениях «кто-то», «что-то» прилагательных в форме сравнительной степени в художественной литературе: Офицер быстро обернулся внутри кабины, показав выцветший на спине мундир, должно быть, «кто-то» постарше ехал на заднем сиденье (А. Фадеев); Верила, а в это же время где-то в самой глубине души «кто-то» более умный, чем я, знал, что тут что-то не то, и возводил баррикады (А. Крон).

Форма превосходной степени прилагательного не используется при местоимениях «кто-то», «что-то», поскольку свойственное ей значение определенности превышает допускаемую этими местоимениями степень снятия неопределенности и делает их семантику полностью определенной. Это происходит потому, что форма превосходной степени выражает максимальное количество признака, который свойствен только одному предмету (или одной группе), а следовательно, в силу единичности, и определенному. Такое полное снятие неопределенности лишает смысла словосочетания типа «кто-то» самый смелый, «что-то» самое доброе. Но следует отметить, что в структуре предложения указанные словосочетания возможны при условии внесения необходимой неопределенности, напр., за счет сказуемого в форме будущего времени: Кто-то самый смелый на свете придет (ср. нельзя: Кто-то самый смелый идет). Элятивное значение прилагательных теоретически совместимо с семантикой местоимений «кто-то», «что-то». Однако не встретилось ни одного примера употребления прилагательных ни со значением превосходной степени, ни с элятивным, что является показателем нетипичности сочетаемости их с неопределенными местоимениями.

Как было сказано, в качестве ситуативной точки отсчета количества могут привлекаться не одна, а две и более, что используется для обозначения промежуточного качества, созданного благодаря совмещению в неопределенных, не называемых количественных пропорциях двух (редко больше) качеств, используемых в функции точек отсчета с полным количеством называемого качества. Так, прилагательное синий обозначает цвет в его полном количестве, зеленый тоже, а сине-зеленый – сложный цвет, совмещающий названные цвета, но не в полном и количестве. Этот способ выражения количественной неопределенности дает возможность таким сложным прилагательным сочетаться с неопределенными местоимениями: «кто-то», «что-то»: что-то сине-зеленое. Однако те или иные ситуации, которые создают неопределенность предмета, не позволяют, как правило, замечать даже

внешнего отдельного признака предмета столь тонко, как это требуется для обозначения его сложными прилагательными, напр. цвета. Поэтому словосочетание что-то сине-зеленое нельзя отнести к числу типичных. Иное дело - часто встречающиеся словосочетания со сложным прилагательным, называющим неопределенное чувство: что-то сладостно-тревожное.

Рассмотренный способ использования двух ситуативных точек отсчета количества имеет еще одну разновидность, предназначенную для обозначения сложного признака уже в равных (а не в неопределенных, с преобладанием одной) пропорциях, совмещающих признаки

предметов, являющихся точками отсчета. Лексическим средством выражения является прилагательное средний с предлогом между: Появился некий Валентинов, между воспитателем и антрепренером (В. Набоков).

Итак, местоимения «кто-то», «что-то» действительно сочетаются не со всеми прилагательными, а только с теми, которые не снимают полностью их значения неопределенности. Классификация прилагательных в зависимости от точек отсчета качества и количества позволила выделить группы прилагательных по интересующим степеням определенности-неопределенности их значения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чеснокова Л.Д. Категория неопределенного множества и семантические формы мысли// Семантика грамматических форм, Ростов н/д. 1982.
2. Лекант П.А. Синтаксис простого предложения в современном русском языке. М., 1974. С.80-81; Фурашов В.И. О сочетаемости неопределенных местоимений с прилагательными и причастиями// Рус.яз. в шк. 1974 №6 Пузакова М.А. Субстантивные местоимения в словосочетании и предложении// Исследования по русскому языку. Днепропетровск, 1973. С.130-131.
3. Вольф Е.М. Грамматика и семантика прилагательного. М.,1978, с.36
4. Кржижкова Е. Количественная детерминация прилагательных в русском языке// Синтаксис и норма. М., 1974.

© Сагирьянц Елена Сергеевна (sagiryancelena2019@mail.ru), Метейко Валерия Валериевна (valeria6465@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ КОДОВ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ЭНДОГЛОССНОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ИТАЛЬЯНСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ

CODE SWITCHING AS A MANIFESTATION OF ENDOGLOSSIC INTERFERENCE IN THE WORKS OF MODERN ITALIAN WRITERS

*M. Smirnova
B. Boiko*

Summary: The article deals with a relatively new object of interdisciplinary research at the intersection of literature and linguistics – the Code Switching in fictional texts. This phenomenon, initially identified within the framework of contact linguistics on the example of interference in the speech of bilinguals, Creole and Mixed Languages, has its realization also in written texts of a certain genre (first of all, in the so-called «regional detective novel»), especially in the literature of countries with an endoglossic language policies. The sociolinguistic approach to the analysis of literature allows us to develop new criteria for describing linguistic variation.

Keywords: code switching, interference, language variation, diatopy, Italian language, Italian dialects, Italian literature.

Смирнова Мария Александровна

*Кандидат филологических наук, доцент, Военный университет Министерства обороны РФ (г. Москва)
ms@romancedpt.ru*

Бойко Борис Леонидович

*Доктор филологических наук, профессор, профессор, Военный университет Министерства обороны РФ (г. Москва)
borisboiko@gmail.com*

Аннотация: Статья посвящена относительно новому объекту междисциплинарных исследований на стыке литературоведения и языкознания – переключению кодов в художественных произведениях. Этот феномен, изначально выделенный в рамках контактной лингвистики на примере интерферентных явлений в речи билингов, креольских и смешанных языков, имеет свою реализацию также и в письменных текстах определенной жанровой направленности (в первую очередь – в так называемом «региональном детективе»), особенно в литературе стран с эндогlossic языковой ситуацией. Социолингвистический подход к анализу художественных текстов позволяет выработать новые критерии описания языковой вариативности.

Ключевые слова: переключение кодов, интерференция, языковая вариативность, диатопия, итальянский язык, итальянские диалекты, итальянская литература.

В июле 2013 года в Лондоне прошел семинар под названием «Переключение кодов в литературе» («Code switching in literature»), целью которого было продвижение междисциплинарных исследований на стыке лингвистики и литературоведения, объединенных общей темой – переключением кодов в литературных произведениях. Основной гипотезой семинара явилось предположение, что переключение кодов в устной и письменной речи имеет одни и те же базовые признаки, с учетом особенностей разновидностей речи на оси диамезии [1].

Прежде чем перейти к рассмотрению переключения кодов в литературе, необходимо дать определение самому понятию.

Немецкий лингвист П. Ауэр предлагает классификацию, согласно которой под переключением кодов (Code Switching, CS) понимают наложение двух кодов (языков), которое воспринимается и интерпретируется участниками коммуникативного акта как локальное и несущественное [2]. С другой стороны, выделяется Language Mixing (LM, «смешение языков»), подразумевающее большую частотность интерференции, которая при определенных обстоятельствах может перейти во Fused

Lects (FLs «сплавленные», «слитные» языки). Fused Lects в отличие от остальных типов имеют стабильную грамматическую структуру с собственным набором правил.

Как мы писали ранее, CS зависит от коммуникативной ситуации (диафазия) и от лингвистической компетенции говорящего (диастратия) [3]. Оно может быть «чередующимся» при условии координативной билингвальности обоих участников речевого акта или «инсерционным» в случае недостаточного владения языком одного из участников. Так или иначе, иноязычные фрагменты оформляются средствами языка заимствования и в сознании говорящего не включаются в структуру языка-реципиента. Заметим, что в CS могут участвовать не только языки, но и диалекты, говоры и даже контекстуализированный жаргон (арго и др.).

Явление CM, Code Mixing («смешение кодов») сложнее переключения кодов, поскольку предполагает повышение степени билингвизма (и вследствие этого способствует созданию групповой идентичности), частотность и регулярность интерференции. Это проявляется в заимствовании определенного класса слов (в первую очередь, существительных, служебных слов и междометий),

в возможном оформлении заимствований средствами языка-реципиента (дейктические элементы при именах; глагольные окончания и др.). Чередующийся и инсерционный типы нивелированы. На определенной стадии СМ приобретает характеристики неотъемлемой составляющей части коммуникативного лингвистического репертуара и в этом смысле функционально становится похожим на монолингвальный узус.

В то время как СМ разрешает вариативность, иноязычные элементы во FLs являются частью их грамматики, так что у говорящего не остается выбора, а лексические эквиваленты из языка/ов-лексификатора/ов устраниаются.

В литературе есть также примеры и FLs, однако их создание не является актом подражания естественному языку, в отличие от переключения кодов, поскольку требует от автора создания искусственного языка на основе известных ему правил. В итальянской литературе можно вспомнить персонаж Сальваторе в романе Умберто Эко «Имя розы», который говорит «на всех языках, и не на одном¹» [4: С. 54]. Подобные примеры более редки и чаще встречаются в жанре фантастической прозы, однако данное утверждение требует дополнительных исследований.

В последние годы исследования переключения кодов в области языковых контактов, би-и плюрилингвизма достигли существенных успехов, однако фокус лежал на устных формах речи, для которых были разработаны модели основных прагматических функций и грамматической вариативности. Что касается письменных текстов, такие исследования до последнего времени находились на периферии и были адресованы отдельным авторам, жанрам или историческим контекстам и не имели общей теоретической основы. Однако если проводить поверхностное сопоставление явления переключения кодов в устной и письменной речи, можно заметить корреляцию между тенденциями, наблюдаемыми в речевой интерференции, и композиционными элементами письменного текста и коммуникативным намерением его автора.

У переключения кодов в литературе наблюдается одна характерная особенность: оно является полностью сознательным и, как правило, служит созданию контрастов, на которые читатель будет обращать внимание (они также доступны для интерпретации).

В итальянском литературоведении принято говорить о «литературном плюрилингвизме» (*plurilinguismo letterario*), который может включать в себя весь спектр языковой диатопической вариативности, от отдельных слов до чередования язык/диалект. Как пишет Сальваторе Травато, вся история итальянской литературы яв-

ляется примером сложных отношений языка и диалекта, в которых диалект приходит на помощь языку, страдающему коммуникативной неэкспрессивностью [5].

В рамках данной статьи мы остановимся подробнее на современной языковой картине, точнее, на «социолингвистической ситуации в литературе». Продолжительное время в западном литературоведении господствовала идея о том, что монолингвизм является нормой, а плюрилингвизм – чем-то маргинальным. Это отчасти объясняется англо-американской традицией, которая, опираясь на национальные концепции романтиков XIX в., выработала монолингвальный литературный канон.

Что касается итальянской литературы, диалекты вновь активно заявили о своем присутствии на рубеже тысячелетий. Однако здесь важно провести границу между типами диалектальной литературы: так называемой *letteratura dialettale spontanea* и *letteratura dialettale riflessa*, различать которые призвал еще Бенедетто Кроче, а окончательное определение оформилось в трудах Джана Луиджи Беккарии [6]. Главным здесь является критерий осознанности, о котором говорилось выше. В первом случае диалект является единственным экспрессивным средством автора, а во втором использование диалекты – результат целенаправленного выбора. И именно в последнем случае мы можем говорить о диатопическом чередовании кодов.

Необходимо отметить, что чередоваться могут не только коды на шкале «итальянский язык – диалект», но и «итальянский язык – миноритарный язык», например, фриульский или сардинский. Итальянские диалекты представляют собой континуум, который включает большое количество суб-вариантов, таких как итальянизированный диалект и диалектизированный язык, региональный итальянский, койне и т.д. Внутри одного диалекта эта шкала также может иметь свои градации, так, говоря, например, о триестинском диалекте, принято различать *dialetto triestino schietto patoco*, маркированный по оси диатратии как высокий, и *negron*, маркированный не только как низкий по диатратии, но и как профессиональный жаргон портовых рабочих по диафазии.

Возвращаясь к чередованию кодов в литературе, необходимо в первую очередь поговорить о феномене комиссара Монтальбано Андреа Камиллери. Успех книжной серии о расследованиях комиссара, самом ярком представителе итальянского «регионального детектива», имеет множество причин, среди которых не последнее место занимает одноименный сериал. Охват читательской и зрительской аудитории данного произведения действительно беспрецедентный, несмотря

1 Здесь и далее перевод мой – М.С.

на «сицилийскость» (sicilianità) романов, а, возможно, и благодаря ей. Рика Ала-Риску из университета Хельсинки отмечает, и это интересно и нам, поскольку является свидетельством не-носителя итальянского языка, что текст Камиллери является проницаемым даже для неподготовленного читателя, поскольку автор терпеливо ведет его сквозь текст [7]. Далее перечисляются приемы, которыми пользуется автор, чтобы облегчить знакомство с сицилийским диалектом: к ним относятся глоссы, сноски, то есть всё то, что принято называть метаязыком. По сути дела, это те же приемы, которыми пользуется переводчик при работе с реалиями и безэквивалентной лексикой, например, С. Влахов и С. Флорин предлагают целый список, включающий транскрипцию и транслитерацию, калькирование, пояснения и т.д. [8: С. 87-104].

Камиллери часто использует переключение кодов для конструирования персонажей. Основным приемом, как мы уже говорили, является контраст, однако в большинстве произведений «на итальянском» говорят только персонажи с Севера, как, например, невеста Монтальбано, Ливия, уроженка Генуи, в то время как южане либо чередуют язык и диалект (Пример 1), либо изъясняются полностью на диалекте, переданном в фонетико-графическом варианте итальянского языка (Пример 2) Рассмотрим примеры из романа Камиллери «Il cane di terracotta» («Глиняная собака»); диалектальные явления чередования кодов выделены полужирным шрифтом [9].

ПРИМЕР 1 [9: P. 178]:

*Alle otto e mezzo la porta **si rapri** e spuntò Catarella.*

*– **Dottori**, com'è che lei **si senti**?*

Se c'era una persona al mondo con la quale Montalbano riteneva inutile il dialogo quello era proprio Catarella [...]

*– Sono qui di guardia a montare la guardia per lei. Questo **spitàli porto di mare è**, chi entra chi esce e chi va che viene. Potrebbe darsi che **entrebbe quarcheduno animalato** da cattive **intinzioni**, che **voli finire l'opira** cominciata. Mi spiegai?*

Si era spiegato benissimo.

*– Lo **sape**, **dottori**? Io il mio sangue **ci desi** per la trasposizione.*

ПРИМЕР 2 [9: 178]:

***Il prigattere Fassio mà dito che oggi vossia sini torna a la casa. Ci pighlio parti e cunsolazione. Il prigattere mà dito chi lo deve tiniri leggio.** Adelina.*

*... Montalbano s'affrettò a controllare cosa **la criata intendesse per tenerlo leggero**: c'era due freschissimi merluzzi da condire con olio e limone.*

В приведенных примерах чередование кодов наблюдается на всех уровнях: от фонетического (сицилийский вокализм, ротацизм: *dottori, opira, quarcheduno*), морфологического (выбор личного местоимения: *vossia*; выбор времен и наклонений: *passato remoto – si rapri, ci desi, voli*;

неуверенное использование форм *passato prossimo – sini torna, mà dito*), лексического (*pigliare, criata*, малапропизм *prigattere*) до синтаксического (постопозиция предиката: *questo spitàli porto di mare è*). При этом автор хорошо понимает сложности, с которыми может столкнуться читатель, не владеющий сицилийским диалектом, поэтому прибегает к различным приемам, начиная от итальянизированной транскрипции, позволяющей использовать языковую догадку и принцип узнавания, до металингвистического комментария: *tiniri leggio – s'affrettò a controllare cosa la criata intendesse per tenerlo leggero: c'era due freschissimi merluzzi da condire con olio e limone*

Таким образом, анализ чередования кодов в литературном произведении предполагает разложение объекта на три уровня:

1. формальный уровень (отвечает на вопрос, с каким именно элементом лингвистической системы мы имеем дело и каковы его характеристики, в том числе не только формально-грамматические, но и с позиций контактной лингвистики – отдельные вставки, межфразовое переключение кодов, создание гибридов и др.);
2. прагматический уровень (переключение кодов как авторская интенция в целом и как форма или тип речевого поведения персонажа в частности). В этом смысле переключение кодов можно рассматривать как стилистический приём, однако часто оно шире, поскольку имплицитно включает весь социокультурный контекст, который несет в себе диалектально маркированная языковая единица;
3. металингвистический уровень, который поясняет, как автор интерпретирует знак для читателя (отсутствие интерпретации также необходимо расценивать как осознанный выбор автора).

Представляется, что заявленные критерии анализа должны носить универсальный характер при анализе «рефлексивной» диалектной литературы. Поскольку наша основная сфера научных интересов лежит в области изучения языков и диалектов региона Фриули-Венеция-Джулия, мы обратились к современной литературе на фриульском языке и венецком диалекте. Заметим, что по нашим наблюдениям фриульский язык с трудом вступает в отношения переключения кодов с итальянским языком, за исключением единиц на уровне лексемы (а еще чаще топонимов во фриульской огласовке). Один из наиболее известных современных фриульских писателей – Мауро Корона, автор таких романов, как «L'ombra del bastone», «Neve», «Il volo della martora» и других. Его проза характеризуется как деревенская литература, как в сюжетном, так и в языковом плане. Язык его произведений синтаксически простой, насыщенный бытовой лексикой, которая часто связана с обиходом крестьян, козопасов, лесничих, и значение которой уже

не известно читателю. Творчество Короны, безусловно, достойно глубокого изучения, однако не отвечает заявленным критериям к переключению кодов в тексте. Заметим, что несмотря на изначальный постулат самого автора о том, что он создает «фриульскую прозу», языковая вариативность в его произведениях практически отсутствует, а friulanità носит исключительно социокультурный характер.

Если обратиться к «венетскому сектору», главным представителем триестинской литературы является Неро Дзепер (род. 1950 г.). Будучи телережиссером местного отделения RAI и известным кабареистом, он еще в 80-ые гг. начал популяризировать триестинский диалект. Помимо «Грамматики триестинского диалекта» он является автором таких произведений, как «El Mago de Umago», «Тропа гоба», «Ladro di montagne», в которых он воссоздает колорит низового, портового Триеста и бывшей итальянской Истрии. Его перу принадлежит также перевод на триестинский диалект «Ада» Данте Алигьери.

«El Mago de Umago» полностью написан на диалекте, поэтому не может быть рассмотрен с точки зрения языковой вариативности. В то же время «Тропа гоба», роман, написанный в стилистике «потока сознания» от лица ученика средней школы по прозвищу Чането, демонстрирует всю палитру переключения кодов [10].

Во введении Дзепер рассказывает о своем персонаже, что тот:

Gli riesce sommamente fastidioso studiare troppo, alzarsi la mattina, parlare in lingua – «Он с трудом изъясняется на итальянском языке» [10: P. 2].

Таким образом автор заранее настраивает читателя на контраст «язык-диалект», который затем иллюстрирует в ходе самого произведения. Приведем несколько примеров:

ПРИМЕР 1 [10: P. 9]:

... Pronto, signora, cosa c'è Gianluca?

... Si lava? Potrebbe passarmelo un minuto che ho da dirli **una roba**? Grazie...

... Pronto, 'dio, te vien?

... Cossaaaa? I te ga rubà el ciospo? Ma caminime, dei! Che te vol che te rubi quel scaldabagno.

ПРИМЕР 2 [10: P. 14]

... Bongiorno signora, sono Cian... sono Luciano, **cosa c'è** Eleonora? Grazie...

... Ciau Ele... eeh, come stai?

... Si si, tuto a posto; a me mi ha dato uno strapò il papà di Nichi, siamo tornati a casa un po' più tardi... e tu, come è andata?

Выделенные фрагменты обозначают границу между итальянским и диалектальным кодом, однако вторая

часть закодирована по-разному: в первом случае Чането разговаривает с приятелем, который владеет триестинским диалектом. Для них диалект выполняет функцию молодежного жаргона (саморепрезентация, идентификация в группе с элементами криптографии), в то время как во втором отрывке Чането звонит девушке, Элеоноре, для которой диалект, очевидно, не является языком первичной социализации, поэтому он старается говорить по-итальянски, хотя его речеобразование ближе к северному региональному варианту (стяжение геминат: *tuto, strapò*; избыточная редупликация местоимения: *a me mi*).

Далее Лучано приглашает Элеонору покататься на его мопеде, но тут выясняется, что Элеоноре нравится брат их одноклассницы. По мере того, как напряжение Чането нарастает, он всё больше переходит на диалект:

ПРИМЕР 3 [10: PP. 15-16]

... Ben ciò, senti, Ele: se te vol te vien se no te va a cag...

... **In italiano?** Sì, bon... dicevo che se vuoi vieni, se no vai... fai di meno. Cianeto no prega. Stami ben.

Выделенное восклицание «По-итальянски?» маркирует CS от языка к диалекту, при этом комментарии, сделанные к примеру 2, остаются в силе (*no prega, stami*).

В монологических отрывках чередование кодов практически отсутствует:

ПРИМЕР 4 [10: P. 47]:

... Grado? Ma no xe paragon Lignano con Grado, dei! Grado xe pei **ciston!** Xe quatro veci in capel! Xe morti per strada, xe piantel!

Фрагмент полностью написан на диалекте, однако Неро Дзепер снисходителен к своему читателю, поэтому сопровождает свою книгу глоссарием жаргонной лексики на диалекте с металингвистическим комментарием. Например, для выделенного фрагмента мы находим:

Cisto (ciston) – cisturia – senza soldi. La condizione di chi è senza soldi. Molto spesso però «cisto» significa semplicemente «persona di poco valore» che non avendo soldi, non ha neppure ragazze, ecc.

Русский: «**Cisto (ciston) – cisturia** – без денег. Состояние человека без гроша в кармане. Однако очень часто «cisto» означает просто «жалкий человек», у которого по причине безденежья не девушки и т.д.

Перейдем к заключению. Даже на основе проанализированных отрывков можно увидеть, что вышеназванные условия переключения кодов выполняются:

1. с формально-грамматической точки зрения наблюдаются переключения на всех уровнях системы: от микро-графем, имитирующих фонетические варианты (*sbaglio – sbalio*, стяжение геминат и т.д.) до фразы и межфразовых единств;

2. с прагматической точки зрения четко прослеживается характер речевого поведения персонажа, обусловленного контекстуально, и хотя собеседник присутствует к тексту только имплицитно, читатель улавливает различную адресацию реплик, целевые установки и эмфатический фон высказываний;
3. металингвистический комментарий также присутствует.

Из всего сказанного можно сделать вывод, что основанный на контактной лингвистике подход к анализу современной итальянской прозы представляется перспективным, поскольку позволяет комбинировать литературоведческие и лингвистические приемы для более точной деконструкции диатопически маркированного текста. Заметим, что диатопическое маркирование пере-

ключения кодов всегда является индикатором также и с точки зрения диастратии (социальной принадлежности говорящего) и диафазии (неформальная коммуникативная ситуация). При этом, как видно из приведенных примеров, канал передачи (диамезия) может быть как устным, так и письменным, с поправкой на то, что литературный текст в любом случае представляет собой вариант, называемый в итальянской лингвистике «*trasmesso*» – передачу характеристик устной речи письменными средствами. Как пишет Джанна Маркато в предисловии к своей книге «*Dialetto. Parlato, scritto, trasmesso*», «диалектность» (*dialettalità*) выполняет функцию выравнивания текста и языковой ситуации, соизмерения живого носителя языка и героя художественных произведений, что позволяет придать литературе не только стилистическую яркость, но и географическое измерение [11].

ЛИТЕРАТУРА

1. Gardner-Chloros P., Weston D. Multilingualism in literature // Доклад на конференции Code Switching in Literature, 5 июля 2013 г., Birkbeck, University of London.
2. Auer P. (ed.) Code-switching in conversation. Language, Interaction and Identity. Routledge, 1999.
3. Смирнова М.А. Романо-германская интерференция в тимаушском языке. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (МГУ). Москва, 2011.
4. Eco U. Il nome della rosa. Milano: Bompiani, 2000.
5. Trovato S.C. Italiano regionale, letteratura, traduzione. Pirandello, D'Arrigo, Consolo, Occhiato. Leonforte: Euno, 2011.
6. Beccaria G.L. (a cura di) Letteratura e dialetti. Bologna: Zanichelli, 1975.
7. Ala-Risku, R. Contrasti e commistioni: Plurilinguismo, dialetto e metalingua nella narrativa italiana contemporanea. Tesi di dottorato, Università di Helsinki. Helsinki: Unigrafia, 2016.
8. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения, 1980.
9. Camilleri A. Il cane di terracotta. Palermo: Sellerio editore, 2019.
10. Zeper N. Trova roba. Fighe a nastro, verte mai viste, cisturie orende, feri che marcia de Dio, regolari piconi e altre cazadone UFO del mitico Cianeto. Mgs Press. 2000.
11. Marcato G. Dialetto. Parlato, scritto, trasmesso. Padova: Cleup, 2015.

© Смирнова Мария Александровна (ms@romancedpt.ru), Бойко Борис Леонидович (borisboiko@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КАТЕГОРИЯ СОСТАВ “ЧЕТЫРЁХ” ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ИМЁН В ДРЕВНЕЙ И СОВРЕМЕННОЙ КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ

THE GROUPS OF PRECEDENT NAMES BY THE NUMBER "FOUR" IN ANCIENT AND MODERN CHINESE CULTURE

Cui Yufei
Gong Fei

Summary: This article discusses different groups of precedent names in Chinese folk culture, which consist of four precedent names (in any group, these precedent names have similar characteristics). Such a phenomenon can be considered a category of composition in linguoculturology. Comparing with ancient times, in Chinese culture the number "four" has opposite meanings, it was a symbol of good luck. And in our time, "four" has the opposite meaning. We see that in Chinese culture there are groups of precedent names that consist of four elements.

Keywords: four, precedent names, culture, category, mentality.

Цуй Юйфэй

Соискатель, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова (г. Москва)
victoria-yufei@mail.ru

Гун Фэй

Ст. преп. Шаньдунский профессиональный колледж
водного хозяйства (г. Жичжао, КНР)
992613147@qq.com

Аннотация: В данной статье рассматриваются разные группы precedentных имён в китайской народной культуре, в которых состоят четыре precedentных имени (в любой группе эти precedentные имена имеют схожие характеристики). Такое явление можно считать категорией состава в лингвокультурологии. Сравнивая с древним временем, в китайской культуре цифра "четыре" имеет противоположные значения, она являлась символом удачи. А в наше время "четыре" имеет обратный смысл. Мы видим, что в китайской культуре бывают группы precedentных имен, которые составляют из четырёх элементов.

Ключевые слова: четыре, precedentные имена, культура, категория, менталитет.

Цифра "четыре" имеет противоположные значения в течение развития китайской культуры, и значения в древнее и современное время чрезвычайно отличаются: в древние времена четверка всегда была символом удачи. Иероглиф "四si4" похож на квадрат, он символизирует процветание детей и внуков, поэтому это всегда было любимым словом древних людей. Из этого видно, что статус "четверки" в Китае на самом деле очень высок. В древние времена четверка также олицетворяла совершенство и всесторонность. В наше время уже существует множество табу о цифре четыре. Поскольку "четыре" ("四si4") и "смерть" ("死si3") являются омофонами, у людей существуют ассоциации на тему смерти, поэтому четыре не будет появляться в обычных лифтах и на лестничных клетках. На самом деле, независимо от того, что представляет собой четверка, это на самом деле выходит за рамки нашего менталитета страха или симпатии.

Precedentное имя является одной из важных состав precedentного феномена. Д.Б. Гудков относит его к индивидуальному имени. Оно связано 1) с широко известным текстом, относящимся к числу precedentных в русской литературе; 2) с ситуацией, широко известной носителям языка и выступающей как precedentная; 3) имя-символ, указывающее на некоторую эталонную совокупность определенных качеств [Гудков, 2003, с.108]. Такие особенные имена хранят фоновые знания в культуре любого народа. Что касается места связанных

precedentных имён, Л.А. Манерко отметила, что подобные имена располагаются на синтаксическом уровне, и обладают «фразообразовательным значением» [Манерко, 2000, с. 28].

По мнению Н.Н. Воропаева, в качестве анализа precedentных имён в китайскоязычном культурном пространстве выделили 4 типа: 1) precedentное имя-антропоним (имя человека или человекоподобного существа); 2) precedentное имя-эвентоним (наименование исторического или вымышленного события, представляющее собой фразеологизм или словесное клише, коллокацию); 3) precedentное имя-хрематоним (индивидуальное наименование единичного объекта материальной культуры страны); 4) precedentное имя-идеоним (индивидуальное наименование единичного объекта духовной культуры страны) [Воропаева, 2012, с. 40]. И каждый тип может считаться одной категорией. Н.Н. Болдырев отметил, что «категория – это концептуальное объединение объектов, или объединение объектов на основе общего концепта» [Болдырев, 2006, с. 6].

В реальности бывают такие precedentные имена, у которых несколько свойств, связанные с вышеуказанными типами, например, "Буддистские Четыре священных горы" ("四大佛教名山") обозначает precedentное имя-хрематоним и precedentное имя-идеоним, потому что они не только горы, но и дождё четырёх Бодхисаттв. Люди, посещая эти горы, во-первых, любят пейзаж

жем, во-вторых, просят Бодхисаттв защитить себя и свою семью.

После того, как Буддизм был привнесен в древний Китай, он выделялся как “философский буддизм” вплоть до династии Сун, а после династии Сун основное внимание уделялось “народному буддизму” [Цзин, 2020, с. 52]. Одним из наиболее важных проявлений являются знаменитые Буддистские Четыре священных горы, основанные на четырех бодхисаттвах. Эти Четыре горы являются народными мудростями буддизма китаизации. Они представляют собой самодостаточную систему верований китайского буддизма. Они не только занимают важное место в истории китайского буддизма, но и уникальны в истории китайской культуры.

Как мы все знаем, в китайском буддизме есть четыре главных бодхисаттвы, а именно бодхисаттва Манджушри, бодхисаттва Самантабhadра, бодхисаттва Гуаньинь (Авалокитешвара) и бодхисаттва Кшитигарбха, которые выражают великую мудрость, великое самосовершенствование, великую скорбь и великий обет. Четыре знаменитые горы – додзё четырех великих бодхисаттв, Утайшань (五台山) – додзё бодхисаттвы Манджушри (文殊菩萨), Эмэйшань (峨眉山) – додзё бодхисаттвы Самантабhadра (普贤菩萨), Путошань (普陀山) – додзё бодхисаттвы Гуаньинь (观音菩萨), а Цзюхуашань (九华山) – додзё бодхисаттвы Кшитигарбха (地藏菩萨). И их отзывчивости к людям будут: Великая мудрость (大智), Великое самосовершенствование (大行), Великая скорбь (大悲), и Великий обет (大愿).

四大佛教名山 Буддистские Четыре священных горы		
Додзё и провинция	Бодхисаттва	Отзывчивость к людям
五台山 Утайшань 山西 Шаньси	文殊菩萨 Бодхисаттва Манджушри	大智 Великая мудрость
峨眉山 Эмэйшань 四川 Сычуань	普贤菩萨 Бодхисаттва Самантабhadра	大行 Великие самосовершенствования
普陀山 Путошань 浙江 Чжэцзян	观世音菩萨 Бодхисаттвы Гуаньинь (Авалокитешвара)	大悲 Великая скорбь
九华山 Цзюхуашань 安徽 Аньхой	地藏菩萨 Бодхисаттва Кшитигарбха	大愿 Великий обет

Кроме Буддистских четырёх священных гор, в Китае также существуют Даосские четыре священных горы: Циюньшань (齐云山), Уданшань (武当山), Цинчэншань (青城山) и Лонхушань (龙虎山). Но они представляют собой додзё таких небожителей, которые имеют достаточно много версий. В соответствии с Буддизмом на территории Китая строили Четыре знаменитых грота (四大石

窟): Гроты Могао в Дуньхуане (敦煌莫高窟), Гроты Майцзишань (麦积山石窟), Гроты Юньган (云冈石窟) и Гроты Лунмэнь (龙门石窟). В таких гротах находятся разные драгоценные и выразительные статуи Будды.

С точки зрения Н.Н. Воропаева следующие примеры мы сможем разделить по четырем типами.

1) Прецедентные имена – антропоним

А) Четыре великих китайских красавицы (古代四大美女): Си Ши (西施), Ван Чжаоцзюнь (王昭君), Дяо Чан (貂蝉), Ян Юхуань (杨玉环), Эти прецедентные имена четырёх красавиц характеризуются «симпатичной внешностью, патриотизмом, долгом перед семьей и государством, жертвой, чтобы спасти государство» [Цуй, 2022, с. 819].

Имя	Смысл ассоциаций, связанных с именем
西施 Си Ши	沉鱼 утонувшая рыба
王昭君 Ван Чжаоцзюнь	落雁 упавший гусь
貂蝉 Дяо Чань	闭月 затмившая луну
杨玉环 Ян Юйхуань	羞花 смущённые цветы

Б) Четыре молодых аристократа периода воюющих государств (战国四公子): Мэнчанцзюнь-Тянь Вэнь (孟尝君田文), Пинъюаньцзюнь-Чжао Шэн (平原君赵胜), Синьлинцзюнь-Вэй Уцзи (信陵君魏无忌) и Чуньшэньцзюнь-Хуан Се (春申君黄歇).

战国四公子 Четыре молодых аристократа периода воюющих государств		
Звание	Имя	Царство
孟尝君 Мэнчанцзюнь	田文 Тянь Вэнь	齐国 Царство Ци
平原君 Пинъюаньцзюнь	赵胜 Чжао Шэн	赵国 Царство Чжао
信陵君 Синьлинцзюнь	魏无忌 Вэй Уцзи	魏国 Царство Вэй
春申君 Чуньшэньцзюнь	黄歇 Хуан Се	楚国 Царство Чу

2) Прецедентное имя-эвентоним

Самый типичный пример: четыре главные битвы древнего Китая, в которых меньшее побеждает большее (中国古代四大以少胜多的战役): Битва в Цзулу (巨鹿之战), Битва в Гуанду (官渡之战), Битва в Чибэ (赤壁之战), Битва в Фэйшуй (淝水之战).

Четыре главные битвы древнего Китая, в которых меньшее побеждает большее 中国古代四大以少胜多的战役		
Названия битв	Обе стороны	Победитель
巨鹿之战 Битва в Цзулу	项羽 Сян Юй VS 秦朝军队 Армия Цин	项羽 Сян Юй
官渡之战 Битва в Гуанду	曹操 Цао Цао VS 袁绍 Юань Шао	曹操 Цао Цао
赤壁之战 Битва в Чибэ	曹操 Цао Цао VS 刘备, 孙权 Лю Бэй, Сунь Цюнь	刘备, 孙权 Лю Бэй, Сунь Цюнь
淝水之战 Битва в Фэйшуй	东晋军队 Армия Восточной Цзинь VS 苻坚 Фу Цзянь	东晋军队 Армия Восточной Цзинь

3) Прецедентное имя-хремотоним

А) Прецедентные имена производств

- Четыре книги конфуцианской классики (四书): 《论语》«Лунь Юй», 《中庸》«Чжун Юн», 《大学》«Великое учение», 《孟子》«Мэнцзы»
- «Четыре Великих Творения» (四大名著): 《三国演义》«Троецарствие», 《水浒传》«Речные заводи», 《西游记》«Путешествие на Запад», 《红楼梦》«Сон в красном тереме».
- Четыре народные легенды (民间四大传说): Пастушок и ткачиха (牛郎织女), Плач Мэн Цзяньньюй у Великой стены (孟姜女哭长城), Лян Шаньбо и Чжу Интай (梁山伯与祝英台), Легенда о Белой змее (白蛇传).

Б) Прецедентные имена объектов

- Четыре знаменитых терема (四大名楼): Юэянский терем (岳阳楼), Терем Тэнван (滕王阁), Терем жёлтого журавля (黄鹤楼), Терем Гуаньцюэ (鹤雀楼).
- Четыре великих изобретения (四大发明): технология изготовления бумаги (造纸术), компас (指南针), порох (火药), печатание (印刷术).

4) Прецедентное имя-идеоним

— Четыре духа (四灵): Цинлун (зелёный дракон) дух-покровитель востока (东方青龙), Бай-Ху (белый тигр) дух-покровитель запада (西方白虎), Чжу-Цюэ (красная птица), дух-покровитель юга (南方朱雀), Сюань-У (чёрная черепаха), дух-покровитель севера (北方玄武).

— Четыре Божества (四神): счастье (福) отвечает за удачу (降福施祥), достижения и богатство (禄) – служебное благополучие (功名利禄), продолжительность жизни (寿) – долголетие (长寿), восторг (喜) – доброе предвестие (吉祥).

Из вышеуказанных примеров древний китайский народ подводил итог над группами прецедентных имён в разных сферах. И простым людям в Древнем Китае нравилось объединять похожих людей или предметы вместе и объединять их на “четыре”, чтобы сформировать прецедентные имена. И эти примеры могут доказать, что цифра “четыре” не является несчастливой, а превращает эти прецедентные имена в систему. Став частью древней и современной китайской культуры, их до сих пор помнят и передают в следующие поколения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 288 с.
2. Манерко Л.А., Сложноструктурное субстантивное словосочетание: когнитивно-дискурсивный аспект (на материале технической литературы современного английского языка): дис. ... д-ра филол. наук. М.: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2000. 425 с.
3. Воропаев Н.Н. Прецедентные имена в китайскоязычном дискурсе: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.22. М., 2012. 315 с.
4. Болдырев Н.Н. Языковые категории как формат знания // Вопросы когнитивной лингвистики, 2006. № 2. с. 5-22.
5. 景天星.四大名山信仰佛教中国化的智慧结晶.中国宗教, 2020(04): 52-53. (Цзин Тяньсин. Буддистские Четыре священных горы в мудрости китаизации буддизма. Китайская религия: 2020(04). с. 52-53.)
6. Цуй Юйфэй. Характеристики для понимания структуры категории прецедентных женских имён в китайской картине мира. // Когнитивные исследования языка. № 4 (51): Язык-социальная когниция-коммуникация: материалы XI Междунар. конгресса по когнитивной лингв. 7-9 ноября 2022 г. / Гл. ред. вып. О.К. Ирисханова. М.: МГЛУ; Тамбов: Изд-во «Державинский», 2022. С. 816-820.

© Цуй Юйфэй (victoria-yufei@mail.ru), Гун Фэй (992613147@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Agrasheva O. – Post-graduate student, lecturer, Evseiev Mordovia State Pedagogical University

Aidagulova A. – Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Akilova M. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Ufa University of Science and Technology

Akinina M. – Senior Lecturer, National Research University "MPEI", Moscow

Andreeva E. – Tomsk State Pedagogical University

Bai Xue – Postgraduate, Far Eastern Federal University

Batchaeva K. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kabardino – Balkarian State Agrarian University (Nalchik)

Bobkova O. – Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Mordovian state Pedagogical University named after M.E. Evseiev (Saransk)

Boiko B. – Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow)

Bykova E. – Instructor, Russian University of Transport (MIIT)

Chaiukova Ia. – Lecturer, Tyumen Industrial University

Chernyshev V. – Candidate ped. Sci., Professor, Honored Russian coach leading scientist, Pacific State University, Khabarovsk

Cui Yufei – Postgraduate, Lomonosov Moscow State University

Gamayunova A. – Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Mordovian state Pedagogical University named after M.E. Evseiev (Saransk)

Gerasimova O. – Associate Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

Gong Fei – Senior teacher, Shandong Water conservancy vocational college (Rizhao, China)

Gorskikh E. – Postgraduate student, Tambov State University named after G.R. Derzhavin

Grutskaya S. – Postgraduate student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Moscow Pedagogical State University»

Our authors

Guseva A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Russian State University for the Humanities, Moscow

Isyangulova G. – Doctor of Philology, Professor, Ufa University of Science and Technology

Kabanova O. – Associate Professor, Orenburg State University

Karavka A. – Senior Lecturer, Siberian State University of Water Transport

Karelina N. – Senior Lecturer, Kosygin Russian State University (Technologies. Design. Art)"

Kharchenko N. – Senior Lecturer, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow)

Khasanova R. – Associate Professor, Tomsk Polytechnic University

Koreeva N. – Cand. Sci. (history), Senior Researcher, Federal research center «Kazan Scientific Center of the Russian Academy of Sciences»; Senior Researcher, Institute of the Tatar encyclopedia and regional studies of Tatarstan Academy of Sciences (Kazan)

Kudasheva A. – Methodist, Additional Education Teacher (Robotics), School "Robopoligon" (LLC "Centre "Snail") (Omsk)

Kukhleeva A. – Postgraduate student, Assistant, NCFU, Stavropol

Kumaeva M. – Candidate of Philological Sciences, Leading Researcher, Ob-Ugric Institute of Applied Researches and Development

Liu Chen – Senior lecturer, Binhai School of Foreign Affairs of Tianjin Foreign Studies University

Maklakova E. – Voronezh State University of Forestry and Technologies Named after G.F. Morozov,

Malinina D. – Lipetsk State Technical University

Malinovskaya O. – Art. Lecturer, Pacific State University, Khabarovsk

Manchenko E. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow

Masyutina N. – Postgraduate, Lomonosov Moscow State University

Menshikova G. – Candidate of philological sciences, scientific and pedagogical staff, Military Zhukov's order university of radioelectronics (Cherepovets)

Meteiko V. – Lecturer, Don State Technical University, Rostov-on-Don

Mikhaelis D. – Assistant, Irkutsk State University of Railway Transport

Mikhaelis S. – Candidate of Pedagogics, Assistant professor, Irkutsk State University of Railway Transport

Mikhaylova M. – Senior lecturer, Tyumen Industrial University

Mishnova A. – Postgraduate, Lomonosov Moscow State University

Nalimova A. – National Research University "MPEI", Moscow

Nikitinskaya L. – Associate Professor, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary

Nikolaeva A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University

Nosova O. – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Southern Federal University, Rostov-on-Don

Pavlushkov A. – Candidate of Historical Sciences, docent, Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service of Russia

Perfilov A. – Applicant, Kursk State University

Polyudova E. – PhD (Pedagogic Sciences), Associate Professor, Russian University of Transport (MIIT)

Rachkovskaya N. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor, State University of Education

Sagiryants E. – Senior Lecturer, Don State Technical University, Rostov-on-Don

Salnikova O. – Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, NCFU, Stavropol

Sharipova E. – PhD in sociology, Associate professor, Tyumen Industrial University

Shchegoleva A. – Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor, Krasnodar Higher Military Flight School

Shidlowskaya I. – Associate Professor, Orenburg State University

Smirnova M. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow)

Soboleva A. – Associate Professor, Tomsk Polytechnic University

Startseva O. – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Associate Professor, Bashkir State Pedagogical University. M. Akmulla

Tan Venven – PhD with the academic degree of pedagogical sciences, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow

Topilsky A. – Cand. of hist. science, docent, Derzhavin Tambov State University

Ustova M. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kabardino – Balkarian State Agrarian University (Nalchik)

Voznyuk I. – Candidate of philological sciences, scientific and pedagogical staff, Military Zhukov's order university of radioelectronics (Cherepovets)

Zaichko M. – Senior lecturer, Tyumen Industrial University

Zhitin R. – Cand. of hist. science, science worker, Derzhavin Tambov State University

Efremova E. – Postgraduate student, State University of Education

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).