

ISSN 2223–2982



**СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

**ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ**

**№9–2 2021** (сентябрь)

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](mailto: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.

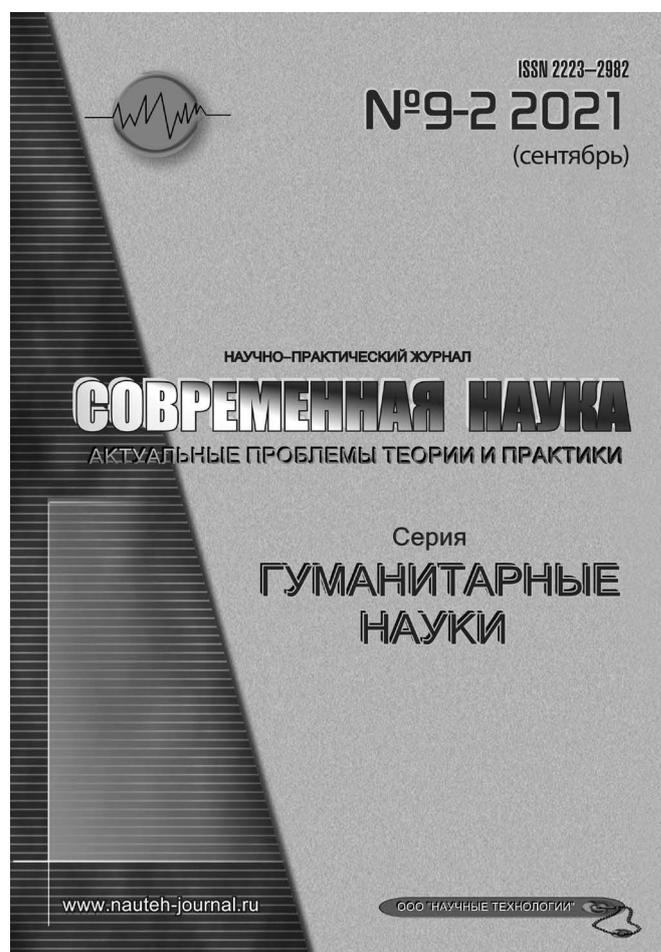
Серия: Гуманитарные науки № 9-2 (сентябрь) 2021 г

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

**Научно-практический журнал**

**Scientific and practical journal**

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



**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 27.09.2021 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)

**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

- Антошин А.В., Антошин В.А.** – Политический радикализм в деятельности НТС в Республике Корея в 1950-1960-е гг.: основные исторические источники  
*Antoshin A., Antoshin V.* – Political radicalism in the activities of NTC in the Republic of Korea in 1950-1960s: main historical sources ..... 6
- Мураталиев Д.Р., Каримова Г.Р., Белоглазов А.В., Вагапова Ф.Г.** – Влияние исламских государств на религиозную безопасность Киргизской Республики  
*Muratallyev D., Karimova G., Beloglazov A., Vagapova F.* – The influence of Islamic states on the religious security of the Kyrgyz Republic ..... 10
- Ягудина О.В., Томина Е.Ф.** – Политика государства по отношению к старообрядцам в период правления Александра I и Николая II  
*Yagudina O., Tomina E.* – State policy towards the old believers during the reign of Alexander I and Nicholas II ..... 13

## Педагогика

- Асейкина Л.С., Кашина Л.Г.** – Обеспечение доступности учебных материалов по языку специальности для иностранных военнослужащих  
*Aseykina L., Kashina L.* – Ensuring the availability of educational materials on the language of the specialty for foreign military personnel ..... 18
- Баева Т.А., Курисёва А.В., Ситникова А.А.** – Геймификация образовательного контента в условиях смешанного обучения в медицинских вузах  
*Baeva T., Kuriseva A., Sitnikova A.* – Gamification of educational content under blended learning in medical schools ..... 23

- Бобкова О.В., Гамаюнова А.Н.** – Формирование связного высказывания у дошкольников с речевыми нарушениями средствами арт-педагогических технологий  
*Bobkova O., Gamaunova A.* – Formation of a connected expression in preschoolers with speech disorders by art-pedagogical technologies. .... 28
- Бородина Н.Н.** – Развитие познавательного интереса как необходимого средства повышения качества образования (на примере изучения студентами дисциплины «Менеджмент»)  
*Borodina N.* – Development of cognitive interest as a necessary means of improving the quality of education (on the example of students studying the discipline "Management") ..... 34
- Горошко Ю.Н.** – Особенности преподавания учебного предмета «Основы религиозных культур и светской этики» в российских школах  
*Goroshko Yu.* – Features of teaching the subject "Foundations of Religious Cultures and Secular Ethics" in Russian schools. .... 37
- Духовникова И.Ю., Король А.М.** – Методы и приемы организации познавательной деятельности студентов гуманитарных специальностей при изучении информатики  
*Dukhovnikova I., Korol A.* – Methods and techniques for the organization of cognitive activity of students of humanitarian specialties the study of informatics ..... 41
- Кондрашова Н.В.** – Методы адаптации иностранных студентов российского вуза  
*Kondrashova N.* – Methods of adaptation of foreign students of the Russian university ..... 44
- Лебедева Т.В.** – Из опыта использования игровых заданий и тестов при обучении краеведению  
*Lebedeva T.* – From the experience of using game tasks and tests in teaching local history ..... 49

- Ляхова Е.Г., Федоткина Е.В.** – Формирование профессиональной иноязычной компетенции с помощью выявления национального культурного кода путешествия по железной дороге  
*Liakhova E., Fedotkina E.* – Professional foreign language competence formation by eliciting the national culture code of railway travel ..... 52
- Омаров О.М., Новикова Н.Б., Аннаев Р.И.** – Исследование эффективности использования технологии поэтапного обучения спортивным двигательным действиям в профессиональной подготовке будущих учителей физической культуры  
*Omarov O., Novikova N., Annaev R.* – The study of the effectiveness of using the technology of step-by-step training in sports motor actions in the professional training of future teachers of physical culture ..... 57
- Скопа В.А.** – Дидактический потенциал дисциплин гуманитарного цикла в развитии рефлексивной компетентности (на примере педагогического вуза)  
*Skopa V.* – The didactic potential of the disciplines of the humanitarian cycle in the development of reflexive competence (on the example of a pedagogical university) ..... 70
- Хайруллина М.В., Можеевская А.Е.** – Проблемы социально-культурной и академической адаптации и удовлетворенность международных студентов высших учебных заведений  
*Khairullina M., Mozheevskaya A.* – The problems of socio-cultural and academic adaptation and student satisfaction of international higher degree students ..... 74
- Филология
- Гурбанова С.С.** – Концепт «вежливость» в деловой переписке и средства ее выражения  
*Gurbanova S.* – The concept of "politeness" in business correspondence and the means of its expression... 79
- Кудзаева А.Г., Газзаева З.А., Колиева У.Х.** – Особенности перевода на русский язык английских фразеологизмов  
*Kudzayeva A., Gazzayeva Z., Koliyeva U.* – Features of the translation of English phraseological units into Russian ..... 85
- Кудзоева А.Ф., Тибилова И.Д.** – Атрибутивные регулятивные структуры как компонент идиостиля Мелитона Казиева  
*Kudzoeva A., Tibilova I.* – Attributive regulatory structures as a component of Meliton Kaziev's idiostyle ..... 89
- Курбанов И.А., Голубников Н.И.** – Лингвистические средства моделирования деятельности премьер-министра Великобритании Бориса Джонсона в англоязычных и российских СМИ  
*Kurbanov I., Golubnikov N.* – Linguistic means for modeling the activity of British prime minister Boris Johnson in the English and Russian language mass media ..... 94
- Леоненко А.Д.** – Катафора и валентность: соотношение понятий  
*Leonenko A.* – Cataphora and valency: the correlation between notions ..... 99
- Леоненко А.Д.** – Катафорические связи слова «дело»  
*Leonenko A.* – Cataphoric ties of the word 'case' ... 103
- Некрылова В.П.** – Формантная структура гласных как параметр реализации ритмической структуры слова в речи носителей русского языка в азербайджаноязычном окружении  
*Nekrylova V.* – The formant structure of vowels as a parameter for the realization of a rhythmic word structure in the speech of Azerbaijan-based Russian speakers ..... 106
- Саналова Б.Б.** – Семантическая структура алтайского многозначного глагола тарт- 'тянуть'  
*Sanalova B.* – Semantic structure of Altai polysemantic verb tart – "to pull" ..... 112

**Сюй Чан** – Метафора времени и её перевод с китайского языка на русский (по материалам текста китайской оперы Кун'цзюй «Пионовая Беседка»)  
*Xu Chang* – The metaphor of time and its translation from Chinese into Russian (based on the text of the Chinese opera Kun'tsyuy "Peony Gazebo") ..... 116

**Червоный А.М., Мурашова Е.А.** – Импликация субъекта в предложениях с пассивным залогом (на материале немецкого и русского языков)  
*Chervony A., Murashova E.* – Implication of the subject in sentences with a passive voice (based on the material of German and Russian) ..... 121

**Янь Юйчжуан, Ладисова О.В.** – Фразеоматизмы с компонентом друг, дружба в языковом сознании китайских и русских студентов на трансграничной территории. Результаты ассоциативного эксперимента  
*Yan Yuzhuang, Ladisova O.* – Phraseomatisms with the component friend, friendship in the linguistic consciousness of Chinese and Russian students in the cross-border area. The results of the associative experiment ..... 125

**Янь Юйчжуан, Ладисова О.В.** – К вопросу о национально-культурной специфике китайских и русских фразеоматизмов с компонентом друг, дружба на дальневосточной трансграничной территории. Сходство и различие  
*Yan Yuzhuang, Ladisova O.* – On the issue of the national and cultural specifics of Chinese and Russian phraseomatisms with the component friend, friendship in the Far Eastern cross-border territory. Similarity and difference ..... 129

## Информация

Наши авторы. Our Authors..... 135

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале ..... 137

# ПОЛИТИЧЕСКИЙ РАДИКАЛИЗМ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НТС В РЕСПУБЛИКЕ КОРЕЯ В 1950-1960-Е ГГ.: ОСНОВНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ<sup>1</sup>

**Антошин Алексей Валерьевич**

*Д.и.н., профессор, Уральский Федеральный Университет*

**Антошин Валерий Алексеевич**

*К.ф.н., профессор, Уральский Институт Управления*

*РАНХиГС*

*alex\_antoshin@mail.ru*

## POLITICAL RADICALISM IN THE ACTIVITIES OF NTC IN THE REPUBLIC OF KOREA IN 1950-1960S: MAIN HISTORICAL SOURCES

**A. Antoshin  
V. Antoshin**

*Summary:* The article presents an analysis of the main historical sources on the history of the People's Labor Union (NTS) in the Republic of Korea in the 1950s-1960s. The main attention is paid to such groups of sources as periodicals, ego-documents, speeches of NTS figures. The archival sources on the history of the NTS are analyzed, in particular, those stored in the Archives of the Center for Eastern European Studies, University of Bremen (Germany). The authors argue that a significant part of the sources on this topic are in the public domain and are not yet available to researchers.

*Keywords:* Russian emigres, NTS, South Korea, Cold War, Asian People's Anti-Communist League.

*Аннотация:* В статье представлен анализ основных исторических источников по истории Народно-трудового союза (НТС) в Республике Корея в 1950-1960-е гг. Основное внимание уделено таким группам источников, как периодическая печать, эго-документы, выступления деятелей НТС. Анализируются архивные источники по истории НТС, в частности, хранящиеся в Архиве Центра восточноевропейских исследований Университета Бремена (Германия). Авторы доказывают, что значительная часть источников по данной теме находится в закрытом доступе и пока не доступны исследователям.

*Ключевые слова:* русская эмиграция, НТС, Южная Корея, холодная война, Антикоммунистическая лига народов Азии.

**П**роблематика истории русской эмиграции в Республике Корея в XX в. относится к числу слабо изученных в историографии сюжетов. Русская диаспора в этой стране была крайне немногочисленной, Корея не относилась к крупным центрам Русского зарубежья. Характерно, что в основательном каталоге собрания Библиотеки имени Гамильтона Гавайского университета (Гонолулу, США), составленном П. Полански при участии А.А. Хисамутдинова, имеется всего лишь одна книга, изданная русскими эмигрантами в Корее. Это – сборник произведений поэтессы В.Ю. Янковской (1909-1996) «Это было в Корее...», изданный в 1935 г. [3, с. 185]. Именно семья Янковских во многом олицетворяла русскую эмиграцию в оккупированной Японией Корее 1920-1930-х гг. Интересный анализ феномена этой семьи, специфики того варианта адаптации, который был ею выбран, содержится в недавно вышедшем исследовании С.В. Смирнова [7].

Вторая мировая война радикально изменила ситуа-

цию на Корейском полуострове. Как известно, одним из ее итогов стал разгром Японии, освобождение территории Кореи советскими и американскими войсками. Однако уже в середине 1940-х гг. Корея стала ареной противостояния сверхдержав, стремившихся использовать внутривнутриполитические противоречия на полуострове в своих целях. Все это привело к событиям Корейской войны 1950-1953 гг., окончательно расколовшим страну на две части.

Оба возникших в середине XX в. корейских государства не относились к числу стран с демократическими политическими режимами. Их идеологические установки были противоположны, однако оба они мало соответствовали западным представлениям о свободе и демократии. Авторитарный антикоммунизм в Южной Корее стал важной основой для проведения ускоренной социально-экономической и политической модернизации страны. Вместе с тем политическая элита южнокорейского режима оказывала разнообразную помощь антикомму-

<sup>1</sup> Исследование выполнено в рамках гранта РФФИ № 19-59-51004 «Роль диаспоральных сообществ в социально-экономическом и культурном развитии России и Кореи в XX в. (на материалах сообществ русских эмигрантов в Корее и корейской общины Урала)».

нистическим силам, действовавшим в регионе. Эти силы воспринимались местными политиками во многом как противовес влиянию СССР и КНР, поддерживавших режим КНДР. Среди этих сил были и русские антикоммунисты, прежде всего, входившие в состав Народно-трудового союза (НТС), история которого уже нашла свое отражение в историографии [1 и др.].

Однако, следует учитывать, что в Республике Корея 1950-1960-х гг. НТС вынужден был действовать в сложных условиях. Еще в 1930-е гг. Союз был известен как молодежная русская эмигрантская группа в Европе и Азии, в деятельности которой были сильны праворадикальные и даже экстремистские тенденции. Деятели НТС отстаивали концепцию «национальной революции» в СССР как результата народного восстания. В годы Второй мировой войны эта организация тесно сотрудничала с нацистами, участвовала в возникновении Русской освободительной армии (РОА) генерала А.А. Власова. Все это сформировало негативный имидж НТС как полуфашистской экстремистской группировки, который умело использовался советским пропагандистским аппаратом. В случае активизации деятельности НТС в какой-либо стране советские дипломаты заявляли ее правительству протест. Именно поэтому руководство Республики Корея, очевидно, отнюдь не стремилось афишировать тот факт, что русские антикоммунисты действовали на ее территории. Это обстоятельство вело к тому, что в распоряжении исследователей имеется крайне мало источников, посвященных истории организации НТС в Республике Корея.

Важнейшим историческим источником такого рода является еженедельник «Посев», который являлся наиболее известным изданием НТС эпохи холодной войны. Ведущий специалист по истории издательской деятельности политических организаций русской эмиграции П.Н. Базанов отмечает, что позицией редакции «Посева» была «поддержка всех форм антикоммунизма в мире, и, в меньшей степени, российских национально-государственных интересов» [2, с. 326]. Как справедливо указывает петербургский историк, «утилитарные агитационно-пропагандистские задачи, стоявшие перед еженедельником «Посев», повлияли на характер материалов на его страницах. Они давались в очень доступной форме, понятной для любой читательской аудитории» [2, с. 326]. Нередко материалы, публиковавшиеся на страницах «Посева», современными исследователями могли бы быть отнесены к разряду экстремистской литературы.

Именно Представительство Издательства «Посев» и было наиболее значимой русской эмигрантской политической организацией в Республике Корея эпохи холодной войны. Впервые информация о нем появилась на страницах «Посева» в январе 1959 г. При этом перво-

начально открыто указывался как адрес Представительства в Сеуле, так и личность руководителя этой структуры Рудольфа Парккали [4]. Однако с середины октября 1959 г. данные о Представительстве становятся гораздо более скудными: в «Посеве» стали указывать в качестве адреса этой структуры лишь № 59 абонентского ящика Международной почты в Сеуле [5]. Очевидно, стремление руководства НТС скрыть конкретную информацию о данном Представительстве диктовалось спецификой этой организации. Как указывает, в частности, известный американский историк Б. Тромли, НТС в годы холодной войны был тесно связан с ЦРУ, деятельность русской эмигрантской организации финансировалась американской спецслужбой [9].

Главным направлением деятельности НТС в Республике Корея было участие в конференциях Антикоммунистической лиги народов Азии. Данная структура была основана в 1954 г. в результате состоявшейся в Южной Корее встречи Президента Республики Корея Ли Сын Мана и руководителя Тайваня Чан Кайши. К концу 1950-х гг. в составе Лиги, кроме Южной Кореи и Тайваня, были также представители Вьетнама, Филиппин, Гонконга, Макао, островов Риу-Киу, Малайи, Сингапура, Бирмы, Таиланда, Австралии, Новой Зеландии. Более того: к Лиге присоединились даже антикоммунисты Пакистана, Ирана и Турции, чьи страны находились довольно далеко от государств-основателей организации. В качестве наблюдателей в Лиге участвовали и деятели НТС, выступавшие от имени антикоммунистической России. На конференциях Лиги они имели совещательный голос.

Именно Республика Корея, наряду с Тайванем, была одним из главных центров деятельности данной организации, поэтому ряд конференций Лиги прошел именно в Сеуле. Еженедельник «Посев» широко освещал конференцию, прошедшую в 1959 г. Опубликованные на страницах «Посева» отчеты о данном мероприятии показывают: руководству НТС очень важно было показать, что русских эмигрантов лидеры антикоммунистических сил Азии рассматривают как равноправных партнеров. В годы холодной войны деятели НТС пытались позиционировать себя как представителей альтернативной, Зарубежной России, которая имела даже подобие своей «внешней политики». Конференции Антикоммунистической лиги народов Азии должны были служить доказательством наличия такой «внешней политики», свидетельством признания Русского зарубежья во всем мире. Подчеркивалось, в частности, что в ходе конференции 1959 г. деятели НТС могли общаться и с руководителями Республики Корея, и с корейской интеллигенцией, включая профессоров и студентов университетов.

Интересным источником по истории деятельности НТС в Корее является опубликованная в № 26 «Посева»

от 28 июня фотография, на которой изображены президент Республики Корея Ли Сын Ман с супругой, ректор Сеульского университета, один из индонезийских антикоммунистов, а также два русских эмигранта - видный деятель НТС Р.Н. Редлих и некий «корреспондент «Посева» Райкин». Последняя фигура загадочна: очевидно, это псевдоним, но раскрыть его пока не удалось. Данный визуальный источник весьма любопытен: появление данной фотографии и специфика подписей под ней являются своеобразным символом эпохи холодной войны.

Не менее значимым, чем «Посев», историческим источником по истории НТС в Республике Корея являются мемуары видного деятеля Союза Г.А. Рара (1922-2006), опубликованные в московском издательстве «Русский путь» в 2011 г. Глеб Александрович Рар родился в Москве в семье офицера Русской Императорской армии. В 1924 г. семья была выселена в Эстонию, затем они переселились в Латвию. Вырос в Лиепае (Либаве). В 1941 г. как балтийский немец переселился в Германию. Член НТС с 1942 г., в 1944-1945 гг. находился в заключении в концлагерях Заксенхаузен, Бухенвальд, Дахау и др., освобожден в апреле 1945 г. После войны работал в издательстве «Посев», в Отделе иностранных дел НТС во Франкфурте, на радиовещании НТС на Тайване и в Японии. С середины 1970-х гг. он – сотрудник радио «Свобода», ведущий религиозно-исторических передач. Г.А. Рар был председателем Свято-Князь-Владимирского Братства в Германии, членом Совета НТС в 1967-1990 гг.

В Республике Корея Г.А. Рар был дважды, в 1961 и 1962 гг. В 1961 г. по его словам, он отправился в Сеул, чтобы познакомиться с членами русской редакции Корейского радио, представиться руководителям Корейского отдела Антикоммунистической лиги, а также «составить себе хоть какое-то представление о перспективах развития деятельности НТС в Корее» [6, с. 400]. В 1962 г. он участвовал в работе конференции Антикоммунистической лиги, посетив в ходе этого мероприятия торжества по случаю годовщины вступления в должность Президента Пак Чжон Хи.

Мемуары Г.А. Рара содержат интересную информацию не только о тех условиях, в которых пришлось действовать членам НТС в Республике Корея в 1950-1960-е гг., но и о самих этих людях. Какую-либо информацию о деятелях НТС часто бывает найти весьма непросто, специфика деятельности этих людей накладывала свой отпечаток на их личности и биографии. Тем ценнее те характеристики, которые содержатся в мемуарах Г.А. Рара. Так, отмечая, что, скорее всего, Парккали – не настоящая фамилия уже упоминавшегося руководителя Представительства Издательства «Посев» в Республике Корея, Г.А. Рар так описывал его судьбу: «Чуть ли не из беспризорников, рос без семьи. Ленинградский

паренек, о котором некому было заботиться. Человек по природе порядочный и здравомыслящий. В финскую войну был призван, попал в плен. Сумел доказать свое «ингерманландское происхождение». Благодаря этому избежал послевоенной судьбы советских пленных остальных национальностей – выдачи их советской стороне и отправки в сталинские лагеря за «измену родине» [6, с. 371]. Таким образом, Р. Парккали был довольно типичным эмигрантом «второй волны». Эпоха сталинской модернизации 1930-х гг. привела к разрушению многих социальных связей, часть людей оказались выброшены на обочину жизни советского общества. Именно такие люди, не пустившие «корней» в СССР, не имевшие семьи, чаще, чем другие, принимали решение остаться на Западе.

Существуют и архивные источники, посвященные деятельности НТС в Республике Корея в годы холодной войны. Так, большой интерес представляет Архив Центра восточноевропейских исследований Университета Бремена (Германия), где хранится личный фонд Г.А. Рара. В нем находятся тезисы доклада Г.А. Рара на тему «Деятельность НТС», сделанного в начале 1960-х гг. в ходе одного из визитов в Сеул. В данном докладе русский антикоммунист знакомил южнокорейских слушателей с основными направлениями деятельности его организации (очевидно, большинство посетителей лекций Г.А. Рара услышали о ней впервые). Он рассказывал о том, как НТС осуществлял заброску агентов в Советский Союз, вел пропаганду своих идей среди населения СССР (при этом рекламировалась практика создания ревкомов на кораблях советского торгового флота, которую многие эмигранты считали мистификацией). Упомянулось в докладе и о вещании радиостанции «Голос Свободного Китая» с территории Тайваня. Однако, основное внимание Г.А. Рар, конечно, уделил южнокорейскому проекту НТС – вещанию радиостанции «Свободная Россия» с территории Республики Корея на советский Дальний Восток. Оно осуществлялось около 10 лет, в 1959-1969 гг., в виде ежедневных 20-минутных передач.

Не мог не упомянуть Г.А. Рар в своем выступлении и об еще одном направлении деятельности НТС, которое косвенно оказалось связано именно с Южной Кореей. В этой стране в 1955 г. упал 20-метровый баллон, изготовленный специальной группой НТС в Бад-Гомбурге (ФРГ). Эта конструкция поднимала около 90 килограммов антикоммунистических листовок, которые сбрасывались каждые 400-500 км по пути полета баллона. История с падением баллона имела резонанс, и Г.А. Рару пришлось объяснять, какие цели преследовал НТС, запуская эти устройства. «Зовем к сопротивлению и к подготовке переворота» [8], - заявил он.

Как свидетельствуют архивные источники, Г.А. Рар

заканчивал свой доклад, объясняя слушателям причины своего пребывания в Республике Корея: «Невозможность антикоммунистической революции только в одной Корее, как в Венгрии. Центр (язва) в Москве. Если будет революция в Советском Союзе, некому будет посылать войска на подавление. Только в совместном действии обретем мы победу» [8] - подчеркивал он.

Заканчивая краткий обзор источников по истории деятельности НТС в Республике Корея в годы холодной войны, следует отметить, что их комплекс пока весьма

ограничен. Данное обстоятельство связано, бесспорно, не только с тем, что Южная Корея не была ведущим центром Русского зарубежья, но и с особенностями деятельности НТС. Тесная связь этой организации со спецслужбами ведет к тому, что значительная часть информации о ней находится пока в закрытом доступе. Так, известно, что документы по данной теме имеются в Национальном архиве Кореи (подразделение в г. Пусан). Однако иностранные исследователи пока не получали доступ к этим материалам.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Д.Ю. НТС российских солидаристов в борьбе против тоталитарного режима: Автореф. дис. . . канд. ист. наук. Владивосток, 1998. 22 с.
2. Базанов П.Н. Издательская деятельность политических организаций русской эмиграции (1917-1988 гг.). СПб.: СПбГУКИ, 2008. 468 с.
3. Полански П. Русская печать в Китае, Японии и Корее. М.: Пашков дом, 2002. 204 с.
4. Посев. Франкфурт-на-Майне, 1959. № 4. 25 января. С. 10.
5. Посев. 1959. № 41. 11 октября. С. 10.
6. Рар Г.А. «... И будет наше поколение давать истории отчет». Воспоминания. М.: Русский путь, 2011. 728 с.
7. Смирнов С.В. Семья Янковских: социальная адаптация русских эмигрантов в Корее (1920-е – начало 1940-х гг.) // Известия Уральского федерального университета. Серия 2. Гуманитарные науки. 2021. № 1. С. 99-113.
8. Forschungsstelle Osteuropa an der Universitat Bremen. Historisches Archiv (FSO UB. HA). F. 106 (Rahr Gleb). Доклад «Смена поколений в СССР».
9. Tromley B. The Making of a Myth: The National Labor Alliance, Russian Emigres, and Cold War Intelligence Activities // Journal of Cold War Studies. 2016. Vol. 18. Issue 1. P. 80-111.

© Антошин Алексей Валерьевич, Антошин Валерий Алексеевич (alex\_antoshin@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ВЛИЯНИЕ ИСЛАМСКИХ ГОСУДАРСТВ НА РЕЛИГИОЗНУЮ БЕЗОПАСНОСТЬ КИРГИЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

### THE INFLUENCE OF ISLAMIC STATES ON THE RELIGIOUS SECURITY OF THE KYRGYZ REPUBLIC

**D. Murataliev  
G. Karimova  
A. Beloglazov  
F. Vagapova**

*Summary:* The relevance of this topic is due to the geopolitical significance of Central Asia, since the socio-political and economic processes taking place here can have a great impact on the entire post-Soviet space. The article examines the influence of the largest Islamic states on the religious security of the Kyrgyz Republic: the exposure of the confessional policy of Kyrgyzstan to the socio-cultural impact of Saudi Arabia, the Turkish Republic, Iran and the countries of the Indian Peninsula is revealed. The authors emphasize the problem of protecting the religious tradition of the Kyrgyz people, who are faced with the threat of losing their spiritual identity.

*Keywords:* international relations, geopolitics, Central Asia, Kyrgyz Republic, Islamic states.

**Мураталиев Динас Русланович**

Ассистент, Казанский (Приволжский)  
Федеральный Университет  
m.dinas@mail.ru

**Каримова Гузель Рушановна**

к.и.н., преподаватель, Казанский (Приволжский)  
федеральный университет  
1Guzel.Karimova@kpfu.ru

**Белоглазов Альберт Владиславович**

к.и.н., доцент, Казанский (Приволжский)  
Федеральный Университет

**Вагапова Фирдаус Габдуллазиевна**

к.и.н., доцент, Казанский (Приволжский)  
Федеральный Университет  
yaktashlar@mail.ru

*Аннотация:* Актуальность данной темы обусловлена геополитической значимостью Центральной Азии, так как протекающие здесь социально-политические и экономические процессы могут оказывать большое влияние на всё постсоветское пространство. В статье рассматривается влияние крупнейших исламских государств на религиозную безопасность Кыргызской Республики: выявлена подверженность конфессиональной политики Киргизии социокультурному воздействию Саудовской Аравии, Турецкой Республики, Ирана и стран Индийского полуострова. Авторы акцентируют проблему защиты религиозной традиционности киргизского народа, столкнувшихся с угрозой потери духовной идентичности.

*Ключевые слова:* международные отношения, геополитика, Центральная Азия, Кыргызская Республика, исламские государства.

С распадом Советского Союза в 1991 г. и образованием идеологического вакуума на всем постсоветском пространстве в Кыргызской Республике начинается массовое возрождение мусульманского сознания, находившегося долгое время под идеологическим прессом в условиях политики государственного атеизма. Постепенно усиливающийся рост распространения исламских ценностей при несовершенстве законодательства Кыргызской Республики начинает способствовать появлению множества религиозных объектов, в основном построенных за счёт богатых граждан, иностранных фондов и исламских государств, стремящихся к реализации собственных целей в центральноазиатском регионе.

Стремление стран Персидского залива во главе с Саудовской Аравией играть главенствующую роль в общественно-политической и экономической жизни мусульманских стран находит свое выражение в строительстве религиозных объектов, обучении студентов и деятельности различных фондов на территории Центральной

Азии, в том числе и в Кыргызской Республике. Благодаря посредничеству таких организаций, как «Муассасатул Харамейн», «Аль Вақф Аль Ислами», «Всемирная ассамблея исламской молодежи», «Международный центр исламского сотрудничества», «Молодежные инициативы», «Международный исламский фонд», Саудовская Аравия осуществляет строительство мечетей, молельных комнат, торговых и исламских культурных центров, включающих в себя школы, спортивные залы, конференц-залы и др. По неофициальным данным, только за счет средств Всемирной ассамблеи исламской молодежи (ВАИМ), выделяющей ежегодно по 5 млн долл. на строительство религиозных объектов, в Киргизии были построены более 70 % всех мечетей [6].

Представляя собой центр мусульманского мира и рассматривая мусульман всего ЦА региона, как потерявших ислам, страны Персидского залива стремятся к пробуждению мусульманского сознания и оказывают активную помощь в сфере исламского образования. Так, к 2017 г. в Киргизии уже насчитывалось 10 исламских институтов,

большинство из которых были открыты при финансовой поддержке различных фондов как Саудовской Аравии, так и других стран Персидского залива [4-5].

Не менее интересным игроком в Киргизской Республике представляется Катар, область интересов которого в Киргизии в последнее время стала расширяться. Так, являясь проводником американских интересов, Катар также старался наладить торгово-экономическое и инвестиционное сотрудничество с Киргизской Республикой. Подтверждением чего может служить открытие посольства Катара в Бишкеке в 2012 г. и визит в сентябре 2015 г. инвестиционной делегации во главе с заместителем министра иностранных дел Катара шейхом Мухаммедом бин Абдурахман Аль-Тани. Особенностью визита стало выявление приоритетных направлений развития сотрудничества. В ходе визита государства пришли к соглашению о развитии энергетической сферы, инфраструктуры, пищевой промышленности и логистики, туризма и железных дорог. При этом совместно с Саудовской Аравией, Катаром выделялись деньги из благотворительных фондов на строительство мечетей на юге КР.

Не менее активной была и остается Турецкая Республика, стремящаяся навязать собственную модель общественного развития, а также распространить культурные и религиозные ценности на весь ЦА регион. Концентрируя усилия главным образом на религиозном образовании и строительстве мечетей, Турецкая Республика имеет на территории Киргизии 28 образовательных объектов, входящих в образовательную сеть «Себат» и находящихся под контролем турецкого общественного и религиозного деятеля Фетхуллага Гюлена. Расположенные в различных областях республики начальные школы, турецкие лицеи, а также международный университет «Ататюрк – Ала-Тоо» в г. Бишкек, постоянно обучают около 12 тыс. школьников и студентов. При этом, сделанный акцент на изучении точных наук и английского языка при наличии развитой современной материально-технической базы, позволяет достигать международных стандартов и выглядеть более привлекательными для киргизской молодежи, нежели другие образовательные учреждения [1]. Важно также отметить, что, начиная с 2018 г., достопримечательностью Бишкека становится крупнейшая мечеть Средней Азии, построенная исключительно за счет средств турецкой стороны.

Влияние, приходящее со стран Индийского полуострова (Индия, Пакистан, Бангладеш), представлено в основном движением «Таблиги Джамаат», зародившееся в 1920-х годах в Индии. Основанное на принципах поклонения, исправления морального поведения и призыва к религии без вмешательства во внутривнутриполитическую деятельность государства, его ключевой целью остается

обращение людей в ислам. Как отметили Дж. Зенн и К. Куэнаст, члены «Таблиги Джамаат», часто проповедуют, что кыргызы должны принимать арабо-исламские имена; носить хиджаб или никаб для женщин или отращивать бороду для мужчин; воздерживаться от националистической музыки, танцев и спорта; и следовать консервативным социальным нормам, исключая женщин из общественной жизни [7].

Интересным представляется то, что в ходе заседания Совета обороны КР был обсужден вопрос о деятельности в республике движения «Таблиги Джамаат». Данная организация была обозначена в качестве угрозы, однако окончательного решения по поводу её деятельности на территории КР всё-таки принято не было [6]. Примечательно, что к этому моменту в Киргизской Республике сложилась интересная ситуация. Получив широкое распространение на территории всей республики, движение «Таблиги Джамаат» стало серьёзным барьером к распространению радикальных течений. Проповедуя ненасилие, терпимость и невмешательство в политику, «дааватисты» неосознанно выполняли работу официального муфтията по профилактике экстремизма [8], поэтому, запрет деятельности «Таблиги Джамаат» в Киргизии на законодательном уровне мог привести к резкому распространению радикальных течений [2].

В 2017 г. религиозная безопасность Киргизской Республики была поставлена под удар. Киргизская Республика оказалась заложником большого политического соперничества между Саудовской Аравией и Исламской Республикой Иран, которое постепенно стало перерастать из политико-экономического соперничества в религиозное и внутриконтрафессиональное противостояние. Стремление Исламской Республики Иран подчеркнуть собственное превосходство над республиками Центральной Азии и преподнести себя в качестве «старшего брата» свидетельствует о желании Ирана стать лидером исламского мира и распространить собственные ценности на весь регион [3].

В Киргизской Республике иранские религиозные течения в основном представлены через структуры образования и культуры. К ним можно отнести культурное представительство Ирана при Посольстве ИРИ в Киргизии, Центры иранистики в киргизских университетах и исламский культурно-просветительный фонд «Коусар».

Следует подчеркнуть, что основной целью культурного представительства Ирана при Посольстве ИРИ в Киргизии оставалась реализация политики культурно-исторического сближения и взаимовлияния. Так, проводилась работа по открытию книжных магазинов иранских издательств, проходили культурные встречи и мероприятия, продолжали работать языковые курсы,

организовывались различные религиозные праздники [6].

Таким образом, посредством инвестиций в различные сферы Киргизской Республики Саудовская Аравия, Катар и Турецкая Республика стремятся навязать киргизскому обществу свой путь дальнейшего развития.

Государства Индийского полуострова (Исламская Республика Пакистан, Индия и Бангладеш) представлены в основном движением «Таблиги Джамаат», основанного на принципах поклонения, исправлении морального поведения и призыва к религии без вмешательства во внутривосточную деятельность государства.

Исламская Республика Иран, большинство (89 %) населения которого проповедует ислам шиитского толка, не способна оказывать сопоставимого с другими странами влияния на развитие КР.

В заключение хотелось бы отметить, что постройка образовательных учреждений и культурных центров, несомненно играет благоприятствующую роль для республики. Однако, как подметил теолог К. Маликов, киргизское правительство думает, что все эти идеи контролирует. На самом деле оно контролирует лишь мечети – как архитектурные сооружения – и, возможно, имамов. А вся проповедь, вся идеология ушла в подполье – и в Интернет. Получается, мозгами киргизской молодёжи управляют извне [3].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гарбузарова Е.Г. Геополитическое влияние нерегиональных акторов на религиозную безопасность Кыргызстана // Исламоведение. – 2017. – Т. 8. – № 4. – С. 5–16.
2. Насритдинов Э., Эсенманова Н. Религиозная безопасность в Кыргызской Республике. – Бишкек, 2014. – 64 с.
3. Ночёвкин В. Мусульмане Кыргызстана – заложники чужой игры [Электронный ресурс] // Дело №. URL: <https://delo.kg/?p=7954> (дата обращения: 13.09.2019).
4. Шеров Ш.Б. Формирование религиозно-исламского образования в Кыргызстане: состояние и проблемы // Известия вузов Кыргызстана. – 2018. – № 4. – С. 119–122.
5. Эсенманова Н.С. Исламские ориентиры Кыргызстана: влияние Саудовской Аравии // Вестник. – 2016. – № 1. – С. 271–276.
6. Эсенманова Н.С. Исламские ориентиры Кыргызстана: роль зарубежных религиозных течений // Центральная Азия и Кавказ. – 2015. – Т. 18. – № 3–4. – С. 213–227.
7. Zenn J., Kuehnast K. Preventing Violent Extremism in Kyrgyzstan // United States Institute Of Peace. – 2014. – Special Report 355. – P. 1–16.
8. Салиев А. Ситуация в Киргизии [Электронный ресурс] // Материк. URL: <http://materik.ru/problem/detail.php?ID=10769> (дата обращения: 24.03.2020).

© Мураталиев Динас Русланович (m.dinas@mail.ru), Каримова Гузель Рушановна (1Guzel.Karimova@kpfu.ru), Белоглазов Альберт Владиславович, Вагапова Фирдаус Габдуллаязовна (yaktashlar@mail.ru).  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ПОЛИТИКА ГОСУДАРСТВА ПО ОТНОШЕНИЮ К СТАРООБРЯДЦАМ В ПЕРИОД ПРАВЛЕНИЯ АЛЕКСАНДРА I И НИКОЛАЯ II

**Ягудина Оксана Валентиновна**

*К.и.н., доцент, Оренбургский государственный университет  
yagudina\_ov@mail.ru*

**Томина Елена Федоровна**

*К.п.н., доцент, Оренбургский государственный университет  
teador17@mail.ru*

### STATE POLICY TOWARDS THE OLD BELIEVERS DURING THE REIGN OF ALEXANDER I AND NICHOLAS II

**O. Yagudina  
E. Tomina**

*Summary:* In modern Russian society, the issues of interaction of religious cultures, tolerance and the rule of law are touched upon. The article studies and analyzes in detail the state policy towards the Old Believers in the XIX century, its results and consequences. In the course of the study, it was determined that after M.M. Speransky codified the legislative material accumulated over a couple of centuries and formalized it in the form of a Complete collection of laws and a Code of Laws of the Russian Empire, six religious torts are mentioned in the section on crimes and on faith. During the reign of Nicholas I, large monasteries were destroyed, and that part of the schismatics who refused to join the same faith will begin searching for their own Belokrinitsky hierarchy.

*Keywords:* politics, church, Cossacks, Orthodoxy, schismatics, Old Believers, legislation.

*Аннотация:* В современном российском обществе затрагиваются вопросы взаимодействия религиозных культур, толерантности и правового государства. В статье подробно изучается и анализируется государственная политика по отношению к староверам в XIX столетии, ее итоги и последствия. В процессе исследования определено, что после проведения кодификации М.М. Сперанским накопившегося за пару веков законодательного материала и оформления его в виде Полного собрания законов и Свода законов Российской империи, в разделе о преступлениях и о вере упоминается шесть религиозных деликтов. В период правления Николая I уничтожались крупные скиты, и та часть раскольников, которая отказалась присоединиться к единоверию, начнет поиски собственной Белокриницкой иерархии.

*Ключевые слова:* политика, церковь, казачество, православие, раскольники, старообрядчество, законодательство.

Одним из значительных событий русской истории является церковный раскол в XVII веке. Причинами его возникновения стали не только догматические разногласия, как это было принято считать в исторической литературе XVIII-XIX веков. Раскол, носивший первоначально протестный характер, был обусловлен ухудшением социально-экономического положения низших слоев русского общества. Крестьяне, казаки, торговые и посадские люди, оказавшиеся под гнетом государства и землевладельцев, составили социальную базу старообрядчества.

Приверженность старой вере, на протяжении нескольких веков, расценивалось властями, как преступление против государства, а сами раскольники считались людьми, идущими «в разлад с общественным устройством России» [4, с. 453]. Главные обвинения, выдвигаемые против староверов, по мнению известного русского правоведа А.Ф. Кони, «не верят в церковную власть, отрицают государственный авторитет и не признают супружеских союзов» [4, с. 455]. При этом в XIX столетии сохранялось ошибочное представление о старообрядчестве как о сектантском движении. Причисление староверов к «изуверным учениям» оказывало суще-

ственное влияние на выбор проводимых государством мероприятий для борьбы с расколом. Отсутствовало четкое представление о толках и согласиях, имевших место в старообрядчестве. Часто один и тот же толк упоминался «по два раза под разными именами ..., тогда как это один толк, который лишь иначе именуется в разных местностях» [4, с. 451].

Долгое время преследование религиозных преступлений являлось прерогативой церкви. Светская же власть стала принимать активное участие в этих вопросах только во второй половине XVII века. В разные исторические периоды раскольников могли судить как церковным судом, так и светским. Значительные изменения в жизни старообрядцев произошли в рассматриваемый нами период.

Для Российской империи XIX век стал временем серьезных изменений в жизни государства и общества. Перемены коснулись и государственно-конфессиональной политики по отношению к старообрядцам. Позиция властей зависела не только от идеологии старообрядческого толка или согласия, но и к какому сословию относились раскольники.

На особом счету были казаки-старообрядцы, так как они составляли военное сословие и были опорой царской власти на государственных рубежах. Среди казачьих войск Российской империи наибольшее количество староверов проживало на территориях: Уральском – 63346 (50%), Тёрском – 28420 (15,6%), Донском – 113640 (10,1%), и Оренбургском – 18341 (4,6%) [14, с. 54].

Начало изучаемого периода ознаменовано появлением единоверческой церкви, где разрешалось вести службы по старопечатным богослужебным книгам. Практика единоверия была окончательно закреплена в «16 пунктах» митрополита Платона при императоре Павле I в 1800 году. Для многих старообрядцев это стало решением вопроса нехватки священнослужителей, а для государства – надежда на то, что единоверие станет промежуточным этапом при переходе раскольников в новообрядческую церковь. При достижении данной цели церковь единоверия, как институт, становилась ненужной и подвергалась уничтожению. Но раскольники, если и принимали единоверие, то только из-за стремления получить собственную иерархию. Дальнейшего перехода в официальное православие, чаще всего не происходило.

Одной из мер противодействия расколу стал указ от 1801 года, по которому православные, уклоняющиеся от христианских таинств исповеди и причастия, освобождались от денежного штрафа. Вместо этого назначалось церковное покаяние. Введение данного положения объяснялось тем, что с раскольников уже давно сняты денежные штрафы, а это служит для некоторых православных слабых в вере к удалению от церкви. Выгоднее было признать себя раскольником, чем нести ответственность за нарушение [7, Т. XXVI. №19743. с. 521-523].

Преемник Павла I, Александр I (1801-1825), начал свое правление с либеральных преобразований, которые были направлены на все сферы общественной жизни, в том числе и на религиозную. Несмотря на то, что они были достаточно сдержаны по отношению к старообрядчеству, исследователь Н.И. Субботин пришел к выводу, что такая политика способствовала укреплению и процветанию раскола [12, с. 119]. В большей степени ослабление контроля за расколом в это время коснулось старообрядцев-поповцев, как более лояльных к власти.

Изменения в общественной жизни требовали и пересмотра подхода к мерам наказания за религиозные преступления. Так, к примеру, в 1817 году был издан указ «О нервании ноздрей у преступников», посчитав это истязание излишним и бесчеловечным. Изначально предполагалось, что данная мера заменит смертную казнь и оставит неизгладимый знак преступления [7, Т. XXXIV. №27197. С. 949]. На особом контроле с 1820 года у полиции оставались представители федосеевского согласия,

в общинах которых были обнаружены факты «разврата и детоубийства» [2, с. 423-428]. Для них так же устанавливался запрет избрания их представителей на общественные должности.

Еще одним послаблением для старообрядцев в царствование Александра I стало разрешение в 1822 году содержать часовни и держать беглых попов, за которыми нет уголовного преследования. С этих пор наблюдается трансформация раскола «из религиозной секты в обширную промышленную корпорацию», которая проникла почти во все отдаленные регионы Российской империи [6, с. 18].

С приходом к власти Николая I (1825-1855) прервалась преемственность политики веротерпимости. Его царствование совпало с периодом жестких гонений, которое отразилось на всем старообрядческом обществе. По мнению императора, раскол «беспокоит Церковь, отводя многих от соединения с нею...», а старообрядцы «властей светских и духовных как внутренне сами не любят, так и других своим примером, а при том и глухими разговорами на то же приводят или привести всегда хотят» [10, с. 145].

Вопросами раскола при Николае I стало ведать III Отделение его императорского величества канцелярия. Первыми мероприятиями по отношению к раскольникам стали лишение их права быть избранными на общественные должности и запрет на запись в купеческие гильдии. Старообрядческие общины признавались незаконными [2, с. 423-428].

При этом при Николае I была проведена кодификация всего накопившегося за пару веков законодательного материала, который был обобщен усилиями М.М. Сперанского и оформлен в виде Полного собрания законов и свода законов Российской империи. В разделе о преступлениях о вере упоминается шесть религиозных деликтов: богохуление и порицание веры, вероотступничество и отвлечение от веры, ересь и раскол, подложное проявление чудес, нарушение благочиния в церквях, святотатство [16, с. 428]. Практически все перечисленные выше преступления карались лишением всех прав состояния и каторжной ссылкой до 15 лет, заключением в смиренном доме сроком до 3 лет. Интересен тот факт, что совершенные религиозные преступления в пьяном состоянии, карались более мягкими мерами. К примеру, за оскорбление в пьяном состоянии священника в церкви приговаривали до 3 месяцев тюремного заключения. Если же совершивший преступление был трезв, то срок мог составить около 6 месяцев тюрьмы.

Исследователи Н.М. Чернавский и П.Н. Столпянский в своих работах отмечали, что исполнители царских указов, превышая свои полномочия, значительно уве-

личивали наказание. Тюремные остроги Оренбургской губернии были переполнены раскольниками, что значительно усугубляло состояние раскола в губернии [15, с. 998]. Для полиции и исправников старообрядцы выступали, как «средство поправить свой скудный бюджет» [11, с. 102].

Остро стоял вопрос и о беглых старообрядческих полах, которые совершая поездки по самым отдаленным уголкам Российской империи, способствовали укреплению и распространению раскола. Беглые священники находили на территории казачьих войск приют и поддержку в виде материальной помощи, так как здесь всегда ощущалась нехватка своих священнослужителей. Тогда в 1832 году было издано высочайшее повеление, где указывался запрет укрывать вновь прибывших беглых попов и «только прежних оставить в покое». Повеление распространялось на всю территорию государства, и казачьи территории не стали исключением [15, с. 426]. Введение запрета совпало с разгромом Иргизских монастырей, которые для многих раскольников являлись иерархическим центром. Теперь они переводились в статус единоверческих. Итогом стала радикализация старообрядчества Иргиза. Многие из них примкнули к беспоповцам или к другим сектам [13, с. 193]. Другим важным следствием разгрома Иргиза стал поиск священства, и затем появление Белокрыницкой (австрийской) иерархии, ставшей основой для одной из крупнейших старообрядческих общин во второй половине XIX века. «Австрияки» стали главными конкурентами для официального православия, так как имели собственную иерархию и были более привлекательны, чем, к примеру, церковь единоверия, где раскольники ощущали двойственность своего положения.

Через несколько лет в 1839 году происходит ужесточение наказания за укрывательство среди казачества беглых священников. Теперь, если на войсковой территории будет пойман такой поп, то за каждого попа назначался штраф в 600 рублей. Ровно половину было обязано выплатить станичное правление [5, с. 230-231], которое несло ответственность за недосмотр.

В 1836 году еще одним запретом стало обращение крестьянских изб в старообрядческие молельни, а так же устраивать в них престолы. Это не относилось к молебным домам, созданным до данного постановления на основании действующих законов [8, Т. XI. Ч. 1. №9107. С. 446-447].

В сентябре этого же года Комитет министров издал положение, по которому старообрядцам, принявшим православие, даровалось прощение единойжды. Повторно «совратившихся» в раскол отправляли на проживание в Закавказские провинции. Фактически данное положение подтверждало статьи 192 и 195 Свода Законов

Уголовных [8, Т. XI. Ч. 2. №9494. С. 1]. Последующим указом разрешалось раскаявшимся и обратившимся в православие старообрядцам остаться в Тифлисе или других регионах Закавказья, если на то есть согласие местных обществ [8, Т. XI. Ч. 2. №9538. С. 34-35].

В 1838 и 1839 годах были узаконены основные положения «О порядке предания земле тех раскольников, умерших в селениях ведомства государственных имуществ». Закон касался тех старообрядцев, которые не приемлют священства. Теперь их тела можно было предать земле только после освидетельствования местной полицией. В обязанности полиции вменялось наблюдение за тем, чтобы погребение совершалось не ранее установленного срока. Через год вышло разъяснение. Освидетельствование тела полицией состоит только в простом осмотре, чтобы выяснить была ли смерть насильственной. Если возникали подозрения в убийстве или был соответствующий донос, то инициировалось судебно-медицинское исследование [1, оп. 5. д. 10910, л. 1].

Согласно указу от 1845 года последователи староверия не допускались до работы в иконописных цехах. Данная мера обосновывалась стремлением предупредить «неприличные изображения на иконах». Тех, кто скрывал свою принадлежность к расколу или был совращен в раскол в то время, когда состоял в цехе, исключался из него. Соккрытие принадлежности к старой вере воспринималось как ложное показание перед судом, такие раскольники подвергались уголовному преследованию [8, Т. XX. Ч. 1. №18590. С. 78].

Со временем идеологически неоднородное старообрядческое движение окончательно раскалывается на два крупных течения – беспоповцы и поповцы. В XIX веке наибольшую популярность приобретает поповское течение, которое имело распространение в местах со смешанным по сословиям населением и с развитым денежным хозяйством [3, с. 150]. Возможно, это объяснялось тем, что поповцы готовы были пойти на компромисс с властями для улучшения условий своей торговой и общественно-политической деятельности. Предоставляемые поповцам льготы делали более привлекательным присоединение к их общинам. Беспоповцы же, среди которых было больше всего выходцев из крестьянского сословия, имели значительные ограничения в гражданских и экономических правах. К середине XIX века правительство разработало свою классификацию раскольников, которая определялась особенностями вероучения:

1. Секты вреднейшие, куда беспоповцы, отвергавшие молитву за царя и брак, входили вместе с иудействующими, молоканами, духоборами, хлыстами, скопцами.
2. Вредные. К этому разряду относили беспоповцев, допускающих брак и молитву за царя.

3. Менее вредные – поповцы. Раскольники данного разряда преследовались только в случае публичного оказательства раскола.

С 1845 года, согласно указу Святейшего Синода, православным священникам не разрешалось вмешиваться в раскольничьи требы [1, оп. 4. д. 8193, л. 3].

Уральский атаман Перовский В.А. впоследствии отмечал, что данная мера предоставила преимущества для старообрядцев. На практике священники лишились возможности к обличению раскола. Духовные увещания могли проводиться только в благоприятные к собеседованию случаи. Запрещалось входить в дома раскольников, которые были приспособлены для проведения таинств и молитв, так как это могло повлечь за собой «ропот и жалобы на священников» [15, с. 620].

В августе 1845 года было издано Уложение «о наказаниях уголовных и исправительных». Статьи 197, 206-215 содержали положения о санкциях, применяемых к религиозным преступникам. Наказание виновного в открытой проповеди раскола состояло в заключении в смиренный дом на срок до двух лет и потере особенных сословных прав:

- для дворян – запрет на государственную или общественную службу, участие в выборах на какие-либо должности;
- для священников – пожизненная потеря духовного сана;
- для почетных граждан и купцов – запрет участвовать в выборах и избираться на городские должности.

Дважды, совершенное преступление каралось заключением в крепость от 4 до 6 лет, трижды – ссылкой в Томскую и Тобольскую губернии. Если распространение старообрядчества сопровождалось применением насилия, то помимо перечисленных выше видов наказания ссылали на каторжные работы в рудники на 12-15 лет и вводился запрет иметь крепостных православного вероисповедания, а также управлять имениями с православным населением [8, Т. XX. Ч. 1. №19283. С. 631-632]. Возведение старообрядческих скитов, молебных домов влекло за собой заключение в тюрьму на срок от 1 до 2

лет. Все строения подвергались сносу, а материалы строения продавались в пользу Приказа общественного призрения [8, Т. XX. Ч. 1. №19283. С. 634-635].

Исследователь А.С. Пругавин отмечал, что отбывание наказания иногда затягивалось на долгие годы. В пример он приводит список арестантов Соловецкой тюрьмы, составленный по требованию Синода в 1855 году. Здесь были указаны узники, которые отбывали срок уже более 30-40 лет, за приверженность старой вере и произнесение богохульных слов на официальную церковь. Особое внимание А.С. Пругавина привлекала фигура крестьянина Семена Шубина, сидевшего уже 43 года. На тот момент ему исполнилось 88 лет. В заключении было отмечено, что данный арестант оставлен в монастырской тюрьме на неопределенный срок, так как «безнадежен в раскаянии» [9, с. 58-59]. В данном отчете автор сделал пометку, что арестанты Соловецкой тюрьмы лишены всякой медицинской помощи из-за отсутствия лекарств и медиков. В гражданские больницы отправлялись только те, кто впадал в сумасшествие [9, с. 66].

Браки бывших раскольников указом Синода от 1853 года предписывалось венчать только после их «искреннего» присоединения к официальному православию и оставлению раскольнических заблуждений. Они обязывались пребывать неуклонно в официальном православии или в единоверческой церкви [15, с. 688].

Таким образом, давая оценку государственной политике в вопросах борьбы с расколом, необходимо отметить, что первая половина XIX века, была сложным и противоречивым периодом в истории старообрядчества. Если при Александре I были сделаны осторожные шаги к смягчению положения раскольников в империи, то при Николае I все либеральные преобразования в религиозной сфере были свернуты. Николаевское время стало самым мрачным и грозным в истории старообрядчества. Именно в эти годы был нанесен удар по раскольническому священству, так как уничтожение крупных скитов привело к его оскудению. Та часть раскольников, которая отказалась присоединиться к единоверию, начнет поиски собственной иерархии, итогом которых станет появление Белокриницкой иерархии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив Оренбургской области (ГАОО). Ф. 173. Оп. 4. Д. 8193; Д. 8448; Оп. 5. Д. 10910.
2. Знаменский П.В. История русской церкви. Париж: Центр русских исследований в Медоне; М.: Крутицкое Патриаршее подворье, 2000.
3. История современной России / Под ред. В.А. Поссе. Ч. 1. СПб.: Жизнь для всех, 1912.
4. Кони А.Ф. На жизненном пути. Т. 2. Из воспоминаний. Публичные чтения. В верхней палате. СПб.: Тип. Спб. т-ва печ. и изд. дела «Труд», 1912.
5. Материалы по историко-статистическому описанию. Хронологический перечень. Вып. X. Оренбург: Типо-литография Б. Бреслина, 1910.
6. Москаленко А.Т. Идеология и деятельность христианских сект. Новосибирск: Наука. Сиб. отделение, 1978.
7. Полное собрание законов Российской империи. Первое собрание (1649-1825). Т. XXVI. №19743; Т. XXXIV. №27197.

8. Полное собрание законов Российской империи. Второе собрание (1825-1881). Т. XI. Ч. 1. №9107; Ч. 2. №9494, №95384; Т. XX. Ч. 1. №18590, №19283.
9. Пругавин А.С. Монастырские тюрьмы в борьбе с сектантством: к вопросу о веротерпимости. М.: Посредник, 1906.
10. Ряжев А.С. Неизвестные проекты русского «просвещенного абсолютизма» по делам религии // Отечественная история. 2004. № 2. С. 143-154.
11. Столпянский П.Н. Город Оренбург: материалы к истории и топографии города. Оренбург: Изд-во Оренб. губ. тип., 1908.
12. Субботин Н.И. Моим обвинителям и судьям. М.: тип. Т. Рис, 1877.
13. Три века: Россия от смуты до нашего времени: Ист. сб. под ред. В.В. Каллаша. Т. 1. М.: т-во И.Д. Сытина, 1912-1913.
14. Футорянский Л.И. Казачество России на рубеже веков. Оренбург: ДИМУР, 1997.
15. Чернавский Н.М. Оренбургская епархия в прошлом и настоящем. Вып. 2. Оренбург: Тип. Оренбургской Духовной консистории, 1901–1902.
16. Ширяев В.Н. Религиозные преступления: Ист.-догмат. очерки. Ярославль: тип. Губ. правл., 1909.

© Ягудина Оксана Валентиновна (yagudina\_ov@mail.ru), Томина Елена Федоровна (teador17@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДОСТУПНОСТИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

**Асейкина Лариса Степановна**

*К.п.н., доцент, Краснодарское высшее военное  
авиационное училище летчиков  
l.aseykina@gmail.com*

**Кашина Лариса Георгиевна**

*старший преподаватель, Краснодарское высшее военное  
авиационное училище летчиков*

### ENSURING THE AVAILABILITY OF EDUCATIONAL MATERIALS ON THE LANGUAGE OF THE SPECIALTY FOR FOREIGN MILITARY PERSONNEL

**L. Aseykina  
L. Kashina**

*Summary:* The article deals with the problem of ensuring the availability of authentic materials of the textbook on the language of the specialty in the training of foreign military personnel. The methodology of the research is substantiated, the pedagogical conditions for achieving the goal are identified, recommendations for the organization of educational and methodological work are presented. During the experimental test, the necessity of implementing comprehensive measures to achieve the availability of educational materials was proved, which means that cadets have the opportunity to form and increase their communicative competence in the educational and professional sphere.

*Keywords:* authentic materials, differentiation, specialty language, adaptation, accessibility, foreign military personnel.

*Аннотация:* В статье рассматривается проблема обеспечения доступности аутентичных материалов учебного пособия по языку специальности в обучении иностранных военнослужащих. Обоснована методология исследования, выявлены педагогические условия для достижения цели, представлены рекомендации для организации учебно-методической работы. В ходе экспериментальной проверки доказана необходимость реализации комплексных мер в достижении доступности учебных материалов, а значит, у курсантов появляется возможность формировать и наращивать коммуникативную компетенцию в учебно-профессиональной сфере.

*Ключевые слова:* аутентичные материалы, дифференциация, язык специальности, адаптация, доступность, иностранные военнослужащие.

Успешная эксплуатация отечественной военной техники за рубежом предполагает подготовку компетентных специалистов. В российских вузах военно-профессиональная подготовка иностранных военнослужащих (ИВС) осуществляется на неродном (русском) языке, знание которого определяет их способность к обучению. Коммуникативная компетенция, существенно влияющая на качество профессионального образования ИВС, формируется у них на подготовительном курсе и на основных курсах при изучении, главным образом, дисциплины «Язык специальности», которая сопровождает все этапы вузовского обучения иностранцев.

Модули рабочей программы дисциплины коррелируют с программами спецпредметов, дидактический материал разработанного нами учебного пособия отобран, организован, прошел соответствующую экспертизу и отвечает задачам обучения и нормам, принятым в учебно-профессиональном дискурсе авиационных специалистов. Тексты и функционально связанные с ними иллюстративные материалы и задания соответствуют критериям аутентичности: имеют логическую целостность и тематическое единство, естественность лексиче-

ского наполнения и грамматических форм, адекватность в употреблении языковых средств [10].

В процессе апробации учебного пособия, изучения проблем обучения ИВС первого курса (опрос, анализ объективных показателей) выявлены основные причины трудностей в освоении материала пособия: слабое владение русским языком (40% опрошенных), сложность учебно-методических материалов (35% респондентов), непривычная организация учебного процесса, в том числе и самостоятельной работы (20% опрошенных). Проблемы в обучении, в основном, вызваны значительными различиями стартовых позиций: поздним заездом для довузовской подготовки, состоянием здоровья, сложной адаптацией, социокультурными и психологическими особенностями иностранцев (мотивация, менталитет, уровень образования, знание иностранных языков и др.). В связи с разными причинами аутентичный материал учебного пособия по языку специальности (предложенный объем, лексико-грамматическое и смысловое наполнение текстов в пределах обозначенного в темпланах лимита времени) становится малодоступным, что снижает мотивацию ИВС к обучению, создает барьеры в изучении общеобразовательных и профильных

дисциплин. В таком случае обеспечение доступности учебных материалов является важной педагогической задачей, актуализирующей наше исследование.

В научно-методической литературе рассматриваются пути реализации принципа доступности в обучении ИВС «в целях более эффективной организации образовательного процесса» [12, с. 3] и повышения качества профессиональной подготовки курсантов [7]. Предлагается дифференциация обучения «как направления гуманизации образовательного процесса в военном вузе», «позитивный фактор профессионального становления офицеров-специалистов» [2, с. 9]. Отмечается основное требование принципа доступности: приведение «содержания, методов и форм обучения в соответствие с возрастными, социокультурными, психологическими, национальными, религиозными и иными особенностями, а также уровнем развития обучающихся» [12, с. 20]. К работе с отдельными группами курсантов методисты советуют подходить дифференцированно и создавать оптимальные условия для их успешного обучения [2, 7, 8].

Одним из способов решения проблемы доступности предлагается «оперативное изменение дидактических материалов с учетом специфики характеристик обучающихся» [12, с. 2], в частности, методическая обработка (адаптация) аутентичных учебных материалов в соответствии с критериями методической аутентичности [8, 10]. Тем не менее, в литературе по указанной проблеме отсутствуют системные исследования, позволяющие теоретически и практически обозначить аспекты педагогической деятельности по обеспечению доступности учебных материалов по языку специальности для обучения ИВС, что и обусловило направление нашего исследования.

Целью статьи является определение методологии исследования, выявление комплекса условий, обеспечивающих доступность учебных материалов по языку специальности для некоторых групп иностранных военнослужащих.

Задачи исследования – представить совокупность принципов и подходов, которые определяют теоретическую основу исследования; рассмотреть педагогические условия для достижения доступности материалов учебного пособия и практические рекомендации с целью организации учебно-методической работы.

Научная новизна исследования состоит в обосновании методологической основы обеспечения доступности учебных материалов для некоторых групп обучающихся, а также в определении педагогических условий, выполнение которых сделает учебные материалы понятными, а следовательно, приведет к формированию и наращиванию у курсантов учебно-профессиональной

коммуникативной компетенции.

В поисках оптимального решения проблемы исследования, в стремлении теоретически и практически обосновать векторы педагогической деятельности мы опираемся на совокупность взаимосвязанных методологических подходов, среди которых дифференцированный, личностно-деятельностный, функционально-коммуникативный подходы, которые базируются на определенной системе общедидактических принципов, включают в себя стратегию деятельности, ее методы и формы.

Дифференцированный подход к реализации задач обучения предполагает адаптацию ИВС к новым условиям жизни, службы и обучения, уровневую дифференциацию учебных программ и методик, учет индивидуальных способностей, возможностей и потребностей через вариативную организацию учебного процесса. Учитываются «особенности познавательных (содержание, объем, качество усвоения информации), деятельностных (умения и навыки), личностных (физические, нравственные, социально-психологические) качеств курсантов» [2, с. 3]. «Предметно-дидактическая дифференциация в обучении обеспечивает индивидуальный подход и связана с системной организацией научных знаний, учетом их содержания, объективной трудности, новизны, уровня интегрированности» [7, с. 11].

В системе принципов дифференцированного обучения есть требования «профессиональной направленности, сознательности и творческой активности, доступности и дидактической вариативности, реализации обратной связи, консультирования, мониторингового слежения» [7, с. 9]. Каждый из принципов выступает в качестве правила деятельности преподавателя и курсантов, а вместе эти требования служат для полного раскрытия индивидуальных способностей каждого курсанта, создания оптимальных условий для обучения и достижения учебно-воспитательных целей.

Личностно-деятельностный подход связан с методической обработкой (адаптацией) аутентичных учебных материалов, с помощью которых можно управлять учебной деятельностью ИВС, исходя из их особенностей и интересов. При адаптации сохраняются «основные свойства аутентичных произведений с поправкой на конкретные задачи обучения и языковой уровень учащихся», т.е. материалы сочетают «естественную коммуникацию и методическую эффективность» [10, с. 28], соответствуют критериям методической аутентичности [1, с. 15]. В рамках данного подхода реализуются общедидактические принципы: научности, доступности, наглядности, активности и сознательности, обеспечения отбора информации и др.

Способами реализации подхода является деятельность педагогов по преобразованию имеющихся аутентичных учебных материалов «в поиске новых способов коммуникации» [1, с. 13], а также учебно-познавательная и коммуникативная деятельность ИВС, направленная на повышение мотивации, активизацию и личностное развитие. Понимание учебно-профессионального материала (специальных текстов и заданий на их основе) становится главным мотивирующим фактором для формирования коммуникативной компетенции курсантов, развития всех видов речевой деятельности. А использование «интерактивных методов обладает личностно-созидающими возможностями» [3, с. 78].

Функционально-коммуникативный подход применим к использованию адаптированных материалов в обучении языку специальности, нацеливает на выполнение задач изучения дисциплины. Реализация подхода осуществляется посредством речевой деятельности, организуемой системой пред-, при- и послетекстовых заданий и упражнений с учетом индивидуальных особенностей ИВС.

С точки зрения методики данный подход – это «действительно работающая эффективная технология» [9, с. 237], которая основывается на функциональной грамматике, идущей от «функции к средствам», т.е. от смысла, значения слов к использованию языковых средств в коммуникации [13, с. 25]. При обучении языку специальности в центре внимания оказывается отбор и организация языковых средств (в первую очередь, активных пластов терминологической системы) и особенности их функционирования в авиационно-техническом дискурсе для передачи смысла высказываний.

Рассмотренные методологические подходы обозначают с разных сторон пути решения исследуемой проблемы, их анализ позволяет предположить, что для достижения доступности учебного материала необходимо реализовать следующие педагогические условия: *дифференцированное обучение* отдельных групп ИВС; *методическая обработка (адаптация)* материала учебного пособия по языку специальности; использование для обучения *специальных технологий*; *внутрипредметная преемственность* и *межкафедральная учебно-методическая координация*. Опыт создания и адаптации учебных пособий по языку специальности, апробация их материалов позволяют сделать определенные выводы и в целях организации педагогической деятельности по обеспечению доступности учебного материала сформулировать следующие рекомендации.

*Дифференциация обучения* иностранцев предваряется изучением социокультурных, ментальных и индивидуально-психологических особенностей курсантов, уровня их образования и языковой подготовки. Обуче-

ние ведется в подгруппах в соответствии со специализацией и уровнем коммуникативной компетентности курсантов. Вариативность дает возможность предъявлять учебный материал разного уровня сложности, а для работы с ним выбирать соответствующие методы. Следует создавать благоприятную атмосферу, способствующую пониманию ИВС задач обучения и росту мотивации.

Выбор способов *методической обработки* учебных материалов и технологий обучения связан с выделением наиболее сложных для изучения языковых явлений, определением «меры трудности усвоения содержания военно-образовательного процесса» [12, с. 6]. При адаптации специального текста используется комбинация нелингвистических приемов (цитация, исключение, перестановка), связанных с изменениями композиции и структуры текста, и лингвистических (замена, редукция, добавление, инверсия), затрагивающих сферу языка. В тексте исключаются детали, избыточная информация, сокращаются и упрощаются предложения, изменяется, если нужно, структура текста. Воссоздается необходимая для понимания референтной ситуации система знаний – вторичный текст, содержательно-когнитивно связанный с текстом-источником и сохраняющий его информационное ядро и понятийный аппарат [1, с. 13]. «Принцип научности и необходимой достаточности соблюдается в квалификации и характеристике изучаемых языковых явлений» [6, с. 97], в представлении терминологии, в использовании частотных языковых моделей, свойственных подъязыку специальности.

В рецептивных и репродуктивных заданиях и упражнениях сохраняются элементы профессионального дискурса, основное назначение и функциональная аутентичность. Максимальное использование изображений (рисунков, фотографий, схем, таблиц) облегчает и ускоряет понимание предметной лексики, восприятие классификации объектов и явлений. Учебный материал должен быть построен с учетом фоновых знаний и запросов» [11, с. 59] обучающихся, опираться на их языковое сознание, языковую картину мира и быть понятным.

Использование адаптированного учебного материала требует поиска *специальных педагогических технологий*, адекватных запросу, для целесообразной организации аудиторной и самостоятельной работы ИВС. Эффективной технологией является коммуникативный подход, преимущество которого – отсутствие строгих рамок для ведения урока, возможность разработки различных вариантов, комбинаций заданий и структуры содержания занятия [4]. Функциональная методика позволяет акцентировать внимание на освоении лексического материала и конструкций научно-профессиональной речи.

На начальном этапе обучения многие курсанты

нуждаются в педагогическом сопровождении: консультировании, поддержке, помощи в освоении учебных материалов. Актуальны модели выполнения заданий, вспомогательный материал для построения высказываний, варианты для выбора языковых средств, опора на родной язык курсантов (предварительный перевод новых слов), минимизация перефразирования и уменьшение объема заданий. Задачей преподавателя становится помощь курсантам в преодолении психологических барьеров и пассивности, обусловленных малодоступностью учебного материала, а также постепенное введение интерактивных методов и приемов обучения, стимулирующих самоактуализацию курсантов и развитие коммуникативности.

*Внутрипредметная преемственность и межкафедральная учебно-методическая координация* требуется при обучении иностранцев русскому языку сначала на подготовительном курсе (общее владение с элементами научно-профессионального модуля), а затем на основных курсах (язык специальности). На подготовительном и основных курсах преемственность выстраивается с учетом интересов и особенностей ИВС (этнопсихологических, общеобразовательных, индивидуальных), времени обучения и достигнутого уровня языковой подготовки. Отбирается и распределяется лексико-грамматический материал, организуется дифференцированное обучение, готовятся варианты учебных материалов разного уровня сложности, применяются специальные технологии обучения.

На уровне межкафедрального согласования, исходя из профессиональных потребностей и реальных коммуникативных возможностей иностранцев, происходит отбор и экспертиза текстов, координация их структуры и содержания, организация методического сопровождения учебного процесса. Ведется мониторинг учебной деятельности ИВС, и выявляются проблемные зоны, выработываются единые требования (к учебным текстам, использованию терминологии, адаптации учебных ма-

териалов, аттестации курсантов и т.д.) с учетом дифференциации обучения. Важно обеспечивать выполнение программных требований, сохранение базового уровня знаний и умений для последующего наращивания коммуникативной компетенции и постепенно усложнять, расширять и разнообразить учебно-дидактический материал.

Проведенная методическая обработка аутентичных материалов учебного пособия по языку специальности в соответствии с параметрами методической аутентичности, а затем и экспериментальная проверка с использованием «критериев уровня владения ИВС русским языком в рамках профессионально-ориентированного обучения» [5, с. 255] показали их эффективность. Доказаны востребованность в понятных адаптированных материалов для курсантов, усиление их мотивации к обучению, наращивание познавательной и творческой активности в поиске профессиональной информации, чтении дополнительной литературы, в беседах со специалистами [1, с. 16].

В процессе эксперимента также стало очевидно, что позитивный результат в обучении достигнут только благодаря комплексным мерам в решении проблемы доступности. Необходимо реальное выполнение взаимосвязанных педагогических условий, которые обеспечивают курсантам возможность формировать и наращивать коммуникативную компетенцию в чтении и понимании специальных текстов, в умениях и навыках вести учебно-профессиональный диалог.

Осмысление методологии педагогического проектирования, разработка конкретных мер и рекомендаций для его реализации, представленные в исследовании, могут быть полезны для использования в педагогической практике. Творческий подход преподавателей к преобразованию учебных материалов, учет профессиональных интересов и потребностей ИВС, уровня их языковой подготовки, условий работы с каждой конкретной группой способствуют решению проблемы доступности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асейкина Л.С., Кашина Л.Г. Методическая обработка аутентичных учебных материалов по языку специальности для иностранных военнослужащих // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 05/3. – С. 11–16.
2. Белошицкий А.В. Дифференцированное обучение курсантов военного вуза как фактор профессионального становления военных специалистов. Автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. – Воронеж, 2004. 24 с.
3. Гладков А.В., Прохорова М.П., Ваганова О.И. Личностно-деятельностный подход к профессиональному образованию // Проблемы современного педагогического образования, 2018, № 58-3. С. 77–80.
4. Занкова А.А. К практике использования коммуникативного подхода в преподавании русского языка как иностранного //Международный информационно-аналитический журнал «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык». Выпуск № 4(11). 2016. – С. 141–150. (<http://ce.if-mstuca.ru>).
5. Казачкова М.Б. Профессиональный язык как отражение профессиональной культуры: Монография. М: «Оргсервис – 2000», Одинцово, 2010. 112с.
6. Кондрашова О.В., Шельдешова И.В. Сочетание текстовых упражнений в учебных пособиях по иностранному (русскому) языку для курсантов авиацион-

- ных специальностей. // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики. Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. 16–17 июля 2020 года. – Краснодар: Краснодарское ВВАУЛ, 2020. С. 91–102.
7. Логинова Л.А. Комплексное дифференцированное обучение как средство повышения качества профессиональной подготовки курсантов военно-инженерных вузов (на примере преподавания математики). Автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – Челябинск, 2008. 26 с.
  8. Мирошникова Е.А. Адаптация текстового учебного материала при дифференцированном обучении иностранному языку. // Вестник Брянского государственного университета, 2016(3). С. 229–234.
  9. Нестерова Е.Н., Федорова Е.А. Русский язык как иностранный: функционально-коммуникативная модель профессионально ориентированного обучения. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. – № 02 (37). – М. – С. 236–241.
  10. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 18–23.
  11. Первухина С.В. Структура, семантика и прагматика адаптированного текста: диссертация ... доктора филолог. наук: 10.02.19. – Ставрополь, 2016. 302 с.
  12. Тенитилов П.С. Обучение иностранных военнослужащих на основе принципа доступности. Автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2018. 24 с.
  13. Федосов В.А. О коммуникативной методике преподавания РКИ // Русский язык за рубежом, № 1, 2011. С. 25–29.

© Асейкина Лариса Степановна (laseykina@gmail.com), Кашина Лариса Георгиевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков

# ГЕЙМИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ

## GAMIFICATION OF EDUCATIONAL CONTENT UNDER BLENDED LEARNING IN MEDICAL SCHOOLS

**T. Baeva  
A. Kuriseva  
A. Sitnikova**

*Summary:* The article considers the concept of gamification, its content in the educational settings and the structure of content organization according to its implementation strategy. A review of specific characteristics of gamified content and main principles of its development for the discipline "Foreign language" has been made. The article analyzes LMS Moodle, the most popular learning platform at universities, which maintains generally accepted standards for e-learning. The authors suggest using role-playing game platform Classcraft, that compensates deficiency in gamification of distant learning process, and describe the experimental study based on it. The conclusions demonstrate that gaming activities stimulate visualization of independent learning activities of students, raise their studying motivation due to their involvement to the gaming process and breakdown of psychological barrier that had a positive effect on academic performance of medical students in discipline "Foreign language".

*Keywords:* e-learning, gamification, LMS Moodle, educational role-playing game Classcraft.

**Баева Тамара Ахматовна**

*К.п.н., доцент, Северо-Западный государственный  
медицинский университет  
им. И.И. Мечникова (Санкт-Петербург),  
tamarabaeva@mail.ru*

**Курисёва Анна Владимировна**

*ассистент, Северо-Западный государственный  
медицинский университет  
им. И.И. Мечникова (Санкт-Петербург)  
Anna.Kuriseva@szgtmu.ru*

**Ситникова Анастасия Андреевна**

*ассистент, Северо-Западный государственный  
медицинский университет  
им. И.И. Мечникова (Санкт-Петербург)  
Anastasiya.Sitnikova@szgtmu.ru*

*Аннотация:* В статье рассматривается понятие геймификации и ее содержание в условиях системы образования, проанализирована система организации контента по стратегии ее реализации. Сделан обзор специфических характеристик геймифицированного контента и принципов его создания для дисциплины «Иностранный язык». Проводится анализ наиболее распространенной в высшей школе платформы LMS Moodle, которая поддерживает самые популярные стандарты в электронном обучении. Авторы предлагают использовать игровую платформу Classcraft, компенсирующую недостающие средства геймификации процесса дистанционного обучения, и описывают экспериментальное исследование на ее базе. По результатам исследования сделан вывод, что игровая деятельность способствует визуализации личной самостоятельной деятельности студентов, их мотивированности к обучению, благодаря вовлеченности в игровой процесс и снятию психологического барьера, что повлияло на улучшение успеваемости студентов медицинского вуза по дисциплине «Иностранный язык».

*Ключевые слова:* геймификация, смешанное обучение, LMS Moodle, образовательная игровая платформа Classcraft.

### Введение

Сегодня, в условиях пандемии дистанционные образовательные технологии стали единственным способом организации учебного процесса. Соединение опций онлайн- и офлайн-форматов – использование модели смешанного (гибридного) обучения рассматривается нами как одна из востребованных и эффективных технологий при обучении иностранному языку.

В условиях вынужденного смешанного обучения, обеспечивающего интегрированный опыт, используется частичное освоение контента средствами цифровой среды, с предоставлением некой свободы по времени,

месту, темпу усвоения [6,11]. Но, к сожалению, не всегда данная модель компенсирует недостаток очного взаимодействия, как из-за неготовности студентов к самостоятельности и организованности, с одной стороны, так и использования преподавателями таких образовательных технологий, которые могут сделать обучение гарантированно интересным, содержательным и вовлекающим. При этом, одним из инновационных способов стимуляции мотивации к изучению иностранного языка, включающего естественный соревновательный эффект, является геймификация. Целью данного исследования является определение потенциала имеющихся средств дистанционного обучения в медицинском университете с точки зрения геймификации образования и обоснова-

ние использования ресурсов, возмещающих недостающие элементы.

Рассмотрим геймификацию в рамках «цифровизации», как относительно новый, но уже показавший свою эффективность способ использования игровых технологий и элементов игры в неигровых процессах, в частности, в образовании. Под «цифровизацией» в образовательной среде мы подразумеваем образовательные услуги, которые опосредуются цифровыми технологиями [7,13]. Одним из распространенных путей организации материала для эффективного изучения является система компьютерного обучения под названием «Метод четырех дверей», разработанная ученым и консультантом Сивасайламом Тиагараджаном. Он обозначил четыре пути освоения курса, с включением опционального геймификационного контента, соответствующих группам элементов прохождения обучения: библиотека, игровая площадка, кафе, оценочная камера попыток [2]. Обозначаемым эффективным средством создания положительного отклика от реализуемой деятельности, согласно исследования Э. Клопфера, является геймификация, способствующая формированию позитивной реакции на курс и взаимодействию с содержащимся материалом [8,9] путем внедрения игровых элементов в актуальных контекстах для достижения поставленных разработчиками целей [15]. Применительно к образовательной сфере – это подход, предусматривающий применение в учебном процессе принципов компьютерных игр, игровых сценариев и динамик в неигровых ситуациях [1]. Для этой цели внедряется система очков, рейтингов, различные игровые сценарии, создающие у студентов ощущение важности проекта, в котором они принимают участие. Подобный метод подходит при выполнении профильных задач с созданием дополнительного мотива привычной деятельности, по этой причине его использование уместно при преподавании иностранного языка для специальных целей.

Первой «двери» и стратегии овладения курсом при- сущи изучаемые материалы, второй – интерактивные, игровые упражнения, третьей – социальные игры, подразумевающие наличие соревновательного элемента, четвертой – представляющие серию вопросов, контролирующей уровень понимания. При перерассмотрении «дверей» с точки зрения ведущей направленности В.А. Бузов определяет следующие актуальные элементы в геймификации образовательного контента: информирующий, тренировочный, коллаборативно-практический, контролирующий. При этом три из указанных элемента включают элементы игры [4].

Наполнение и формат выделяемых путей обусловлен эффективностью освоения материала, получаемого в различной форме, что продемонстрировано в пирамиде обучения. Наивысшая степень освоения материала приходится на групповое обсуждение, практику конкретной

работы, обучение других и использование изученного при решении проблемы. Наименьшую эффективность имеют: лекции и чтение [5]. Это указывает на то, что пассивные формы обучения низкими показателями по запоминанию информации. Именно активные пути освоения нового материала составляют большую часть компьютерного курса, однако пассивный материал присутствует для первичного ознакомления с вопросом и в качестве основы для дальнейшей структуризации и применения.

Актуальные средства организации дистанционного обучения включают возможность создания элементов курса в игровых формах. При обучении студентов медицинского вуза иностранному языку используется одна из наиболее популярных в современных реалиях систем управления учебной деятельности LMS MOODLE – модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда). В базовой версии Moodle присутствуют почти все группы элементов информирующий (лекции, глоссарий), тренировочный (задания, тест), контролирующий (тест), коллаборативно-практический (семинар и чат). Исследование потенциала платформы позволило выявить частичное несоответствие требованиям геймификации. При частично неконтролируемом процессе освоения учебного материала, за счет задействования фрагментарно используемых игровых технологий присутствует проблема, заключающаяся в том, что у некоторых студентов отсутствует желание выполнять объем заданий сверх обозначенных как «обязательные». Мы выяснили, что следование актуальному тренду процесса усвоения материала с помощью создания тематической игровой оболочки в цифровой среде сможет стимулировать прохождение всех этапов и, в случае неполучения ожидаемых результатов на конкретном этапе, использовать дополнительные компенсирующие задания элемента.

Принципами создания геймифицированного контента являются:

- наличие компенсаторных действий для достижения цели;
- посильность достигаемых целей;
- последовательное усложнение задач;
- вариативность стратегий;
- визуализация конечной цели и личного прогресса [12].

Из ранее указанного можно отметить, что наличие и вариативность содержательного компонента курса на базовой версии MOODLE обеспечивает основу, однако функционал не снабжает средствами визуализации сопоставления успехов и их поощрения. Предложенный В.А. Стародубцевым вариант коллекционирования может представлять сложность в калкировании опыта при создании оболочки для дисциплины «Иностранный язык», заключающуюся в невозможности градации успе-

хов в развиваемых навыках внутри тематического блока, сложности в внедрении рейтинга и вознаграждении победителей [3].

Отличительными характеристиками геймифицированного контента являются: круг пользователей, включающий всех участников образовательного процесса, вознаграждение выполнения заданий, имеющее аккумулярующий эффект, при этом прохождение блоков возможно при достижении установленного рубежа, наличие рейтинговой системы достижений [10].

Задачи, которые должны выполнить обучаемые для перехода на более высокие уровни и получения награды, направлены на овладение навыками и умениями. При этом самостоятельная работа студентов приносит индивидуальные награды, компенсирующие нехватку очков в ранее полученной внутри блока сумме (например, значков) для прохождения барьера или получения лучшего результата. Следует отметить, что коллективная деятельность является ответом на требование общества, по этой причине действия, требующие взаимодействия с другими участниками программы, являются социальным компонентом. Это подчеркивает важность внедрения элемента курса, способствующего взаимной поддержке при освоении материала и совместного пополнения банка знаний, умений и навыков. Выведение социальной основы отдельным блоком предполагает необходимость обеспечения его особым типом наград [16].

Предполагаемые дополнения, а именно многоуровневость системы оценки, включающая степень успешности прохождения блока (уровня), темы, курса, включение тренировочных упражнений в компенсаторный механизм конкретного уровня, выделение отдельного обязательного блока наград социального взаимодействия, визуализация рейтинга группы и индивидуальных успехов, требуют задействования сторонних ресурсов для расширения возможностей программы. Существует довольно широкий и многообразный спектр программных сервисов и платформ, обладающих дидактическим потенциалом для геймификации обучения: Classcraft, MinecraftEdu, LinguaLeo, DuoLingo и др. Среди изученных нами, наиболее подходящей для максимально полного воплощения идеи геймификации мы определили платформу ClassCraft, относящуюся к сфере проектирования обучения и по сути, представляющую собой игровой вариант бально-рейтинговой системы. Classcraft – это разновидность игры живого действия. Она предполагает наличие совместной деятельности и коммуникации, общий предмет и способ деятельности, иерархию внутриигровых мотивов, имитацию реальных процессов [14].

#### Методы

Согласно рассмотренным характеристикам и запросам геймификации дисциплины «Иностранный язык» при

обучении студентов медицинского вуза инструментов базовой версии MOODLE оказалось недостаточно, по этой причине мы решили прибегнуть к использованию игровой платформы Classcraft для того, чтобы компенсировать ее недостаточность. Мы полагали, что данная платформа могла бы создать дополнительный стимул, влияющий на успеваемость, поведение, мотивированность студентов.

Используя идею Сивасайлама Тиагараджана мы выбрали платформу, отражающую все указанные им компоненты: в начале каждой станции квеста содержатся изучаемые материалы, далее следуют интерактивные, игровые упражнения. Сам формат предполагает наличие визуализированного соревновательного элемента и, безусловно, большое значение имеет контроль усвоения изученного.

При прохождении тем: «Симптомы заболеваний», «Лекарственные препараты», «Альтернативная медицина» использовался ресурс Classcraft. Разработанные нами сценарии и квесты позволили студентам зарабатывать баллы, отвечая на вопросы через призму изучаемой темы. Вовлеченность в соревновательный процесс в команде и индивидуально помогла снизить уровень стресса, сняв психологический барьер.

Наш эксперимент носил краткосрочный характер, количество участников – студентов 1 курса лечебного и медико-профилактического факультетов СЗГМУ им. И.И. Мечникова – составило 100 человек. При проведении практического или семинарского занятия преподавателем выделялись экспериментальная и контрольная группы с приблизительно равным количеством участников. Экспериментальной группе предлагалось самостоятельно выполнить задания с использованием игровой платформы Classcraft, в то время, как контрольная группа имела доступ к тем же заданиям, но вне игровой среды. Установкой к выполнению являлось: «выполнение заданий для отработки материала, полученного на занятии», при этом преподаватель не ориентировал студентов на объем выполненных заданий, т.е. количественная установка отсутствовала. На платформе осуществлялась оценка как командных, так и личных результатов участников эксперимента, а также менялся рейтинг каждого участника в своей команде при реализации проектов и личных выступлений. Система дополнительных поощрений, отличных от уже встроенных в игровую платформу, не разрабатывалась. На платформе использовались только функции базового тарифа.

#### Результаты

Для анализа результатов эксперимента использовались следующие критерии: вовлеченность участника в игровой процесс (выполнение заданий с соблюдением критериев и сроков), изменение уровня активности

участника в ходе эксперимента. Исходя из данных критериев были выделены следующие группы участников:

А. Группы студентов по вовлеченности в игровой процесс:

- Наивысшей вовлеченности (от 90% выполненных заданий) – 20%
- Высокой вовлеченности (от 75 - 80%) – 38%
- Средней вовлеченности (от 60 - 75%) – 22%
- Низкой вовлеченности (от 30 - 50%) – 19%
- Отсутствующей вовлеченности – 1% (позиция игнорирования игровых технологий на уроках).

Б. Группы студентов по критерию «изменение уровня активности»:

- уникально-активные – проявившие возросшую активность и заинтересованность в выполнении заданий в рамках самостоятельной деятельности после внедрения игровой технологии;
- регулярно-активные – демонстрирующие активность и заинтересованность в выполнении заданий в рамках самостоятельной деятельности после внедрения игровой технологии аналогичную той, что присутствовала до эксперимента;
- неравномерно-активные – проявившие повышенную активность и заинтересованность в выполнении заданий в рамках самостоятельной деятельности после внедрения игровой технологии на этапе адаптации, пришли к исходному интересу в период индивидуальных заданий и вновь повысили при коллективной деятельности;
- регулярно-пассивные – не проявившие активность, отличающуюся от исходно-пассивной (выполнение немногим более 30% заданий);
- уникально-пассивные – проявившие позицию отрицания такой формы деятельности (1% от общего количества участников).

При рассмотрении рейтинга активности (выполнения заданий самостоятельной деятельности студентов на игровой платформе) наивысшую активность проявляют замкнутые, но позитивно настроенные к изучению английского языка студенты (56% от общего количества участников) – уникально-активные. Их личностно-психологические характеристики при первичном наблюдении: немногословность, отстраненность, отрицание способностей к английскому языку, повышенная эмоциональность при устном общении, также по результатам беседы у них выявлен интерес к компьютерным играм и играм, установленных на мобильных устройствах.

Стабильную активность демонстрировали студенты, входящие в группу регулярно-активных (40% от общего количества участников). Они продемонстрировали тщательность выполнения всех устных и письменных заданий как при наличии, так и при отсутствии геймификации процесса, однако даже для них такой формат

внес изменения в образовательный процесс. Согласно результатам опроса большинству участников (а именно 58%) стало комфортнее находиться в коллективе и работать в парах и группах, что позволяет сделать предположение о снятии возможных негативных психологических установок и улучшении процесса адаптации студентов среди членов группы.

Переменная активность наблюдалась среди участников, входящих в группу неравномерно-активных студентов (4% от общего количества). В процессе наблюдения нами было выявлено, что студенты, входящие в данную группу, демонстрируют низкую активность в индивидуальной самостоятельной работе, но при этом высокую активность в групповой работе. Вероятно, это объясняется стремлением студентов сохранить высокий статус в группе, проявлением скрытого лидерства у участников, а также снижением уровня страха совершить ошибку вследствие разделения ответственности за результат среди всех членов группы. Стоит отметить, что в процессе выполнения игрового задания студенты помещаются в воображаемую среду и управляют созданными ими персонажами, что позволяет уменьшить уровень тревожности и сделать образовательный процесс более психологически комфортным.

Представитель группы уникально-пассивных студентов определил свою позицию как борьбу с интернет-игровой-зависимостью и нежелание подвергать себя дополнительным искушениям, предпочитая бумажные варианты заданий, которые выполнялись участником выборочно.

В группу высокой вовлеченности были включены уникально-активные (37%), регулярно-активные (57%), неравномерно-активные (6%) студенты.

В группу средней вовлеченности были включены неравномерно-активные (25%) и регулярно-активные (75%) студенты.

Группа низкой вовлеченности большей частью представлена регулярно-пассивными студентами, однако в нее также были включены неравномерно-активные студенты. Представляется сложным высчитать точное соотношение обеих категорий из-за особенностей второй из указанных групп, но примерное соотношение составляет 70% к 30%, соответственно.

## Выводы

Применение игровых платформ в процессе смешанного обучения сохраняет и развивает вовлеченность студентов в процесс обучения, повышает активность в выполнении практических заданий, мотивирует их к достижению более высоких результатов в обучении и влияет на улучшение успеваемости студентов ме-

дицинского вуза по дисциплине «Иностранный язык». Такой формат проведения занятий показал, что благодаря возможности снятия психологического барьера при изучении иностранного языка были внесены позитивные изменения в образовательный процесс. Однако, при анализе результатов опроса среди участников эксперимента были выявлены и некоторые недостатки игровой платформы Classcraft: открытие дополнительных страниц при выполнении интерактивных заданий и связанные с этим неудобства, отсутствие возможности просмотра материалов в офлайн режиме в приложении, отсутствие возможности траты накопленных баллов на приобретение дополнительных курсов или расширение игровых опций (например, строительство мира) внутри этой платформы. Исходя из результатов опроса, данная платформа может быть наиболее эффективно использована при самостоятельной деятельности студентов, поскольку игровой формат мотивирует их выполнять задания сверх обязательного уровня для компенсации не-

достаточного уровня усвоения материала на очном занятии. Общая удовлетворенность студентов и желание продолжить работу на данной платформе демонстрируют позитивное эмоциональное отношение к подобному формату обучения.

С точки зрения преподавателя достигнут положительный результат, цель эксперимента – визуализация личной самостоятельной деятельности – была реализована успешно. Однако при этом были выявлены профессиональные сложности в проработке балльной системы и индивидуальной оценки участия в коллективной деятельности.

Полученные нами результаты дают возможность предположить, что дальнейшая геймификация процесса обучения иностранному языку в медицинском университете будет способствовать формированию иноязычной профессиональной компетенции.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Афони́на М.В., Харламова А.С. Контент-анализ понятия «геймификация» // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2017. – № 3. – С. 46-50.
- Смирнова Т.Б. Геймификация в системе мотивации и обучения персонала организации. – М.: МГОУ, 2018. – №11-2 (119). – С. 277-281.
- Стародубцев, В.А. Ряшенцев И.В. Элементы геймификации в LMS Moodle // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 61(7). – С. 98-101.
- Буров В.А. Эдьютейнмент и геймификация в обучении иностранному языку: сходства и различия // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2020. – Т. 9. – № 35. – С. 8-17.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. A Guide to Teaching Practice. –London: Routledge. – 2014. – 225 p.
- Christiansen C., Horn M., Staker H. Is K-12 blended learning disruptive? An introduction to the theory of hybrids. – Clayton Christensen's Institute for disruptive innovation. – 2013. – 48 p.
- Czerniewicz L. MOOC – making and open educational practices. / L. Czerniewicz, A. Deacon, M. Glover, S. Walji. // Journal of Computing in Higher Education. – 2017. – №. 29 (1). – 81-97 p.
- Denny P. The effect of virtual achievements on student engagement. // Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems. – 2013. – pp. 763-772.
- Dicheva D. Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. / D. Dicheva, C. Dichev, G. Agre, G. Angelova. // Educational Technology & Society. – 2015. – Vol. 18(3) – pp. 75-88.
- Kiryakova G., Angelova N., Yordanova L. Gamification in education. // Proceedings of 9th International Balkan Education and Science Conference. – 2014. – pp. 1-5.
- Ossiannilsson E. Blended learning in continuous vocational training, and continuous professional development: quality concerns. // Technical Innovation in Blended Learning (TIBL) – Strategic Partnerships for vocational education and training project. – 2018. DOI:10.13140/RG.2.2.24573.61927
- Simoes J., Díaz Redondo R., Vilas A. (2012). A social gamification framework for a K-6 learning platform. // Computers in Human Behavior. – 2013. – № 29 (2). – pp. 345-353.
- Swinnerton B. The Unbundled University: Researching emerging models in an unequal landscape. Preliminary findings from fieldwork in South Africa. / B. Swinnerton, M. Ivancheva, T. Coop, C. Perrotta, et al. // Proceedings of the 11th International Conference on Networked Learning. – Zagreb, Croatia. –2018. – pp. 218-226.
- Classcraft. URL: <https://www.classcraft.com/ru/> (дата обращения: 12.01.2021).
- Deterding S., Khaled R., Nacke L., Dixon D. Gamification: Toward a Definition. // CHI 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts. – Vancouver. – 2011. URL: <http://hci.usask.ca/publications/view.php?id=219> (дата обращения: 20.02.2021).
- Hsin-Yuan Huang W., Soman D. A Practitioner's Guide To Gamification of Education. – Toronto: Rotman School Of Management – 2013. URL:<http://inside.rotman.utoronto.ca/behaviouraleconomicsinaction/files/2013/09/GuideGamificationEducationDec2013.pdf> (дата обращения: 02.03.2021).

# ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СРЕДСТВАМИ АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ<sup>1</sup>

## FORMATION OF A CONNECTED EXPRESSION IN PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS BY ART-PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

**O. Bobkova  
A. Gamaunova**

*Summary:* The article deals with the problem of increasing the efficiency of speech therapist's work in the formation of a coherent statement in preschoolers with speech disorders. The authors describe the main directions and organization of work on the formation of a coherent statement in older preschoolers with a general underdevelopment of speech by means of art-pedagogical technologies.

*Keywords:* formation, coherent speech, preschoolers, speech impairment, art pedagogy, technology.

**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 повышения эффективности работы логопеда по формированию связного высказывания у дошкольников с речевыми нарушениями. Авторами описаны основные направления и организация работы по формированию связного высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами арт-педагогических технологий.

*Ключевые слова:* формирование, связное высказывание, дошкольники, нарушение речи, арт-педагогика, технологии.

**В**ажнейшим условием успешности социализации дошкольника, основой его дальнейшего обучения в школе является высокий уровень его речевого развития и, в частности, овладение связной речью. Достижение в дошкольном возрасте уровня развития связной речи, соответствующего коммуникативным потребностям ребенка, обозначается исследователями как важнейшая педагогическая проблема.

Недостатки речевого развития и связанные с ними проблемы вхождения в социум, свойственные детям с общим недоразвитием речи, обуславливают особую значимость поиска эффективных методов и приемов формирования связного высказывания у этой категории дошкольников.

Изучением данной проблемы занимались такие ученые, как Н.Е. Арбекова, Е.Ф. Архипова, Т.П. Бессонова, В.П. Глухов, И.А. Зимняя, Т.П. Колодяжная, М.Р. Львов, Л.Д. Мали, В.Н. Поникарова, Т.Г. Рамзаева, Е.М. Струнина, Т.А. Ткаченко, Т.В. Туманова, О.С. Ушакова, Т.Б. Филичева, Н.С.

Худенцова, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова и др.

Исследователями отмечается, что эффективность коррекционно-логопедической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи в значительной степени обеспечивается комплексным характером воздействия. Интеграция логопедических занятий и различных видов продуктивной деятельности (рисование, конструирование и др.) обозначается учеными как актуальное и перспективное направление в решении указанной проблемы.

Вместе с тем, анализ имеющихся исследований демонстрирует недостаточную разработанность практических вопросов использования различных видов продуктивной деятельности в процессе формирования связного высказывания у детей с речевыми нарушениями на логопедических занятиях в детском саду комбинированного вида. Данное противоречие определяет актуальность проведенного нами исследования.

<sup>1</sup> «Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева) по теме: «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья средствами арт-педагогических технологий в условиях инклюзивной практики».

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова характеризуют дошкольников с тяжелыми нарушениями речи как особую группу детей с отклонениями в развитии. По указанию авторов, у детей этой категории сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые дефекты, влияющие на становление психики [5].

Р.Е. Левина определяет общее недоразвитие речи как нарушение, затрагивающее различные компоненты речи: звукопроизношение (снижение внятности речи, дефекты звуков), фонематический слух (недостаточное овладение звуковым составом слова), лексико-грамматический строй (бедность словарного запаса, неумение согласовывать слова в предложении) [6].

Данные ряда исследователей (В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Е.М. Мاستюкова, Т.Б. Филичева, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина и др.) показывают, что у детей с общим недоразвитием речи значительно хуже, чем у нормально говорящих сверстников, сформированы зрительное восприятие, пространственные представления, внимание и память. Наличие общего недоразвития речи приводит к стойким нарушениям деятельности общения и создает серьезные проблемы на пути их развития и обучения.

В сентябре 2020 г. нами было проведено экспериментальное изучение особенностей развития связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи, являющихся воспитанниками МДОУ «Детский сад № 70 комбинированного вида» г. о. Саранск. В констатирующем эксперименте принимали участие 11 дошкольников в возрасте 5–6 лет с логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития». Эксперимент проводился в индивидуальной форме. Испытуемым было предложено выполнить 3 экспериментальных задания.

*Задание 1* – выявление умения последовательно описать предмет, самостоятельно составляя связное высказывание: на листе бумаги перед испытуемым из плоскостных геометрических фигур разного цвета выкладывалось изображение грузовой машины; ребенку предлагалось рассмотреть изображение и описать его.

*Задание 2* – выявление умения последовательно описывать сюжетное изображение: ребенку предлагалась для рассматривания сюжетная картинка (подвижная аппликация), составленная из геометрических фигур; испытуемому предлагалось рассмотреть изображение и описать его.

*Задание 3* – выявление умения последовательно рассказывать о собственной деятельности: экспериментатор просил дошкольника выложить на листке бумаги

картинку по предложенному образцу – для выполнения задания испытуемому предлагался набор геометрических фигур из цветного картона; дошкольнику предлагалось рассказать о том, как он выполнял аппликацию.

Результаты выполнения экспериментальных заданий оценивались по следующим критериям: 1) умение самостоятельно составлять предложения в соответствии с заданием; 2) распространенность составленных предложений; 3) уровень сформированности умения объединять предложения в связное, последовательное высказывание; 4) объем связного высказывания.

В соответствии с указанными критериями ответы дошкольников экспериментальной группы делились нами как *правильные, частично правильные и неправильные*.

Анализ результатов проведенного констатирующего эксперимента показал, что у дошкольников экспериментальной группы наблюдается низкий уровень сформированности связной речи. Это выражается в следующих качественных характеристиках: трудностях самостоятельного составления предложений, соответствующих содержанию задания. Большинство детей использует нераспространенные предложения, состоящие из подлежащего и сказуемого, выраженных существительным и глаголом. Дошкольниками редко используются предложения, включающие прилагательные и наречия. Это делает их связные высказывания очень бедными. В них и мало отражаются свойства и характерные особенности предметов и явлений, их состояние.

Недостаточный уровень сформированности связной речи детей так же выражается в затруднениях при самостоятельном построении высказывания: дети затрудняются самостоятельно выстроить логическую последовательность предложений для последовательного описания объекта или ситуации. Особенно сложным для них является последовательный рассказ о собственной практической (изобразительной) деятельности. Высказывания детей имеют непоследовательный, отрывочный характер. Это демонстрирует недостаточное развитие регулирующей функции речи у детей, что так же затрудняет для них планирование практической продуктивной деятельности.

Результаты выполнения заданий показали, что самостоятельные высказывания детей невелики по объему и чаще ограничиваются 4–5 предложениями, расположенными в произвольном порядке.

Как указывает Л.С. Выготский, находясь в тесном единстве с другими познавательными процессами, речь зарождается и совершенствуется в результате деятельности. Выполняя различные действия, ребенок вступает

в непосредственный контакт с окружающей действительностью, приобретая при этом определенный практический опыт, который имеет первостепенное значение для развития его мышления и речи [3].

Отечественные и зарубежные исследователи указывают, что художественно-творческая деятельность играет важную роль в воспитании, развитии и обучении каждого ребенка. Она положительно влияет на сенсорное развитие, формирование мотивационной стороны деятельности. Занятия разными видами художественной деятельности способствуют интеграции перцептивных, мнестических и мыслительных процессов, развивают тонкую моторику рук и положительно сказываются на становлении речевой деятельности.

По определению Н.С. Баряевой, Н.Н. Ванинцевой, К.А. Воронкиной, Н.Э. Куликовской, Ю.А. Талавера, арт-педагогические технологии – это творческое конструирование средствами искусства эмоционально значимых для человека творческих действий (взаимодействий), система педагогических методов, реализация которых способствует развитию познавательных процессов, активному формированию личности, развитию духовно-нравственной культуры и потребности в самосовершенствовании.

К числу арт-педагогических технологий ученые относят: визуальные арт-технологии (рисунки, лепку, аппликацию, коллаж, песочную арт-технологии); музыкальную арт-технологии (игру на музыкальных инструментах, пение и др.); драматехнологию (театрализованные игры, постановки); нарративную арт-технологии (связанную с созданием текстов) и др. [1].

Арт-педагогические технологии позволяют формировать и совершенствовать программирующую, регулирующую, коммуникативную функцию речи, что обуславливает большой потенциал их применения в коррекционно-развивающей работе с детьми с речевыми нарушениями [4].

Изобразительная деятельность благоприятна для формирования речи еще и потому, что при ее осуществлении легко можно создавать проблемные ситуации, способствующие повышению речевой активности детей. Проблемные ситуации формируют коммуникативную направленность речи [2].

Совершенствование речи детей средствами различных видов деятельности лежит в основе *принципа коммуникативно-действенного подхода*, широко применяемого в настоящее время в системе общего и специального образования [8].

В сентябре – ноябре 2020 г. нами был проведен формирующий эксперимент в МДОУ «Детский сад № 70 комбинированного вида» г.о. Саранск. В нем принимали участие 11 дошкольников с логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития», ранее обследованных нами по методике констатирующего эксперимента.

Формирующий эксперимент проводился на логопедических занятиях. В каждое занятие были включены задания, связанные с выполнением художественной аппликации по следующим темам: «Букет» (предметная аппликация), «Платок с осенним узором» (декоративная аппликация), «Осень пришла» (сюжетная аппликация), «Узор для полотенца» (декоративная аппликация), «Встречаем осень» (декоративная аппликация), «Осенняя прогулка» (сюжетная аппликация). Содержание заданий по выполнению аппликации было определено нами на основе «Программы воспитания и обучения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи», разработанной Л.Б. Баряевой, О.П. Гаврилушкиной, Г.Г. Голубевой и другими авторами [7].

Всего в ходе эксперимента нами было проведено 11 фронтальных логопедических занятий (с периодичностью 1 раз в неделю) с использованием данного вида художественно-творческой деятельности. Так как экспериментальное обучение осуществлялось осенью, занятия проводились нами по лексической теме «Времена года. Осень». В ходе каждого занятия мы опирались на результаты работы, проведенной совместно с воспитателями группы за неделю по каждой лексической теме, в том числе, на занятиях по изобразительной деятельности.

Работа проводилась нами по следующим направлениям: 1) работа над лексикой (обогащение и активизация словарного запаса по предложенной теме); 2) формирование умения составлять распространенные предложения по предложенной теме; 3) формирование умения последовательно сопровождать собственные продуктивные действия речью; 4) формирование умения последовательно рассказывать о выполненной работе.

Логопедические занятия с использованием арт-педагогических технологий (изобразительная деятельность – аппликация) имели следующую структуру: 1) подготовительная часть (организационный момент, вводная беседа, подготовительные игры и тренировочные упражнения игрового характера, которые помогали логопеду настроить детей на работу, активизировать их словарный запас и внимание, вспомнить и закрепить пройденный на предыдущих занятиях речевой материал.); 2) основная часть (введение в тему занятия, мотивация детей на включение предстоящую деятельность при помощи проблемной или игровой ситуации, словарная

работа, анализ образца аппликации или обсуждение темы (для сюжетных аппликаций), анализ условий выполнения работы, планирование предстоящей работы, практическая работа по выполнению аппликации, физкультурная пауза, составление описательного рассказа, отражающего содержание и последовательность выполненной работы); 3) заключительная часть (организация выставки выполненных аппликаций, представление дошкольниками рассказов о работе, совместный анализ логопедом и детьми рассказов детей – их полноты, последовательности, смыслового соответствия логике выполнения художественной работы и лексической теме, подведение итогов занятия, организованное окончание занятия).

С целью формирования связного высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи нами была разработана система игровых заданий, которые включались нами в логопедические занятия с использованием арт-педагогических технологий (аппликации).

Подготовительная часть каждого занятия включала вводную беседу с дошкольниками по теме «Осень пришла». Проводившиеся беседы были направлены на выявление знаний детей о данном времени года, а также их представлений о приметах осени. Содержание вопросов было таким, чтобы в своих ответах дети использовали не только существительные и глаголы, но также прилагательные и наречия для характеристики свойств объектов.

Для актуализации и уточнения представлений старших дошкольников, активизации и обогащения их словаря по лексической теме «Осень пришла», на данном этапе нами использовались соответствующие средства наглядности и упражнения игрового характера. Демонстрируемые дидактические средства и изображения наглядно представляли особенности природных объектов и явлений окружающей действительности, характерные для осени. Для активизации мышления дошкольников в процессе демонстрации и беседы организовывалось сравнение данных дидактических материалов с другими картинками, представляющими приметы лета.

В рамках работы по *первому направлению*, с целью активизации и обогащения словаря дошкольников по лексической теме «Осень пришла» на этапе подготовки к выполнению аппликации нами использовались упражнения игрового характера: «Кто больше?», «Что не так?», «Рассказчики», «Скажи по-другому», «Поможем кукле». В качестве примера приведем описание одного из игровых упражнений.

*Упражнение «Что не так?»*

*Цель:* активизация и обогащение лексики по теме «Осень пришла».

*Содержание.* Детям предлагается рассмотреть сюжетную картинку на тему «Осень» с изображением осеннего дня. Педагог предлагает детям внимательно слушать предложения, которые он будет произносить, и определить, в какой из фраз содержится ошибка (например: *осенью дети загорают, купаются, носят легкую одежду; осенью под ногами шуршат сухие разноцветные листья*). Ребенок, который быстрее определил ошибку и смог исправить ее – сказать правильно, получает картинку-сюрприз.

*Оборудование:* сюжетная картинка-аппликация на тему «Осень».

Использование данных упражнений игрового характера позволило нам организовывать беседу на каждом занятии с опорой на наглядный материал. Также их применение обеспечивало подготовку дошкольников к анализу образца и обсуждению содержания аппликаций, которые детям предстояло выполнить на занятии, к планированию практических действий.

Работа по *второму направлению* осуществлялась нами на этапе анализа образца аппликации в основной части логопедического занятия. Упражнения игрового характера, которые использовались на данном этапе, помогали дошкольникам составлять самостоятельное связное высказывание – характеристику образца для предметной аппликации или описание варианта содержания сюжетной аппликации. С этой целью применялись следующие упражнения: «Художник», «Цепочка», «Лучший рассказчик», «Друг за другом» и др. Приведем описание одного из игровых упражнений.

*Упражнение «Друг за другом»*

*Цель:* развитие умения составлять распространенные предложения по предложенной лексической теме.

*Содержание.* Педагог предлагает дошкольникам составить на доске план анализа объекта-образца из рисунков-символов, обозначающих свойства объектов. Дети по очереди подходят к столу, выбирают нужный пункт плана и размещают карточку по порядку на доске. Затем он показывает детям образец аппликации и предлагает им описать его по составленному плану. Каждый ребенок составляет 1 предложение по пункту плана. Подобным образом дошкольники друг за другом дают характеристику аппликации-образца.

*Оборудование:* карточки с символическим обозначением пунктов плана, аппликация-образец.

Особое внимание обращалось нами на обсуждение вариантов содержания сюжетных аппликаций. На занятиях по их изготовлению указанные игровые упражнения использовались нами как подготовительные к составлению детьми самостоятельных связанных высказываний. После их выполнения дошкольникам предлагалось по составленному в ходе игры образцу подготовить описание собственной сюжетной аппликации по предложенной теме. При возникновении затруднений воспитанникам предоставлялась возможность выложить «подвижную» аппликацию из геометрических фигур большого формата на магнитной доске. Каждый из дошкольников мог подойти к доске и предложить свой вариант композиции. Далее с помощью педагога ребенок составлял описание придуманного сюжета.

В процессе выполнения игровых упражнений дошкольники составляли предложения, используя слова-определения для характеристики деталей аппликации, их величины, пространственного расположения и цвета. При возникновении затруднений (если дети не могли подобрать соответствующее определение) нами использовались различные вспомогательные материалы.

Для выполнения данных упражнений детям предлагались дидактические материалы (наборы геометрических форм разного цвета и размера, демонстрационные карточки разного цвета, графические планы для составления связанного высказывания – описания образца аппликации), серия сюжетных картинок на тему «Осень пришла». При этом структура графических планов была определена нами с учетом последовательности анализа образца, так, чтобы связанное высказывание, выстроенное детьми на их основе, соответствовало логической схеме этого процесса.

Работа по *третьему направлению* (формирование умения последовательно выполнять аппликацию и сопровождать свои действия речью) проводилась нами на этапе планирования выполнения аппликации и в ходе ее изготовления детьми. На этапе планирования изготовления аппликации дошкольникам предлагалось предварительно составить предметно-операционный план, сопровождая свои действия речью. Дошкольники при помощи логопеда определяли последовательность выполнения аппликации – каждый этап работы проговаривался и воспроизводился с помощью карточек с изображением соответствующей операции на доске. На последующих занятиях дети сами создавали «план» из карточек, выбирая их из предложенного набора и выстраивая правильную последовательность на доске. Эта деятельность выполнялась коллективно – дошкольники по очереди подходили к столу с лежащими карточками, выбирали изображение соответствующего этапа выполнения аппликации, проговаривали его и размещали на

доске. По каждому этапу дети с помощью педагога составляли 1–2 предложения. После того, как на доске выстраивался полный план выполнения аппликации, дети, опираясь на него, повторяли полностью всю последовательность работы. При этом логопед обращал внимание дошкольников на последовательность этапов работы, помогал сформулировать предложения, выбрать правильные грамматические формы для установления связи предложений между собой.

После того, как процесс выполнения аппликации был спланирован, дошкольники приступали к выполнению работы. Поделка выполнялась детьми поэтапно, в соответствии с пунктами плана. При переходе от этапа к этапу педагог задавал детям вопросы и просил еще раз проговорить, что они делали на предыдущем этапе, что будут делать сейчас, а также, каким будет следующее действие. Вопросы в процессе работы задавались всем дошкольникам, что также способствовало совершенствованию регулирующей функции речи, формированию у них умений самоконтроля в процессе практической деятельности.

Работа по *четвертому направлению* (формирование умения последовательно рассказывать о выполненных действиях) осуществлялась на этапе анализа выполненных работ и подведения итогов занятия. На доске нами организовывалась выставка выполненных аппликаций. Детям давалось время на их рассмотрение. Далее логопедом организовывалась беседа с дошкольниками. С опорой на вопросы педагога дети сравнивали аппликации между собой и давали их характеристику. При этом им предлагалось отвечать полным ответом, используя слова-определения, наречия, которые повторялись на занятии.

Подведение итогов занятия предполагало составление детьми небольшого отчета о процессе выполнения аппликации. Они припоминали последовательность действий и составляли 2–3 предложения по каждому этапу работы. Особое внимание на данном этапе нами обращалось на то, чтобы дети правильно использовали глаголы при составлении словосочетаний и предложений со словами-определениями.

На последующих этапах работы дошкольникам предлагалось составить рассказ о выполненных действиях без опоры на наглядный материал.

С целью выявления эффективности проведенного экспериментального обучения, в декабре 2020 года нами был проведен сравнительный контрольный эксперимент. В нем принимали участие 11 детей, участвовавших в формирующем эксперименте, а также 11 дошкольников 5–6 лет – воспитанников МДОУ «Детский сад № 86

комбинированного вида» г. о. Саранск, с логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития» – в качестве контрольной группы.

Детям обеих групп были предложены 2 экспериментальных задания, направленных на выявление уровня сформированности умения последовательно рассказывать о собственных действиях, а также о содержании выполняемых аппликаций. Результаты выполнения заданий контрольного эксперимента оценивались нами в соответствии с критериями, установленными в ходе констатирующего эксперимента.

Качественный сравнительный анализ полученных результатов позволил нам сделать ряд выводов относительно эффективности использования арт-педагогических технологий (аппликация) с целью раз-

вития связной речи дошкольников на логопедических занятиях.

Результаты проведенного сравнительного контрольного эксперимента показали, что у дошкольников экспериментальной группы на более высоком уровне сформировано умение описывать последовательность собственных изобразительных действий. Их отличает также более высокий уровень сформированности умения вести описательное повествование. Самостоятельные высказывания детей были невелики по объему, но их отличала большая последовательность и логичность, чем у дошкольников экспериментальной группы. Это, по нашему мнению, свидетельствует об эффективности использования арт-педагогических технологий (аппликация) с целью развития связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арт-технологии в коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие для педагогов, психологов и родителей / Н.С. Баряева, Н.Н. Ванинцева, К.А. Воронкина [и др.]; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – 74,
2. Бобкова, О.В. Общекультурное развитие школьников как условие успешности образовательной инклюзии / О.В. Бобкова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 49–53.
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2009. – 95 с.
4. Кузьмина, Н.Н. Моделирование артпедагогических технологий в процессе психолого-педагогического сопровождения детей в условиях инклюзивного образования / Н.Н. Кузьмина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 46–50.
5. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: КАРО, 2011. – 317 с.
6. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: избранные труды / Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина / ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2013. – 362 с.
7. Программа воспитания и обучения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / под ред. Л.Б. Баряевой, О.П. Гаврилушкиной, Г.Г. Голубевой; под ред. проф. Л.В. Лопатиной. – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2009. – 415 с.
8. Рябова, Н.В. Мониторинг уровня сформированности универсальных учебных действий младших школьников / Н.В. Рябова, Е.А. Демидова, О.В. Терлецкая // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – Том 9. – № 3. – С. 113–120.

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА КАК НЕОБХОДИМОГО СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕНЕДЖМЕНТ»)

**Бородина Наталья Николаевна**

к.э.н., преподаватель, ГАПОУ «Казанский нефтехимический колледж имени В.П. Лушникова»

borodina0678@mail.ru

**DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST AS A NECESSARY MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF STUDENTS STUDYING THE DISCIPLINE "MANAGEMENT")**

**N. Borodina**

*Summary:* this article discusses options for solving the problem of developing cognitive interest in the discipline "Management" in the system of secondary vocational education, and also offers a number of recommendations for conducting lectures, practical classes.

*Keywords:* management, secondary vocational education, professional competencies, business game, biographical method of teaching, aphorisms, interdisciplinary integration.

*Аннотация:* в данной статье рассматриваются варианты решения проблемы развития познавательного интереса к дисциплине «Менеджмент» в системе среднего профессионального образования, а также предложен ряд рекомендаций по проведению лекций, практических занятий.

*Ключевые слова:* менеджмент, среднее профессиональное образование, профессиональные компетенции, деловая игра, биографический метод обучения, афоризмы, междисциплинарная интеграция.

Одним из факторов, способствующих мотивированию студентов, является познавательный интерес. Проблема развития познавательной активности студентов не нова, но по-прежнему актуальна. Во многих исследованиях познавательный интерес как мотив учения рассматривается во взаимной связи с другими мотивами. С.Я. Рубинштейн, Г.И. Щукина, Ф.К. Савина и другие рассматривают познавательный процесс как самый сильный мотив учения. По мнению Л.С. Выготского, интерес – естественный двигатель поведения, он является верным выражением инстинктивного стремления [2].

Огромным потенциалом обладает биографический метод обучения как подход к формированию познавательной деятельности, профессиональных установок и компетенций. Вопрос биографического метода имеет учебное, воспитательное значение, является актуальным для нашего времени. Биографический метод позволяет изучать путь развития человека, оперировать информацией о событиях и переживаниях личности, в результате которой может делать умозаключения о жизненном опыте, характере, таланте. Данный метод имеет значение и в методике преподавания дисциплины «Менеджмент».

Нужно стремиться исключить обезличенное изуче-

ние менеджмента. Его познание требует знакомства с крупными историческими фигурами, которые внесли огромный вклад в развитие менеджмента. Их следует считать «лицом» менеджмента разных эпох и направлений [8, с. 10]. История управления изучает управленческую мысль в ее историческом развитии, рассматривая прошлое, изучая мыслителей того времени, и различные взгляды современников, управленческие теории, переходы в них и логику каждого из этих переходов, раскрывая их необходимый характер. В судьбах менеджеров для нынешнего поколения есть много поучительного, важного не только в учебном, но и в человеческом плане.

Для изучения дисциплины «Менеджмент» раздела «История управленческой мысли» необходимо включить следующие темы: «Школы менеджмента», «Международные модели менеджмента», а именно, представителей разных школ: научного управления, административной, человеческих отношений. При изучении темы «Школы менеджмента» представляется необходимым рассмотрение эволюции концепций менеджмента, таких ключевых категорий как тейлоризм, фордизм, мотивация, рациональная бюрократия и т.д., а это будет возможно путем представления «портретной галереи» менеджеров. Тема «Международные модели менеджмента» на-

правлена на изучение моделей менеджмента разных стран: японская (С. Хонда, К. Тойода, А. Морита, Т. Оно), американская (Б. Гейтс, Г. Форд, Л. Якокка). Такие темы, как «Мотивация как функция менеджмента» предполагают рассмотрение содержательных, процессуальных теорий (А. Маслоу, Д. Макклелланд, Ф. Герцберг, В. Врум, Р. Портер, Э. Лоулер), «Стили руководства» (Д. Макгрегор, К. Левин, Р. Блек, Д. Моутон), «Лидерство, руководство, власть» (У. Беннис). Следует отметить учебник Т.П. Хохловой, в котором изложена не только эволюция основных концепций, рассмотрены международные модели менеджмента, но и представлены портреты выдающихся менеджеров, а также определенное внимание уделено личностным характеристикам менеджеров, жизненным обстоятельствам, условиям формирования их профессиональных компетенций, что с огромным интересом воспринимается студентами.

Использование биографического метода по нашему мнению способствует развитию познавательного интереса и получению качественного образования.

Формировать и активно развивать познавательный интерес студентов возможно при использовании деловых игр. Важнейшая роль при изучении дисциплины «Менеджмент» отводится деловым играм, которые являются наилучшим из активных методов проведения занятий. При изучении данной дисциплины обращаемся к деловым играм в ряде тем: «Методы управления», «Информация и коммуникации в менеджменте» и др.

Рассмотрим применение игры более подробно на примере. Деловая игра «Демонстрация возникновения информационного шума». Процесс обмена информацией на занятиях мы показываем схематически. Конечно, же, мы используем схему из книги «Основы менеджмента» М. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоури.

Практический аспект данного вопроса может быть представлен при помощи игры. Цель – активизировать студентов группы, которые должны продемонстрировать возникновение демонстрационного шума, указать ошибки при приеме и передаче информации. Демонстрация проводится в виде игры. В процессе происходит передача инструкции от участника к участнику по цепочке. Задача участников – правильно, без искажений передать инструкцию друг другу. Материал инструкции взят нами из книги Е.Л. Масловой, которая будет полезна преподавателям, студентам.

Инструкция. Задание генерального директора заместителю: «Сегодня, в одиннадцать часов, произойдет общее затмение солнца почти на две минуты. Так как данное явление происходит очень редко, необходимо выделить время для того, чтобы сотрудники, желающие на него посмотреть, смогли бы сделать это. Людей нужно

собрать без десяти минут одиннадцать на автостоянке, где я произнесу короткую вводную речь и дам некоторый справочный материал. Обеспечьте персонал специальными недорогими очками» [5, с. 89].

Добровольцы (трое студентов) удаляются из аудитории, а оставшимся зачитывают инструкцию. Затем приглашается первый участник эксперимента, и ему зачитывают текст. Записями пользоваться не разрешается. После завершения чтения испытуемого просят пересказать услышанное второму участнику и т.д. Группа наблюдает, как нарастает информационный шум. Третий участник рассказывает, что он услышал. После завершения игры рассказ еще раз зачитывают. В завершении группа обсуждает динамику и причины нарастания информационных шумов. Могут быть зафиксированы персональные ошибки участников игры при передаче и приеме информации, а именно: неточность передачи; отсутствие контроля того, правильно ли понята информация; произвольное упрощение; невнимательность; безответственность по отношению к проблемам партнера и др.

Применяя данную деловую игру, формируются следующие компетенции: ОК-6 – «Работать в коллективе, обеспечивать его сплочение, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями»; ОК-7 – «Ставить цели, мотивировать деятельность подчинённых, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за результат выполнения заданий».

Помогает организовать познавательную деятельность и объяснить теоретические положения курса использование афоризмов [1]. Афоризмы содержат в себе разные аспекты и могут быть использованы на разных этапах занятия: при объяснении нового материала («Новое – путь к неизведанному, а неизведанное – основа для новых идей» А. Федянин); при организации групповой работы («Говори о том только, что тебе ясно, иначе молчи» Л.Н. Толстой); при проведении рефлексии («Каждый день, в котором вы не дополнили своего образования хотя бы маленьким, но новым для вас куском знания, считайте бесплодно и невозвратно для себя погибшим» К.С. Станиславский) [6].

Великие, талантливые люди через свои высказывания, фразы, умозаключения помогают преподавателю обучать, мотивировать, воспитывать студентов. Использование афоризмов возможно не только на разных этапах проведения занятия, но и при изучении таких тем как: менеджмент как вид профессиональной деятельности; мотивация в менеджменте; информация и коммуникации в менеджменте; влияние, власть, лидерство.

Пример. Тема. Менеджмент как вид профессиональной деятельности («Управлять – значит вести организа-

цию к ее цели, извлекая максимум возможностей из всех имеющихся ресурсов» А. Файоль; «Искусство научного управления - эволюция, а не изобретение» Ф.У. Тейлор; «Менеджер имеет дело не с будущими решениями, а с будущим решений» П. Друкер; «Управление представляет собой не что иное, как настраивание других на труд» Л. Якокка; «Искусство управления состоит в том, чтобы не позволять людям состариться в своей должности» Наполеон I).

Изучение менеджмента дает широкие возможности для взаимосвязи с другими дисциплинами, в том числе и с психологией общения на интегрированных занятиях, при изучении следующих тем: «Управление конфликтами», «Лидерство, руководство, власть», «Мотивация», «Деловое общение», «Принципы управления». Обучающиеся проявляют огромный интерес к тестам по психологии. При проведении интегрированных занятий возможно использование следующих тестов: изучение мотивации к успеху (методика Т. Элерса); изучение мотивации к избеганию неудач (методика Т. Элерса); изучение степени готовности к риску (методика Шуберта); оценка стрессоустойчивости личности; самооценка стрессоустойчивости личности (Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова); изучение стрессоустойчивости и социальной адаптации (методика Холмса и Раге); изучение уровня решительности; изучение коммуникативного контроля в деловом общении; изучение умения слушать; изучение умения влиять на людей; изучение особенностей поведения в конфликте (методика К. Холмса) [3].

Использование данных тестов улучшает освоение

данных дисциплин и дает возможность получить обучающимся информацию о себе, проанализировав ее сквозь призму своего «Я». Интегрированные занятия повышают активность познавательной деятельности, создают творческую атмосферу, вызывают положительные эмоции.

Результаты. Разработаны ряд рекомендаций, внедрение которых повышает качество образования, а именно, автор предлагает применять биографический метод, указывает на роль и необходимость использования афоризмов, междисциплинарной интеграции, а также отмечает важность использования деловых игр. Разработка рекомендаций и их реализация осуществлялась в период 01.09.2019 г. – 31.05.2020 г.

Выводы. Мы можем сказать о развитии познавательного интереса студентов к дисциплине «Менеджмент». Результатом деятельности является улучшение такого показателя как качество знаний, а главное участие в олимпиадах: научная олимпиада международного уровня по менеджменту - 3 место - студентка 4 курса Мубаракшина А.Н. (24-29 марта 2020 г., «Общество науки и творчества» при информационной поддержке ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань); лауреат научной олимпиады международного уровня по деловым коммуникациям - студентка 4 курса Мубаракшина А.Н. (16-21 мая 2020г., номинация «За высокое качества решения», «Общество науки и творчества» при информационной поддержке ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Большая книга афоризмов / Душенко К.В. – 12-е изд., испр.- М.: Эксмо, 2014. – 1056 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1996. – 278 с.
3. Деловые коммуникации: учебник / А.М. Руденко – Ростов - н/Д: Феникс, 2013. – 350 с.
4. История управленческой мысли: учебное пособие // [А.Ю. Лавров и др.]; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Забайкальский гос. ун-т» Забайкальский гос. ун-т, 2014. - 227 с.
5. Менеджмент в притчах, сказках и занимательных историях с комментариями / Е.Л. Маслова.- 2-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2018.- 256 с.
6. Никитина О.Д. «Использование афоризмов на уроках русского языка в поликультурном классе» в сборнике «Психологические и педагогические основы интеллектуального развития». - Уфа: АЭТЕРНА, 2018. – 106 с.
7. Савина, Ф.К. Формирование познавательных интересов учащихся в условиях реформы школы: учеб. пособие к спецкурсу / Ф.К. Савина. – Волгоград: ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1989. – 67 с.
8. Теория менеджмента: история управленческой мысли: учебник / Т.П. Хохлова. - М.: Магистр: ИНФРА-М, 2013. – 384 с.
9. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

© Бородина Наталья Николаевна (borodina0678@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ» В РОССИЙСКИХ ШКОЛАХ

**Горошко Юлия Николаевна**

К.ф.н., Крымский республиканский институт  
постдипломного педагогического образования,  
г. Симферополь  
julg13@mail.ru

### FEATURES OF TEACHING THE SUBJECT "FOUNDATIONS OF RELIGIOUS CULTURES AND SECULAR ETHICS" IN RUSSIAN SCHOOLS

**Yu. Goroshko**

*Summary:* The article discusses the prerequisites for the introduction of the subject "Foundations of Religious Cultures and Secular Ethics" as mandatory in primary school. The functions of the teacher and parents in the implementation of a new subject are revealed. Culturological and communicative methodological approaches to teaching it are analyzed.

*Keywords:* school education, moral education, religious education, teaching of religious cultures.

*Аннотация:* В статье рассмотрены предпосылки введения предмета «Основы религиозных культур и светской этики» как обязательного в начальной школе. Раскрыты функции педагога и родителей в реализации нового предмета. Проанализированы культурологический и коммуникативный методологические подходы в его преподавании.

*Ключевые слова:* школьное обучение, духовно-нравственное воспитание, религиозное образование, преподавание религиозных культур.

Цель статьи – выявить специфические особенности внедрения и изучения относительно нового для российской системы образования мировоззренческого предмета «Основы религиозных культур и светской этики», обобщить опыт его преподавания в российских школах.

Предмет «Основы религиозных культур и светской этики» (далее – ОРКСЭ) был введен с 2012/2013 учебного года во всех четвертых классах общеобразовательных учреждений России. Этому предшествовал эксперимент по внедрению указанного предмета в ряде регионов с 2009 года. В процессе эксперимента преподавание предмета велось в четвертой учебной четверти четвертого класса и первой учебной четверти пятого класса. В настоящее время предмет ОРКСЭ преподается на протяжении всего учебного года в четвертом классе в объеме тридцати четырех часов, то есть один час в неделю.

Несмотря на то, что предмет ОРКСЭ уже не первый год является обязательной частью общеобразовательной программы, по-прежнему остаются проблемы, связанные с разработкой его содержания, методов преподавания и кадровой подготовки. В связи с этим, изучение специфики внедрения и накопленного опыта преподавания предмета ОРКСЭ являются актуальными в настоящее время.

Практика изучения религиозных культур в школе не ограничивается Российской Федерацией. В странах Ев-

ропы и США образовательные системы также включают подобные предметы. Отличительной особенностью является то, что в зарубежных странах данная традиция сложилась исторически, эволюционно [1]. В Советском Союзе религия была полностью удалена не только из системы образования, но и из жизни общества в целом. После распада Советского Союза феномен религиозного возрождения становится актуальным и для нашей страны.

В России исследования уровня религиозности населения, проводимые ВЦИОМ, зафиксировали рост числа верующих с 57% в 1991 г. до 74% в 2001 г. Одно из наиболее компетентных современных социологических исследований религиозности в России проводилось службой «Среда» в 2012 году. По его результатам только 13% россиян заявляют, что «не верят в Бога», остальные же считают себя религиозными.

Однако наряду с возрождением православия и других традиционных российских религий отмечается рост нетрадиционной и деструктивной религиозности. Для обозначения религиозных движений, представляющих опасность для личности, вводят термин «деструктивные культы» - «группы и организации, которые используют неэтичные техники манипулирования для вербовки и удержания своих членов, имеют тенденцию прямо или косвенно осуществлять контроль мыслей, чувств и поведения своих приверженцев» [Цит. по: 8]. Деструктивные культы невротизируют своих адептов, внушают им

чувство вины, страх перед наказанием, блокируют их базовые потребности, наносят вред физическому и психическому здоровью. В результате человек попадает в зависимость от группы и ее лидера, теряет способность принимать самостоятельные решения, оказывается изолирован от семьи и друзей, подвергается эксплуатации и мошенническим манипуляциям его имуществом. Поддержка традиционной религиозности является барьером от распространения нетрадиционных деструктивных религиозных движений.

Также введению предмета ОРКСЭ как общеобязательного в учебных заведениях Российской Федерации способствовали следующие социокультурные факторы:

- Потребность возвращения воспитательного компонента в систему образования, формирование у молодого поколения устойчивой системы ценностей на основе российских традиций патриотизма, любви к семье, гражданской солидарности.
- Опасности информационного общества: бесконтрольное распространение информации, которая создает многочисленные риски и может причинить вред физическому, психическому и нравственному развитию ребенка. Формирование устойчивой системы ценностных ориентиров у детей является барьером, способным защитить от опасного виртуального контента.
- Кризис института семьи, который выражается в распространении нетрадиционных форм брака (гражданский, гостевой, виртуальный, полигамный), нежелании молодых людей вступать в брак и заводить детей (установки чайлд-фри), увеличении количества неполных семей. Также можно отметить большое количество неблагополучных семей, неуважительные отношения в семье, проблеме домашнего насилия.
- Индивидуализация и атомизация российского общества. Утрата социальной солидарности и доверия. После распада Советского Союза коллективизм сменяется на индивидуализм, причем, в крайних его проявлениях в виде эгоизма и потребительства. Люди оказываются неспособными на совместную продуктивную деятельность, руководствуются исключительно эгоистическими устремлениями личной выгоды.
- Рост экстремистских настроений и проявлений интолерантности в российском обществе, в том числе в молодежной среде. Появление радикальных объединений, пропагандирующих насилие по отношению к людям другой национальности, вероисповедания, убеждений [2].

Цель предмета ОРКСЭ заключается в формировании у школьников системы духовных ценностей, готовности к нравственному поведению, знаний о различных культурных и религиозных традициях и уважения к ним, развитие способности к диалогу с представителями других

культур и мировоззрений.

Введение курса ОРКСЭ в четвертом классе является целесообразным, поскольку младший школьный возраст - это наиболее благоприятный, сензитивный период для нравственного воспитания детей [6]. Также начальная школа является важным этапом социализации, а изучение предмета ОРКСЭ помогает формированию навыков социального взаимодействия.

Несмотря на рост религиозности населения России и изменение отношения в обществе к религии, недавнее атеистическое прошлое дает о себе знать: введение предмета ОРКСЭ встречает ряд трудностей, непонимание его целей и содержания со стороны учителей и родителей.

Можно отметить сложности кадрового обеспечения предмета. В данном случае имеет значение не только уровень знаний педагога, но и его мировоззренческая позиция. Приверженность учителя нетрадиционным, деструктивным формам религиозности или явно выраженное негативное отношение к религии делают затруднительным преподавание ОРКСЭ [10]. Главные задачи педагога в данном случае – формирование российской гражданской идентичности и поддержка духовной традиции семьи, а не навязывание своего мировоззрения учащимся. В преподавании ОРКСЭ педагог должен руководствоваться культурологическим подходом, быть внимательным и толерантным, чтобы не допустить негативных оценок тех религиозных традиций, к которым он не принадлежит. В данном случае на педагога ложится большая ответственность, он становится «проводником, который транслирует духовные основания и нравственные ценности» [3].

Для родителей достаточно сложной задачей является выбор учебного модуля ОРКСЭ. Религиозные родители опасаются, что педагог будет недостаточно компетентен в вопросах веры и может исказить содержание религиозной традиции. Неверующие родители предполагают, что на уроках ОРКСЭ детей будут обращать в религию. Однако, чаще всего, родители просто не имеют представления о содержании предмета ОРКСЭ, его целях и значении.

Практика показывает, что, как правило, выбирается лишь один из модулей ОРКСЭ для всех учеников. Родительские собрания, связанные с обсуждением нового предмета проводятся формально. Многие родители даже не подозревают о возможности выбора [7].

В течение года перед проведением собрания, на котором будет выбираться модуль ОРКСЭ, педагог должен знакомить родителей с содержанием всех модулей, но при этом ни в коем случае не давать своих рекомендаций в отношении выбора. Для того чтобы помочь родителям

сделать правильный осознанный выбор рекомендуется проведение открытых уроков по предмету ОРКСЭ, приглашение на родительское собрание тех родителей, чьи дети уже изучают данный предмет [9].

Курс ОРКСЭ предполагает активное взаимодействие с родителями. Это касается не только выбора учебного модуля, но и дальнейшее участие в образовательном процессе. Можно выделить два основных направления работы с родителями в рамках реализации предмета ОРКСЭ:

1. Психолого-педагогическое просвещение родителей. Данное направление включает такие формы работы как: консультации (индивидуальные и тематические), родительские собрания, педагогические практикумы.
2. Вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс в рамках предмета ОРКСЭ. Взаимодействие с родителями позволяет расширить содержание предмета и придать ему личностный смысл [11]. Многие домашние задания по предмету организованы таким образом, что предполагают обсуждение вместе с родителями нравственных вопросов. Родители помогают детям в работе над проектами по темам ОРКСЭ. Также возможно участие родителей в экскурсиях и мероприятиях по предмету.

Отличительной особенностью предмета ОРКСЭ является его интегративный характер. Он включает знания из разных областей: истории, литературы, обществознания, религиоведения, культурологии, философии, этики. Задачей предмета является систематизация этих знаний, структурирование иерархии духовных ценностей в сознании учеников [4]. Предмет ОРКСЭ дает представление не только о духовных ценностях и религиозных идеях, но знакомит и с культурой повседневности - традициями, ритуалами, языком, бытом людей, жилищем, характером труда и досуга, в связи с этим, в рамках курса ОРКСЭ целесообразно включение этнографического материала и разработка регионального компонента [5].

Все модули курса ОРКСЭ и конфессиональные и не конфессиональные носят светский, культурологический характер. Преподавать предмет ОРКСЭ могут только учителя, прошедшие необходимую подготовку на курсах повышения квалификации. Не допускается преподавание данного предмета священнослужителями, представителями религиозных организаций. Учитель может

пройти аккредитацию в религиозной организации и получить удостоверение о готовности преподавать курсы по данной религиозной культуре, но такая аккредитация не является обязательной для допуска к преподаванию предмета ОРКСЭ.

К основным принципам реализации курса относятся - свобода совести и вероисповедания, учет разнообразия мировоззренческих подходов, межконфессиональное сотрудничество, учет запросов граждан на изучение их детьми основ религиозной культуры.

Предмет ОРКСЭ носит личностный характер, ориентирован на внутренний мир школьника, знакомство с самим собой, прививает навыки нравственного самоанализа [5]. В преподавании необходимо учитывать личный опыт учеников, исходить из тех проблем, с которыми они неизбежно сталкиваются: национализм, ксенофобия, нетерпимость в разных ее проявлениях [7]. Предмет ОРКСЭ является важным ресурсом для формирования толерантности у детей и феномена доверия в обществе в целом [12].

Культурологический подход является главным в преподавании предмета ОРКСЭ. В рамках данного методологического подхода ученики осваивают национальные и религиозные традиции и ценности как формы выражения культуры. Предмет ОРКСЭ носит светский характер и не предполагает религиозного обращения и участия в религиозных ритуалах.

Также при изучении ОРКСЭ используется коммуникативный подход: предполагается активное обсуждение разных точек зрения и проблем, формирование уважительного отношения к позиции другого, умение говорить и слушать. В процессе изучения предмета развиваются коммуникативные компетенции учеников, формируется основа для толерантного отношения к представителям разных религиозных традиций и мировоззрений.

Таким образом, можно выделить следующие особенности преподавания ОРКСЭ: важность не только предметной компетентности педагога, но и его личностной позиции в отношении религии и курса ОРКСЭ, активное участие родителей в образовательном процессе, культурологический характер курса, недопустимость религиозного обращения также как и религиозной интолерантности, ориентация на формирование системы духовных ценностей школьника.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Башелханов А.Ю. Предмет «Основы религиозных культур и светской этики» в российских школах // Педагогический имидж. – 2016. – №1 (30). – С.23–29.
2. Горшко Ю.Н. Учебно-методическое пособие для слушателей дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Актуальные

- вопросы преподавания предмета «Основы религиозных культур и светской этики (ОРКСЭ) в общеобразовательных организациях». – Симферополь: ООО «Антиква», 2021. – 128 с.
3. Кильдяшова Т.А., Сибирцева Ю.А. К вопросу изучения религиозных культур в рамках современного российского школьного образования // Научные ведомости. Серия: Философия. Социология. Право. Вып. 3. – 2015.
  4. Костюкова Т.А. Диалог культур: толерантность в национальных и конфессиональных отношениях (опыт организации современной жизни народов Сибири) / под ред. Г.И. Петровой. Томск: Центр ксерокопирования и ризографии «ЧП Кнышева Л.Н.», 2002.
  5. Костюкова Т.А. Влияние содержания образования на воспитание доверия и согласия школьников (на примере предметной области «духовно-нравственная культура народов России») // Вестник Томского государственного университета. – 2018. – № 435. – С. 195–201.
  6. Монсонова А.Р. Учебный предмет «Основы религиозных культур и светской этики» как фактор социализации младших школьников // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – №3 (63), Т.3. – С. 19–21.
  7. Ожиганова А.А. Религия в школе: анализ учебных пособий по курсу «Основы религиозной культуры и светской этики» // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – С.82-99.
  8. Сафронов А.Г. Психология религии. – К.: Ника-Центр, 2002. – 224с.
  9. Теплова Е.Ф. Методологические проблемы в преподавании курса ОРКСЭ и пути их преодоления // Альманах «Этнодиалоги». – 2015. - №2 (49). - С. 136-151.
  10. Теплова Е.Ф. ОРКСЭ – новый модульный курс в современной школе // Альманах «Этнодиалоги». – 2013. – №2 (43). – С. 105-114.
  11. Формы и методы работы с родителями // статья по ОРКСЭ (4 класс). – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/orkse/2017/01/27/formy-i-metody-raboty-s-roditelyami> (дата обращения: 05.09.2021)
  12. Шапошникова Т.Д., Горбачева Т.М., Костюкова Т.А. Изучение влияния предметной области «духовно-нравственная культура народов России» на формирование у современной молодежи доверия и согласия // Человек и образование. 2018, №2 (55), С. 189–194.

© Горошко Юлия Николаевна (julg13@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования

# МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКИ

## METHODS AND TECHNIQUES FOR THE ORGANIZATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF HUMANITARIAN SPECIALTIES THE STUDY OF INFORMATICS

*I. Dukhovnikova  
A. Korol*

*Summary:* The article is devoted to the consideration of the main methods and techniques of working with students of humanitarian specialties in the study of computer science. The aim of the work is the choice of methods and techniques aimed at enhancing the cognitive activity of students. The authors come to the conclusion that the considered methods and techniques are aimed at the emergence of students' interest in the study of the subject «Informatics». Interested students are able to better understand the material, consider the basic concepts, classifications, terms, and skillfully apply them in their educational and research work.

*Keywords:* methods and techniques, enhancing cognitive activity, students of humanitarian specialties, computer science.

**Духовникова Ирина Юрьевна**

старший преподаватель, ФГБОУ ВО "Тихоокеанский  
государственный университет", г. Хабаровск  
009657@pnu.edu.ru

**Король Александр Михайлович**

к.п.н., профессор, ФГБОУ ВО "Тихоокеанский  
государственный университет", г. Хабаровск  
kor\_kor2001@mail.ru

*Аннотация:* Статья посвящена рассмотрению основных методов и приемов работы со студентами гуманитарных специальностей при изучении информатики. Целью работы является выбор методов и приемов, направленных на активизацию познавательной деятельности студентов. Авторы приходят к выводу, что рассмотренные методы и приемы направлены на возникновение интереса обучающихся к изучению предмета «Информатика». Заинтересованные студенты способны глубже понять материал, рассмотреть основные понятия, классификации, термины, а также умело применить их в своей учебной и исследовательской работе.

*Ключевые слова:* методы и приемы, активизация познавательной деятельности, студенты гуманитарных специальностей, информатика.

Дисциплина «Информатика» представляет собой молодую, но очень динамично развивающуюся науку. Использование информационных технологий в профессиональной деятельности человека направлено на оптимизацию и уменьшение трудозатрат, повышение производительности и эффективности труда. Проблемам развития информатизации в практике школьного и вузовского образования посвящены исследования А.П. Гришаевой (2003), В.Л. Селиванова (2003), Э.Т. Селивановой (2000), В.Н. Тимкина (2000), Е.К. Хеннер (2016), О.Я. Кравец (2012), О.В. Бочкаревой (2021), М.В. Вакуленковой (2008), Н.П. Табачук (2019) и др.

Анализ указанных работ показывает, что специфика контекстного, профессионально ориентированного подхода с использованием информационных технологий в преподавании информатики студентам гуманитарных специальностей многими авторами признается достаточно эффективной.

Как отмечает профессор П.И. Пидкасистый, в процессе преподавания непрофильных дисциплин («Информатика») необходимо осуществлять организацию ауди-

торной и самостоятельной работы студентов не только с учетом традиций научно-педагогической школы, но и в контексте профессиональной деятельности студентов, направленной на развитие познавательной активности: активные и интерактивные методы и приемы обучения [4, с. 76].

Актуальность работы обусловлена необходимостью изучения современных методов и приемов организации деятельности студентов гуманитарных специальностей при изучении курса «Информатика». Актуальность работы также подтверждается количеством употребления терминов «информационные технологии» и «информационные системы» в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» – 175 словосочетаний [5].

Целью данной работы является разработка методов и приемов организации познавательной деятельности студентов на материале учебного пособия «Информатика», составленного Е.Н. Гусевой и коллективом авторов [1].

Научной новизной работы является адаптация мето-

дов и приемов обучения информатике студентов гуманитарных специальностей, направленных на создание интереса к изучению непрофильного предмета.

Практическая ценность данной статьи заключается в том, что указанные методы и приемы могут быть использованы при разработке курса «Информатика» для студентов гуманитарных специальностей.

Обратимся к классификации методов обучения. Известны 3 традиционных классификации методов обучения: 1) на основании источника знаний (П.И. Пидкасистый); 2) по назначению (М.А. Данилов, Б.П. Есипов); 3) по дидактическим целям (Г.И. Щукина, И.Т. Огородникова).

Согласно классификации И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, методы обучения разделяются по типу познавательной активности: 1) объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный); 2) репродуктивный; 3) проблемное изложение; 4) частично-поисковый (эвристический); 5) исследовательский [2, с. 117-120]. Интерес представляет классификация, предложенная Ю.К. Бабанским, посвященная реализации учебно-познавательного процесса: 1) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; 2) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности; 3) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности [3, с. 165]. Реализация методов активизации познаватель-

Таблица 1.

Методы активизации познавательной деятельности обучающихся гуманитарных специальностей при изучении информатики

Название метода	Способ активизации познавательной деятельности	Реализация метода при изучении информатики
Наглядный метод осуществления познавательной деятельности	Плакат «с белыми пятнами»	Студентам предлагается в форме дискуссии обсудить схему заполнения «Системы передачи данных», доработать пример составления таблицы истинности, особенности внутренней и внешней памяти компьютера и др.
Словесный метод осуществления познавательной деятельности	«Лекция с ошибками»	Студентам предлагается найти и исправить в устной речи преподавателя ошибки в ходе чтения лекции. Студенты гуманитарных специальностей, ориентированные на тип профессии «человек-человек», будут осознанно исправлять ошибки, сознательно допущенные преподавателем по темам лекций, посвящённых архитектуре компьютера (например, устройство ввода и вывода информации, внешняя память).
Проблемно-поисковый метод организации познавательной деятельности	Проблемная лекция	Лекция начинается с постановки проблемы: «Выбор оптимальной операционной системы для решения задач пользователей гуманитарных специальностей». Знакомство с известными операционными системами и их особенностями. Решение – выбор оптимальной операционной системы каждым студентом и аргументация своей точки зрения.
Проблемно-поисковый метод организации познавательной деятельности	Учебная дискуссия	Студентам предлагается обсудить «Виды мошенничества в социальных сетях». Организация работы в сети «Интернет», разработка правил, доступное обучение граждан пенсионного возраста.
Метод стимулирования и мотивации интереса к обучению	Эвристическая беседа	Обсуждение запоминающих устройств, внутренней памяти и внешних запоминающих устройств. Студенты приходят к выводу, каким запоминающим устройствам они отдают предпочтение, находят для себя новые способы хранения информации.
Исследовательский метод	Составление памятки «Защита информации в сети»	Студентам предлагается самостоятельно изучить методы защиты информации в сети Интернет, а также разработать план по защите от опасностей при работе в сети.
Словесный метод активизации познавательной деятельности	Написание мини-сочинений с действующим алгоритмом действий.	Примерные темы составления алгоритмов: 1. Расскажи бабушке о поиске в Интернете рецептов засолки огурцов. 2. Научи дедушку пользоваться электронной почтой. 3. Расскажи знакомым родителям о том, как контролировать сетевой трафик на компьютере подростка.
Методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельностью	КВН, конференции, викторины	Подобные форматы работ создаются с целью закрепления нового материала. Примерные темы: «Компьютерные сети», «Сетевые сервисы и стандарты», др.

Таблица 2.

Приемы активизации познавательной деятельности обучающихся гуманитарных специальностей при изучении информатики

Название приема активизации познавательной деятельности	Пример реализации при изучении информатики
<i>Приемы, активизирующие интерес студентов к предмету на этапе восприятия</i>	
Прием новизны	На вводном занятии можно рассказать студентам интересные факты из истории появления информатики, особенностях информационных революций.
Прием семантизации	Объяснение терминов и понятий простым и доступным языком, интересным студентам. «Атрибутивные свойства информации – это свойства, без которых информация не смогла бы существовать» [1, с. 12].
Прием динамичности	Рассмотрение свойств информации в динамике и развитии.
Прием значимости	Важность информации в жизни человека, внешних и внутренних носителей информации и др.
<i>Приемы, активизирующие интерес к обучению на этапе усвоения материала</i>	
Эвристический метод	Студентам задаются трудные вопросы при изучении сложных тем: «Создание сайтов», «Логические операции и функции».
Исследовательский прием	Студенты на основе самостоятельно полученных знаний могут сами сформулировать выводы. Примерные темы: «Виды моделирования», «Парадигмы программирования».

ной деятельности обучающихся гуманитарных специальностей представлена в таблице 1.

При рассмотрении классификации методов активизации познавательной деятельности студентов, мы ориентировались на возможность проявления способов реализации методов на учебном предмете «Информатика». Целью применения данных методов и способов их реализации является способность заинтересовать студентов гуманитарных специальностей, ориентированных на тип профессий человек-человек, предметом технической специальности «Информатика».

Рассмотрим приемы, способствующие организации познавательной деятельности студентов, представленные в таблице 2.

Таким образом, при рассмотрении основных методов

и приемов, способствующих активизации познавательной деятельности студентов гуманитарных специальностей при изучении информатики мы пришли к следующим выводам:

1. Обучающихся непрофильных специальностей необходимо заинтересовать в изучении предмета с помощью методов и приемов, активно применяемых на профильных предметах: исследовательская работа, написание мини-сочинений, игровые методики, приемы новизны, семантизации и значимости.
2. Заинтересованные студенты гуманитарных специальностей могут глубже рассматривать основные цели, задачи и особенности предмета, с разных сторон подойти к рассмотрению семантики определений, тем самым углубить свои знания об информатике.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гусева Е.Н. Информатика: учебное пособие / Е.Н. Гусева, И.Ю. Ефимова, Р.И. Коробков, И.Н. Мовчан, Л.А. Савельева. М.: ФЛИНТА, 2016. 260 с.
2. Лернер И.Я. О методах обучения / И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин // Советская педагогика. 1965. № 3. С. 115-128.
3. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение, 1988. 479 с.
4. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. М.: Педагогическое общество, 2005. 144 с.
5. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями на 2021 год). [Электронный ресурс]. URL: <https://zakonobobrazovanii.ru/skachat-zakon-ob-obrazovanii> (дата обращения: 30.07.2021).

© Духовникова Ирина Юрьевна (009657@pnu.edu.ru), Король Александр Михайлович (kor\_kor2001@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## МЕТОДЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РОССИЙСКОГО ВУЗА

**Кондрашова Наталья Владимировна**

К.п.н., доцент, ФГАОУ ВО «Национальный  
исследовательский университет ИТМО»,  
(г. Санкт-Петербург)  
nvkondrashova@mail.ru

### METHODS OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS OF THE RUSSIAN UNIVERSITY

*N. Kondrashova*

*Summary:* The article is devoted to the study of the phenomenon of foreign students' adaptation to the Russian-speaking environment. The results of self-analysis of foreign students' experience of living in Russia and studying at a Russian university are presented. The problems of integrating a foreigner into an alien cultural, climatic, domestic, social and academic environment are highlighted. Some methods of optimization of the foreigners' adaptation process to the Russian-speaking environment are proposed. The article describes the experience of creating an integral system of measures for integrating foreign students into the Russian educational environment.

*Keywords:* foreign students, adaptation, integration, environment, tutoring, quest, mentor.

*Аннотация:* Статья посвящена исследованию феномена адаптации иностранных студентов российского вуза к русскоязычной среде. Приводятся результаты самоанализа иностранными студентами их опыта жизни в России и обучения в российском вузе. Выделяются проблемы интегрирования иностранца в чуждое для него культурное, климатическое, бытовое, социальное и академическое пространство. Предлагаются некоторые методы оптимизации процесса адаптации иностранцев к русскоязычной среде. Описывается опыт создания целостной системы мер интеграции иностранных студентов в российское образовательное пространство.

*Ключевые слова:* иностранные студенты, адаптация, интеграция, среда, тьюторство, квест, ментор.

Как известно, российское высшее образование пользуется спросом за рубежом и привлекает в российские вузы много иностранцев. Иностранные студенты давно стали неотъемлемой частью контингента современного вуза. Программы совместных международных исследований и совместных образовательных программ, системы двойных дипломов и обучения по обмену интенсифицируют академическую мобильность и способствуют интеграции российского высшего образования в мировое образовательное пространство. Вместе с тем, отражая высокий рейтинг и престиж российского вуза, присутствие иностранных студентов является объектом особого внимания и источником специфических проблем для вузовского руководства. Прибывший в нашу страну для получения образования иностранец оказывается в чуждой для него культурной, климатической, бытовой, социальной и академической среде. Многие учащиеся оказываются в чужой стране впервые. К сожалению, зачастую иностранцы прибывают в Россию с уже сложившимися негативными стереотипами, сформировавшимися под воздействием иностранных средств массовой информации [9, с. 204]. Вполне объяснимо, что в первое время пребывания в России иностранцы испытывают огромное психическое напряжение, подчас находясь в стрессовом, получившем название «стресс аккультурации», или даже депрессивном состоянии. Адаптация к новым условиям требует времени и значительных усилий как со стороны самого студента, так и со стороны работников вуза, чьей зада-

чей является облегчение и ускорение этого процесса.

Под адаптацией мы понимаем процесс взаимодействия человека с внешними условиями, в результате которого вырабатываются шаблоны поведения, соответствующие новой среде. Этот процесс является сложным, многогранным и нередко длительным: «адаптационный период у человека будет зависеть от опыта человека пребывания в чужой стране, от его возраста, от его подготовки и уровня владения языком другой культуры и от его личностных особенностей» [1, с. 11].

Зависимость качества жизни иностранца в России от степени его адаптированности к российским реалиям делает актуальным и необходимым изучение механизма адаптации и поиска путей её оптимизации. С целью выявления конкретных проблем, сопутствующих процессу адаптации иностранных учащихся, в Университете ИТМО (г. Санкт-Петербург) было проведено исследование. Иностранному учащемуся было предложено проанализировать своё состояние во время пребывания в России и описать его в виде эссе. Такая форма – форма свободного повествования – была выбрана, чтобы избежать формализма ответов, который часто наблюдается при стандартном анкетировании. В опросе участвовало порядка 400 студентов подготовительного отделения, бакалавриата и магистратуры. Наиболее ёмкие, показательные работы были включены в материалы конференции «Студенческий мир: единство в многообразии» [7, с. 204

- 223]. Анализ студенческих эссе выявил следующие проблемы и потребности студентов, связанные с их адаптацией в российском вузе:

1. Почти все участники исследования на первое место поставили низкую степень информированности о мероприятиях университета и города в целом [8, с. 221].
2. Сложности адаптации к бытовой сфере:
  - а) трудность привыкания к местной кухне. Многие иностранцы не готовы к потреблению местных продуктов и не знают, где можно купить ингредиенты для своих национальных блюд. Это обостряет существование в чужой стране, а нередко приводит и к серьёзным заболеваниям.
  - б) трудности привыкания к местному климату. Все прибывшие из южных стран студенты жалуются на холод и малое количество солнечного света в Санкт-Петербурге. Не все студенты могут сразу определить, какую одежду и обувь следует носить в соответствии с нашим климатом, и не все знают, где её можно купить. У некоторых иностранцев нарушается режим дня и ночи, многие жалуются на проблемы со сном. Всё это также резко обостряет их жизнь в России и снижает академическую успеваемость.
3. Сложности социальной адаптации: проблемы общения с одноклассниками, соседями по общежитию, трудности (подчас невозможность) общения с русскими людьми за пределами университета и общежития (на улице, в магазине и других подобных местах). Русское общество является новым для иностранца, которому приходится социализироваться повторно, меняя привычные шаблоны поведения на новые. К сожалению, не всегда русское общество в целом и русские студенты в частности толерантны к иностранцам и открыты для общения с ними. Большинству учащихся из Африки и Азии трудно завести друзей среди русских студентов. Почти все иностранные студенты проживают в студенческом общежитии. По словам самих студентов, студенческое общежитие - это место, где студент проводит около 50 процентов своего времени, поэтому обустроенность быта и хорошие отношения с соседями жизненно важны. Администрация российских общежитий обычно стремится поселить иностранцев вместе, вполне обоснованно рассчитывая на то, что они между собой быстрее найдут общий язык, чем с русскими соседями. Однако это сильно тормозит интеграцию иностранца в русскоязычное пространство. Разные бытовые привычки и представления о бытовых нормах также являются причиной многочисленных проблем. В результате иностранцы оказываются в изоляции как в учебной группе,

так и в общежитии, в лучшем случае замыкаются в кругу своих соотечественников, а в худшем остаются в одиночестве [2, с. 209; 8, с. 221].

4. Трудности при интеграции в академическую среду университета, которые обусловлены:
  - а) разными стилями общения преподавателей и студентов в России и родной стране студента. Уже само обращение к преподавателю по имени и отчеству требует определенной ломки сложившегося в родной стране шаблона. Почти все азиатские студенты отмечают, что российские преподаватели более открыты для общения со студентами, чем в их родной стране, и готовы проводить занятия в режиме диалога, однако иностранцам трудно побороть страх перед учителем, не бояться задавать вопросы и активно участвовать в занятиях;
  - б) разными стилями обучения. Не секрет, что система образования в России более академична и до сих пор в значительной степени базируется на изучении теории и запоминании большого объёма информации. Системы образования во многих европейских странах, а также в США, напротив, построены на овладении практическими навыками. Это требует от многих студентов полной перестройки прочно сформировавшегося за долгие школьные годы стиля обучения [3, с. 211 - 212];
  - в) разным распределением учебного времени в России и в родной стране. Например, студентам из стран АТР трудно привыкнуть к более позднему началу занятий и отсутствию перерыва на дневной отдых.
5. Отдельно необходимо отметить трудности интеграции иностранца в реальное, «физическое» пространство незнакомого города чужой страны.

Выявленные проблемы и потребности иностранных студентов позволили нам выработать комплекс мер, облегчающих процесс адаптации иностранцев и ускоряющих их интеграцию в российское образовательное и социальное пространство.

Всем известно, что первым этапом обучения иностранца в вузе является подготовительное отделение для иностранных граждан. На этом начальном этапе делаются первые попытки интегрироваться в российское культурное и образовательное пространство. Обучаясь на подготовительном отделении, иностранец не только изучает русский язык как учебный предмет, но и знакомится с русской культурой, с правилами поведения в российском обществе, привыкает к окружающей обстановке, складывающейся из элементарных бытовых условий, таких, как еда, климат, одежда, условия проживания. Здесь же происходит адаптация к российской об-

разовательной системе: знакомство с регламентом российского вуза, правилами поведения в нём и со стилем обучения, овладение культурой общения с преподавателями и другими студентами. Успешность дальнейшего обучения на бакалавриате, в магистратуре, аспирантуре во многом зависит от базы, заложенной на подготовительном отделении. При этом под успешностью следует понимать не только академическую успеваемость, но также уровень учебной мотивации и комфортности пребывания и обучения в России, что определяется степенью интегрированности иностранца в российский социум [4, с. 189]. Преподаватели подготовительного отделения кроме выполнения своей прямой задачи обучения русскому языку проводят немало внеаудиторных мероприятий, нацеленных на интегрирование иностранных студентов в русскоязычную среду: организуют экскурсии, знакомящие с культурой и историей России, разного рода мероприятия, дающие иностранцу представления о русских традициях и обычаях.

Для облегчения процесса перехода иностранца с этой начальной ступени – подготовительного отделения – на основную ступень образования в Университете ИТМО был запущен проект «Адаптер», направленный на адаптацию студентов первого курса к учебной и внеучебной жизни в университете, мотивацию первокурсников к успешной учебной деятельности, а также формированию дружного коллектива в учебной группе. Следует подчеркнуть, что данный проект охватывает не только иностранных, но и русских первокурсников. Помощниками-адаптерами при этом выступают студенты старших курсов. Однако с учётом специфики проблем адаптации именно иностранцев осенью 2017 года был создан проект «Buddy System» [6]. Этот проект представляет собой систему тьюторства (кураторства), т.е. «шефства» русских студентов университета над иностранными. Российские студенты, пройдя конкурс для участия в этой программе, становятся «бэдди-тьюторами», готовыми помочь иностранному студенту как можно скорее социализироваться в нашей стране. Для участия в этой программе российские студенты должны пройти собеседование на английском языке, которое проводится за два месяца до начала обучения иностранцев. Студенты рассказывают о себе, о том, как они готовы помогать иностранцам, представляют маршруты своих экскурсий по городу. Те, кто прошел данный этап, становятся бэдди-тьюторами, которые способны адаптировать иностранца к русским реалиям и помочь ему в общении с преподавателями и русскоговорящими одногруппниками. К каждому иностранному студенту прикрепляется русский бэдди-тьютор. Тьюторы начинают общение с иностранцами уже за месяц до их прибытия в Россию. Сначала они рассказывают своим иностранным друзьям, какую одежду следует взять с собой, к чему нужно быть готовыми. Затем они встречают иностранного студента в аэропорту, по-

могают с заселением в общежитие или квартиру, сопровождают при прохождении оформления в миграционном отделе, в медицинском пункте, в банке, при покупке сим-карты, а также помогают разобраться с транспортной системой города, показывают корпус вуза, где будет обучаться иностранец, знакомят с маршрутом от общежития до учебного корпуса. Для иностранных и русских студентов организуется большое количество совместных спортивных и культурно-просветительских мероприятий, которые дают им возможность подружиться и стать единой командой: обзорные туры по городу, экскурсии в музеи, посещение театров, фестивали национальных культур, на которых студенты узнают о странах и традициях друг друга и о русской культуре, совместные просмотры фильмов, выезды в загородный спортивно-оздоровительный центр Университета ИТМО. При этом иностранных студентов всегда сопровождают бэдди-тьюторы. В результате анонимных опросов было выявлено, что проект «Buddy System» очень ценен для иностранных студентов, ведь они, приехав в чужую страну, не оказываются в изоляции, им готовы помочь в любое время суток по любому вопросу. Таким образом, этот проект является одним из ключевых элементов системы адаптации иностранных студентов в нашем вузе [6].

В целях оптимизации непосредственно процесса обучения иностранных студентов специальным предметам на русском языке в 2021 году в рамках университетской программы «Ментор», представляющей собой систему мер помощи, оказываемой студентами магистратуры Университета ИТМО преподавателям и студентам бакалавриата, запущен специальный трек для иностранных студентов. Идея этого проекта заключается в том, что иностранные студенты старших курсов, хорошо говорящие по-русски, консультируют первокурсников и оказывают им содействие в решении появляющихся учебных проблем.

Эффективным методом адаптации иностранцев в чужом реальном, «физическом» пространстве мы считаем метод квестов [5]. Данный метод подразумевает достижение участником поставленной цели путем выполнения задания на местности. Преимуществами метода квестов являются динамичность, привлечение современных технологий, обучение студента в деятельности, возможность освоения реального физического пространства. Преподавателями Университета ИТМО разработана серия квестов, рассчитанных на разные уровни владения русским языком и разные потребности иностранных студентов.

Содержание квеста зависит от того, какие знания должен получить студент в результате: исторические, литературные, географические и т.д. Пункты выполнения заданий можно указать на карте или дать в виде вопросов.

Алгоритм выполнения квеста студентами следующий:

- «расшифровать» карту – понять, где находится нужное место;
- добраться до нужного места;
- выполнить задание;
- получить новое задание, выполнить его и т.д.;
- в результате - составить ключевое слово / собрать пазл и т.д.

Так, например, для студентов подготовительного отделения, лишь недавно приехавших учиться в Санкт-Петербург, предлагаются задания на английском языке, помогающие добираться до общежития, а также ориентироваться в метро и пространстве около университета и общежития. По мере изучения этими студентами русского языка можно давать задания, предполагающие чтение табличек и вывесок, с целью запоминания и правильного употребления названия улиц, станций метро, городских учреждений. Для студентов первого курса бакалавриата и магистратуры можно предложить задания, знакомящие с университетскими корпусами и помогающие быстро найти нужную аудиторию.

Для студентов с высоким уровнем владения русским языком разработан курс заданий, позволяющих раскрыть довольно сложные, интересные страноведческие темы. Так, квест "Петербургский текст" знакомит иностранного студента с Петербургом через литературные

тексты А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Ф.М. Достоевского, Н.В. Гоголя, А.А. Ахматовой, С.Д. Довлатова, И.А. Бродского и других писателей и поэтов. Участникам квеста раздаются материалы архива (выписки из документов, отметки на полях, отрывки из писем) с зашифрованными заданиями. Степень сложности заданий соответствует уровню владения студента русским языком.

Необходимо отметить, что почти во все квесты включаются задания, предполагающие прямой контакт с русскими (например, необходимо узнать местоположение того или иного объекта, цену билета и тому подобную информацию). Физическое перемещение по городу при выполнении поставленных задач заставляет иностранца выйти из зоны комфорта: изменить привычный маршрут, пообщаться с незнакомыми русскими людьми. Однако всё это даёт иностранцу возможность реализовать весь имеющийся у него творческий и языковой потенциал и позволяет ему освоить территорию города, победить страх иноязычного общения и чужого пространства. В этом состоит мощный психологический и обучающий эффект метода квестов.

Все предлагаемые методы составляют целостную систему, позволяющую иностранцу глубже понять сложную и многогранную русскую историю и культуру, окунуться в русский быт, быстрее и лучше адаптироваться в незнакомой среде, стать органичной частью нового для него мира.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Базанова Е.В. Социально-психологический проект «Роль диагностики экстраверсии и социально-психологической адаптации для психолого-педагогического сопровождения на примере работы с магистрами из Китая» // Студенческий мир: единство в многообразии. Материалы Международной научно-практической конференции, международного конкурса научно-исследовательских и научно-практических работ – 15-16 декабря 2016 г. / Под ред. Е.В. Шарапановской, Н.В. Кондрашовой. - СПб: Университет ИТМО, 2017. - С. 11 – 14.
2. Зоогах Джафет Иинмонга-Они. Проблемы адаптации африканских студентов в российском вузе // Студенческий мир: единство в многообразии. Материалы Международной научно-практической конференции, международного конкурса научно-исследовательских и научно-практических работ – 15-16 декабря 2016 г. / Под ред. Е.В. Шарапановской, Н.В. Кондрашовой. - СПб: Университет ИТМО, 2017. - С. 208 – 210.
3. Касас Ромеро Луис Фернандо. Владение русским языком как условие интеграции в российское образовательное пространство // Студенческий мир: единство в многообразии. Материалы Международной научно-практической конференции, международного конкурса научно-исследовательских и научно-практических работ – 15-16 декабря 2016 г. / Под ред. Е.В. Шарапановской, Н.В. Кондрашовой. - СПб: Университет ИТМО, 2017. - С. 210 - 213.
4. Кондрашова Н.В. Приемственность в обучении студентов-иностранцев в российском вузе: от подготовительного отделения до аспирантуры // Студенческий мир: единство в многообразии. Материалы Международной научно-практической конференции, международного конкурса научно-исследовательских и научно-практических работ – 15-16 декабря 2016 г. / Под ред. Е.В. Шарапановской, Н.В. Кондрашовой. - СПб: Университет ИТМО, 2017. – С. 188 - 190.
5. Кондрашова Н.В. Применение метода квестов при решении проблемы адаптации иностранных учащихся // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: материалы III Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (Москва, 16-18 октября 2019г.). – М.: Государственный институт русского языка, 2019. - С. 286 – 290.
6. Кондрашова Н.В., Строкина К.А. Бадди-тьюторство как решение проблемы адаптации иностранных студентов в российском вузе // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: материалы II Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (Москва, 20-21 октября 2018г.). – М.: Государственный институт русского языка, 2018. - С. 390-395.
7. Студенческий мир: единство в многообразии. Материалы Международной научно-практической конференции, международного конкурса научно-исследовательских и научно-практических работ – 15-16 декабря 2016 г. / Под ред. Е.В. Шарапановской, Н.В. Кондрашовой. - СПб: Университет ИТМО, 2017. – 229 с.

8. Цогтсайхан М. За препятствиями стоит удача // Студенческий мир: единство в многообразии. Материалы Международной научно-практической конференции, международного конкурса научно-исследовательских и научно-практических работ– 15-16 декабря 2016 г. / Под ред. Е.В. Шарапановской, Н.В. Кондрашовой. - СПб: Университет ИТМО, 2017. - С. 221 - 222.
9. Эстенсоро А.С. Учёба в России: сложности, преодоления или открытия? // Студенческий мир: единство в многообразии. Материалы Международной научно-практической конференции, международного конкурса научно-исследовательских и научно-практических работ– 15-16 декабря 2016 г. / Под ред. Е.В. Шарапановской, Н.В. Кондрашовой. - СПб: Университет ИТМО, 2017. - С. 204 - 206.

© Кондрашова Наталия Владимировна (nvkondrashova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Национальный исследовательский университет ИТМО

## ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ЗАДАНИЙ И ТЕСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ КРАЕВЕДЕНИЮ

**Лебедева Татьяна Владимировна**  
преподаватель, ОГБПОУ «Ивановский  
железнодорожный колледж»  
lebtv2013lebedeva@yandex.ru

### FROM THE EXPERIENCE OF USING GAME TASKS AND TESTS IN TEACHING LOCAL HISTORY

*T. Lebedeva*

*Summary:* In the article the author shares the experience of applying various types of educational tasks in the study of geography and local history. Unlike most researchers who use game tests only for final check, the author offers to use such tasks during classes with young local historians in the off-season, when outdoor classes (expeditions, hikes) are impossible due to weather conditions.

*Keywords:* methods of teaching local history, game tests, quizzes, educational crosswords, local history tales.

*Аннотация:* В статье автор делится опытом применения различных типов учебных заданий при изучении географии и краеведения. В отличие от большинства исследователей, использующих игровые тесты лишь для итогового контроля, автор предлагает пользоваться такими заданиями в ходе занятий с юными краеведами во время межсезония, когда натурные занятия (экспедиции, походы) невозможны из-за погодных условий.

*Ключевые слова:* методика обучения краеведению, игровые тесты, викторины, учебные кроссворды, краеведческие сказки.

**Н**ет необходимости доказывать важность изучения краеведения в школе и как первой, начальной ступени в процессе изучения окружающего мира, и как главного воспитательного инструмента, формирующего у школьников сознательный, а не декларативный патриотизм, глубокое понимание уникальности родного края, его неповторимой привлекательности.

Однако в современных школьных программах эта дисциплина появляется лишь эпизодически, в годы, предшествующие юбилеям (в Москве, например, в преддверии 1997 г.). В этом смысле Ивановская область, где работает автор данной статьи – не исключение. Празднование 100-летия Иваново-Вознесенской губернии (ныне – Ивановской области) вызвало всплеск активности в местном краеведческом сообществе и в школьном краеведении – в частности.

Тем не менее, тесные рамки и без того перегруженной школьной программы, поневоле заставили учителей-энтузиастов, стремящихся привить своим питомцам любовь и родному краю, прибегать к внеурочным формам работы и, в частности, и организации краеведческих кружков, школьных музеев, а также краеведческих школьных походов и экспедиций.

Всем, кто занимался кружковой работой такого рода, хорошо известны и плюсы и минусы этой формы обучения. Создание небольшого (редко более 15 человек) круга заинтересованных и любознательных ребят, а также смена пассивного восприятия материала активным

процессом постижения географии, биологии, истории и культуры родного края, естественно возникающие при этом межпредметные связи – несомненные преимущества кружкового метода. Добавим к этому, что краеведческая работа немыслима без полевых исследований, а они являются не только мощным фактором, активизирующим процесс познания, но и средством сплочения коллектива, развития личных качеств юных краеведов.

Однако при всех своих преимуществах полевые исследования в условиях средней полосы России возможны лишь четыре месяца в году: в апреле-мае и сентябре-октябре (не считая летних каникул). В период же межсезонья организация натурных занятий часто затруднена, поскольку дожди, туманы, морозы и метели резко сужают возможности для проведения походов и экспедиций.

И здесь на помощь приходят игровые задания и тесты, позволяющие сделать интересными и необычными даже кабинетные кружковые занятия.

Основные виды таких заданий и методика их применения детально разобраны на примере географических тестов (1,5, 14 – 16). За годы работы в школьном краеведении (20 лет – в сельской школе и 5 лет в городском колледже) у автора также накопился некоторый опыт использования нестандартных игровых технологий, позволяющих сохранить интерес и поддерживать умственную активность обучающихся во время занятий в школьных стенах. Хотелось бы поделиться этим опытом

и проанализировать сравнительную эффективность и привлекательность различных видов кабинетных заданий для юных краеведов.

Два года назад автор подготовил и издал небольшой сборник таких заданий /10/, который оказался весьма востребован в школах Ивановской области, так что вскоре потребовалось его переиздание.

В сборнике представлены 15 видов заданий, большинство из которых известны давно и охватывают широкий круг предметов [2-5, 8-9, 14-17], причём среди них явно преобладают дисциплины естественнонаучного профиля. Что же касается краеведческих заданий, то им посвящены лишь единичные работы [6-7, 10].

Кроме чисто игровых заданий в сборник были включены и такие, которые наиболее часто используются при итоговых аттестациях (ОГЭ, ЕГЭ) и ВПР. Среди них были такие как «Найдите соответствия», «Разбейте слова на две группы», «Выберите нужное» и «Удалите лишнее». Следует отметить, что, хотя кружковцы успешно справились с заданиями этих типов, они вызывали у ребят наименьший интерес. Гораздо охотнее и азартнее школьники выполняли задания, в которых не нужно было выбирать из готовых ответов, такие, как кроссворды, чайнворды, задания типа «На одну букву», краеведческие диктанты, «Мини-викторины», «Краеведческие сказки».

Последний, из перечисленных типов заданий, был впервые предложен автором с целью заинтересовать младших школьников. Однако неожиданно оказалось, что эти сказки вызывают интерес и у их старших товарищей.

Учитывая это, автор дополнил шестнадцать сказок сборника ещё тридцатью новыми и издал их отдельной книгой под названием «Сказки серого камня» [11], который так же быстро разошёлся и сейчас входит вторым изданием. В 2021 году автором был издан сборник краеведческих сказок «Сказки красного камня», который продолжил знакомить юных краеведов с историей, природой и культурным наследием Ивановского края [12].

Кроме занятий с игровыми тестами, хорошей формой работы в межсезонье является изучение топонимии родного края (в первую очередь своего района, и затем и области в целом).

Успешному внедрению топонимики в практику занятий краеведческих кружков способствовал выход в свет первого в истории полного топонимического словаря Ивановской области [13], подготовленного автором и изданного в виде восьми выпусках в 2017-2018 гг.

Большую часть ивановских топонимов составляют

имена селений, среди которых более 90% происходят от названий природных объектов (Горки, Родники, Заречье, Заболотье, Подберезье, Лужок и др.), а также от имён их основателей с первопоселенцев. Среди последних преобладают не православные имена, а имена-прозвища (Медведево, Зайцево, Хромово, Косово, Рыжово, Хитрово, Буяново, Хмелёво, Обухово, Чурбаново и т.п.). Предлагая школьникам найти на карте или в словаре названия природного характера, учитель акцентирует внимание кружковцев на географических особенностях местности (задание ограничивается по времени и побуждает нашедший наибольшее число нужных топонимов). Названия, связанные с именами-прозвищами, помогают узнать черты быта и хозяйства старой деревни, профессии жителей, их привычки.

Выполняя задания на занятиях кружка, юные краеведы используют не только конспекты занятий и краеведческий атлас области, но и приложения к сборнику тестов, содержащие краткую характеристику животного и растительного мира Ивановского края, перечень рек, озёр и городов области, таблицу, содержащую имена исторических деятелей и деятелей литературы, искусства и науки, живших и творивших в нашем крае.

Однако в каждом кружке находятся школьники, которые, не пытаясь что-то вспомнить или сообразить, сразу обращались к приложениям и бездумно, механически пытаются подобрать ответы к упражнениям. Понятно, что такая манера не добавляет знаний ученику, даже если он успешно решит кроссворд либо, иное упражнение. Чтобы активизировать процесс поиска и сделать его осознанным и пополняющим эрудицию, автор нередко раздавал своим питомцам не книги, а ксерокопии заданий. Лишённые возможности использовать приложения, кружковцы поневоле обращались к словарям, содержащим краткую информацию по изучаемым направлениям. Серия таких популярных словарей для юных краеведов была также подготовлена автором и вышла из печати в 2019-2020 гг. В неё вошли биологический словарь «Живая природа», архитектурный словарь «Из дерева и камня», текстильный словарь «В мире тканей», исторический словарь «Прошлое в лицах», топонимический словарь «Имя на карте».

Эти словари содержат краткие характеристики рассматриваемых объектов, и, работая с ними, школьники мало-помалу расширяют свой кругозор и приучаются работать со справочной литературой [14-15].

Завершая свою статью, ещё раз подчеркнём её главную мысль. Многолетний опыт автора, полученный как в рамках школьных занятий, так и в процессе внеурочной работы, позволяет считать занятия с использованием игровых заданий эффективным средством краеведче-

ской кружковой работы в период межсезонья.

В заключение следует отметить, что между сельскими и городскими школьниками наблюдается определённые различия, чётко выявляющиеся при работе с краеведческими заданиями. Сельские ребята, лучше городских справляются с упражнениями природно-краеведческо-

го характера, а городские обладают более значительным историко-культурным багажом. Разница проявляется и в знании исторических деятелей. Сельские школьники лучше знают писателей и поэтов, а городские – полководцев и композиторов. Все эти различия резче проявляются у начинающих кружковцев и постепенно исчезают у юных краеведов со стажем.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Барина И.И. Занимательная география. Любопытные факты, кроссворды. М.: «Школа-Пресс», 1992. - 96 с.
2. Башкатова К.Р. Лесные головоломки. М.: Московский учебник, 1994. - 128 с.
3. Богданова Г.А., Русский язык. Рабочая тетрадь. Вып. 1. М.: Генжер, 2016. -64 с.
4. Босова Л.М., Босова А.Ю. Информатика. Рабочая тетрадь. М.: БИНОМ, 2001.- 104 с.
5. Вагнер Б.Б. География мира и России. Задачи, тесты, познавательные игры. М.: Наука, 1998. -168с
6. Вагнер Б.Б. Игровые тесты на уроках москovedения. М.: Московский Лицей, 2001, - 96 с.
7. Вагнер Б.Б. Краеведение Московского региона в тестах и игровых заданиях. М.: Изд. МГПУ, 2011. – 108 с.
8. Голубева Е.Б. Естествознание. Нескучный учебник. СПб.: Тригон, 1997.- 388 с.
9. Заянчковский О.С. Занимательная зоология. Саратов: 1971. – 244 с.
10. Лебедева Т.В. Краеведение Ивановской области в тестовых и игровых заданиях. Иваново: 2019. – 96 с.
11. Лебедева Т.В. Сказки серого камня. Сказочные истории для юных Ивановских краеведов. Иваново, 2020 – 164 с.
12. Лебедева Т.В. Сказки красного камня. Сказочные истории для юных Ивановских краеведов. Иваново, 2021 – 120 с.
13. Лебедева Т.В. Имена земли Ивановской. Вып. 1-8, Иваново, 2017-2018.
14. Лебедева Т.В. В мире тканей. Текстильный словарь для юных краеведов// - М.; Филинь, 2019. –50 с.
15. Лебедева Т.В. Живая природа. Биологический словарь для юных краеведов. // - М.; Филинь, 2021. – 120 с.

© Лебедева Татьяна Владимировна (lebtv2013lebedeva@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Ивановский железнодорожный колледж

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ПОМОЩЬЮ ВЫЯВЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО КОДА ПУТЕШЕСТВИЯ ПО ЖЕЛЕЗНОЙ ДОРОГЕ

### PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE FORMATION BY ELICITING THE NATIONAL CULTURE CODE OF RAILWAY TRAVEL

*E. Liakhova  
E. Fedotkina*

*Summary:* The article is devoted to the problem of increasing the efficiency of teaching a professionally oriented foreign language in a non-linguistic university. The authors of the article propose to use the method of identifying the national culture code as a tool for the formation of professional foreign language competence in the process of teaching a foreign language (English) to future PR specialists of railway transport. One of the paramount skills for a public relations specialist is the ability to identify the hidden motives of the consumer or the so-called culture code of goods and services, which is especially important for promoting domestic goods and services on the world market. The authors put forward a hypothesis that the study of the Russian and English culture codes of travel by rail will enhance the effectiveness of teaching English of the specialty and the success of the professional-cultural competence formation as a component of the foreign language professional competence of future PR specialists.

*Keywords:* non-linguistic university, professional-cultural competence formation, increasing the effectiveness of teaching a foreign language, the Russian culture code of railway travel.

**Ляхова Елена Георгиевна**

*К.п.н., доцент, Российский университет транспорта (МИИТ) (Москва); Московский государственный лингвистический университет  
liakhoval@mail.ru*

**Федоткина Елена Викторовна**

*К.п.н., доцент, Российский университет транспорта (МИИТ) (Москва)  
fedotkina@mail.ru*

*Аннотация:* Статья посвящена проблеме повышения эффективности обучения профессионально ориентированному иностранному языку в неязыковом вузе. Авторы статьи предлагают использовать метод выявления национального культурного кода как инструмент формирования профессиональной иноязычной компетенции в процессе обучения иностранному языку (английскому) будущих PR специалистов железнодорожного транспорта. Одним из первостепенных умений для специалиста в сфере связей с общественностью является умение выявлять скрытые мотивы потребителя или так называемый культурный код товаров и услуг, что особенно важно для продвижения отечественных товаров и услуг на мировом рынке. Авторы выдвинули гипотезу о том, что изучение российского и английского культурных кодов путешествия по железной дороге будет способствовать повышению эффективности обучения английскому языку специальности и успешности формирования профессионально-культурной компетенции как составляющей иноязычной профессиональной компетенции будущих PR специалистов.

*Ключевые слова:* неязыковой вуз, формирование профессионально-культурной компетенции, повышение эффективности обучения иностранному языку, российский культурный код путешествия по железной дороге.

### Введение

В результате овладения курсом по иностранному языку делового общения у студентов должна быть сформирована межкультурная иноязычная коммуникативная профессионально ориентированная компетенция, которая представляет собой комплекс субкомпетенций, формируемых в результате выполнения выделяемых преподавателем конкретных задач этого учебного курса [2]. Субкомпетенции, составляющие курс, интерпретируются согласно целям обучения, и среди них можно выделить лингвистическую, социокультурную, социолингвистическую, прагматическую, социальную, стратегическую, дискурсивную и компенсаторную субкомпетенции [2]. Названные компетенции являются самостоятельными частными целями, которые достигаются при выполнении комплекса заданий. В за-

висимости от конкретной профессии обучаемых характер и количество заданий варьируется. В том числе и сами субкомпетенции могут приобретать более или менее приоритетное значение, исходя от сферы общения и от преобладающего вида речевой деятельности будущих специалистов [2]. В частности, при преподавании иностранного языка будущей профессии студентам неязыковых вузов необходимо уделять внимание формированию профессионально-культурной компетенции, включающей в себя знания, умения и навыки выявления и использования национального культурного кода товаров и услуг в профессиональной деятельности [1, 5]. Исследователи полагают, что подобный подход к обучению иностранных языков в неязыковых вузах существенно повышает результативность обучения.

Проанализировав различные исследования наи-

более востребованных профессиональных навыков PR менеджера в сфере транспорта [4, 6, 9], можно прийти к выводу, что самым главным качеством, необходимым для PR специалиста, многие ученые называют умение и навыки грамотной работы с клиентами. Желания клиентов, как правило, изучаются PR специалистами, используя универсальный метод изучения потребительского спроса в виде анкетного опроса, который представляет собой специальные анкеты с вопросами про исследуемый товар или товарную группу, на которые отвечают покупатели [9]. Но, некоторые исследователи считают, что посетители не всегда отвечают то, что на самом деле думают. Они отвечают первое, что им приходит в голову, так как опрос проходит в быстром темпе. А их истинные мнения о товаре так и остаются невысказанными [7]. Не менее популярным методом исследования того, что хотят клиенты, являются исследования, основанные на изучении СМИ. Проанализировав отзывы клиентов в соц. сетях, можно понять их восприятие и ожидания предлагаемых услуг [9]. Причем все больше и больше внимания исследователи потребительского рынка уделяют скрытым подсознательным желаниям людей, стараясь заранее угадать потребности и капризы потребителей. В этой связи специалисты по связям с общественностью стали включать в свои отчеты фактор культуры или культурный код [7, 8].

Культурный код – это подсознательный смысл, который приобретают предметы, отношения, даже страны для людей определённой культуры. Живя в своей стране, говоря на родном языке, люди с детства получают опыт, проходя через этапы взросления. Этот опыт пропитан особенностями той культуры, в которой они выросли. Отсюда Клотер Рапай делает вывод о том, что в рамках одной культуры можно выявить определенные ожидания населения о каждом социально-значимом объекте, товаре или услуге. Эти подсознательные ожидания являются не чем иным, как запросом общества. Если маркетолог сумеет правильно расшифровать этот запрос и грамотно использовать его в рекламной компании, то такая рекламная компания станет идеальной и завоюет души всех потребителей в этой стране [7].

Культурный код товаров и услуг может быть расшифрован с помощью проведения специально организованных опросов населения, во время которых людей просят расслабиться, вспомнить свой опыт, связанный с определенным товаром, и ответить на вопросы исследователя [7]. Использование этой методики при обучении иностранному языку позволяет существенно повысить результаты усвоения иностранного языка студентами неязыковых вузов за счет формирования профессионально-культурной компетенции будущих специалистов [1, 5].

Для транспортного предприятия выявление культур-

ного кода железной дороги, или другими словами, исследование истинных запросов населения, их ожиданий от железнодорожного транспорта, может помочь грамотно выстроить всю политику этой сферы транспорта [4, 6]. Подобное исследование раскроет подсознательные предпочтения российского потребителя и желания иностранных гостей нашей страны. Сопоставив запросы российского потребителя с запросами потребителей из других стран, можно понять, какие изменения в работе транспортной системы и рекламе обеспечат успех российского железнодорожного транспорта на международном рынке.

С точки зрения компетенций специалиста в сфере связей с общественностью в железнодорожном транспорте знания, умения и навыки исследовать и выявлять культурный код российской железной дороги для разных категорий клиентов является одной из ведущих компетенций, позволяющих правильно продумать PR-концепцию, в которой решаются вопросы позиционирования компании на рынке и разработать PR-стратегию, представляющую список проектов и программ по продвижению бренда [4, 6, 9].

#### Материалы, методы и результаты исследования

Мы предлагаем использовать в качестве инструмента формирования межкультурной иноязычной коммуникативной профессионально ориентированной компетенции у будущих специалистов в сфере связей с общественностью железнодорожного транспорта России метод исследования культурного кода путешествия по железным дорогам, выдвигая в качестве гипотезы предположение о том, что подобное обучение позволит повысить эффективность формирования профессионально-культурных умений и навыков студентов в ситуации профессионального иноязычного общения.

Для исследования нашего предположения был использован метод эмпирического исследования – педагогический эксперимент, а также методы сбора эмпирических данных – тестирование и математико-статистические методы обработки полученных данных.

В процессе педагогического эксперимента мы применили эмпирические методы изучения научно-методической литературы по темам «Культурный код и поведение потребителя» «Что думают пассажиры о железнодорожном транспорте в России» «Мнение пассажиров о железнодорожном транспорте в Великобритании», наблюдение за поведением студентов во время экспериментального обучения, создание специальных учебных ситуаций, диагностирующие работы, а также более узкий специализированный метод лингводидактического тестирования диалогического и монологического видов речи.

Замысел эксперимента состоял в том, чтобы организовать и провести обучение английскому языку в форме деловой игры, имитирующей профессиональную деятельность PR специалистов в сфере изучения потребительского спроса пассажиров железнодорожного транспорта, основанного на методике Клотера Рапайя [7], в результате которой должно было произойти формирование элементов профессионально-культурной компетенции. Так как профессионально-культурная компетенция является составляющей межкультурной коммуникативной профессионально ориентированной компетенции, то формирование подобных профессионально-культурных умений и навыков могло привести к увеличению эффективности обучения английскому языку при неизменных затратах времени. Объектом исследования стал процесс формирования умений и навыков исследования и определения национального культурного кода товаров и услуг на основе методики Клотер Рапайя [7]. Цель эксперимента составило выявление, определение и обоснование особенностей формирования элементов профессионально-культурной компетенции на занятиях по английскому языку специальности с будущими PR менеджерами в процессе расшифровки национального культурного кода железной дороги. Предварительная гипотеза эксперимента состояла в предположении о том, что формирование профессионально-культурных умений и навыков будущих PR специалистов, произошедших во время проведения деловой игры, приведет к повышению успеваемости не менее 30-40 процентов в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой при одинаковом времени занятий в экспериментальной и контрольной группах.

Мы использовали следующие 5 критериев оценки ожидаемых результатов лингводидактического тестирования диалогической речи: умение начать диалог с потенциальным клиентом; умение поддержать общение, обозначив интерес к теме исследования; умение запросить нужную информацию, уточняя полученные сведения и вежливо выясняя отношение респондентов к изучаемому вопросу; умение управлять диалогом, предлагая вернуться к обсуждаемой теме в случае нежелания респондента обсуждать именно эту тему; умение суммировать сказанное и подвести итог диалога.

Выполнение всех пяти критериев в полной мере обуславливало 100% выполнения задания, при этом каждый отдельный критерий оценивался в 20% при условии отличного выполнения.

Для лингводидактического тестирования диалогической речи были выбраны следующие показатели: умение убедить слушателей в том, что тема актуальна; умение представить суть проблемы; умение представить собственную точку зрения и привести аргументы; умение дать оценку результатам выполненного проекта.

Выполнение всех четырех критериев в полной мере обуславливало 100% выполнения задания, при этом каждый отдельный критерий оценивался в 25% при условии отличного выполнения.

Помимо этого, оценивались отдельно критерии грамматической и лексической грамотности, как при диалогическом, так и при монологическом высказывании. За каждую ошибку снимался один балл.

Исследование проводилось на базе МГЛУ на факультете ИМО и СПН. В исследовании принимали участие обучающиеся 4 курса бакалавриата по специальности «Реклама и связи с общественностью»: 10 человек в контрольной группе и 11 человек в экспериментальной группе. Длительность эксперимента составила 1 семестр (с сентября по декабрь 2020).

Контрольная группа обучалась по рабочей программе для 4 курса бакалавриата направления «Реклама и связи с общественностью». Студенты контрольной группы также, как и студенты экспериментальной группы, проводили исследование потребительских рынков для железнодорожного транспорта в России и Великобритании, изучая материалы доступные в сети Интернет. После чего они должны были составить диалог на тему «Опрос общественного мнения по теме «Что хотят пассажиры железных дорог в России» между PR менеджером и пассажирами, используя в диалоге собранную информацию. Каждый студент, исполняющий роль PR менеджера, должен был опросить всех студентов, исполняющих роль пассажиров. После чего все PR менеджеры представляли свой доклад о том, каким образом они могут использовать полученную информацию для продвижения компании на международном рынке. Эти студенты не изучали методику Клотера Рапайя [7], и их внимание специально не фокусировали на выявлении культурно-окрашенных отличий и сходства между мнениями российских и английских пассажиров.

Эксперимент был представлен следующими этапами:

1. Одна часть экспериментальной группы исследовала потребительские рынки для железнодорожного транспорта в России, а другая - в Великобритании, используя информацию доступную в сети Интернет. С самого начала их попросили обратить особое внимание на культурно-окрашенные особенности мнений пассажиров.
2. Студенты изучали методику исследования национального культурного кода и готовились к проведению сессии по опросу пассажиров с использованием этой методики. Проведение опроса, которое проходило в форме множественных диалогов, оценивалось по пяти показателям.
3. Студенты выступали с докладом по результатам опроса, предлагая тот национальный культурный

код, который они выявили, и его использование в компании по продвижению услуг железнодорожных компаний. Монологическое выступление студентов оценивалось по четырем показателям.

На контрольном этапе эксперимента мы учитывали число допущенных грамматических и лексических ошибок в написании предварительного эссе «Мои предложения по реновации железных дорог в России». Мы измеряли количество ошибок в экспериментальной и контрольной группах. У 11 студентов экспериментальной группы среднее количество ошибок равнялось 5,2. У 10 студентов контрольной группы среднее количество ошибок составило 5,3. Эмпирическое значение Крамера-Уэлча оказалось меньше критического значения, которое было равно 1,96 при заданной доверительной вероятности 0,95. Поэтому с вероятностью 0,95 различием показателей контрольной и экспериментальной групп можно пренебречь и считать интересующие нас педагогические количественные показатели совпадающими [3].

В конце эксперимента среднее количество ошибок в презентации монологического выступления студентов, представленной в письменном виде, составило 4,6 и 5,2 у студентов экспериментальной и контрольной групп соответственно. Эмпирическое значение Крамера-Уэлча оказалось выше критического значения, поэтому результат применения разработанной методики может с вероятностью 0,95 считаться позитивно ценным [3].

Экспериментальная группа представила следующие результаты. В процессе поиска информации, были выявлены основные ключевые моменты, по которым пассажиры в России и в Великобритании высказывали желание изменить или добавить услуги, которые оказывают железнодорожные компании. Среди выбранных студентами возможностей, о которых мечтают пассажиры России и/или Великобритании, были следующие: возможность резервировать место на поезде и/или менять свой заказ перед и во время поездки (пассажиры России); возможность подтверждать действительность билета электронным способом без проверки его контролером (пассажиры Великобритании); возможность посмотреть схему уже купленных билетов и билетов в наличии в мобильном приложении (пассажиры России и Великобритании); возможность использовать мобильное приложение, чтобы найти свою платформу и место в поезде (пассажиры России и Великобритании); возможность выбрать любую дополнительную услугу заранее при бронировании места на поезде (пассажиры Великобритании); возможность заказать или отказаться от питания в поезде (пассажиры России); возможность получать бонусы по системе лояльности (пассажиры Великобритании); возможность автоматического возврата денег при отмене или задержке поезда (пассажиры Рос-

сии); возможность поиска альтернативных маршрутов в мобильном приложении (пассажиры России и Великобритании) и др. Таким образом, студенты убедились, что желания пассажиров России и Великобритании подвержены влиянию культурных особенностей этих стран.

В процессе проведения сессий по выявлению культурного кода железных дорог России, студенты пришли к выводу о том, что в культурной традиции русского человека железные дороги всегда ассоциировались с переменами и романтикой. Также часто встречалось сравнение поездов дальнего следования, особенно в плацкарте, с коммуналкой: общий стол, знакомства, откровенные беседы до утра с малознакомыми людьми, алкоголь, драки, храп на весь вагон.

Пассажиры из Великобритании в общем довольны русскими поездами. Они отмечают, что для русских поездов дальнего следования – это второй дом, что зачастую отсутствие сервиса компенсируется хлебосольством и гостеприимством соседей по купе или плацкарте, которые всегда накормят яйцами, бутербродами с колбасой и вареной курицей.

Проанализировав результаты сессии, студенты пришли к выводу о том, что для русского пассажира путешествие по железной дороге ассоциируется с жизнью в коммунальной квартире, а для английских пассажиров путешествие по России по железной дороге связано прежде всего с ярко выраженным гостеприимством попутчиков. Таким образом, национальные культурные коды для российских железных дорог оказались связаны с понятиями дома и гостеприимства. Исходя из культурного кода «Гостеприимный дом», студенты разработали компании по продвижению путешествия по российской железной дороге на международный рынок.

Экспериментальная группа продемонстрировала в целом более высокие лингводидактические показатели диалогической речи (в среднем на 30 %) и более высокие показатели монологической речи (в среднем на 40%). Динамика развития диалогических и монологических речевых умений и навыков студентов подтвердила первоначальную гипотезу о повышении эффективности обучения английскому языку при формировании на занятиях элементов культурно-профессиональной компетенции с опорой на методику выявления национального культурного кода.

#### Выводы

В данной статье мы рассмотрели квалификации, умения и навыки PR специалистов в сфере железнодорожного транспорта, которые востребованы на современном международном рынке, и выявили, что наиболее важным считается умение исследовать скрытые

желания и потребности клиента, о которых даже сам клиент может и не знать и которые исследователи называют национальным культурным кодом. Для успешного продвижения на рынке, PR менеджер должен овладеть профессионально-культурной квалификацией исследования культурных кодов товаров и услуг потенциальных клиентов. Мы решили использовать процесс формирования элементов профессионально-культурной компетенции как инструмент для повышения эффективности обучения иностранному языку специальности будущих PR менеджеров. В процессе педагогического эксперимента студенты провели исследование материала, доступного в сети Интернет, и собрали информацию о мнении российских и английских пассажиров о путешествии по железной дороге в России. После чего студенты

провели сессии, имитирующие профессиональную деятельность PR специалистов железной дороги, выявили национальный культурный код железной дороги, чтобы использовать его в дальнейшем в кампании по продвижению на рынке. Мы оценивали диалогическую и монологическую речь студентов экспериментальной группы. В результате проведения педагогического лингводидактического эксперимента, мы подтвердили выдвинутую нами гипотезу о том, что формирование элементов профессионально-культурной компетенции в процессе обучения иностранному языку специальности будущих PR менеджеров железной дороги будет способствовать как более эффективному и успешному освоению иностранного языка специальности, так и повышению интереса студентов к своей будущей профессии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ляхова Е.Г., Петрашевская Е.Г., Коршунова С. И., Волкова А.Ю., Глаголев А.Б. Роль российского культурного кода гостеприимства в обучении иностранным языкам студентов специальностей «Туризм» и «Управление гостиницами» / Е.Г. Ляхова, Е.Г. Петрашевская, С. И. Коршунова, А.Ю. Волкова, А.Б. Глаголев // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. - № 1 (103) Часть 4. – 2021 – С. 140-145. – URL: <http://research-journal.org/pedagogy/rol-rossijskogo-kulturnogo-koda-gostepriimstva-v-obuchenii-innostrannym-yazykam-studentov-specialnostej-turizm-i-upravlenie-gostinicami/> (дата обращения: 20.07.2021.). doi: 10.23670/IRJ. 2021.103.1.115.
2. Перфилова Г.В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы) / Г.В. Перфилова. – Москва: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 30 с.
3. Cohen J. Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.) / J. Cohen. - Routledge, 1988. - pp. 67-590.
4. Friman M., Gärling T., Ettema D., Olsson L.E. How does travel affect emotional well-being and life satisfaction? / M. Friman, T. Gärling, D. Ettema, L.E. Olsson // *Transp. Res. Part A Policy Pract.*, 106 (2017), 170-180, 10.1016/j.tra.2017.09.024 Article Download PDF View Record in Scopus Google Scholar
5. Liakhova E., Moroz N. Russian culture code research educational game as a tool to enhance professional English language training of future PR specialists / E. Liakhova, N. Moroz // *INTED2020 Proceedings*. - pp. 140-149, 2020. WOS:000558088800024. DOI: 10.21125/inted.2020.0084
6. Oliveira L.C., Fox C., Birrell S., Cain R. Analysing passengers' behaviours when boarding trains to improve rail infrastructure and technology / L.C. Oliveira, C. Fox, S. Birrell, R. Cain // *Robot. Comput. Integr. Manuf.*, 57 (2019), 282-291, 10.1016/j.rcim.2018.12.008 Article Download PDF CrossRef View Record in Scopus Google Scholar
7. Rapaille C. The culture code: An ingenious way to understand why people around the world live and buy as they do / C. Rapaille. - N.Y.: Broadway Books, 2006. – 407 p.
8. Tambovtsev V. The myth of the “Culture code” in economic research [Электронный ресурс] / V. Tambovtsev // *Russian Journal of Economics*. – № 1. – pp. 294-315. - URL: <https://doi.org/10.1016/j.ruje.2015.12.006> (дата обращения: 23.06.2021).
9. Vaičiūtė Kristina & Skirmantienė Jolanta & Domanska Lidia. Assessment of Transport Specialists' Competencies in Transport/Logistics Companies / K. Vaičiūtė, J. Skirmantienė, L. Domanska // *Procedia Engineering*. 187. 628-634, 2017, 10.1016/j.proeng.2017.04.423.

© Ляхова Елена Георгиевна (liakhoval@mail.ru), Федоткина Елена Викторовна (fedotkina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПОЭТАПНОГО ОБУЧЕНИЯ СПОРТИВНЫМ ДВИГАТЕЛЬНЫМ ДЕЙСТВИЯМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

THE STUDY OF THE EFFECTIVENESS OF USING THE TECHNOLOGY OF STEP-BY-STEP TRAINING IN SPORTS MOTOR ACTIONS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE

**O. Omarov**  
**N. Novikova**  
**R. Annaev**

*Summary:* The article presents the results of an experimental study that allow the authors to scientifically substantiate the effectiveness of using the technology of step-by-step training in sports motor actions in the professional training of university students on the example of teaching bachelors of two profiles of pedagogical education - "Physical Culture" and "Additional education (sports training)". The experience of introducing an experimental technologized method of teaching gymnastic exercises into the educational process is described, the analysis of the results obtained is given. It is shown that the use of the technology of step-by-step training in sports motor actions contributes to the effective solution of theoretical and practical problems in the aspect of the formation of sports, technical and didactic readiness of the future physical culture teacher (sports coach) for professional and pedagogical activity. Examples of competence-oriented multi-level educational tasks within the framework of students mastering the sports and pedagogical discipline "Gymnastics" are given.

*Keywords:* methodology and technology of the step-by-step process of teaching sports motor actions.

**Омаров Омаркады Магомедзагирович**

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала),  
omar-kadi@yandex.ru*

**Новикова Наталья Борисовна**

*Доцент, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» (г. Махачкала)  
nea-85@mail.ru*

**Аннаев Рамазан Исмаилович**

*Доцент, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)*

*Аннотация:* В статье представлены результаты экспериментального исследования, которые позволяют авторам научно обосновать эффективность использования технологии поэтапного обучения спортивным двигательным действиям в профессиональной подготовке студентов вузов на примере обучения бакалавров двух профилей педагогического образования - «Физическая культура» и «Дополнительное образование (спортивная подготовка)». Описан опыт внедрения в образовательный процесс экспериментальной технологизированной методики обучения гимнастическим упражнениям, приведен анализ полученных результатов. Показано, что использование технологии поэтапного обучения спортивным двигательным действиям способствует эффективному решению теоретических и практических задач в аспекте формирования спортивно-технической и дидактической готовности будущего учителя физической культуры (тренера по виду спорта) к профессионально-педагогической деятельности. Приведены примеры компетентностно-ориентированных разноуровневых учебных заданий в рамках освоения студентами спортивно-педагогической дисциплины «Гимнастика».

*Ключевые слова:* методика и технология поэтапного процесса обучения спортивным двигательным действиям.

Актуальность рассматриваемой проблемы определяется постоянной необходимостью улучшения профессиональной подготовки в системе высшего педагогического образования будущих учителей физической культуры, которая должна обеспечиваться не только хорошим знанием содержания школьной дисциплины «Физическая культура», но и приобретением студентами соответствующих профессиональных компетенций. При этом для обеспечения успешного обучения требуется глубокое овладение студентами спортивно-технической компетентностью (теоретическими знаниями в сочетании с повышением своего

спортивно-технического мастерства) обеспечивающую высокую культуру движений, как неперемного условия профессиональной подготовки. Таким образом, студенты в период обучения на факультетах физической культуры и спорта должны как освоить необходимый объем спортивных двигательных действий, так и научиться их преподавать своим будущим ученикам. Именно поэтому решающее значение в совершенствовании системы подготовки бакалавров физкультурного профиля придается поиску новых подходов к определению содержания и организации учебного процесса по дисциплинам спортивно-педагогического цикла, активизации творческого

потенциала студентов в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Обучение спортивным двигательным действиям всегда носит характер развернутого во времени дидактического процесса, длительность и успешность которого зависят от многих факторов: профессионализма педагога, физической и двигательной подготовки обучающихся, технической трудности разучиваемых упражнений, эффективности используемых методик и технологии обучения. Гимнастика, как базовая спортивно-педагогическая дисциплина занимает одно из центральных мест в системе профессиональной подготовки студентов-бакалавров *факультета Физической культуры и безопасности жизнедеятельности (ФФКиБЖ) «ДГПУ»*, что обусловлено универсальным характером его содержания, одинаково успешного для достижения многовариантных целей обучения в цикле спортивно-педагогического дисциплин. По учебному плану ФФКиБЖ направления подготовки 44.03.05 - Педагогическое образование (профили - «Физическая культура» и «Дополнительное образование (спортивная подготовка)») данная дисциплина изучается на I-II курсах, при этом на аудиторные часы (очная форма обучения) отведено всего 108 часов. Вместе с тем наблюдается тенденция снижения общего количества часов, отведенных на изучение курса «Гимнастика», соответственно роль данного учебного предмета возрастает с каждым годом.

На сегодняшний день уровень знаний студентов по методике обучения гимнастическим упражнениям, задачам выполняемых специальных и подготовительных упражнений, их назначению является недостаточным. Возникает проблема, как в такие сравнительно короткие сроки при минимальном количестве учебных часов обеспечить качественную теоретическую и практическую профессиональную подготовленность студентов в рамках освоения курса «Гимнастика», в соответствии с установленными требованиями ФГОС.

По результатам педагогических наблюдений в период прохождения студентами педагогической практики в школе и экспертной оценки их деятельности, нами, в частности, выявлены факты не только слабого владения организацией и методикой обучения двигательным действиям, некорректного применения гимнастической терминологии (затрудняются в правильном произношении терминов, формулировке методических указаний, в названии частей тела используют «бытовые» термины), но также отмечена недостаточная *спортивно-техническая подготовленность* практикантов. Последнее проявлялось при непосредственном (натуральном) показе студентами-практикантами упражнений снарядовой гимнастики школьной программы, что напрямую обусловлено «качеством» их двигательных умений, сформированных ранее на практических занятиях гимнастикой

в вузе.

Сложность затронутой проблемы усугубляются слабой физической и двигательной подготовленностью абитуриентов, поступающих на первый курс ФФКиБЖ. Сложившаяся ситуация вынуждает многие высшие учебные заведения идти на упрощение содержания программ вступительных испытаний. В частности, в ДГПУ из программы профильного экзамена «Общая физическая подготовка» постепенно было исключено ряд испытаний из разделов «Легкая атлетика», «Гимнастика», при этом «Плавание» исключено полностью. Основная причина тому физическая и двигательная подготовленность современного «среднестатистического» абитуриента, который, как показала практика, не может выполнить ранее утвержденные нормативы вступительных испытаний. Это обусловлено не только недостаточным «багажом» сформированных у выпускников школ спортивных двигательных умений и навыков, но и качеством преподавания учебного предмета «Физической культуры» в современных образовательных организациях.

Анализ школьной практики преподавания дисциплины «Физическая культура» показал, что в решении задач физического воспитания школьников не всегда используются в полной мере комплексную программу данной дисциплины, но особенно игнорируется раздел «Гимнастика». Как правило, чаще всего педагогами используются средства легкой атлетики и спортивных игр, а раздел «Гимнастика» ограничивается освоением учащимися акробатических упражнений. Как результат, значительное число студентов первого курса ФФКиБЖ имеют возможность впервые опробовать гимнастические снаряды (согласно проведенного в начале I семестра (2019г.) опроса студентов – около 65%) лишь на практических занятиях по курсу «Гимнастика». Соответственно, на момент начала освоения дисциплины у студента практически отсутствует начальная (школьная) снарядовая гимнастическая подготовка, не сформированы соответствующие умения управлять своим телом и координировать движения при выполнении гимнастических упражнений.

По нашему мнению, функционирующая в настоящее время на ФФКиБЖ система обучения технике выполнения гимнастических упражнений не является адекватной потенциальным физическим и двигательным возможностям студентов, не решает последовательно всех дидактических задач, начиная от приобретения знаний-представлений о разучиваемых спортивных двигательных действиях и завершая совершенствованием практического их исполнения. Очевидно, что необходимо решение задач, связанных с разработкой качественно новых методик и технологий обучения гимнастическим упражнениям, используемых в процессе технической подготовки студентов. В связи с этим особо важную роль

начинают играть исследования продуктивности форм организации учебно-познавательной деятельности учащихся, средств и методов обучения технике двигательных действий, используемых в учебном процессе по дисциплине «Гимнастика», в частности на разных *этапах обучения спортивным двигательным действиям* как дидактического процесса.

Указанные обстоятельства подчеркивают актуальность изучения противоречий, характерных для современной практики формирования у студентов специальных знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного освоения гимнастических упражнений. В настоящее время наиболее очевидными стали следующие противоречия:

- признавая важность спортивно-технической подготовки бакалавров физкультурного профиля, в реальной практике обучения по дисциплине «Гимнастика» недостаточное внимание уделяется формированию специальных гимнастических знаний, умений и навыков, что является одной из причин большинства технических ошибок и приводит к снижению качества и более длительным срокам обучения;
- у значительной части преподавателей сохраняются установки, в соответствии с которыми наблюдается недооценка роли *двигательного представления* студентами разучиваемых двигательных действий: недостаточно детально описывается двигательная структура осваиваемых студентами гимнастических упражнений (закономерности взаимосвязи движений в пространстве и во времени (*кинематическая структура*), силовых и энергетических взаимодействий (*динамическая структура*) в системе целостного упражнения), тем самым снижается когнитивный компонент процесса обучения.

Исходя из выше изложенных противоречий можно сформулировать проблему нашего исследования, которая заключается в недостатке научно-обоснованных знаний об эффективной методике и технологии обучения студентов гимнастическим упражнениям.

**Объект исследования** – процесс профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры в системе преподавания спортивно-педагогических дисциплин.

**Предмет исследования** – содержание и структура процесса обучения студентов гимнастическим упражнениям.

**Цель нашего исследования** – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность методики обучения гимнастическим упражнениям, ос-

нованной на технологии поэтапного овладения техникой спортивных двигательных действий как условия качественного повышения общей двигательной, спортивной и дидактической подготовленности бакалавров физкультурного профиля.

В связи с тем, что требования к подготовленности бакалавров физкультурного профиля по дисциплинам спортивно-педагогического цикла предъявляются одинаково высокие, возникает необходимость применения дидактических технологий, которые отвечали бы современным требованиям практики профессиональной подготовки, в числе которых мы предлагаем технологию *поэтапного формирования двигательных действий* М.М. Богена [1-2]. Данная технология обучения позволяет повысить качество учебного процесса по дисциплине в условиях ограниченного запаса времени и без дополнительных затрат усилий преподавателя, при этом минимизируется разделение на усвоение знаний и их практическое применение для достижения разных дидактических целей [4, 8].

Процесс обучения *спортивным двигательным действиям* (СДД) излагается М.М. Богеном с опорой на психологическую концепцию поэтапного формирования действий и понятий П.Я. Гальперина [2]. В частности, автор выделяет следующие три последовательных этапа разучивания упражнения.

**Этап начального разучивания:** формирование знания и представления об условиях и способах решения двигательной задачи с формированием предпосылок к созданию *ориентировочной основы действия* (ООД).

**Этап детализированного (углубленного) разучивания:** цель этапа – освоение СДД на уровне умения, то есть способности обучаемого на удовлетворительном уровне, стабильно решать двигательную задачу с подробным сознательным контролем его выполнения во всех его *основных опорных точках* (ООТ), как совокупности, входящих в СДД движений, которые определяют успешность выполнения упражнения в целом.

**Этап закрепления и дальнейшего совершенствования:** цель этапа – освоение СДД в форме внутренней речи и значительное сокращение ее осознаваемой части, то есть автоматизируются не только исполнительная, но и контрольно-корректировочная части двигательного действия [2].

Следует отметить, что в научно-методической литературе, используемой в профессиональной подготовке педагогов по физической культуре и спорту, на сегодняшний день сложилась обобщенная трактовка освоения СДД как дидактического процесса. Однако, авторы учебных изданий по общей теории физического воспи-

тания и, в частности по гимнастике, по-разному называют основные этапы обучения, к тому же само количество условно выделяемых «этапов» также варьируется.

Так, например, в работе Ж.К. Холодова, В.С. Кузнецова – «Теория и методика физического воспитания и спорта», структурные компоненты процесса обучения двигательным действиям представлены как: 1) этап начального разучивания; 2) этап углубленного разучивания; 3) этап закрепления и дальнейшего совершенствования [12, с. 71-74].

«Обучение гимнастическим упражнениям, - отмечает П.К. Петров, – условно можно разделить на три тесно связанных между собой этапа». И далее автором, соответственно, рассматриваются этапы: 1) начального обучения упражнению; 2) разучивания упражнения; 3) закрепления и совершенствования упражнения [7, с. 20-21]. В учебнике по гимнастике под ред. М.Л. Журавина, Н.К. Меньшикова (2002), процесс обучения гимнастическим упражнениям разделяют на этапы: 1) ознакомление с изучаемым упражнением, создание предварительного представления о нём; 2) разучивание упражнения; 3) закрепление и совершенствование техники исполнения упражнения [3, с. 136-145].

Приведенное выше разночтение является, по нашему мнению, лишь внешним, формальным и не выходит за рамки терминологических разногласий. Важно, чтобы внутреннее содержание основных этапов обучения, их сущность понималось и трактовалось одинаково. В частности, не следует путать *этапы обучения с фазами формирования двигательного навыка*. Цитируем: «Основные фазы двигательных навыков. Рассматривая становление двигательных навыков, можно выделить три фазы, тесно связанных между собой:

1. Создание представления о движении, т.е. программирование двигательных действий в сознании занимающихся.
2. Непосредственное разучивание упражнений.
3. Совершенствование упражнения и закрепление» [6, с. 193].

Аналогичными примеры мы находим у других авторов, что создает неточности в использовании и понимании рассматриваемых понятий. В частности, Ю.Д. Железняком, В.М. Минбулатовым, предлагается различать следующие пять этапов в структуре дидактических процессов: 1) подготовка учащихся к усвоению изучаемого двигательного действия; 2) формирование умения выполнять двигательное действие по общей схеме; 3) формирование двигательного навыка; 4) закрепление освоенного двигательного действия; 5) формирование умения использовать знания, двигательные и инструктивные навыки в процессе самостоятельных занятий физической культурой и спортом [10, с. 91-100].

В трактовке этапов обучения СДД, Б.М. Шиян, Б.А. Ашмарин выделяют: 1) этап ознакомления; 2) этап начального разучивания двигательного действия; 3) этап закрепления приобретенного элементарного умения выполнить двигательное действие; 4) этап обучения применению знаний и навыков в различных условиях [9, с. 84-101].

Мы не можем оспаривать то положение, что в соответствии со стадиями (фазами) становления двигательного навыка *одновременно* с ними протекают и обозначенные выше этапы процесса обучения. Но в данном случае, некоторые авторы, говоря о фазах (стадиях) становления двигательного навыка, фактически перечисляют далее не фазы, а этапы процесса обучения (и наоборот) [см.: 7; 11, с. 226] или упрощенно рассматривают данные процессы, не выделяя взаимосвязь их протекания [см.: 9]. В контексте нашего рассмотрения, *фазы (стадии)* – это условное отражение биологических (психофизиологических) закономерностей становления двигательного навыка, а *этапы* – условное деление дидактического процесса, которое отражает прежде всего дидактические закономерности (как устойчивые связи между условиями и результатами обучения).

Таким образом, на основе проведенного теоретического анализа современной научно-методической литературы, отражающую устоявшуюся практику подходов: 1) к классифицированию «этапов» в структуре процесса обучения СДД и, 2) к выделению «стадий» в формировании двигательного навыка, мы считаем возможным и целесообразным рассматривать данные процессы неразрывно (как в целом параллельно протекающие), но вместе с тем четко различать качественно разные составляющие процессов, протекающих в них – рис 1. Это позволяет с новой стороны взглянуть на систематизацию и рациональную последовательность изучаемого практического материала, поможет в решении задач целесообразной организации учебного процесса: повысить эффективность овладения студентами гимнастическими упражнениями, путем уточнения частных обучающих задач на этапах обучения и подбора соответствующих средств и методов (методических приемов) обучения для их решения.

В приведенной модели наглядно, в едином процессе, представлены (на основе возможности их функционального увязывания): *процесс обучения гимнастическим упражнениям* как поэтапного дидактического процесса, так и специфический *процесс формирования целостного навыка*, характеризующегося пролонгированной деятельностью обучаемого, в которой различают «стадии» овладения рабочими операциями: от первичного *двигательного представления* о СДД, стадии освоения СДД на уровне умения и далее владение СДД на уровне *навыка* (отличие «умения» от «навыка» заключается в степени



*Примечание:* **основные «звенья»** – ведущие технические компоненты (основные опорные точки), выделяемые в осваиваемом упражнении; **индивидуальные «звенья»** – отражают конституциональные, двигательные, функциональные, психологические особенности личности обучаемого.

Рис. 1. Модель этапов процесса обучения СДД (гимнастическим упражнениям) и соответствующих им стадий (фазы) формирования двигательного навыка

совершенства владения СДД). Такая схематизированная модель процесса обучения сохраняется как при работе над простыми, так и координационно более сложными гимнастическими упражнениями.

Исходные характеристики концептуальной структурно-логической модели поэтапного процесса обучения СДД (рис. 1) позволили нам предположить перспективность ее практического использования в обучении студентов гимнастическим упражнениям, с позиций создания единого технологического процесса (детального структурирования дидактического процесса с подробным описанием задач и способов их решения на этапах обучения), направленного на качественное овладение теоретическими знаниями по технике упражнений и эффективное решение задач формирования умений и навыков по их практическому исполнению на снарядах гимнастического многоборья.

В соответствии с выдвинутым предположением и поставленной целью - повышения качества учебного процесса по дисциплине «Гимнастика», на кафедре *спортивных дисциплин и единоборств* «ДГПУ» была разработана экспериментальная методика технологизированного обучения студентов гимнастическим упражнениям, теоретической основой для которой послужила рассмотренная выше концепция (по М.М. Богену) этапности освоения СДД в структуре дидактического процесса.

**Методы и организация исследования.** В работе использовались методы: педагогический эксперимент, педагогическое наблюдение, анализ техники гимнастических упражнений, контрольные испытания, статистическая обработка данных.

В педагогическом исследовании участвовали студенты II курса 1 группы ФФКиБЖ «ДГПУ» (44.03.05 - Педагогическое образование, профили - «Физическая культура» и «Дополнительное образование (спортивная подготовка)» в количестве 24 человек (n-24). В качестве испытуемых *экспериментальной группы* (ЭГ) были студенты (юноши) 1 группы II курса (n-12). *Контрольную группу* (КГ) составили студенты (юноши) той же группы и курса (n-12). Период проведения педагогического эксперимента – 2 учебных семестра (2020-2021 учебный год).

Для эффективного прохождения учебного материала при освоении упражнений в видах гимнастического многоборья, в нашем исследовании было сформулировано ряд педагогических условий, обуславливающих успешное достижение цели:

- формирование у студентов положительной учебной мотивации и осмысленного отношения к предстоящему овладению СДД;
- соблюдение дидактических принципов в процессе обучения гимнастическим упражнениям;

- целенаправленно формировать двигательный опыт студентов, с соблюдением этапности освоения СДД в структуре дидактического процесса;
- формирование у студентов умений профессионально-творческого самовыражения в процессе обсуждения, анализа, обмена мнениями по вопросам непосредственно связанных с содержанием осваиваемых упражнений;
- обеспечение субъектности обучения: овладение студентами методикой и технологией обучения в качестве «обучаемого», так и «обучающего» (путем привлечения их к роли «преподавателя»);
- использование в процессе овладения студентами СДД методов проблемного обучения с целью формирования творческих способностей обучаемых, развития у них профессионально-дидактического мышления;
- закрепление и дальнейшее совершенствование полученных теоретических знаний по технике осваиваемых гимнастических упражнений, через увеличение доли самостоятельной работы студентов;
- использование на практических занятиях приемов визуализации;
- использование различных видов контроля с целью определения качества усвоения учебного материала, побуждения студентов к активной учебно-познавательной, проективно-поисковой деятельности.

Экспериментальная методика обучения, разработанная на основе рабочей программы учебной дисциплины «Гимнастика», предусматривала анализ успешности освоения студентами ЭГ упражнений на гимнастических снарядах и их выполнение в виде *зачетных комбинаций*. Обучение технике выполнения упражнений гимнастического многоборья в КГ осуществлялось в соответствии с традиционной методикой. В оценке эффективности данной методики мы использовали тот же критерий, что и в ЭГ – результаты выполнения зачетных комбинаций на гимнастических снарядах.

В системе учебных занятий по дисциплине «Гимнастика» было запланировано выполнение студентами практико-ориентированных заданий: осуществление процесса обучения конкретному гимнастическому упражнению на своих однокурсниках (как обучаемых). Для определения дидактической подготовленности студентов (владение методикой и технологией обучения гимнастическим упражнениям), был осуществлен контрольный срез показателей, определяющих профессиональную готовность студентов к обучению.

Практические учебные занятия со студентами ЭГ структурировались по времени следующим образом: I цикл (35 мин.) – обучение строевым и общеразвиваю-

щим упражнениям (содержание учебного материала в соответствии с программой дисциплины «Гимнастика»); II цикл (55 мин.) - обучение гимнастическим упражнениям по экспериментальной методике, задания для самостоятельной работы студентов. В КГ занятия структурировались по времени так же, только во II цикле процесс обучения гимнастическим упражнениями проводился по традиционной методике.

Освоение упражнений студентами *экспериментальной* и *контрольной* групп в основной части (II цикл) практических занятий, предусмотренные в соответствии с учебной программой по дисциплине «Гимнастика», включало использование следующих гимнастических снарядов: брусья параллельные, перекладина, опорный прыжок и акробатика.

Далее мы переходим к непосредственному рассмотрению содержательной и процессуальной частей реализации разработанной экспериментальной методики обучения гимнастическим упражнениям, осуществляемой как системный дидактический процесс на трех уровнях: формирование необходимых знаний о рациональной структуре осваиваемого СДД (*когнитивный компонент*); формирование четких двигательных представлений о рациональной технике выполнения СДД (*рецептивный компонент*); непосредственное освоение структурно-технических «звеньев» СДД (*проектно-*

*двигательный компонент*). Посредством логического конструирования процесса обучения, в рамках отдельно взятого осваиваемого гимнастического упражнения, данный процесс мы можем представить в виде следующей схематизированной модели – рис. 2.

**Этап начального разучивания гимнастического упражнения**

Процесс освоения техники гимнастических упражнений на данном этапе включает решение следующих задач:

1. На основе полученных знаний сформировать у студентов чувственно-наглядный образ СДД, сохраняемый и воспроизводимый в сознании: выработать зрительное представление и смысловую структуру СДД на базе соответствующих знаний; актуализировать зрительные и двигательные представления о разучиваемом СДД; выделить основные «звенья» (*основные опорные точки*) в разучиваемом СДД.
2. Разучить в упрощенной форме и облегченных условиях последовательность практического исполнения «рабочих положений» тела (статический режим), входящих в структуру СДД.
3. Сформировать в облегченных условиях объединяющие «рабочие положения» тела, простейшие сгибательно-разгибательные движения для по-

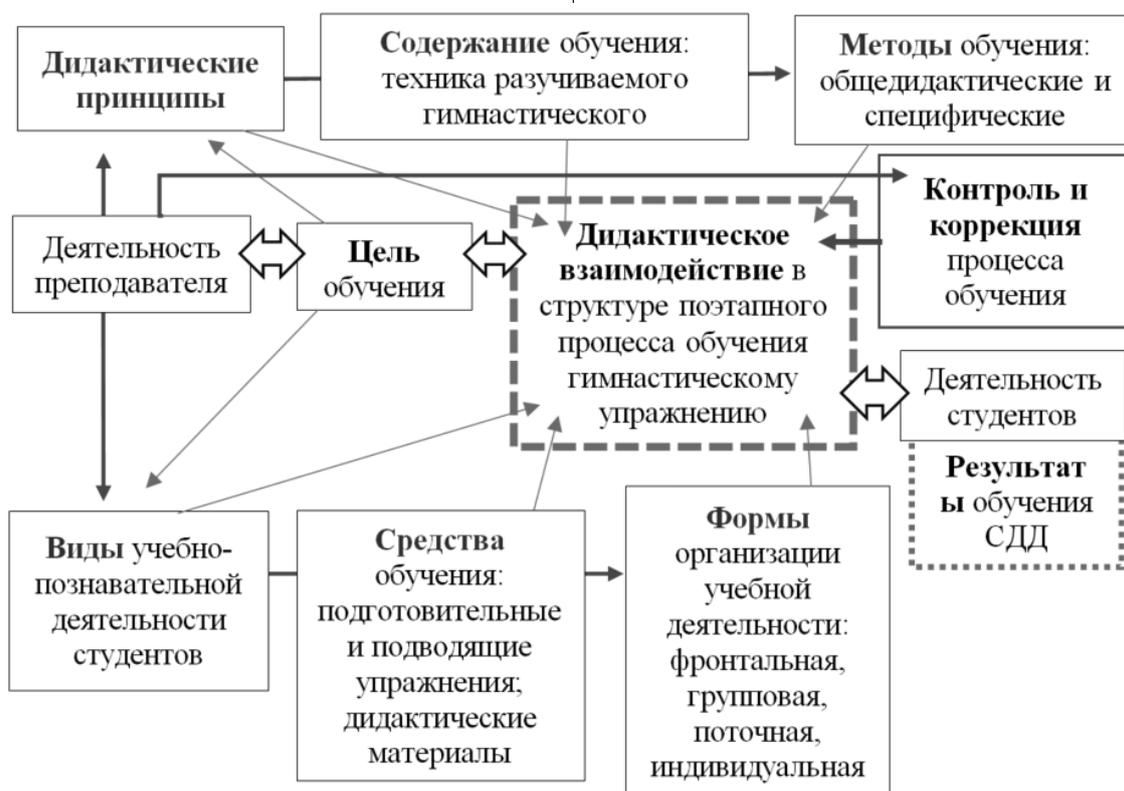


Рис. 2. Модель процесса обучения СДД (гимнастическому упражнению)

следующего освоения (динамический режим) общего ритма выполнения переходов между «рабочими положениями» тела.

Так называемые *рабочие положения* тела – это специальные подготовительные упражнения в виде рабочих осанок, освоение которых направленно на формирование у студента чувственных представлений о движении в виде *основных звеньев* разучиваемого СДД. Далее, в процессе выполнения подготовительных упражнений в виде разученных осанок, соединенных простейшими движениями типа «сгибаний и разгибаний», у студента создается более четкое *двигательное представление* о технике разучиваемого СДД.

Процесс овладения студентами СДД на данном этапе обучения осуществляется в следующей *технологической последовательности*:

1. Формирование положительной мотивации: преподаватель, формулируя студентам конкретную задачу обучения, переходит к их мотивации на сознательное, осмысленное отношение к предстоящему процессу овладения новым СДД.
2. Формирование знаний о структуре разучиваемого СДД. Используется непосредственный показ упражнения, а в качестве дополнения к нему видеопроказ: просмотр студентами видеоматериала (демонстрация на проекционном экране осваиваемого упражнения в исполнении квалифицированного гимнаста), с параллельным прослушиванием комментариев (сопроводительное пояснение) преподавателя. Это позволяет преподавателю в единстве и упорядоченности раскрыть не только *узловые моменты* техники гимнастического упражнения, но выделить в нем те *двигательные звенья* (позы), от качественного овладения которыми во многом будет зависеть решение задачи сокращения времени на освоение техники гимнастического упражнения, а в дальнейшем – надежности и стабильности их выполнения.
3. Создание полноценного представления у студентов об изучаемом СДД, объединяющая в себе:
  - 1) *зрительный образ* СДД, создаваемый на основе непосредственного наблюдения при показе упражнения преподавателем (или технически подготовленным студентом), демонстрации видеозаписей: многократное наблюдение за демонстрацией идеального исполнения гимнастического упражнения, позволяет студенту добиваться качественного запоминания «деталей» разучиваемого СДД;
  - 2) *смысловой образ* СДД, основанный на знании о составляющих «звеньев» его техники, получаемом при объяснении, комментариях, анализе: мысленно ассоциируясь с «эталонном» разучиваемого упражнения и пройдя всю последова-

тельность составляющих его структурно-технических звеньев, студент лучше запоминает эти движения;

- 3) *двигательный образ*, создаваемый на основе тех ощущений, которые возникают у студента при выполнении подготовительных упражнений в виде статичных положений тела.

Таким образом, в процессе *начального формирования представления об упражнении*, мы уделяем особое внимание проведению соответствующих мероприятий (в форме учебных заданий), считая данную работу весьма перспективным направлением в повышении качества и эффективности методики обучения студентов СДД, особенно при обучении сложнокоординационным упражнениям.

#### **Этап углубленного (детализированного) разучивания гимнастического упражнения (до уровня двигательного умения)**

Общей целью этапа детализированного разучивания СДД является формирование у студентов *умений* стабильно и технически правильно выполнять гимнастические упражнения в стандартных условиях, что является основанием для перехода процесса обучения на отработку техники упражнений до мельчайших их структурных «деталей». Соответственно, цель данного этапа определяет характер используемых преподавателем дидактических методов.

В качестве специфических традиционных методов непосредственного разучивания студентами гимнастических упражнений использовались следующие: *расчленено-конструктивный* (метод расчлененного разучивания), *целостно-конструктивный* (метод целостного разучивания) и метод *подводящих упражнений*.

С целью уточнения двигательных представлений студентов об изучаемых упражнениях, в процессе непосредственного их освоения, были использованы различные *методические приемы*: проведение устных отчетов студентов о характере личных двигательных представлениях, получаемых в результате правильно исполненных попыток; обсуждение со студентами техники исполнения упражнений; оказание физической помощи студентам в процессе выполнения упражнения; осуществление по ходу выполнения упражнения срочной объективной информации о временных, пространственных и силовых параметрах двигательных действий, совершаемых студентами.

В данном контексте рассмотрения процесс непосредственного освоения техники гимнастических упражнений предполагает следующую организационную структуру: перед очередной попыткой студента в выполнении

разучиваемого двигательного действия, преподаватель дает соответствующие *сопроводительные пояснения* (указывает, на чем именно необходимо сосредоточиться: на какой зрительный ориентир нацеливаться, какое положение тела должно быть взято под контроль в определенный момент действия и т.д.) → в процессе непосредственного исполнения студентом упражнения преподаватель дает короткие *словесные корректировочные замечания* (при этом, внимание студента обращается как правило на главные «управляющие» звенья выполняемого упражнения, решающие моменты двигательного действия, так как распределение внимания на многие объекты в попытках затруднительно для обучаемого) → по завершению студентом попытки выполнения упражнения следуют *оценочные суждения* (преподаватель осуществляет краткий анализ, дает оценку техничности исполнения упражнения и конкретные указания для исправления выявленных недостатков), в которых принимают активное участие и студенты данной группы → постановка задач по совершенствованию техники исполнения при следующей попытке.

Помимо традиционной (основной) группы дидактических методов и приемов, используемых на данном этапе обучения, применялись и нетрадиционные (или мало практикуемые преподавателями) методы разучивания гимнастических упражнений:

- *идеомоторное моделирование* СДД и его структурных элементов (мысленное воспроизведение отдельных звеньев и СДД в целом с опорой на психомоторные представления);
- *самопроговаривания* осваиваемых двигательных действий во внешнеязыковой и внутреннеязыковой форме: непосредственно перед выполнением очередной попытки студент мысленно воссоздает технику разучиваемого упражнения, сопровождая воображаемое выполнение проговариванием выполняемых движений вслух или «про себя» – во внутренней речи;
- *просмотр видеоматериалов*, что способствовало формированию у студентов умений анализа и оценки, воспроизводимых на проекционном экране упражнений; более быстрому и рациональному их освоению, путем просмотра разучиваемых СДД с изменением темпа движения (в замедленном воспроизведении), стоп-кадров, нескольких подряд следующих повторов упражнения;
- *видеотренинг* (в рамках СРС): в домашних условиях используя доступные технические средства, студент самостоятельно просматривает подготовленные преподавателем видеоматериалы, где отобранные для дополнительного изучения разучиваемые гимнастические упражнения представлены в исполнении квалифицированными спортсменами.

Качество формируемых у студентов теоретических знаний и методико-практических умений по учебному разделу «*Техника гимнастических упражнений с методической обучения*» на данном этапе определялась с помощью разработанных нами вопросов и практико-ориентированных заданий. Соответственно, по степени трудности учебный материал был разбит на четыре уровня сложности освоения.

*Первый уровень* освоения требовал от студентов воспроизведения информации по технике гимнастических упражнений с опорой на учебный материал. Для этого были составлены вопросы, а к ним прилагались 4-5 готовых вариантов ответов, и среди них один – правильный, который студент должен был выбрать.

*Второй уровень* освоения требовал воспроизведения информации «по памяти», без опоры на готовые выборочные варианты ответов. Для этого были составлены вопросы, на основе которых студенты излагали свои самостоятельные суждения, ответы.

*Третий уровень* освоения учебного материала предусматривал продуктивную учебную деятельность студентов, связанную с умением применять полученные знания в учебных ситуациях, моделирующих профессионально-практическую деятельность, решение которых направлено на осуществление аналитического компонента профессиональной деятельности будущего учителя физической культуры. В частности, при ответах на поставленные задачи данного уровня студенту необходимо проявить умения: 1) обосновывать отдельные положения техники исполнения того или иного гимнастического упражнения; 2) анализировать предлагаемые для просмотра видеоматериалы вариантов исполнения одного из гимнастических упражнений в исполнении 2-3-х студентов группы; 3) находить допущенные ошибки в технике выполняемого упражнения и грамотно (с использованием гимнастической терминологии) объяснить в чем заключается «отклонение» от эталонного исполнения упражнения, по какой причине в результате допущена та или иная ошибка.

С целью установления и оценки качественного уровня сформированности теоретических знаний и умений студентов по технике выполнения гимнастических упражнений мы использовали следующие показатели: 1) на сколько точно, в соответствии с принятой терминологией названо данное конкретное гимнастическое упражнение; 2) качественный уровень детализированного описания техники выполнения гимнастического упражнения, с выделением основных его звеньев (элементов); 3) демонстрация умений выделять основные и второстепенные звенья (элементы) в структуре данного упражнения; 4) способность определить и обосновать возможные технические варианты исполнения данного

упражнения, в том числе в соединении с другими гимнастическими упражнениями; 5) демонстрация умений выделять возможные (характерные) ошибки, допускаемые обучаемыми в процессе разучивания данного упражнения.

На качественно другой ступени трудности, в соответствии с вышеуказанными, находится *четвертый уровень* освоения учебного материала, где студент демонстрирует умения творческого дидактического мышления в рамках решения проблемного учебного задания [13]. С целью формирования творческих способностей студентов, развития у них профессионально-дидактического мышления в ходе освоения СДД на различных видах гимнастического многоборья, в учебном процессе были использованы элементы *проблемного обучения*.

Специальная направленность на ожидаемый результат в контексте внедрения и реализации проблемного обучения в учебный процесс позволили обеспечить действенность формирования у студента *профессионально-творческих умений*, которые должны войти в «структуру» его творческого опыта по методике и технологии обучения гимнастическим упражнениям [5]. Учебный материал на данном уровне осваивается путем формирования у студентов умений выполнять определенные виды учебно-познавательной деятельности на основе ранее усвоенных знаний и выработанных дидактических умений: теоретических знаний об изучаемом гимнастическом упражнении (координации действий и занятости мышечных групп при выполнении упражнения, пространственно-временные характеристики движения); практического опыта владения методикой и технологией обучения конкретным гимнастическим упражнениям: способности мобилизовать приобретенные дидактические знания и умения для получения новых, в сознательном оперировании ими в учебной самостоятельной деятельности в процессе практических и рефлексивных действий при решении проблемных заданий.

В качестве критериев оценки сформированности учебно-творческой деятельности студентов, предполагающую определенную готовность к осуществлению требуемых умений в рамках решения проблемного задания, были определены: способность ставить цели и определять условия их достижения; владение дидактическими действиями, позволяющими достичь решения обучающих заданий (умения применять дидактические методы (приемы) и формы организации учебной деятельности учащихся в различных учебных ситуациях); способности к рефлексии (осмысливать, анализировать свои действия); оригинальность разработанного проекта учебного процесса по обучению гимнастическому упражнению.

### Этап закрепления и совершенствования гимнастического упражнения (до уровня двигательного навыка)

Основные решаемые задачи, характерные для данного этапа: дальнейшее повышение технического мастерства до уровня формирования двигательных навыков, накопление двигательного опыта, повышение стабильности и надежности в выполнении упражнений на видах гимнастического многоборья, совершенствование в соревновательных условиях освоенных гимнастических упражнений.

В качестве основного, из группы *практических методов*, был использован *метод целостно-конструктивно-го освоения СДД*, отличительными признаками которого являются высокая степень самостоятельности, самоконтроля и самокоррекции обучающегося в процессе совершенствования техники гимнастического упражнения. Кроме того, как способ активизации двигательной деятельности при совершенствовании освоенных СДД, а также для стимулирования интереса студентов к занятиям, в учебном процессе применялся *соревновательный метод*.

Таким образом, мы рассмотрели концептуальную модель системы поэтапного процесса формирования спортивно-технического мастерства студентов на примере обучения технике гимнастических упражнений, в соответствии с современными положениями теории поэтапного обучения спортивным двигательным действиями. При этом, мы осознаем, что предлагаемые в рамках настоящей работы несколько упрощенные *методико-технологические схемы* формирования спортивно-технического мастерства студентов не отражают всю сложность и многогранность дидактических ситуаций, возникающих на этапах построения и реализации учебного процесса обучения гимнастическим упражнениям. Тем не менее, представленный материал, на наш взгляд, позволяет не только по-новому взглянуть на качественное строение *процесса обучения СДД*, но дает достаточно целостное его понимание, как эффективной дидактически целесообразной системы, с характеризующими ее составом - содержанием действий преподавателя и студентов по этапам обучения, структурой, средствами и методами обучения, на основе которых она функционирует, что было подтверждено результатами проведенного педагогического эксперимента.

### Результаты исследования

Результаты педагогического эксперимента подтвердили наши предположения о том, что для более быстрого и качественного освоения студентом на этапе начального разучивания техники гимнастических упражнений необходимо сформировать субъективные компоненты

СДД и связанные с ними *двигательные представления*. Успешному решению данной задачи способствовала использованная нами в ЭГ технология идеомоторного конструирования упражнения на основе видеотренинга, позволяющая студентам создать правильную «модель» (представление) строения разучиваемого СДД, структуры всех его частей как целостного двигательного действия.

Результаты освоения студентами ЭГ техники выполнения *рабочих поз* (положений) тела и переходов между ними (включавшие в своей основе упражнения статического и динамического характера) показали перспективность их использования в повышении эффективности формирования пространственных характеристик необходимых для рационального исполнения осваиваемых гимнастических упражнений.

Экспериментальная проверка подтвердила высокую эффективность выявленных и использованных *рабочих положений тела* в процессе разучивания гимнастических упражнений. В ходе эксперимента были проведены контрольные испытания по спортивно-технической подготовке студентов. Результаты, характеризующие уровень освоения упражнений, показали, что в обеих группах студентов, за время эксперимента, произошло улучшение техники выполнения упражнений. Однако в КГ «техничность» (степень совершенства техники) исполнения упражнений на высокой перекладине, как например «подъем одной в упор ноги врозь правой/левой» и «оборот назад в упоре», возросла не столь существенно: соответственно с  $1,4 \pm 0,2$  до  $2,0 \pm 0,3$  балла и с  $1,1 \pm 0,1$  до  $1,6 \pm 0,3$  балла). В процентном выражении эти изменения варьировали от 35,5% до 59,8% ( $p \geq 0,05$ ). Более существенные изменения отмечены у студентов ЭГ: качественный прирост оценок по результатам исполнения упражнений составил от 90,0% до 114,5% ( $p \leq 0,001$ ). Все

это указывает на преимущество экспериментальной методики, направленной на поэтапное, специализированное освоение студентами программных гимнастических упражнений, посредством применения установленных *рабочих положений тела* как совокупности «ориентировочной основы действий».

По результатам исследования нами было выявлено, что за период педагогического эксперимента студентами ЭГ и КГ практически освоено неодинаковое количество новых гимнастических упражнений, при этом, на разном качественном уровне их исполнения. Так, например, студенты ЭГ практически овладели техникой  $22,0 \pm 2,0$  новых упражнений на снарядах гимнастического многоборья, когда как студенты КГ, за тот же период проводимого эксперимента, освоили только  $16,0 \pm 2,5$  упражнений ( $p \leq 0,05$ ).

Результаты анализа качественного освоения студентами соревновательной программы (включавшей соревновательные комбинации упражнений на видах гимнастического многоборья), показали, что среднестатистическая итоговая сумма баллов за выполнение комбинаций на снарядах студентов ЭГ ( $35,7 \pm 0,5$ ) значительно выше, чем у студентов КГ ( $31,2 \pm 0,8$ ). Соответственно количество допущенных студентами КГ «грубых», «средних» и «мелких» ошибок в процессе выполнения соревновательных гимнастических комбинаций превышает аналогичный среднестатистический показатель студентов ЭГ, что наглядно представлено в приведенной ниже диаграмме 1.

Таким образом, представленные данные позволяют утверждать, что студенты ЭГ освоили программный учебный материал по практическому овладению техникой гимнастических упражнений на более качественном уровне: *средние оценки* (как сумма всех оценок, разде-

### Качественные показатели освоения гимнастических упражнений по итогам соревнований



Диаграмма 1. Результаты качественного освоения студентами контрольной и экспериментальной групп гимнастических упражнений по итогам проведенных соревнований

ленная на общее их количество) по итогам соревнований на каждом из видов гимнастического многоборья студентов ЭГ превышала на 1,0 балл аналогичные оценки студентов КГ ( $p \leq 0,05$ ).

Результаты экспериментально апробированной методики (в период проведения учебной практики), основанной на технологии поэтапного обучения СДД, с элементами *проблемного обучения*, подтвердила свою эффективность в формировании у студентов универсальных творческих профессионально-ориентированных умений, необходимых в самостоятельной педагогической деятельности учителя физической культуры, которая выражалась в решении проблемных (теоретических и практических) заданий разного уровня сложности. В частности, в качестве средства организации учебно-познавательной деятельности студентов ЭГ использовался разработанный нами комплекс *репродуктивных и проблемных* учебных заданий, дифференцированных в зависимости от целевой направленности на теоретические и практические: *теоретические задания* – структурный анализ техники гимнастических упражнений; *практические задания ориентированные на формирование проектировочных умений* – конструирование процесса обучения конкретному гимнастическому упражнению (разработка проекта дидактического процесса в котором воссоздаются реальные условия его осуществления); *практические задания направленные на формирование конкретных дидактических действий и обучающей деятельности в целом* – осуществление процесса обучения СДД в реальных условиях его практической реализации.

Эффективность внедрения в учебный процесс ЭГ студентов проблемного обучения, направленного на повышение уровня сформированности *дидактической (методической, проективно-технологической)* компетентности, подтверждается анализом соотношения семестровых оценок по итоговым результатам учебной практики студентов КГ и ЭГ – диаграмма 2.

В качестве критериев оценивания у студентов *экспериментальной и контрольной* групп уровня сформированности дидактической компетентности (дидактической готовности к обучению гимнастическим упражнениям) были использованы следующие:

1. *Проективно-конструктивные умения*: оценка качественного уровня разработанного проекта (план-конспекта) процесса обучения гимнастическому упражнению, как конкретной *технологической модели* дидактического взаимодействия педагога и учащихся.
2. *Дидактические знания и умения*: 1) формулировка учебной задачи; 2) показ, объяснение (анализ) техники гимнастического упражнения; 3) подбор средств обучения (подготовительных и подводящих упражнений) и последовательность их освоения, как *технологической модели* дидактического взаимодействия педагога и учащихся; 4) подбор и использование методов (методических приемов) обучения и форм организации учебной деятельности учащихся в процессе решения поставленных задач; 5) выявление и способы исправления допускаемых ошибок; 6) терминологическая грамотность, подача команд (распоряжений), адекватность (соответствие) методических указаний.

Продуктивность учебно-профессиональной деятельности студентов, в контексте решения задач по каждому выделенному критерию сформированности дидактической компетентности определялась в соответствии с разработанной «шкалой оценок». В частности, было выделено 4 уровня развития у студентов профессиональных дидактических знаний и умений (от более низкого уровня к более высокому): «низкий уровень» (2 балла), «средний уровень» (3 балла), «высокий уровень» (4 балла); «совершенные знания и умения» (5 баллов).

Результаты сравнительно-сопоставительного анализа итоговых показателей профессиональной готовности студентов *контрольной и экспериментальной*

### Показатели профессиональной готовности студентов к обучению гимнастическим упражнениям

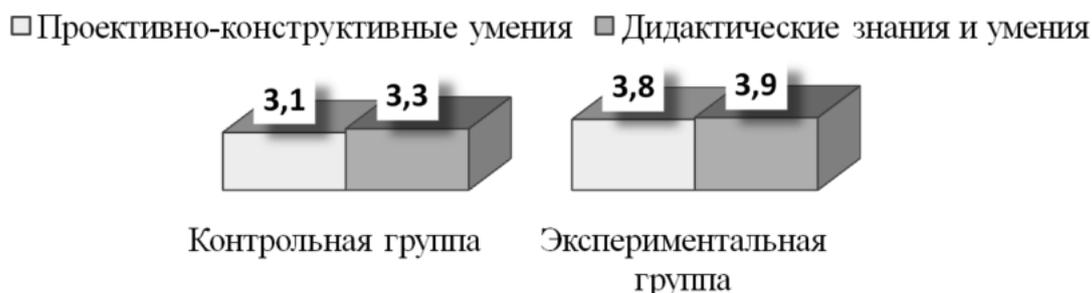


Диаграмма 2. Показатели *среднего балла* оценки качества сформированности дидактической компетенции студентов *контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ)* групп в контексте готовности к обучению гимнастическим упражнениям

групп свидетельствуют, что среднестатистическая оценка сформированности *проектировочных умений* в ЭГ на 14% выше чем в КГ. Анализ средних значений результативности практического опыта студентов по показателю «*дидактическая подготовленность*» показал более высокую оценку в ЭГ (на 12%), по сравнению с полученной оценкой студентов КГ.

### Выводы

Проведенное исследование показало, что использование на практических занятиях по дисциплине «Гимнастика» разработанной методики обучения технике гимнастических упражнений, основанной на *технологии поэтапного процесса обучения СДД* (с характерными для каждого этапа специфическими задачами, продуктивными средствами и методами обучения) позволяет на более качественном уровне формировать *спортивно-техническую подготовку* студентов - см. диаграмму 1.

Дидактическая готовность будущего учителя физической культуры к обучению спортивным двигательным действиям в значительной мере зависит от теоретической и технологической составляющих профессионально-физкультурного образования и компетентности преподавателей спортивно-педагогических дисциплин.

Результаты проведенного эксперимента показали эффективность предлагаемой нами модели формирования профессиональных компетенций студентов в контексте *дидактической готовности* к обучению гимнастическим упражнениям: значения количественной итоговой оценки состояния дидактической готовности студентов ЭГ и КГ существенно различны - см. диаграмму 2.

В основе эффективной целенаправленной подготовки студентов к *профессионально-творческой деятельности* системообразующим фактором данного процесса следует рассматривать, прежде всего, систематичность и планомерность включения в учебный процесс проблемных заданий. Образовательный процесс, исходя из данных позиций, должен быть направлен на формирование у студентов творческого дидактического мышления; познание и создание проектов дидактических процессов, в контексте конструирования процесса обучения СДД, что, обуславливает повышение эффективности учебных занятий, ориентированных на формирование дидактической компетентности будущего специалиста; совершенствование знаний и умений, путем применения их в различных учебных ситуациях, которые задаются предметным содержанием учебной дисциплины «Гимнастика».

### ЛИТЕРАТУРА

1. Боген М.М. Обучение двигательным действиям. М., 1985. 192 с.
2. Боген М.М. Современные теоретико-методические основы обучения двигательным действиям: Автореф. дис. ... д. пед. наук. М., 1989. 52 с.
3. Гимнастика: учебник / М.Л. Журавин, О.В. Загрядская, Н.В. Казакевич, О.А. Каминский, Н.К. Меньшиков и др. М., 2002. 448 с.
4. Лях В.И. П.Я. Гальперин, М.М. Боген: Теория о поэтапном формировании знаний, умений и навыков в процессе освоения двигательных действий // Физическая культура в школе. 2007. №3. С. 15-18.
5. Омаров О.М., Борлакова Б.М., Новикова Н.Б. Проблемное обучение как средство формирования творческого мышления будущего учителя физической культуры // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 9. С. 110-119.
6. Палыга В.Д. Гимнастика. М., 1982. 288 с.
7. Петров П.К. Методика преподавания гимнастики в школе. М., 2000. 448 с.
8. Саткулов Б.М. Технология формирования двигательных действий при изучении легкоатлетических упражнений // Наука и мир. 2019. Т. 1. № 12 (76). С. 61-62.
9. Теория и методика физического воспитания / Б.М. Шиян, Б.А. Ашмарин, Б.Н. Минаев и др.; под ред. Б.М. Шияна. М., 1988. 224 с.
10. Теория и методика обучения предмету «Физическая культура» / Ю.Д. Железняк, В.М. Минбулатов. М., 2004. 272 с.
11. Физическое воспитание: Учебник / Под ред. В.А. Головина, В.А. Маслякова, А.В. Коробкова и др. М., 1983. 391 с.
12. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта. М., 2000. 480 с.
13. Шукшина Т.И., Мовсеян Ж.А. Компетентностно-ориентированные разноуровневые учебные задания по педагогике в формировании дидактической компетентности будущего учителя // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 3 (35). С. 124-129.

© Омаров Омаркады Магомедзагирович (omar-kadi@yandex.ru), Новикова Наталья Борисовна (nea-85@mail.ru), Аннаев Рамазан Исмаилович.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА В РАЗВИТИИ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА)

**Скопа Виталий Александрович**

Д.и.н., профессор, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул  
sverhtitan@rambler.ru

## THE DIDACTIC POTENTIAL OF THE DISCIPLINES OF THE HUMANITARIAN CYCLE IN THE DEVELOPMENT OF REFLEXIVE COMPETENCE (ON THE EXAMPLE OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY)

**V. Skopa**

*Summary:* The article examines the role of the disciplines of the humanitarian cycle in the development of reflexive competence. Preparation for the implementation of professional pedagogical activity involves the formation of skills to correlate their professional actions with the capabilities and individual characteristics of students, to predict the consequences of their actions in practical pedagogical activity. The relevance in the formation of sociocultural reflection is explained by the challenges of realities and circumstances, where a novice teacher himself needs to holistically understand and make a conscious choice, and subsequently convey ideas, views, views to the younger generation. Reflexive competence is presented as a complex formation consisting of various types of reflection. Humanitarian training lays down values that allow for sociocultural reflection.

*Keywords:* humanitarian disciplines, competence, social reflection, students, higher education.

*Аннотация:* В статье рассматривается роль дисциплин гуманитарного цикла в развитии рефлексивной компетентности. Подготовка к осуществлению профессиональной педагогической деятельности предполагает формирование умений соотносить свои профессиональные действия с возможностями и индивидуальными особенностями учащихся, прогнозировать последствия своих действий в практической педагогической деятельности. Актуальность в формировании социокультурной рефлексии объясняется вызовами реалий и обстоятельств, где начинающему педагогу необходимо самому целостно понимать и делать осознанный выбор, а в последствии доносить идеи, взгляды, воззрения до подрастающего поколения. Рефлексивная компетентность представлена как сложное образование, состоящее из различных видов рефлексии. Гуманитарная подготовка закладывает ценностные ориентиры, позволяющие осуществлять социокультурную рефлексия.

*Ключевые слова:* гуманитарные дисциплины, компетентность, социальная рефлексия, студенты, высшее образование.

**В** процессе развития современного общества образование все больше ориентируется на утверждение личностного активного начала в человеке. Это проявляется не только в том, что личность не только владеет определенной суммой знаний и подготовлена к компетентному выполнению профессиональной деятельности, но и способна к дальнейшему самосовершенствованию, саморазвитию и самореализации.

Тенденция, связанная с приоритетом личностного, активного начала, предполагает ориентацию студентов в сфере знаний о себе, о своих образовательных потребностях, возможностях и способностях, знаний о своем личном потенциале и возможных маршрутах его реализации и развития в процессе профессионального образования. Подготовка к осуществлению профессиональной педагогической деятельности предполагает также и формирование умений соотносить свои профессиональные действия с возможностями и индивидуальными

особенностями учащихся, прогнозировать последствия своих действий в практической педагогической деятельности.

Важной составляющей профессиональной подготовки современного учителя является обеспечение его способности проявлять себя как сформированную социально зрелую личность, способную выполнять свои функциональные обязанности не только как педагог-предметник, но и осуществлять рефлексия контроверсионных социальных процессов, которые происходят как в России, так и мире в целом. Исходя из этого объясняется необходимость формирования социокультурной рефлексии у студента высшего педагогического учебного заведения. К тому же, еще одной предпосылкой обращения к исследованию дидактического потенциала гуманитарных дисциплин является то, что на сегодняшний день их роль и значение существенно принижается (сокращается) как дефиниций, формирующих общекуль-

турные компетенции [3].

Актуальность в формировании социокультурной рефлексии во многом объясняется вызовами реалий и обстоятельств, где начинающему педагогу необходимо самому целостно понимать и делать осознанный выбор, а в последствии доносить идеи, взгляды, воззрения до подрастающего поколения, что во многом, в последствии, является базисом их мировоззренческого развития.

Рефлексивная компетентность, по определению С.Ю. Степанова, – это «профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности, что обеспечивает развитие и саморазвитие, способствует творческому подходу в профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности» [13]. В рефлексивной психологии рефлексивная компетентность представлена как сложное образование, состоящее из различных видов рефлексии: кооперативной, построенной на знании ролевой структуры и позиционной организации коллективного взаимодействия; коммуникативной, основанной на представлениях о внутреннем мире другого человека и причинах его поступков; личностной, в основе которой лежат поступки, поведение и образы собственного «Я»; интеллектуальной, которая оперирует знаниями об объекте и способах действия с ним [14].

Современная историография заявленной проблемы весьма разнообразна как в части теоретических трактовок, так и методологических подходах, и воззрениях. Новые взгляды и стратегии в организации образовательной деятельности в высшей школе в контексте реализации положений Болонского процесса изучали И. Зязюн, Н. Кузьмина; проблему профессионально-педагогического становления преподавателя высшей школы, который формирует личность будущего учителя анализировали В. Галузинский, В. Гончаров, С. Григорьев. Отдельные аспекты подготовки педагогических кадров, проблемы педагогического мастерства и становление преподавателей высшей школы представлены в работах В. Бабкина, Е. Барбина, В. Загвязинского, М. Иванова, В. Ковалева, В. Антипова, Н. Кузьмина, Е. Вознесенской, Ж. Де Лансер.

В концепции непрерывного педагогического образования отмечается, что системное совершенствование подготовки и повышения квалификации педагогических работников обусловлено изменением роли человека в современном мире. Современному специалисту выдвигаются новые требования в контексте трансформации культурных, нравственных, духовных, общественных, экономических, политических установок, а также много-

численными вызовами глобального, европейского, национального, регионального и местного уровней [1]. Система подготовки педагогических кадров является фундаментальной основой для человека, имеющего отношение к таким процессам как социализация, обучение или воспитание. Квалификационный уровень образования позволяет определять степень эффективности решения профессиональных задач воспитателя, учителя, преподавателя высшего учебного заведения и системы дополнительного образования детей и взрослых. Подготовка и повышение квалификации научно-педагогических и педагогических работников рассматривается в этом контексте как важная предпосылка, обеспечивающая проведение модернизации образования на основе осмысления национального и зарубежного опыта [9].

Ключевой задачей подготовки учителей является формирование их профессиональной компетентности [6]. Развитие профессиональных умений будущих учителей является комплексным процессом, который осуществляется в течение всего обучения и включает в себя социально-гуманитарную, психолого-педагогическую, профессиональную и практическую подготовку.

Социально-гуманитарная подготовка предусматривает углубление и профессионализацию знаний исторического, философского, правоведческого, культурологического и других направлений. Именно данный раздел закладывает ценностные ориентиры, позволяющие осуществлять социокультурную рефлексию.

Содержание психолого-педагогической подготовки определяется такими учебными дисциплинами как педагогика (дидактика, теория воспитания, история педагогики и т.д.) и психология (общая психология, возрастная психология, педагогическая психология и др.) [4]. В подготовке педагогических кадров данный модуль является основополагающим и принципиальным, поскольку профессионально идентифицирует будущего учителя как «профессионала-индивида».

Профессиональная подготовка предполагает формирование у студентов теоретических знаний по базовым учебным дисциплинам специальности.

Практическая подготовка происходит посредством учебных и профессиональных (педагогических) практик [8].

Исходя из теории и практики педагогического процесса, Ю.К. Бабанский, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Сластенин считают рефлексивность одним из профессионально значимых личностных качеств любого педагога-практика. В основе рефлексии педагога лежит педагогическая рефлексия, которая позволяет применять такие характеристики рефлексии, как осмысление

и осознание форм и предпосылок человеческого мышления, предметное рассмотрение знания, критический анализ его содержания и методов познания, самопознание применительно к педагогической деятельности. Развитие рефлексивной позиции учителя выступает одним из условий его психолого-педагогической компетентности, так как позволяет учителю ставить себя в позицию ученика, видеть и оценивать его трудности его глазами, прогнозировать необходимые и значимые для него формы помощи, дает возможность оценивать эффективность обратной связи [6].

В современной литературе оформление учебного процесса трактуется с одной стороны, как обучение через информацию, с другой – обучение через деятельность. При изучении гуманитарных дисциплин мы можем применять различные формы и методы обучения. Важно заметить, что проблема методов обучения всегда занимала одно из ведущих мест в отечественной педагогике, поскольку именно методы позволяют воплотить стратегическую цель общества – формирование всесторонне и гармонично развитой личности, где роль гуманитарных дисциплин основополагающая [7, 12].

Дидактическую классификацию методов с учетом специфики целей и содержания обучения распространял И. Лернер [5]. По его модели: педагог ставит перед собой дидактическую цель; деятельность и средства учителя приводят к появлению цели у учащихся; действия ученика определяют объективные внутренние процессы, которые ведут его к достижению поставленной цели [5].

Основной целью образовательного процесса, исходя из теоретических основ педагогической науки, является создание организованного, предсказуемого и целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами. Развитие критического мышления происходит в процессе познавательной деятельности, где результатом является определенные трансформации психического состояния студента [10]. Это прослеживается в достижении конкретного уровня развития, воспитанности, знаний, умений, навыков.

В данном научном рассуждении важным является определение профессиональной рефлексии, которая заключается в соотношении себя, возможностей своего «Я» с тем, что требует выбранная профессия, а также с существующими о ней представлениями. Данные представления имеют свойства развития и способствуют человеку сформулировать полученные результаты, предвидеть цели дальнейшей работы, осуществлять коррекцию своего профессионального пути [4]. Существенным дополнением к пониманию заявленной проблемы является привлечение зарубежных концепций. Так Дж. Дьюи уста-

новил связь между рефлексивным мышлением и процессом обучения. Шон Д. считает, что рефлексия в процессе деятельности происходит во время преподавания в форме спонтанной реакции учителя на этот процесс и на проблемы, которые возникают в результате интеракции педагога со студентами. Такая рефлексия происходит в реальном времени и требует быстрого понимания того, что происходит, и безотлагательного решения проблемы [8].

Основными факторами, способствующими формированию социальной рефлексии будущих учителей, является изучение гуманитарных дисциплин. Современная система образования позволяет комплексно и всесторонне подходить к изучению предметов данного блока. Отдельное внимание заслуживают педагогические технологии, которые, с учетом развития теории и практики существенно разнообразились. Наблюдения, систематические собеседования, опросы и регулярное анкетирование студентов, будущих учителей показывают, что с каждым учебным годом значительно возрастает интерес студентов к тем образовательным технологиям, которые внедряются в практику работы школ и высших педагогических заведений. Новые технологические приемы позволяют добиваться высоких результатов в части знания нового компонента у студентов по дисциплинам гуманитарного цикла, что является важнейшей основой для формирования социокультурной рефлексии. К тому же, такие предметы как история, философия, культурология формируют гражданско-нравственную позицию, умение аргументировано подходить к той или иной точке зрения, апеллируя сформированными знаниями.

Для формирования у будущих учителей вариативности мышления, способности реализовывать прогностическую, исследовательскую, управленческую, дидактико-методическую и другие производственные функции необходимо выполнение следующих условий:

- использовать совокупность методов обучения, в том числе осуществлять рефлексии образовательной и самообразовательной деятельности на интеграционной основе;
- обобщать результаты и прогнозировать социально значимую деятельность;
- применять различные средства обучения: новые информационные технологии; интенсифицировать и активизировать формы и методы обучения и самообучения; заложить реализацию задачного подхода в обучении; индивидуализировать научно-исследовательские задания; применить средства иноязычного общения [11].

Формирование социальной рефлексии в процессе профессиональной подготовки и стратегической направленности на инновационный тип деятельности будущей профессии реализуется через применение

соответствующих форм организации обучения, среди которых можно выделить самостоятельную работу и формы организации учебной деятельности в процессе изучения системы педагогических дисциплин, которые имеют особенно высокий потенциал по развитию социальной рефлексии студента. Данный подход соответствует современным требованиям и способствует осознанному саморазвитию учителя.

Таким образом, можно отметить, что важной составляющей профессиональной подготовки современного

учителя является обеспечение его способности проявлять себя как сформированную социально зрелую личность, которая способна выполнять свои функциональные обязанности. В процессе развития социальной рефлексии студента важно подчеркнуть роль гуманитарных дисциплин и организационных форм обучения, в совокупности, в наибольшей степени отвечающих за развитие социальной рефлексии будущего учителя и непосредственно влияющих на общую эффективность учебной деятельности, соответственно, формируя социальную рефлексию студента.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995. 490 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991. 207 с.
3. Данилов Д.А., Корнилова А.Г. Индивидуальная подготовка студента к профессионально-педагогической деятельности. Якутск: ЯНЦ СО РАО; ЯГУ, 2001. 48 с.
4. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. М., 2001. 272 с.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1990. 186 с.
6. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. М., 2004. 284 с.
7. Малыгин А.В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе высшей школы. М., 2015. 274 с.
8. Опалюк Т.Л. Активно используемые формы организации учебной деятельности в педагогических университетах в процессе формирования социальной рефлексии будущего учителя // Интернаука. 2017. № 17 (21).
9. Педагогика в вузе как учебный предмет: Сб. научных трудов. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 192 с.
10. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976. 160 с.
11. Шиянов Е.Н. Гуманизация профессионального становления педагога // Педагогика. 1992. № 9. С. 80–84.
12. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 2000. 192 с.
13. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 35–38.
14. Сластенин В.А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя // Педагогическое образование и наука. 2005. № 3. С. 37–43.

© Скопа Виталий Александрович (sverhtitan@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ МЕЖДУНАРОДНЫХ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

## THE PROBLEMS OF SOCIO-CULTURAL AND ACADEMIC ADAPTATION AND STUDENT SATISFACTION OF INTERNATIONAL HIGHER DEGREE STUDENTS

*M. Khairullina  
A. Mozheevskaya*

*Summary:* The amount of international higher degree students has been significantly growing over the last decades. Meanwhile Russia is permanently increasing the number of foreign students at its universities. However, research has identified that international students often handle a wide range of socio-cultural and academic problems in adapting to their new environment, which can have significant role in their levels of satisfaction of their studies. This paper outlines the findings of a mixed method study exploring the experiences and perceptions of international higher degree students from two different countries. Findings revealed that the most important issues in terms of satisfaction were not directly related to academic studies. Instead, factors such as integration into the community, interacting with other students, relationships with tutors, and availability of adequate desk space were often paid the greatest attention. Implications for how university can more effectively support international students are discussed.

*Keywords:* international higher degree students, academic adaptation, socio-cultural adaptation, student satisfaction.

*Хайруллина Мария Васильевна*

преподаватель, Южно-Уральский Государственный  
Университет (НИУ ВПО ФГАОУ), г. Челябинск  
maria.bmv13@yandex.ru

*Можевская Алиса Евгеньевна*

преподаватель, Южно-Уральский Государственный  
Университет (НИУ ВПО ФГАОУ), г. Челябинск  
alice.chel@mail.ru

*Аннотация:* Число международных студентов высших учебных заведений выросло значительно в последние годы, при этом Россия заметно увеличивает количество привлечения иностранных студентов со всего мира. Однако исследование выявило, что международные студенты-исследователи часто сталкиваются с широким спектром академических и социально-культурных проблем в адаптации к новым условиям, которые могут оказать значительное влияние на их уровень удовлетворенности учебной. В данной статье излагаются выводы исследования с использованием смешанных методов, изучающего опыт и восприятие международных студентов из двух разных стран. Полученные результаты показали, что наиболее важные вопросы с точки зрения удовлетворенности, не были напрямую связаны с процессом обучения. Вместо этого таким факторам, как интеграция в сообщество, взаимодействие с другими студентами, отношения с преподавателями и предоставление надлежащего рабочего места часто придавался наибольший вес. Обсуждаются вопросы того, каким образом университет может помочь международным студентам в процессе адаптации к новым условиям жизни.

*Ключевые слова:* международные студенты, академическая адаптация, социально-культурная адаптация, удовлетворенность студентов.

### Введение

За последние годы мобильность иностранных студентов значительно растет. Ежегодно большое количество молодых людей предпочитает получать высшее образование за пределами своей собственной страны. Россия в этом плане очень хорошо продвинулась вперед, и количество иностранных студентов заметно увеличилось. Сегодня в Российских вузах обучается около 240 тысяч иностранных студентов. Помимо того, что международные студенты являются важной частью экономики страны, они помогают в продвижении международного понимания, добавляя культурное разнообразие в аудитории и помогая студентам развивать лучшие отношения между их странами происхождения и Россией. Привлекая сегодня молодых иностранцев обучаться в РФ и создавая для них нормальные условия,

российское правительство и органы образования формируют будущее взаимодействие с другими странами, положительно влияя на международные рейтинги России и поднимают её авторитет. Обучение иностранных студентов — это вопрос престижа страны и университета.

Несмотря на пандемию, Южно-Уральский Государственный Университет превзошел прием прошлого года – студентами стали 770 человек из 40 стран. Это хороший показатель, который вуз старается ежегодно увеличивать.

Однако многие исследования выявили, что международные студенты являются особенно уязвимой группой. [16, с. 33] То есть, в то время как международные студенты являются разнородной группой с разнообразными

характеристиками [6, с. 52], многие сталкиваются со значительными проблемами в процессе адаптации к новым условиям. Чтобы быть успешными, международные студенты должны адаптироваться в социальном и культурном отношении к их принимающей стране и их новой научной ситуации. Степень, до которой международные студенты могут адаптироваться является ключом к минимизации их стресса и помощи им легче включиться в образовательный процесс.

В настоящей статье излагаются результаты исследования с использованием смешанных методов на основе углубленных интервью и ведение дневников наблюдения студентами-бакалаврами из различных социокультурных кругов. Для данного исследования были задействованы студенты 1 курса бакалавриата разных факультетов Южно-Уральского Государственного университета. Мы намерены ответить на следующие вопросы исследования:

1. Каковы основные проблемы для академической адаптации среди международных студентов?
2. Каковы основные проблемы, с которыми сталкиваются международные студенты в рамках социокультурной адаптации?
3. Каким образом научная и социально-культурная адаптация связаны с удовлетворенностью международных студентов?

### Обзор литературы

Предыдущие исследования [2, с. 1581; 9, с. 113] выделяли 4 основные области в проблеме адаптации иностранных студентов: 1) экологические (такие как адаптация к системе питания, условиям жизни/жилья и транспорт), 2) социокультурные (например, межличностные отношения, межгрупповые взаимодействия и социальные контакты), 3) академические (например, отсутствие навыков продвинутого общения на английском или русском языке, различные системы оценки и трудности с выполнением заданий в назначенные сроки) и 4) психологические (такие как стресс, тоска по дому, одиночество и проблемы с самооценкой и самобытностью). Все эти сложности испытывают не только студенты высших учебных заведений, но и иностранные граждане в целом на любой ступени образования.

Международные студенты сталкиваются с огромной серией трудностей в процессе адаптации к новым системам преподавания и обучения. Для некоторых студентов представляет большую сложность адаптироваться к социальному и культурному образу жизни в нашей стране. Также есть ряд студентов, для которых самая серьезная проблема – это отсутствие знаний и навыков говорения на русском языке. В частности, иностранные студенты без русского языка в качестве родного или второго иностранного часто имели трудности с академиче-

ским чтением, письмом и устными презентациями. Даже когда возможности для социального взаимодействия возникают, языковые барьеры могут ограничивать коммуникацию и развитие межкультурного понимания. [7, с. 1038; 17, с. 727]

Многие принимающие учреждения сосредоточили свое внимание на предоставлении языковой и учебной поддержки как важный ресурс для международных студентов, учитывая потенциальное влияние на академический успех. Возможно, что владение языком страны может играть относительно более важную роль в удовлетворенности международных студентов университетской жизнью, в отличие от их личной жизни.

Также в последнее время многие источники литературы освещают препятствия для международных студентов в развитии продуктивных отношений между студентом и куратором. [6, с. 56; 8, с. 1; 11, с.26; 12, с.435; 3, с. 101; 13, с. 423] Это может быть связано с отсутствием способности и уверенности взаимодействовать на русском языке. Последствия являются серьезными, учитывая, что обширные предыдущие исследования подчеркнули важность отношений студентов-преподавателей для академического успеха. [1, с. 536]

Различные стили обучения между иностранными и российскими студентами [18; 8, с. 10] еще одна потенциальная проблема. Ключевые вопросы здесь включают адаптацию к образовательной практике в российских вузах.

Большинство исследований по этой теме показали, что взаимосвязь между академическими и социально-культурными проблемами может привести к различным формам психологического стресса, который неизбежно повлияет на удовлетворенность учащихся. Это может включать культурный шок [14], депрессию [4, с. 303], одиночество [10, с. 149], беспокойства и перфекционистские тенденции. [15, с. 14]

Тем не менее, исследования о том, какие факторы могут повысить удовлетворенность международных студентов высших учебных заведений России остаются неполными. В качестве ответа этому пробелу в литературе, данное исследование представляет углубленное исследование ядра проблемы научной адаптации и социально-культурной адаптации, ощущаемой международными студентами, и обсуждает, как можно повысить уровень удовлетворенности.

### Методология

Чтобы исследовать социально-культурные и академические трудности, с которыми столкнулись международные студенты и их уровень удовлетворенности при

адаптации к процессу учебы, был задействован подход смешанного метода, основанный, во-первых, на полуструктурированном интервью с четырьмя студентами двух стран в одном университете (таблица 1). Во-вторых, слушатели также вели дневник наблюдения в течение четырех недель, который предоставил возможность для менее структурированных обсуждений их живого опыта.

### Полуструктурированное интервью

Целью личной беседы со студентами являлось глубинное изучение их опыта и восприятия процесса их адаптации к новым условиям жизни в России. Обоснование полуструктурированного подхода к собеседованию заключалось в обеспечении баланса между охватом всех соответствующих вопросов и степенью гибкости для интервьюируемых в проработке конкретных тем. Использование стандартизированного протокола интервью способствовало постоянному сравнительному методу среди участников, в то время как полуструктурированный вариант предоставлял им свободу для выделения вопросов, ранее не задуманных исследователем.

Таблица 1.

Участники исследования

Участник	Страна	Факультет
Студент 1	Казахстан	Высшая школа электроники и компьютерных наук
Студент 2	Казахстан	Энергетический
Студент 3	Казахстан	Институт естественных и технических наук
Студент 4	Гана	Институт естественных и технических наук

Данная беседа продолжалась примерно около 1 часа и состояла из трех частей. Первая часть была нацелена на получение основной информации, такой как их предыдущий академический опыт и их мотивации для приезда в Россию. На втором этапе беседа затрагивала вопросы, касающиеся социально-культурной адаптации. Эти вопросы были основаны на уровнях взаимодействия с другими студентами и предполагаемой интеграции в российское общество в целом. На последнем этапе участникам были заданы вопросы касательно их академической адаптации, которые включали такие темы, как стили обучения и их взаимодействие с преподавателем-куратором.

### Дневники наблюдения

Чтобы выстроить полуструктурированное собеседование был использован метод ведения дневника наблюдения. [5, с. 992] Участникам предложили вести письменную форму дневника в течение 4 недель, фокусируясь на вопросах, связанных с социально-культурной и ака-

демической адаптацией. Данный подход дает ряд преимуществ с точки зрения предоставления участникам возможности для дальнейшего изучения их опыта. Современность дневников означает, что это эффективный инструмент для охвата практики и опыта повседневной жизни. У него есть потенциал для анализа мыслей и чувств, которые участники считают наиболее значимыми, в отличие от вопросов, затрагиваемых в интервью. Более того этот метод предоставляет участникам больше времени на обдумывание.

### Результаты исследования

#### Социально-культурная адаптация

По словам всех участников исследования, интеграция в принимающее общество имеет большое значение в рамках социально-культурной адаптации. Большинство участников отметили значительные преимущества взаимодействия с местным населением. Основным высказыванием было, что они могли бы «хорошо узнать Россию через местных жителей» (Студент 2,3), а также "если вы придерживаетесь только представителей своей страны, то вы будете постепенно более изолированы от остального общества " (студент 4).

Не смотря на это, все участники выделили ряд сложностей интеграции в сообщество. Необходимо отметить, что из четырех участников исследования, трое прибыли из одной страны, где они обучались в русской школе и прекрасно владели русским языком. В связи с этим сложности с языковым барьером и невозможностью легко устанавливать устный контакт, как с другими студентами, так и с некоторыми преподавателями выделил лишь один участник. Анализируя его дневник наблюдения, у студента возникали большие трудности в общении с местным населением за пределами учебного корпуса. При условии, что он сталкивался с людьми, которые владели английским языком, тем не менее, очень часто его не понимали.

Дополнительной сложностью к социально-культурной адаптации был назван недостаток хорошо отлаженного общения внутри студенческого сообщества. Участники отметили, что другие студенты редко готовы обсуждать учебные вопросы, их работа зачастую крайне индивидуализирована (студент 4).

Анализ дневника наблюдения выявил некоторые другие сложности, которые не обсуждались на собеседовании. Таким образом, практически для всех участников оказался проблемным вопрос стоимости проживания. Некоторые студенты рассуждали о том, каким образом найти работу в свободное от учебы время и совместить ее с учебой.

### Академическая адаптация

Все участники сообщили, что они столкнулись с академическими сложностями в процессе адаптации к своим учебным программам. Примечательно, что многие из участников уделили большое внимание практическим вопросам, а не вопросам непосредственно связанным с их обучением. Например, участники подчеркнули важность административного персонала в деле оказания помощи международным студентам в понимании университетских процедур, в том числе как получить доступ к службам печати и использовать библиотечные ресурсы. Студент 4, не владеющий русским языком, столкнулся с очень большой сложностью непонимания и отсутствием разъяснительной информации о том, каким образом записаться на занятия русским языком, в результате чего он пропустил начало обучения и был вынужден получать зачет по предмету английский язык. Также данный студент испытывал сложности ввиду невозможности посещения занятий на русском языке, так как не имел знаний этого языка.

Кроме того, участники отметили некоторые технические сложности с доступом в личные кабинеты на онлайн платформе университета, проблемы с интернет соединением на кампусе, которые приводили к трудностям доступа к занятиям, проводившимся в дистанционном формате.

Ключевой темой выявленной в рамках собеседования стала важность взаимодействия студентов и преподавателей-кураторов. Лишь двое участников пояснили, что преподаватель-куратор всегда был готов к диалогу и быстро реагировал на вопросы студентов. Многие студенты отметили, что советы и рекомендации их руководителя часто являлись неструктурированным или слишком общими. Более того, участники неоднократно заявляли о важности развития не только академических, но и межличностных отношений с их руководителями. Разбивка межличностных отношений воспринимались как препятствие для прогресса в академических исследованиях.

### Обсуждение

Данное исследование представляет глубинный анализ опыта и восприятия четырех иностранных студентов на начальном этапе их включения в процесс обучения в нашей стране. Необходимо отметить, что международные студенты вероятнее всего столкнутся с большим рядом сложностей, и что одни лучше способны преодолевать такие проблемы, чем другие. Тем не менее, анализ интервью и дневников студентов выявил ряд общих проблем.

Исследование участников показало большой набор академических сложностей в процессе адаптации к обу-

чению. Кроме того, наши результаты резонируют с более широкой литературой по аккультурации международных студентов во всем мире. Отвечая на такие проблемы, наше исследование выявило, что студенты считают такие услуги, как университетский учебный центр, как высокоэффективное средство для преодоления академических проблем.

Однако больше интереса наше исследование вызвало, выявив, что в равной степени важным для академической адаптации студентов и уровня удовлетворенности является способность заниматься повседневными практическими вопросами, особенно по мере начала обучения. То есть вопросы, имеющие центральное значение для научной адаптации, не были просто связаны с содержанием их процесса обучения. Ключевой проблемой для них было техническое оснащение их рабочего процесса, возможность доступа к онлайн сервисам обучения. Наше исследование указывает, что нельзя нивелировать эти вопросы, поскольку они были важными факторами, которые повлияли на удовлетворенность участников.

Еще один важный вывод заключался в том, что социально-культурные вопросы считаются весьма важными. Действительно, адаптации к жизни в России часто придавалось большое значение с точки зрения общей удовлетворенности по отношению к академическим вопросам. В этом отношении наше исследование вносит свой вклад к новой литературе по социо-культурной адаптации иностранных студентов [14, 15, с. 14, 7 с. 1038, 10, с.149]

Дополнительной проблемой, выявленной участниками, было ощущаемое отсутствие взаимодействия среди студентов. И последней общей проблемой среди всех участников была важность взаимодействия с преподавателем-куратором. Обе эти сложности повышали уровень тревожности студентов в условиях адаптации к условиям жизни в другой стране, что не могло не отразиться на академической адаптации и соответственно успеваемости, возможности выполнения определенных заданий в срок.

### Заключение

Масштабы международной мобильности студентов, вероятно, будут продолжать увеличиваться во всем мире в ближайшие годы. В контексте массовой классификации и растущего спроса на более высокие уровни образования, это, как ожидается, будет включать больше студентов, выезжающих за границу для получения высшего образования. Действительно, высшее образование все чаще рассматривается как средство обеспечения конкурентных преимуществ при получении доступа к различным видам профессиональной занятости вне академических кругов. Ввиду большого наличия высококвал-

лифицированных университетов в России, наша страна имеет хорошие возможности и перспективы на привлечение иностранных студентов. Тем не менее, чтобы обеспечить благоприятные условия обучения для данной категории студентов, важно получить более полное понимание факторов, имеющих отношение к удовлетворенности учащихся.

Небольшой масштаб нашего исследования означает, что результаты могут быть только показательными для более широкого восприятия и опыта международных студентов высших учебных заведений по всей России. В этом отношении мы планируем последующие исследования с большими выборками. Наш углубленный подход

предполагает, что неакадемические факторы могут быть в равной степени или даже более существенные, чем академические факторы, с точки зрения удовлетворенности среди международных студентов-исследователей.

Наше исследование указывает на важность политики университета по улучшению обучения студентов через институциональное управление (особенно административное и языковая поддержка), создание сильных студенческих сообществ, которые поощряют частое взаимодействие между учащимися различного происхождения и продвижение лучших практик в отношениях между студентами и преподавателями-кураторами.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Айвз, Г., & Роули, Г. (2005). Подбор или распределение руководителей и непрерывность надзора: прогресс и результаты работы аспирантов. *Учеба в высших учебных заведениях*, 30, 535-555
2. Алави, М., & Мансор, С. М. С. (2011). Категории проблем среди международных студентов в Универсиаде Текнологи Малайзии. *Procedia - Социальные и поведенческие науки*, 30, 1581-1587.
3. Ванг, Т. & Ли, Л. (2011). «Скажите, что делать» против «, направляя меня через это»: опыт обратной связи международных докторантов. *Активное обучение в высших учебных заведениях*, 12, 101-112.
4. Ванг, Я., и Сяо, Ф. (2014). Восточноазиатские международные студенты и психологическое благополучие: систематический обзор. *Журнал международных студентов*, 4, 301-313.
5. Джейслон, К.С., & Имперо, К. (2005). Дневники участников как источник данных в исследованиях с пожилыми людьми. *Качественное исследование здоровья*, 15, 991-997.
6. Дью, С., Замбрано, С.К., Чер-Хансен, А., Тернбул, Д., & Ниес, К. (2015). Высшее образование по исследованиям в зарубежной стране: Тематический анализ опыта иностранных студентов и научных руководителей. *Качество в высшем образовании*, 21, 52-65.
7. Йейтс, Л., и Вахид, Р. (2013). Проблемы с брендом Австралии: международные студенты и проблемы с речью. *НИОКР высшего образования*, 32, 1037-1050.
8. Лу, Дж., Ле, Т., & Фан, У. (2012). Проблемы, с которыми сталкиваются китайские студенты в Австралии. *Международный журнал инновационных междисциплинарных исследований*, 3, 1-9.
9. Мустафа, С.М., Рахман, Н.С. Н.А., & Юнус М. (2010). Представления об участии в классах: тематическое исследование малайзийских студентов бакалавриата. *Procedia - Социальные и поведенческие науки*, 7, 113-121.
10. Савир, Э., Маргинсон, С., Доймерт, А., Найланд, К., & Рамиа, Г. (2008). Одиночество и международные студенты: австралийское исследование. *Журнал исследований в области международного образования*, 12, 148-180
11. Сон, Дж.Б., & Парк, С.С. (2014). Академический опыт международных аспирантов в австралийском высшем образовании: от программы EAP до программы PhD. *Международный журнал педагогики и обучения*, 9, 26-37.
12. Соонг, Х., Тхи Трэн, Л., & Хоа Иеп, П. (2015). Быть и стать межкультурным докторантом: Рефлексивные автобиографические повествования. *Отражательная практика*, 16, 435-448.
13. Уорнер, Р., и Миллер, Дж. (2015). Культурные аспекты обратной связи в австралийском университете: изучение иностранных студентов с английским языком в качестве дополнительного языка. *НИОКР высшего образования*, 34, 420-435.
14. Хеллстен, М. (2002). Потребности и опыт иностранных студентов в Австралии. Документ, представленный на шестнадцатой Австралийской международной конференции по вопросам образования. Тасмания: Ньюкаслский университет.
15. Хавайя, Н., & Демпси, Дж. (2007). Психологический стресс у студентов международных университетов: австралийское исследование. *Австралийский журнал руководства и консультирования*, 17, 13-27.
16. Шерри, М., Томас, П., и Чуи, У.Х. (2010). Иностранные студенты: уязвимое студенческое население. *НИОКР высшего образования*, 60, 33-46.
17. Ю, Б. (2013). Азиатские международные студенты Австралийского университета: картирование путей между интегративной мотивацией, компетентностью в L2 коммуникации, межкультурной адаптацией и упорством с моделированием структурных уравнений. *Журнал многоязычного и многокультурного развития*, 34, 727-742.
18. Ю, У., Фан, С. (2010). Опыт обучения китайских иностранных студентов в австралийском третичном контексте. Документ, представленный на ежегодной Конференции AARE. Мельбурн: Мельбурнский университет. Получено из <http://www.aare.edu.au/data/publications/2010/2035YueFan.pdf>

## КОНЦЕПТ «ВЕЖЛИВОСТЬ» В ДЕЛОВОЙ ПЕРЕПИСКЕ И СРЕДСТВА ЕЕ ВЫРАЖЕНИЯ

Гурбанова Саида Сади гызы

Азербайджанский университет языков

saidag8@rambler.ru

### THE CONCEPT OF "POLITENESS" IN BUSINESS CORRESPONDENCE AND THE MEANS OF ITS EXPRESSION

S. Gurbanova

*Summary:* The article analyzes the concept of "politeness" in business correspondence. It should be noted that today the vast majority of companies and enterprises with international relations are in urgent need of employees who already have written and oral speech skills, as well as some knowledge of clerical issues. Thus, they should achieve the development of business correspondence in English. In addition, in the era of widespread use of information and communication technologies, one of the important issues is the development of specialists working in various fields, the ability to achieve their goals using electronic means in accordance with the requirements of the day. At the same time, special courses should be organized for specialists working in companies and at the international level. During these courses, the attention of participants should be focused on the linguistic and cultural aspects of communication, instilling the skills and abilities necessary for the successful implementation of business activities in various countries of the world. One of the main goals of such courses is to instill the norms of intercultural communication in English to specialists working in various fields, to prevent difficulties and problems that may arise in the process of communication and documentation, to eliminate factors that may hinder this process.

*Keywords:* strategy, politeness, speech, language, maxim, correspondence, concept.

*Аннотация:* Статья посвящена концепту «вежливость» в деловой переписке. Следует отметить, что сегодня подавляющее большинство компаний и предприятий, имеющих международные связи, остро нуждаются в сотрудниках, которые уже обладают навыками письменной и устной речи, а также в некоторой степени владеют канцелярскими вопросами. Таким образом, они должны достичь развития деловой переписки на английском языке. Кроме того, в эпоху широкого использования информационно-коммуникационных технологий одним из важных вопросов является развитие у специалистов, работающих в различных областях, способности достигать своих целей, используя электронные средства в соответствии с требованиями дня. В то же время должны быть организованы специальные курсы для специалистов, работающих в компаниях и на международном уровне. Во время проведения этих курсов внимание участников должно быть сосредоточено на лингвистических и культурных аспектах общения, привитии умений и навыков, необходимых для успешного осуществления деловой активности в различных странах мира. Одной из основных целей проведения таких курсов является привитие норм межкультурной коммуникации на английском языке специалистам, работающим в различных областях, предотвращение трудностей и проблем, которые могут возникнуть в процессе общения и документирования, устранение факторов, которые могут препятствовать этому процессу.

*Ключевые слова:* стратегия, вежливость, речь, язык, максима, переписка, концепт.

Язык играет важную роль в любой сфере жизни каждого человека. Наше развитие, экономика, семья, общество, политическая, научная, и повседневная деятельность связана с языком. Мы читаем, пишем, звоним, отвечаем, назначаем встречу, рассказываем историю – все это, а также наши контакты с друзьями и родственниками возможны с помощью языка. Язык должен быть озвучен, информация, передаваемая голосом, должна быть услышана и воспринята. Когда происходит языковая компетентность, только тогда осуществляется овладение языком, происходит общение. Язык является средством общения и это вытекает из его системности. Все три признака, присущие структуре языка, проявляются:

1. целостностью
2. трансформацией
3. самоуправлением

Иногда, когда мы не можем передать информацию в

устной форме, «говорим» языком документов, написанных слов и фраз. Это способствует тому, что развитие различных сфер, в том числе деловой переписки, становится требованием дня. В глобализирующемся мире в период развития многоплановых связей между различными странами наблюдается их расширение. Учитывая растущую потребность и спрос на этот механизм передачи информации, встает вопрос о построении деловой переписки на более серьезных научных основаниях. Это также требует, чтобы анализ различных аспектов рассматриваемой области был более адаптирован к потребностям сотрудников. Основной целью здесь является обучение персонала навыкам и способностям, используемым в академических и неакадемических ситуациях, которые напрямую связаны с их квалификацией. В связи с этим необходимо выделить как академические, так и обычные, универсальные ситуации, актуальные для данной области, то есть с которыми могут столкнуться

ся специалисты, работающие в этой области. Язык этих ситуаций и соответствующие документы должны быть лингвистически проанализированы.

Выявление языковых особенностей, присущих отдельным ситуациям, определенных в результате проведенного лингвистического анализа, должно стать основой деловой переписки. Текст является носителем и передатчиком информации. В тексте информация последовательно меняется, языковые элементы формируют общее содержание. При этом адресату предоставляется различная информация. Но процесс отправки текста продолжается до тех пор, пока конечная цель не будет сформулирована и передана адресату основная информация – весь текст. Пока текст не закончен, в нем можно найти различные цепные и параллельные связи. Структурирование информации при международной переписке предполагает определенную последовательность процедурных правил. Таким образом, отправитель текста должен, во-первых, выбрать необходимые слова из словарного состава, затем на синтаксическом уровне заняться словосочетаниями и построением предложений и, наконец, определить, как оба уровня могут быть использованы в тексте. При этом многие языковые, психологические, социальные, культурные, и другие факторы влияют на этот выбор. Исследования показывают, что структурирование информации определяет успех понимания в процессе переписки. Хорошо сформированная мысль, идея, которая имеет логическую структуру, лучше понимается, воспринимается. Поэтому при передаче той или иной информации важное значение имеет правильный порядок последовательности предложений. Исследователь Э. Мусаев пишет, что документ – это не фиксация информации, событий, фактов, каких-либо конкретных материалов, которые возникли из человеческой мысли. Документ – средство закрепления и переноса различными способами информации о фактах, явлениях, обстоятельствах объективной и мыслительной деятельности человека на специальном материале [2, с.18]. Следует также подчеркнуть, что важно овладение аспектами иностранного языка, лексическими единицами и грамматическими структурами, существующими в языке, и развитие способности адекватно использовать язык в коммуникативных целях. При написании любого текста, особенно деловой переписки, стратегии вежливости обязательно должны быть подобраны и учтены соответствующим образом.

Слово *вежливость* происходит от латинского слова "politus". Если рассмотреть суть этих слов, то это проявляется в определенных отношениях как позитивная социальная оценка. В ходе любой беседы и общения слушатель или говорящий выбирает позицию самозащиты: человек **А** использует определенные просодические элементы, чтобы привлечь внимание человека **В**. Кроме

того, выделяются три разновидности:

1. Distance (D) – это социальное измерение сходства и различия. Определяется частотой интеракции между говорящим и слушающим. Отправка положительной взаимной оценки в это время является признаком социальной близости.
2. Relative Power (P) – это асимметричное социальное измерение. Это планы участника и степень его самооценки.
3. Absolute Ranking (R) – это отношение интеракционистов к ситуациям и культурам, к которым они принадлежат. Предположим, кто-то хочет одну чашку чая от своего коллеги. Естественно, это варьируется в зависимости от ситуации и личности. Так, кто-то воспримет это как команду, а другой – как давнее знакомство.

В исследованиях отмечается 2 вида вежливости: позитивная и негативная. Позитивная вежливость предназначена для того, чтобы все было так, как человек хочет. В это время отождествляются интересы говорящего и слушающего. В негативной вежливости, как будто у человека возникает ощущение отсутствия мыслей. В это время на ум приходит понятие расстояния. И это происходит тогда, когда негативная вежливость уже существует. В литературе оценивают невежливость следующим образом:

- a) говорящий целенаправленно подключается к "face-attack".
- b) слушатель целенаправленно делает "face-attacking".

Эту разработку следует понимать как основную суть термина *невежливости*. Были попытки найти новые ракурсы в исследованиях и определить влияние этого на общение. Это также называется «broad opposite of politeness». Например, фраза *have a good day* может использоваться в различных ситуациях и контекстах. Таким образом, может случиться так, что это выражение имело положительное значение в одном контексте и отрицательное – в другом.

Одна из теорий Дж.Лича заключается в изучении различий между абсолютной и относительной вежливостью. Абсолютная вежливость заключается в минимизации невежливости и максимизации вежливости.

Абсолютная вежливость – это ассоциация вежливости с типами речевых актов. Она охватывает позитивную и негативную сферы одновременно. Речевые акты, такие как предложения, являются интринсивными, то есть внутренней вежливостью, но команды – интринсивной невежливостью. Относительная вежливость – это соотношение норм как неприятного аспекта критики. "Modesty Maxim" и "Approbation Maxim" ориентированы на самокритику и самооценку, а также на критику окружающих.

Эта относительность является основной проблемой носителей языка в принципе вежливости (PP). Это также серия «maxim» для PP, которые включают в себя:

I. Tact Maxim

- а. минимизирует оценку, данную другим
- б. максимизирует выгоду для других

II. Generosity Maxim

- а. уменьшает пользу для себя
- б. повышает самооценку

III. Approbation Maxim

- а. сводит к минимуму хвалу других
- б. сводит к максимуму хвалу других

VI. Modesty Maxim

- а. минимизирует самохваление
- б. максимизирует самокритику

V. Agreement Maxim

- а. сводит к минимуму недопонимание между собой и другими
- б. максимизирует согласие между собой и другими

IV. Sympathy Maxim

- а. сводит к минимуму антипатию между собой и другими
- б. максимизирует симпатию между собой и другими

«Tact Maxim» в основном используется в негативной вежливости (веление, уважение, давать команду, совет, рекомендация, приглашение, обещание, предложение и т.д.). Эти иллокутивные действия относятся к действиям, выполняемым слушателями и говорящими. Деятельность, выполняемая в рамках этого «maxim», оценивается по оценке и выгоде для S и H. Это может быть достигнуто с помощью шкалы «cost-benefit» [4, с. 45]. «Generosity Maxim» часто функционирует вместе с «Tact Maxim». Это относится к тем, кто невежлив. Существует предположение, что "Tact Maxim" и "Generosity Maxim" демонстрируют больше эмфатичности и приводят к невежливости. Так, в процессе оценки "H" главный ориентир забывается и выбирается целенаправленная деятельность и цели в пользу "S".

"Approbation Maxim" предпочитает говорить о неприятных вещах. Особенно это происходит, когда упомянутые вопросы касаются слушателя. Стратегии непосредственности, основанные на принципе вежливости (PP), позволяют говорящему сбалансировать неприятные аспекты критики. "Modesty Maxim" в сочетании с "Approbation Maxim" воспринимает критику окружающих как их невежливость. Наблюдение "Modesty Maxim" основано на относительности. Следующими по вежливости считаются "Agreement Maxim" и "Sympathy Maxim". "Agreement Maxim" ищет возможности для того, чтобы говорящий, с одной стороны, достиг согласия в максимальных пределах, а с другой стороны, выражая сожаление, ищет возможности выразить половинчатое недовольство. Говорящие во время "Sympathy Maxim" минимизируют

антипатию к окружающим, максимизируют симпатию. Дж. Лич считает, что не все "Maxim" имеют одинаковое значение. Он отмечает, что "Tact Maxim" и "Approbation Maxim" более важны, чем "Generosity Maxim". Согласно его идее, концепт вежливости требует большей ориентации на другого человека (адресата), чем на него самого. Он отмечает, что внутри каждого "maxim" есть 2 "sub-maxim". Каждый "maxim" гораздо важнее, чем 2 "maxim" внутри. Автор отмечает, что негативная вежливость требует больше исследований (поиск понимания), чем позитивная вежливость, за исключением разногласий [4, с. 64].

Отметим, что принцип вежливости Дж.Лича был нормально встречен критиками. Некоторые, однако, начали думать, что это несколько проблематично. Тем не менее, новое "maxim" может быть выдвинуто за регулярность использования любого языка. Это было показано во многих исследованиях. Вторая цель критики PP была связана с тем, что Дж.Лич приравнивал вежливость к посредничеству. Эта идея вызвала немало дискуссий. Они считали, что прямое звучание может быть подходящей формой невежливости в речевой ситуации. Кстати, нужно обратить внимание, что "Face System" состоит из трех компонентов, которые включают в себя:

1. Deference Face
2. Solidarity Face
3. Hierarchy Face [6, с. 33-49].

Они основаны на разнице и расстоянии между участниками. "Deference Face System" – это система, в которой участники поддерживают дистанцию друг от друга. Здесь противоположные стороны используют стратегии раскрепощения, отворачиваются друг от друга и тем самым возбуждают друг друга. Во время "Solidarity Face" участники считают друг друга близкими в социальных ситуациях, проявляют чувства дружбы и близости. Во время "Hierarchy Face", которое является последним компонентом, асимметричные отношения составляют доминирование, люди признают и уважают социальные различия. Здесь одни из них находятся в главном положении "superordinate", а другие – в зависимом "subordinate". В это время тот, кто занимает доминирующее положение, может использовать любые стратегии иерархической системы, чтобы не отворачиваться от другого человека, занимающего высокое положение. Таким образом, вежливость – это явление общечеловеческое, над которым работали многие исследователи. Р. Лакоф отмечает, что вежливость предназначена для уменьшения противоречий со стороны общества во время личного взаимодействия [5, с.64]. Р. Лакоф с уверенностью отмечает, что для того, чтобы знать, является ли языковой акт вежливым или грубым, должен быть набор правил и принципов. Он должен быть изучен в разных культурах и языках, чтобы сформировать правила [5, с.87]. Таким образом, вы-

сокий уровень овладения английским языком, который имеет особое значение в современном мире и является основным средством коммуникации в эпоху глобализации, является одним из основных требований, стоящих перед учебными заведениями. Необходимость изучения английского языка как средства общения сегодня неоспорима. В то же время следует отметить, что те, кто изучает английский язык, склонны использовать этот язык как средство общения. Используя передовые технологии через английский язык, люди приобретают способность извлекать выгоду из мирового опыта, связанного с их профессиональной сферой, и эффективно использовать его, усваивая необходимые знания. И здесь мотивационный фактор обуславливает шаг к успеху, являясь самым передовым процессом. Правильное использование стратегий вежливости в процессе формирования межкультурной компетентности также свидетельствует о достижении успешных результатов. В это время особенно важным считается мотивирующее общение. Так, в литературе в связи с этим отмечается шесть формульных типов мотивации "Cs". Они состоят из:

1. Возможность выбора (choice)
2. Мотивация (challenge)
3. Контролировать (control)
4. Сотрудничать (collaboration)
5. Смысловой синтез (Constructing meaning)
6. Заключение (consequences).

Вопросы мотивации формирования межкультурной компетентности в иностранном языке всегда были одной из важнейших проблем, стоящих в центре внимания исследователей, которые не теряют свою актуальность и сегодня. Существует также девять когнитивных компонентов, которые занимают особое место в формировании межкультурной компетентности:

1. Ловкость (fluency);
2. Словарь (vocabulary);
3. Научное мировоззрение (world knowledge);
4. Мотивация (motivation);
5. Определение целей и задач (purposes, goals);
6. Когнитивные и мета-когнитивные стратегии (cognitive and meta-cognitive strategies);
7. Знание языка (linguistic knowledge);
8. Формирование знаний о дискурсе (discourse knowledge);
9. Интеграция с информацией, содержащей текст (integrating non-print information with text).

Следует отметить, что правильный выбор стратегий вежливости играет важную роль в развитии межкультурной компетентности. Конечно, здесь работа напрямую зависит от емкости общения и мотивации. При этом стороны также могут использовать свой опыт. В этом отношении А. Мамедов, М. Мамедов пишут: «Дискурс, объясняя общие стороны познавательного механизма

человека, устанавливает связь между универсальным и культурным концептами. Инференция, понимание и интерпретация одного и того же универсального концепта и его лингвистических и риторических репрезентаций могут быть разными как в дискурсе, принадлежащем к одной культуре, так и в поликультурном дискурсе. Поэтому оба типа концепта являются основными источниками коммуникативного динамизма в дискурсе. Причина этих различий заключается в том, что отношения между языком и культурой очень специфичны в каждом языковом факте» [1, с.99]. Дело в том, что эти ассоциации, о которых мы говорим как о культурном понятии в художественном дискурсе, иногда выходят за пределы одного народа и проникают в сферу другой культуры. Одна из важных проблем для этого фактора заключается в том, что эти метафоры занимают центральное положение, а не периферийное поле когнитивной модели.

Таким образом, отправитель текста использует лингвистические (существительные, временные формы глагола, пространственно-временные наречия, указательные, личные и притяжательные местоимения, артикли, суффиксы и др.) и риторические (метафора, метонимия и т.д.) средства для репрезентации в дискурсе универсальных понятий и их определяющих параметров. Эти лингвистические и риторические средства на самом деле можно рассматривать как инструменты концептуализации. Интересен тот факт, что процесс концептуализации реализуется, прежде всего, в дискурсах, принадлежащих разным языкам и культурам [1, с.72]. Несмотря на общий для носителей языка характер фонетического состава языка, чередования звуков, видоизменения фонем в речевом потоке, акцентуации и интонации, звуковые законы воспринимаются не всеми одинаково. В зависимости от индивидуальных особенностей говорящего, местных условий и других причин произносительные нормы нарушаются, искажаются. С коммуникативной точки зрения следует рекомендовать сравнительный анализ и сравнение речевых и структурных моделей, соответствующих конкретным коммуникативным ситуациям. Проведение сравнительного исследования в этом направлении помогает выявить наличие аналогичных коммуникативных ситуаций, существующих в языке, а также ситуаций, свойственных только одному из сравниваемых языков. Выше мы отметили, что одной из главных целей сегодня является формирование межкультурной компетентности между народами. Это также предполагает развитие вербальных и невербальных навыков общения людей в ситуации, когда иностранный язык является естественным средством общения. Здесь крайне важно усвоение людьми, как языковой системы, так и норм ее применения в различных коммуникативных ситуациях. Еще одна цель – развивать мышление. Одной из целей его изучения является вопрос развития логического мышления. Вступая в общение, стороны стараются все сравнить,

сделать выводы. Они уже умеют классифицировать, высказывать мнение, сравнивая их, выделять слова в предложении, звуки в словах, подсказывать правило, касающееся каждого из них. А это положительно сказывается на мотивационном фоне. Они не могут овладеть мышлением через какие-либо слова или выражения, даже при изучении иностранного языка. Стороны должны помнить, что при общении они воспринимают много информации, и такая информация положительно влияет на развитие их логического мышления. Обратим внимание, что если кто-то хочет быть способным коммуникатором, он должен знать каждый из четырех навыков. Этими навыками считаются говорение, чтение, письмо, аудирование. Они также кратко называют их «LSRW». Использование этих четырех навыков делает коммуникаторов более мотивированными в важных вопросах, таких как передача идей о реальных событиях, использование соответствующих стратегий, обмен своими чувствами и волнением. Отметим, что подход "from one to form four" является обязательным условием в овладении рассматриваемыми навыками. При общении следует учитывать включение в содержание интересов сторон, уровень чувства юмора и т.д. Их слабые и сильные стороны должны быть раскрыты. Кроме того, стороны должны работать и быть уверены, что:

- нормальные условия полностью обеспечены;
- звук и дополнительные движения удалены;
- следует искать, учитывать фонологические особенности (ассимиляция, многоточие и др.)
- скорость речи не быстрее, чем скорость прослушивания.

Во время общения считается целесообразным использование стратегий вежливости. Нужно постараться, чтобы темы, предназначенные для успешного общения, строились вокруг актуальных вопросов. Кроме того, следующие стратегии также важны:

1. Defining terms (определить термины). Это важно, хотя это кажется простым.
2. Summarizing positions (провести суммирование). В большинстве случаев возникает необходимость дать краткое толкование. В это время нужно уметь делать обобщения.
3. Metaphor (Метафора). Использование метафор – это формирование дополнительного взгляда на нашу речь, добавление оттенков. Когда метафора используется, оттенок добавляется к исходной идее.

Рассматривая коммуникативно-ориентированность в реализуемых стратегиях, целесообразно выделить следующие:

- Интенсивный разговор. Они поддерживают быструю речь.
- Беседа. Под этим подразумевается диалогическая

речь, основанная на совместном общении. Здесь реплика сторон направляет их и помогает структурировать свою речь с структурно-синтаксической точки зрения.

Кроме того, мотивирующие реплики создают условия для отражения информации личностного характера. Это также вопрос, который напрямую связан с коммуникативными ситуациями и социальными ролями участников мероприятия.

Наконец, когда стороны достигают достаточного уровня, они активно участвуют в устном речевом общении, выражаясь обширными рапортами, монологическими комментариями и т.д.

Люди предпочитают быть более креативными. Это обеспечивает развитие критического мышления и позволяет эффективно организовать процесс общения в целом и добиться успешных результатов. Они, в свою очередь, должны подходить к ним как к разным индивидуумам с разными интересами, направляя их на закрепление различных позиций и развитие в процессе общения способности к достижению консенсуса. При этом обязательно должно учитываться и количество сторон. Так, обсуждения, беседы должны быть организованы таким образом, чтобы все участвующие стороны могли извлечь максимальную пользу. Таким образом, стратегии, используемые в формировании межкультурной компетентности, должны строиться в соответствии с возрастом, интересами и потребностями сторон. В этом отношении Грейс Пол говорит о четырех кооперативных принципах, которые предназначены для обеспечения максимального общения.

#### 1. Maxim of Quantity

- а) делай свою помощь информативной, как требуется (с целью постоянных изменений)
- б) не делай свою помощь более информативной чем это требуется

#### 2. Maxim of Quality

- а) реализуй собственную помощь
- б) если ты веришь во что-то, не говори, что это неправильно
- в) не сообщай о своей некомпетентности во время адекватных мероприятий

#### 3. Maxim of Relevance

будь релевантным

#### 4. Maxim of Manner

- будь искренним, открытым
- а) избегай неопределенных вопросов
  - б) держись подальше от неопределенности
  - в) кратко сформулируй идею
  - г) будь дисциплинированным [3, с.45-46].

Правило вежливости Р. Лакофа (1973) с рядом суб-

правил, принцип вежливости Дж. Лича с "maxims", компоненты стратегий вежливости П. Брауна и Дж.С. Левинсона (1978, 1987), фрейм Грайс Г. Пола, максимальная информативность и четкости речевых «maxim»; "maxims" и стратегии правил вежливости выступают в качестве социальных вопросов. Дж.Лич отмечает, что «PP maxim» не имеют одинакового характера для всех культур. Основной целью социо-прагматики является изучение того, что происходит между CP и PP в различных обществах [4,с.80]. С дискурсивной и прагматической точки зрения *im/politeness* охватывает микро-, макро-, мезо- уровни. Хотя дискурс и прагматика одинаковы, мнения, на которых они сосредоточены, различны.

Таким образом, одной из главных функций при деловой переписке является приобретение умения воспринимать культуру носителей данного языка. Этот процесс идет не в области опыта, входя в разряд высших умений, а зависит только от грамотности человека, уровня его личностного развития, отношения к себе и миру. Таким образом, главная задача общения, как через язык документов, так и в той или иной форме, заключается в передаче информации и понимании передаваемой информации, которая реализуется в основном через документы, переписки. В конечном итоге передается информация, которая важна для каждого человека. Именно поэтому переписка выступает в роли информатора, руководствуясь порядком слов и значением, которое они выражают вместе. Общение длится дольше, когда оно взаимно.

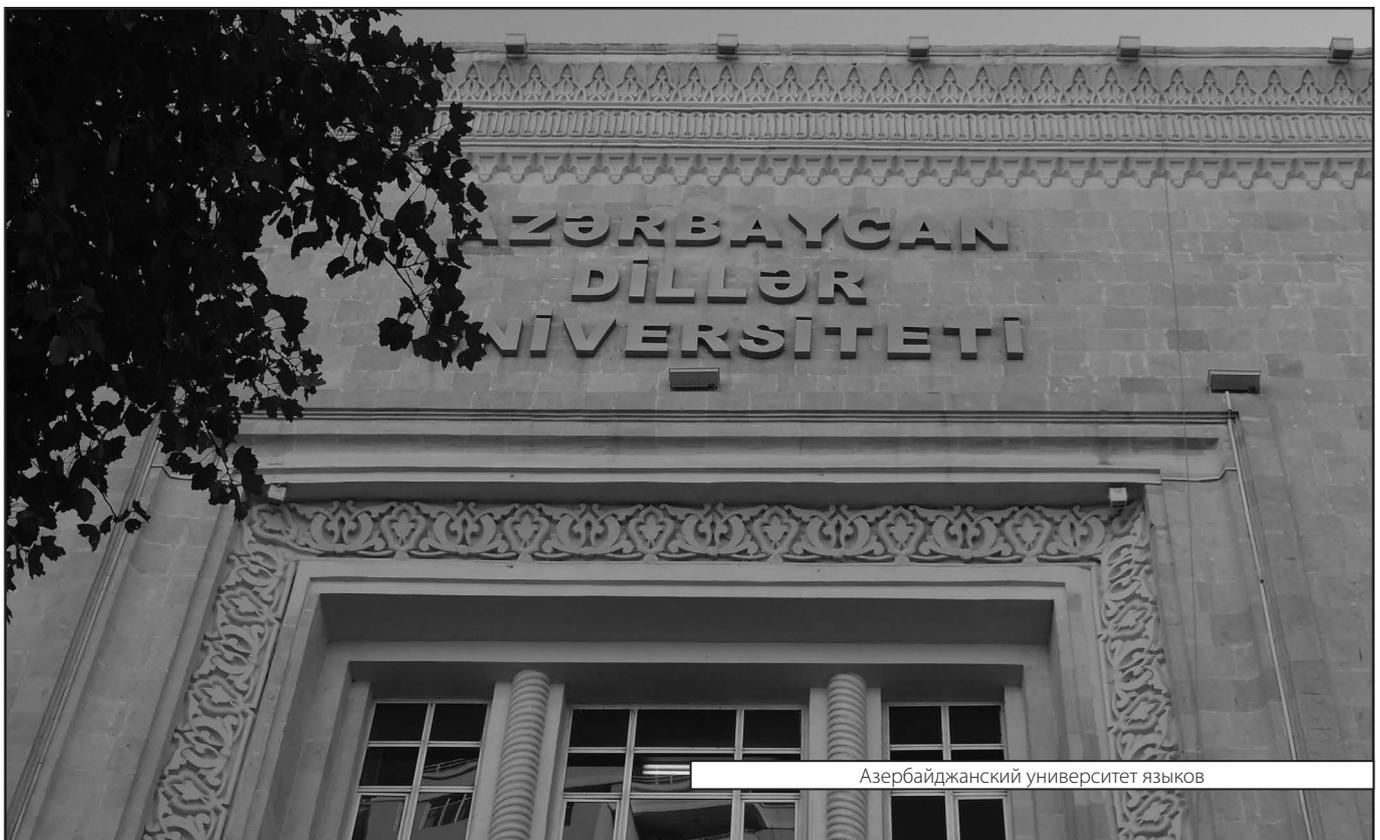
вой переписке является приобретение умения воспринимать культуру носителей данного языка. Этот процесс идет не в области опыта, входя в разряд высших умений, а зависит только от грамотности человека, уровня его личностного развития, отношения к себе и миру. Таким образом, главная задача общения, как через язык документов, так и в той или иной форме, заключается в передаче информации и понимании передаваемой информации, которая реализуется в основном через документы, переписки. В конечном итоге передается информация, которая важна для каждого человека. Именно поэтому переписка выступает в роли информатора, руководствуясь порядком слов и значением, которое они выражают вместе. Общение длится дольше, когда оно взаимно.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Məmmədov A., Məmmədov M. Diskurs Tədqiqi. Bakı: 2016, 111 s.
2. Musayev E.Ə. Kargüzarlığın təşkili. Bakı: 2012, 1041 s.
3. Grice H. Paul. "Logic and conversation" in P.Cole and J. Morgan (eds), *Syntax and Semantics, vol.3: Speech Acts*. New York: academic Press, 1975, pp.45-46
4. Leech, Geoffrey. *Principles of Pragmatics*. London, Longman, 1983, pp.45-80
5. Lakoff R. *Language and Woman's Place*. New York. Harper and Row. 1975, pp.64-87
6. Scollon, Ron and Suzanne W. Scollon. *Intercultural Communication: A Discourse Approach*, Oxford Blackwall, 1995, pp.33-49

© Гурбанова Саида Сади гызы (saidag8@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

### FEATURES OF THE TRANSLATION OF ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS INTO RUSSIAN

**A. Kudzayeva**  
**Z. Gazzayeva**  
**U. Kolieva**

*Summary:* This article examines the features and difficulties of translating English phraseological units into Russian. This topic seems to be very relevant, since the language, like a living organism, is constantly developing and changing, and it is necessary to monitor all these changes in a timely manner so as not to experience difficulties when translating texts, regardless of their stylistic affiliation. The translation of phraseological units is, as a rule, the greatest difficulty, since these speech units are bright and figurative, and it is necessary not to lose this imagery and colorfulness by translating them into Russian.

*Keywords:* phraseological units, translation, stylistics, imagery, expressiveness, linguistic techniques.

**Кудзаева Аксана Гаджихановна**

*к.п.н., доцент, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ  
juliatibilova@mail.ru*

**Газзаева Зарема Амирановна**

*к.п.н., доцент, Горский государственный аграрный университет, г. Владикавказ*

**Кolieва Ульяна Хазбиевна**

*Старший преподаватель, Горский государственный аграрный университет, г. Владикавказ*

*Аннотация:* В настоящей статье исследуются особенности и трудности перевода на русский язык английских фразеологических единиц. Данная тема представляется весьма актуальной, поскольку язык, подобно живому организму, постоянно развивается и изменяется, и необходимо своевременно отслеживать все эти изменения, чтобы не испытывать сложности при переводе текстов, вне зависимости от их стилистической принадлежности. Перевод фразеологизмов представляет, как правило, наибольшую трудность, так как данные речевые единицы являются яркими и образными, и необходимо не утратить эту образность и красочность, переводя их на русский язык.

*Ключевые слова:* фразеологические единицы, перевод, стилистика, образность, экспрессивность, лингвистические приемы.

**Т**рудность для перевода может вызывать не только языковая, лексическая стороны фразеологизмов, но и их национально-культурная специфика. Ни у кого не вызывает сомнения, что фразеологизмы способны в лаконичной форме отражать культурный потенциал своих носителей.

Фразеологизмы отражают национальную картину мира народа, его традиции. Посредством фразеологизмов объектам окружающего мира приписываются признаки, ассоциирующиеся с определенной картиной мира, выражающие отношение и оценку носителей языка к этим объектам.

В любом языке существуют безэквивалентные фразеологизмы, что обусловлено избирательностью фразеологической номинации носителей языка. Такие фразеологизмы, естественно, будут относиться к лакунарной лексике, под которой понимается отсутствие в одном языке лексических единиц для обозначения лексических единиц или понятий, в нашем случае фразеологизмов, другого языка. Такая лексика всегда представляет особую трудность при переводе с одного языка на другой. Но переводчик должен помнить, что в другом языке могут существовать концепты, передающие семантику безэквивалентных фразеологизмов. Этим и отличается концепт от слова: слова может и не быть, оно может быть

лакунарным, а концепт может при этом присутствовать и полностью совпадать по значению с лакунарной единицей. При переводе таких фразеологизмов надо использовать языковые средства с аналогичным значением в переводящем языке, либо использовать дескриптивный перевод, либо калькирование. Главное, чтобы читателям перевода был понятен образ, на основе которого построен фразеологизм исходного языка [4, с. 86].

Подобные фразеологизмы имеются как в русском, так и в английском языке. Их примером могут стать такие выражения, как бедный родственник - a poor relation; go nuts – сойти с ума, выжить из ума; hit the high spots – затрагивать только основное, говорить об основном; акцентировать внимание на наиболее важном.

Следует отметить, что, в отличие от приведенных, ФЕ с народно-культурным элементом в своей структуре представляют довольно малочисленную группу в обоих языках. Они являются национально особенными, так как в их структуре присутствуют слова, характерные для этой народности. Речь может идти об объектах или событиях, о которых знают лишь представители конкретного народа. Данные ФЕ могут быть представлены разнообразными гидронимами, антропонимами, топонимами, свойственными определенному государству [2, с. 99].

В качестве примера подобных ФЕ можно привести фразу Вяземская лавра. Это выражение означает «приют, место сбора людей, которые ведут аморальный образ жизни». Данная ФЕ появилась благодаря князю Вяземскому, чей дом в Петербурге имел нехорошую славу.

Экспрессивность и иронический окрас ФЕ получают благодаря компоновке определенной фамилии с пересмысленной лексемой «лавра» - «мужской православный монастырь».

Итак, в народной специфике ФЕ могут выражаться и история, и разнообразные культурные традиции, привычки, менталитет нации, свойственные ей изначально. Рассмотрим пример.

В русском языке ФЕ «сам себя высек» относится к человеку, который сам нарвался на неприятности, нанеся самому себе вред собственными словами и поступками. Эта ФЕ появилась в середине XIX столетия после того, как была издана комедия Н.В. Гоголя «Ревизор». В тексте комедии городничий сообщает Хлестакову, что унтер-офицерша соврала, что она сама себя высекла.

Необходимо иметь в виду, что в оригинале и переводе могут присутствовать ФЕ, имеющие практически тождественное значение, в основе которых лежат различные образы, с ярко выраженным народным характером. Примером может послужить русский фразеологизм «отправиться в Тулу со своим самоваром» и английский «carry coals to Newcastle». В английском варианте мы имеем дело с народно-специфическими топонимами, при этом оба варианта – и русский, и английский – имеют идентичное значение. Английская версия в буквальном переводе означает «отвозить уголь в Ньюкасл», т.е. в местность, где его и без того в избытке [1, с. 125].

При этом не следует преувеличивать значение народно-культурной составляющей во фразеологическом видении мира различными народностями. Фразеологические системы всяких сравниваемых языков, в данном случае это русский и английский, всегда присутствуют в большом количестве интернационализмы и ФЕ, отражающие общечеловеческое знание о характеристиках окружающей действительности. Их разная образная база обусловлена не столько культурной идентичностью, сколько несоответствием средств вторичной номинации в разнообразных языках [7, с. 214].

Лингвистические приемы, используемые при переводе фразеологизмов, базируются на неделимости и слитности компонентов фразеологических единиц. Анализ литературы по данному вопросу позволяет выделить следующие виды перевода ФЕ:

1. *Нефразеологический перевод.*

Суть данного перевода заключается в передаче

смысла ФЕ лексическими средствами языка перевода. Этот метод применяется тогда, когда в языке перевода невозможно найти фразеологический эквивалент или аналог. На наш взгляд, такой перевод можно использовать только в крайних случаях, поскольку он влечет за собой потерю экспрессивности и метафоричности фразеологизма и не является, вследствие этого, полноценным.

2. *Лексический перевод.*

Данный метод используется тогда, когда в языке перевода понятие, выраженное в исходном языке фразеологизмом, передается с помощью одного слова или словосочетания. Такой способ перевода позволяет точно передать семантику ФЕ, но главное, попытаться сохранить его образность.

3. *Калькирование.*

Этот способ перевода подразумевает буквальный перевод и используется в тех случаях, когда другие приемы перевода не позволяют передать эмоционально-экспрессивное и стилистическое значение фразеологизма. Калькирование часто используют и для того, чтобы «оживить» образ, заключенный во фразеологизме, если это невозможно сделать другими лексическими средствами языка-реципиента.

4. *Описательный перевод.*

Данный метод перевода представляет собой толкование фразеологических оборотов. К нему прибегают в тех случаях, когда фразеологизмы исходного языка вообще не имеют эквивалентов в языке перевода [3, с. 102]. Он работает только в контексте, так как при изменении контекста может оказаться, что не все элементы текста были корректно переданы.

5. *Контекстуальный и выборочный перевод.*

К контекстуальному переводу обращаются в тех случаях, когда отсутствуют другие эквиваленты и аналоги и фразеологизм приходится передавать нефразеологическими средствами.

При выборочном переводе, который можно рассматривать как обязательный первичный этап перевода устойчивого сочетания, выбирают варианты, синонимы общепринятых словарных соответствий. Такой перевод выбирают, когда этого требует контекст, т.е. когда общепринятые соответствия или фразеологические эквиваленты не подходят по стилю или колориту [7, с. 34].

Какой бы прием ни выбрал переводчик для перевода ФЕ, главное требование – перевод должен быть эквивалентным, т.е. по возможности не иметь пропусков, изменений, искажений, добавлений. Но это не означает, что следует придерживаться буквализма. Напротив, в современной теории перевода опущения, замены, перестановки и добавления отмечаются как приемлемые способы достижения эквивалентности. Надо понимать,

что при таких трансформациях может преобразовываться не только форма, но и содержание исходного фразеологизма, поэтому они называются формально-семантическими. Можно сказать, что данные трансформации должны дополнять, а не полностью заменять основные принципы переводческой стратегии [8, с. 117].

Переводчик, мастерски владеющий всеми перечисленными видами трансформаций, осуществляет более совершенный перевод. При этом надо помнить, что выбор того или иного средства зависит от многих факторов, среди которых достижение эквивалентности и образности при сохранении семантического значения и экспрессивно-эмоциональной окраски занимают первое место [5, с. 91].

Рассмотрим особенности перевода образных и необразных фразеологизмов

В научной литературе выделяют четыре основных способа передачи образных фразеологизмов:

1. полное сохранение образа;
2. частичное изменение образа;
3. полная замена образа;
4. снятие образности.

Способом с полным сохранением образности переводятся обычно фразеологизмы самой различной структуры, имеющие интернациональный характер. Это и застывшие метафоры, и перифразы, и крылатые выражения, и пословицы, и поговорки, а также заимствования. Например: *blue stocking* – "синий чулок"; *dead letter* – "мертвая буква"; *the lion's share* – "львиная доля"; *in the seventh heaven* – "на седьмом небе"; *body and soul* – "душой и сердцем"; *to play with fire* – "играть с огнем"; *to gild the pill* – "позолотить пилюлю".

При втором способе, при полном сохранении образной основы, фразеологизм подвергается определенным изменениям лексического или грамматического характера. В частности, может заменяться один из компонентов словосочетания, являющийся образным компонентом, заменяется близким ему или вспомогательным компонентом. Например: *in the dead of night* – "глубокой ночью"; *in broad daylight* – "среди белого дня"; *cannon fodder (food for powder)* – "пушечное мясо"; *a diamond of the first water* – "бриллиант чистой воды". В этих фразеологизмах происходит замена единственного числа множественным, инфинитив заменяется глаголом в личной форме и т.д.

Наибольшую трудность, но одновременно и наибольший интерес в процессе работы представляют фразеологизмы, при переводе которых происходит полная замена образной основы. Такая трансформация чаще всего обусловлена необходимостью сохранения экспрессивной окраски, которая подчас важнее, чем

передача функционально-стилистической стороны фразеологизма. На практике осуществить такой перевод бывает довольно трудно, так как национальное своеобразие фразеологизма передается и в экспрессивной, и в стилистической окраске [2, с. 104].

Случай, когда переводчик прибегает к снятию образности, пожалуй, самый нежелательный, так как при этом теряется выразительность. Лучше попытаться найти другой способ перевода.

Существуют в языке и фразеологизмы, изначально лишённые образности. Для них характерна сложная семантика, так как эмоционально-экспрессивное значение сочетается с субъективной оценкой действительности. Эти выражения являются модально-вводными словами и выражениями одновременно. Примерами ФЕ такого типа в английском являются *for that matter; for that matter of that; if anything*. Для адекватного перевода таких ФЕ особенно важен учет контекста. В зависимости от контекста данная группа ФЕ имеет широкий семантический диапазон.

Проанализировав существующие в современном языкознании мнения относительно сущности и характеристик фразеологических единиц, мы считаем наиболее полным и корректным определение Н.М. Шанского, в соответствии с которым под фразеологизмом понимается воспроизводимая в готовом виде языковая единица, состоящая из двух или более слов-компонентов, имеющая постоянный состав, значение и структуру [8, с. 122].

Подводя итоги статьи, следует отметить следующее.

Основную трудность при переводе ФЕ создают следующие моменты:

1. ФЕ имеют чисто внешне сходство со свободными сочетаниями. Чтобы избежать грубых ошибок при переводе, надо уметь различать ФЕ в тексте.
2. В английском и русском языках может быть ассоциативная схожесть ФЕ, когда при полном совпадении формы их значения не совпадают (ср. англ. *to lead by the nose* всецело подчинить и русск. *водить за нос*)
3. Английские ФЕ более недифференцированы стилистически и обладают многозначностью (ср. англ. *To take the floor* в политике означает выступить на собрании, а в быту – пойти танцевать).

Основными способами перевода ФЕ являются:

1. Перевод с использованием эквивалентного фразеологизма.
2. Замена образа при сохранении семантической близости.
3. Калькирование (дословный перевод).

4. Перевод без сохранения образа.

Поскольку фразеологизмы в массе своей эмоционально и стилистически окрашены и отражают национальное своеобразие, их перевод вызывает определен-

ные трудности. Для точной передачи сути фразеологизма важен учет контекста. В значительной степени осложняет перевод английских фразеологизмов и их многозначность и многоплановость.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агопова Р.А. Проблемы сопоставительной фразеологии английского и русского языков: Учебное пособие для студентов. - Казань: КГУ, 2014.
2. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. - М.: ЛИБРОКОМ, 2016.
3. Голикова Ж.А. Лексикология и фразеология современного английского языка. Практикум. - Мн.: Новое знание, 2006.
4. Дубровин М.И. Русские и английские идиомы. - М.: ИЛБИ, 2018.
5. Иванова Е.В. Лексикология и фразеология современного английского языка. - М.: Академия, 2017.
6. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. - Дубна, 2015. - 170 с.
7. Федуленкова Т.Н. Английская фразеология. - Архангельск, 2018.
8. Шанский Н.М. Стилистическое использование фразеологических оборотов// Фразеология современного русского языка. - СПб.: ЛКИ, 2006.

© Кудзаева Аксана Гаджихановна (juliatibilova@mail.ru), Газзаева Зарема Амирановна, Колиева Ульяна Хазбиевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Северо-Осетинский государственный университет им. КЛ. Хетагурова

# АТРИБУТИВНЫЕ РЕГУЛЯТИВНЫЕ СТРУКТУРЫ КАК КОМПОНЕНТ ИДИОСТИЛЯ МЕЛИТОНА КАЗИЕВА<sup>1</sup>

## ATTRIBUTIVE REGULATORY STRUCTURES AS A COMPONENT OF MELITON KAZIEV'S IDIOSTYLE

**A. Kudzoeva  
I. Tibilova**

*Summary:* The article is devoted to the analysis of the regulatory potential of adjectives in prose of one of the largest modern South Ossetian writers M.R. Kaziev. The most typical groups of adjectives for the writer's language are analyzed in terms of semantic, structural and functional characteristics. Semantic relations between parts of composite adjectives are determined, individual author's new formations are identified, focused on describing the experiences of heroes, features of their external characteristics, psychological state, moral and ethical qualities and representing the author's intentions.

*Keywords:* regulatory potential, attributive regulatory structures, composite adjectives, author's intentions.

**Кудзоева Анжела Федоровна**

*К.филол.н., доцент, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова (г. Владикавказ)  
andjik@inbox.ru*

**Тибилова Инга Даниловна**

*К.филол.н., доцент, Юго-Осетинский государственный университет им. А.А. Тибилова (г. Цхинвал, Республика Южная Осетия)  
inga.tibilova2016@yandex.ru*

*Аннотация:* Статья посвящена анализу регулятивного потенциала адъективов в прозе одного из крупнейших современных югоосетинских писателей М.Р. Казиева. Анализируются наиболее типичные для языка писателя группы имён прилагательных по семантическому, структурному и функциональному признакам. Описываются особенности употребления узусных и окказиональных прилагательных. Определяются семантические отношения между частями композитных прилагательных, выявляются индивидуально-авторские новообразования, ориентированные на описание переживаний героев, особенностей их внешней характеристики, психологического состояния, морально-нравственных качеств и репрезентирующие авторские интенции.

*Ключевые слова:* регулятивный потенциал, атрибутивные регулятивные структуры, композитные прилагательные, авторские интенции.

Актуальность анализа текстов произведений крупнейшего современного югоосетинского писателя Мелитона Казиева связана с необходимостью комплексного исследования языковой картины мира осетин – народа, оказавшегося разделенным в результате социально-исторических катаклизмов и находящегося в составе двух государств, одно из которых – Республика Южная Осетия – в последние десятилетия переживает немало общественно-политических и социально-экономических потрясений. Как известно, цивилизационная ситуация через личность автора влияет не только на выбор «жизненного материала» текста, но и во многом отражается на методах и способах воздействия на читателя, на доминантных компонентах идиостиля писателя. В связи с этим представляет большой интерес выявление уникальных и универсальных регулятивных средств, способов, моделей текстообразования в современной осетинской художественной прозе, которое позволит увидеть через призму художественного мира авторов целостную языковую картину мира осетинского народа, а также выявить наиболее активные процессы в художественном

стиле современного осетинского языка.

Языковая картина мира понимается как «некоторая доминанта, определяемая национально-культурными традициями и господствующей в обществе идеологией...» [9, с.37]. Разумеется, языковая личность писателя не является эксплицитным транслятором картины мира этноса, однако «глубинная аналогия между ними существует» [9, с.42], и проявляется она в идиостиля писателя как его «многоаспектного, многоуровневого проявления» [3], выражающегося в том числе в идиолексиконе, отборе и организации языковых единиц – в первую очередь лексических – для создания разного рода и жанра художественных текстов. Именно слово как лексическая единица обладает коммуникативным потенциалом, сфокусированным в его ассоциативном поле, и выступает «носителем определенного кванта знания и прагматического заряда» [2].

Целью работы является исследование регулятивного потенциала прилагательных в художественной прозе М.Р. Казиева. Для достижения заявленной цели необхо-

<sup>1</sup> Публикация подготовлена при финансовой поддержке РФФИ МОН РЮО в рамках научного проекта № 20-512-07002, проект «Коммуникативная стилистика современного осетинского художественного текста: проблема идиостиля и лексической структуры»

димо решение следующих задач: выявление лексико-грамматических и структурных особенностей прилагательных в аспекте идиостиля автора; анализ средств и приемы использования прилагательных для реализации авторских интенций.

Методологической базой исследования послужили работы В.И. Абаева [1], Н.С. Болотновой [2; 3], И.Р. Гальперина [4], Ю.Н. Караулова [9] и др. Для определения регулятивного потенциала прилагательных в идиостиле писателя были использованы методы семантико-стилистического анализа, количественных подсчетов, интроспекции, моделирования.

В качестве материала исследования использовано 12 новелл и 3 повести М.Р. Казиева. Проанализировано около тысячи словоупотреблений имён прилагательных. Источником анализируемого материала является издание: Казиев М.Р. Наказ Христа: новеллы, повести. Цхинвал: «ЦЫКУРА», 2016. 495 с.

Как известно, семантические, лексико-грамматические и стилистические особенности прилагательных определяют их значительный регулятивный потенциал как элементов текста, способных «передавать индивидуальноавторское мировосприятие» [6, с.7]. В художественной прозе М.Р. Казиева этот потенциал реализуется настолько ярко, что позволяет говорить об атрибутивных регулятивных структурах, в состав которых входят прилагательные, как о компоненте идиостиля писателя. Под атрибутивными регулятивными структурами (далее – АРС) мы понимаем «различные по составу синтаксические конструкции с именами прилагательными, обладающие относительной смысловой законченностью, соотносённостью с одним художественным образом, актуализирующие в сознании читателя определенную микроцель автора» [6, с.5].

Отметим некоторые особенности прилагательных в системе частей речи осетинского языка, связанные, в первую очередь, с трудностями разграничения именных частей речи, не имеющих эксплицитно выраженных морфологических признаков. На этот факт указывал и В.И. Абаев, утверждая, что «в морфологическом плане в осетинском языке приходится различать только три части речи: имя, глагол и неизменяемые слова» [1, с.19]. Однако, с учетом лексического значения и синтаксической функции языковых единиц, в осетинском языке традиционно выделяются самостоятельные именные части речи, в том числе и прилагательные. Это оправданно еще и потому, что «в осетинском языке имеются пласты слов, являющиеся только именами существительными или только именами прилагательными» [7, с.288]

С учетом указанных признаков осетинских прилагательных в данной работе анализу подлежат не отдель-

ные лексические единицы, а «собственно атрибутивные регулятивные структуры» [6, с.5] - различные словосочетания с зависимым компонентом - определением, выраженным прилагательным.

Выявленные путем сплошной выборки из текстов повестей и новелл М.Р. Казиева АРС по количеству компонентов делятся на двухчленные и многочленные.

Двухчленные АРС с простыми прилагательными: *ацæргæ хæстон* «пожилой воин»; *дæрд æрвгæрон* «дальний горизонт» (здесь и далее перевод мой – А.Ф.); *æргом уайдзæфтæ* «откровенные упреки»; *æнусон дуне* «вечный мир» (то есть загробный мир – А.К.); *хæстон фæлыст* «боевое снаряжение»; *æнæрайы зæрдæ* «проклятое сердце»; *чындздон чызгау* букв. «как на выданье девушка»; *зæрдæбын хъæбыс* «сердечное объятие»; *тæвд былтæ* «горячие губы»; *æнæрайы хæст* «проклятая война».

Двухчленные АРС со сложными прилагательными (в подавляющем большинстве случаев осетинские сложные прилагательные переводятся простыми прилагательными, а в скобках дается буквальный перевод составляющих их компонентов): *сæрбæрзонд хъуыдытæ* «гордые мысли» (голова+высокая), *тугкæлæн хæст* «кровопролитная война», *сæрыстыр Арцтох* «гордый Арцтох» (голова+большая), *армыдзæг Чъребайы сахар* «маленький город Цхинвал» (горсть+полная), *удæгас мæсгуытау* «как живые башни» (душа+живая), *хуыцауысконд адæймаг* «божий человек» (Богом созданный), то есть праведный человек.

Более многочисленны многочленные АРС с двумя и более простыми прилагательными, что свидетельствует о намерении автора дать как можно более яркую, образную характеристику описываемому предмету или явлению: *кæстæр къæбæда лæппу* «младший избалованный мальчик»; *зачъеджын зæронд лæг* «бородатый старый мужчина»; *æхсаргарды æнæбон, уæлæнгай хыбар-хыбур* «слабое, поверхностное царапание меча»; *ацы дзæбæх бадгæ бонтæ* «эти замечательные выходные дни»; *рахиз, дзæбæх æрфыг* «правая, хорошая бровь». Как отмечает Н.С. Болотнова, «в интерпретации адресатом фрагмента концептуальной картины мира автора, воплощённой в тексте, велика роль лексических средств, а процесс понимания в целом становится возможным благодаря общности лексикона участников общения» [2]. Благодаря этой общности словосочетание *рахиз, дзæбæх æрфыг* «правая, хорошая бровь» вызывает в сознании читателя яркий элемент осетинской языковой картины мира – примету: правая бровь чешется к добру, левая – к беде.

Многочленные АРС с двумя сложными прилагательными зачастую содержат одно узвальное и одно окказиональное прилагательное, при этом окказиональное слово по принципу градуальности дополняет признак,

выраженный узуальным словом: *риубæгъд*, *саджы фисынтыламад хæстонтæ* «с открытой грудью, оленеподобные воины» (грудь+открытая, по подобию оленя скроенные); *хæстдзагъд*, *тугæрхæм хæстонтæ* «уставшие от войны, окровавленные воины» (война+побитые, кровь+подтек); *уæлахиздзау*, *цинæфсæст хæстонтæ* «победившие, радостные воины» (победоносные, радостью упоенные).

Функции особой регулятивной структуры выполняют в прозе М.Р. Казиева многочленные АРС с двумя и более простыми и сложными прилагательными. *Уыцы нуарджын, зачъеджын, тугъулон цæсгæмттыл æрфысым æнусон хъызæмар* [8, с.5]. «На этих мускулистых, бородатых, выпачканных кровью лицах поселилась вечная боль». *Сæрвасæнæй йын уыцы лæмбынæг фæфаста йæ тасæфтауæг бæзджын, тарсырх барц* [8, с.11]. «Гребешком он очень старательно расчесал его навевающую страх густую темно-красную гриву». «Человек, особенно мужчина, должен быть бесхитростным, открытым» (букв. откровенно говорящим). *Алантæ – тыхджын, сæрыстыр, тæригъæдгæнаг адæм* [8, с.29]. «Аланы – сильный, гордый, жалостливый народ». *Мадзура æмæ къуырма, саузæрдæ æмæ æдзæстуарзон, мыййаг, нæ уыдис, фæлæ* [8, с.40]. «Молчуном и глухим, черствым (букв. – с черным сердцем) и недоброжелательным он, конечно же, не был. *Цуцурийæн йæ цæстытыл ауад се стыр, дзуарсасы цæу* [8, с.417]. «Перед глазами Цуцури встал их большой, со скрещенными рогами козел».

Среди многокомпонентных АРС наибольшее количество составляют структуры с двумя простыми или двумя и более простыми и сложными прилагательными. Как простые, так и сложные прилагательные значительно расширяют объем номинации, в целом увеличивая информационную емкость произведения, усиливая его эстетическую значимость и эмоциональную насыщенность. Практически все произведения автора, из текстов которых делалась выборка АРС, так или иначе связаны с темой войны. Маленькая республика, народ которой в течение века подвергается геноциду со стороны грузинских националистов, постоянно живет в состоянии напряженного ожидания очередной агрессии. И герои автора, вместе со своим народом переживающего все тяготы этой ненормальной для цивилизованного человека жизни, с оружием в руках отстаивавшего свое право на достойную жизнь на земле своих предков, не могут не быть воинами, ненавидящими насилие, порабощение одного человека другим, идею превосходства одного народа над другим, готовыми отстаивать свою свободу и свою землю даже ценой своей жизни.

Прилагательные в составе АРС актуализируют важнейшие с точки зрения автора качества свойства, качества лица, предмета или явления: гордость, свободолюбие, человеколюбие, правдивость, трудолюбие:

*тыхджын, сæрыстыр, тæригъæдгæнаг адæм* «сильный, гордый, жалостливый народ», *тугкалæн, лæггæй-лæгмæ хæст* «кровопролитная, лицом к лицу битва», *уарзтмонц, æвзонг уд* «жаждущая любви, юная душа», *цъыфхор уæйгæнджытæ* «грязные предатели» (букв. поедающие грязь), *рæстаг, цударон, æргомдзырд* лæг «правдивый, порядочный, откровенный человек», *зонджын æмæ æгъдауы фыдæлтæ* «мудрые и благородные предки».

Как отмечает И.Р. Гальперин, «тексты <...> обладают способностью выражать не только то, что подвержено буквальной интерпретации, но и то, что втянуто в текст ассоциациями и коннотациями, подчас и неосознаваемыми» [4, с.25]. Реализуя авторские интенции, способствуя выстраиванию диалога читателя и стоящего за текстом автора, прилагательные используют в контекстах весь свой образный потенциал, ярко проявляют наличие оценочного (положительного или отрицательного) компонента: *ирон аив нымæтхуд* «осетинская красивая войлочная шляпа», *къабафадыг хæлаф* «брюки с платьеобразными штанинами», *къæдзæхыйас галтæ* «величиной с гору волю», *хин æмæ фыд адæм* «хитрые и злобные люди», *худгæбыл чызг* «девушка с смеющимися губами», *цинмондаг зæрдæ* «жаждущее радости сердце», *сау-сауид хабæрттæ* «черные-пречерные вести».

С учетом лексико-грамматических и структурных особенностей входящих в состав АРС прилагательных мы выделили следующие типы структур:

1. АРС с простыми качественными прилагательными: *цъæх-цъæхид хъугæмтты* «на зеленых-зеленых лугах», *хъæлдзæг, цины хуыррытт* «веселое, радостное ржание», *сау калмау* «подобно черное змее», *хъæды халонæй цунæгдæр* «более одинокий, чем лесной ворон»;
2. АРС со сложными качественными прилагательными: *æнæхинзæрдæ лæппуйæн* «парню с бесхитростным сердцем», *парахатдзæсгом лæппулаг* «широколицый молодой мужчина», *сæрыстыр Арцтох* «гордый Арцтох»;
3. АРС с простыми относительными прилагательными: *æнусон дунемæ* «в вечный мир», *уæларвон зæды къалиуау* «как небесный ангел», *хæстон фæлыст* «боевое снаряжение», *дзæгъæл нæмыг* «шальная пуля», *æндон нуæрттæ* «стальные мускулы»;
4. АРС со сложными относительными прилагательными: *къабафадыг хæлафы* «в брюках с платьеподобными штанинами», *армыдзаг Чъребайы сахар* «с горсть город Цхинвал», *удæгас мæсгуытау* «подобно живым башням», *хуыцауысконд адæймаг* «богом созданный человек»;
5. АРС с простыми и сложными качественными и относительными прилагательными: *æрхъуыдыджын, хæдзардзин адæймаг* «сообразительный, хо-

зыйственнй человек», *рахиз, дэббэх жерфыг* «правая, хорошая бровь», *амэй-ай фидэрттэ, базыхъондэдер лэппутэ* «парни один другой крепче, мощнее сложенный», *тугамэст, салд, судзаггаг ласгэ мэрдтэ* «окровавленные, окоченевшие, обжигающие горем привозимые трупы».

Значительное количество и яркая образность, высокая экспрессивность сложных прилагательных в текстах М.Р. Казиева позволяют признать их компонентами индивидуального стиля писателя. Среди композитных прилагательных есть как узуальные, так и индивидуально-авторские, окказиональные слова.

АРС с узуальными сложными прилагательными: *Аенэ Арцтох дэр ын уэлахиздау, цинэфсэст хэстонтэй хьырнджытэ разындис* (8, с 10). «И без Арцтоха нашлись подпевалы среди победоносных, упоенных радостью воинов». *Амэ хуыцауысконд лэггэн чысыл сулэфид йэ тарст, йэ фэлмэцыд, йэ рыст уд* [8, с.55]. «И немного полегчало бы испуганной, усталой, изболевшейся душе хорошего (букв. – созданного Богом) человека». *Иу рэстэджы уыцы ставд, тугхэцэцэ цэссытэ фемэхстысты* [8, с.76]. «Вдруг потекли эти крупные, смешанные с кровью слезы». По сравнению с простыми, сложные прилагательные обладают большей выразительностью, изобразительностью, экспрессивностью, то есть большим потенциалом для реализации авторских интенций, трансляции его идей и чувств.

Еще более действенным способом повышения образности, яркости и экспрессии художественного текста являются авторские инновации – окказиональные композитные прилагательные. Следует указать, что при определении узуальности / окказиональности прилагательных мы исходили из того, что «приоритетными признаками, идентифицирующими окказиональную композитную лексику, являются *неузнаваемость слова* вне контекста и *неотделимость* контекста от композита» [5, с.366].

Среди композитных окказиональных прилагательных, входящих в АРС в произведениях М.Р. Казиева, наиболее частотны следующие семантические типы:

- слова со значением характеристики психологического или интеллектуального состояния: *уар-тмонц уд* «жаждущая любви душа», *хьыдыхуыз бэх* «кажущийся задумавшимся конь», *цинэрра хэстонтэ* «сумасшедшие от радости воины», *сэрцэф паддзах* «царь с раненной головой», *аууэндагзэрдэ адэм* «народ с доверчивым сердцем», *худгэцэст зэрватыччытэ* «ласточки со смеющимися глазами», *цинзэрдэ лэппутэ* «парни с радостными сердцами», *сэрмэкэс сылгоймаг* «сохраняющая достоинство женщина», *гэнэхинзэрдэ лэппу* «парень с бесхитростным сердцем»;

- слова со значением внешней характеристики: *фэздэггарыд, ирдгэсыгэд ных* «обожженный дымом, опаленный ветром лоб»; *авгсаст рудзынг* «с разбитыми стеклами окно», *парахатдзэсгом лэппулэг* «молодой мужчина с изобильным лицом», *дымстбазыр фындз* «нос с раздутыми крыльями»;
- слова с оценочным значением: *удмарээн хьыллыстытэ* «убивающие душу вопли»; *маргэмдзаг цэстытэ* «наполненные ядом глаза»; *сэрбээрзонд хьыдытэ* «мысли с высоко поднятой головой», *намыссэфт фысым* «потерявший честь хозяин»;
- слова со значением сравнения: *саунамыг цэстытэ* «черничные глаза»; *саджы фысынтыламад хэстонтэ* «сложенные по подобию оленя воины»; *кьабафадыг хэлаф* «брюки с похожими на платье штанинами».

Разумеется, все приведенные нами сложные прилагательные в той или иной мере обладают оценочным значением, «позволяя автору сразу же наметить или прямо выразить свое отношение к герою» [10, с.214], однако мы распределили их по семантическим группам в зависимости от того, какой компонент преобладает их значении – чисто оценочный или какой-либо другой.

Приоритетными способами образования окказиональных композитных прилагательных в творчестве М.Р. Казиева являются сращение и сложение основ без соединительного элемента. Приведем примеры окказиональных прилагательных, образованных указанными способами: сращение: *аэрдэгмард* «полумертвый», букв. «наполовину мертвый»; *аууэндагзэрдэ* «доверчивый», букв. «доверчивое сердце»; *худгэцэст* «смеющийся», букв. «смеющийся глаз»; *цэнгэтбуар* «со стальным телом», букв. «стальное тело»; сложение слов без соединительной гласной: *хэстдзагэд* «покалеченный войной», букв. «война+битый»; *фэздэггарыд* «опаленный дымом», букв. «дым+опаленный»; *ирдгэсыгэд* «обожженный ветром», букв. «ветер+обожженный».

Семантика сложных прилагательных с сочинительными отношениями между объединяемыми компонентами складывается из суммы значений этих компонентов, поэтому композиты выражают два типа признаков:

1. сложный признак, состоящий из дополняющих друг друга признаков: *хьазээн-рэмптузээн дзырдэгпарээн* «шутливо-колющие реплики», букв. «шутливые-колющие»; *сусэг-аэргом артээнхэлдтэ* «скрытые и откровенные насмешки», букв. «скрытые-откровенные»;
2. сложный признак, состоящий из признаков, один из которых усиливает другой: *тарсырх барц* «темно-красная грива», *цээх-цээхид хьугэмтты* «на зеленых-презеленых лугах», *сау-сауид галтэ*

«черные-пречерные волы», *сырх-сырхид магнау*  
«красная-красная пшеница».

Абсолютное большинство сложных прилагательных в произведениях М.Р. Казиева – это закрытые структуры со смысловыми отношениями подчинения между объединяемыми основами, при этом опорный компонент, как правило, выражен существительным. По сути, эти композитные прилагательные представляют собой сращение или соединение компонентов словосочетания: *риубæггъд хæстонтæ* «воины с открытой грудью», букв. «грудь открытая»; *цыппарцæлхыг уæрдæттæ* «четырёхколесные колесницы», *хæствæллад лæг* «уставший от войны мужчина»; *къæдзæхыйас галтæ* «волы размером с гору», *хурсыгъд цæсгом* «обожженное солнцем лицо», *хинæйдзаг адæм* «хитрые люди», букв. «хитрости полные»; *тымбылфындз*, *тымбылуадул Сириноз* «круглоносый, круглощечный Сириноз», *авгсаст рудзынг* «с разбитыми стеклами окно», *цæстсайæн рухс* «обманывающий глаз свет».

Таким образом, в художественной прозе М.Р. Казиева в составе АРС представлены простые и сложные прилагательные семантических групп со значением описания психологического или интеллектуального состояния, портретных характеристик, с оценочным значением и со значением сравнения. Наиболее частотными являются слова, определяющие и оценивающие психологические, морально-этические качества и свойства. Ярким маркером идиостиля писателя являются окказиональные композитные прилагательные, образованные путем сращения или сложения основ без соединительного элемента. Своеобразие творческой манеры автора заключается в его обращении к многочисленным АРС с двумя и более простыми и сложными прилагательными, выражающим несколько оценочных, описательных и экспрессивных значений.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абаев В.И. Грамматический очерк осетинского языка. Орджоникидзе: Северо-Осетинское книжное издательство, 1959. 168 с.
2. Болотнова Н.С. Коммуникативный потенциал слова / В книге: Эффективное речевое общение (Базовые компетенции). Словарь-справочник. Электронное издание. Сибирский федеральный университет. Под редакцией А.П. Сковородникова. Красноярск, 2014. С. 232-233. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_24494071\\_82983224.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24494071_82983224.pdf) (дата обращения 01.07.2021)
3. Болотнова Н.С., Котурова М.П. Идиостиль, или индивидуальный стиль / В книге: Эффективное речевое общение (Базовые компетенции). Словарь-справочник. Электронное издание. Сибирский федеральный университет. Под редакцией А.П. Сковородникова. Красноярск, 2014. С. 175-178 URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_24548511\\_78852364.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24548511_78852364.pdf) (дата обращения 01.07.2021)
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 5-е, стереотипное. М.: КомКнига, 2007. 144 с.
5. Гвоздева Е.В. Сложные слова-окказионализмы: способы выявления идентификационных признаков // Филологические науки. Вопросы теории и практики 2021. Том 14. Выпуск 2. С.361-367.
6. Громова А.В. Регулятивный потенциал прилагательных в поэтическом дискурсе М.И. Цветаевой. Автореферат дисс. На соискание ученой степени кандидата филологических наук.. Томск. 2010. 28 с.
7. Дзодзикова З.Б., Кунавин Б.В. Вопрос разграничения существительных и прилагательных в современном осетинском языке в сопоставлении с русским // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова Общественные науки 2012, № 1 . с.287- 291.
8. Казиев М.Р. Наказ Христа: новеллы, повести. Цхинвал: «ЦЫКУРА», 2016. 495 с.
9. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
10. Макарова Е.А. Парадигмы идентифицирующих номинаций лица как компонент композиционно-лексического уровня художественного текста (на материале имени прилагательного) // Вестник ИрГТУ. №7 (90). 2014. С.212- 219.

© Кудзоева Анжела Федоровна (andjik@inbox.ru), Тибилова Инга Даниловна (inga.tibilova2016@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА МОДЕЛИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕМЬЕР-МИНИСТРА ВЕЛИКОБРИТАНИИ БОРИСА ДЖОНСОНА В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И РОССИЙСКИХ СМИ

LINGUISTIC MEANS FOR MODELING THE  
ACTIVITY OF BRITISH PRIME MINISTER  
BORIS JOHNSON IN THE ENGLISH AND  
RUSSIAN LANGUAGE MASS MEDIA

*I. Kurbanov  
N. Golubnikov*

*Summary:* One of the most relevant issues in Linguistics and Media Discourse is the ways and means of forming the image of political figures. This article discusses all kinds of linguistic methods that further affect the consciousness of people. The research is based on internet-articles of Russian and foreign mass media. We will give it a try to describe the most popular linguistic tools at great length.

*Keywords:* discourse, media discourse, political image, mass media, metaphor.

**Курбанов Ибрагим Алиевич**

*К.филол.н., профессор, БУ ВО «Сургутский  
государственный университет»*

**Голубников Никита Игоревич**

*БУ ВО «Сургутский государственный университет»  
golub.nick@yandex.ru*

*Аннотация:* Одним из наиболее актуальных вопросов в лингвистике и медиадискурсе являются способы и средства формирования образа политических деятелей. В данной статье рассматриваются всевозможные лингвистические способы, которые в дальнейшем влияют на сознание широких масс. В качестве материала исследования служат интернет-статьи российских и зарубежных СМИ. Мы предпримем попытку подробного анализа наиболее популярных лингвистических средств.

*Ключевые слова:* дискурс, медиадискурс, политический образ, СМИ, метафора.

**В** наше время политика играет значительную роль в жизни человека, так как она затрагивает все сферы жизнедеятельности человека. В связи с этим появился интерес у лингвистов в изучении публичной, ораторской речи, а точнее к «политическому дискурсу».

Интересным является тот факт, что в научных кругах нет чёткого определения «политическому дискурсу», и по этой по этой причине, нам кажется важным в нашей работе выделить несколько понятий данного явления, характеризующих его как в узком, так и в широком смысле.

Лингвист В.З. Демьянков является приверженцем идеи, что политический дискурс следует рассматривать одновременно с трёх ракурсов: филологического, социопсихолингвистического и индивидуально-герменевтического, так как, по его мнению, политический дискурс в своей основе имеет междисциплинарный характер и его изучение неразрывно связано с анализом задач, формой и содержанием дискурса в политических ситуациях [1, с. 20].

К. Шаффнер поддерживает эту точку зрения, но при этом относит его к подкатегории дискурса, которому характерны функциональность и предметная направленность, а из этого можно сделать следующий вывод: политический дискурс как результат достижений в политической сфере, обусловлен культурно и исторически,

как любой другой результат социальной деятельности людей, находящий отражение в языке [5, с. 36].

Третья группа учёных полагает, что язык политики обязателен к обособлению от других сфер речи. Е.И. Шейгал отмечает, что этот язык отличается «структурированной совокупностью знаков, образующих семиотическое пространство политического дискурса, в которое включаются специализированные знаки – как вербальные (политические термины, антропонимы), так и невербальные (политические символы), а также неспециализированные знаки, изначально номинативно не ориентированные на данную сферу общения, однако, вследствие устойчивого функционирования в ней, приобретающие содержательную специфику» [7, с. 114].

Мы можем отметить, что мнения ученых о задачах и функциях таких речевых актов сходятся.

К функциям относят – эффективность, оценочность, агрессивность (метафора, метонимия, гипербола, аллюзии и т.д.), риторические приёмы (ирония, инверсия, сарказм, восхваление и т.д.), фонетических особенностях.

Некоторые из этих особенностей даже позволяют отнести политический дискурс к художественному стилю речи.

Лингвист Е.И. Шейгал первой привела классификацию речевых актов, в которых проявляется «язык политиков», руководствуясь положением единиц речи, характеристик выступающего и его отношений с реципиентом.

Также приводится группировка жанров по степени их официальности; отдельные группы присваиваются руководителям государств.

Политическая лингвистика – это раздел языкознания, занимающийся изучением средств и приёмов, используемых в политических текстах разной направленности для достижения каких-либо целей. Данное направление сформировалось ещё в начале 20 века и активно начало включать в свой объект изучения метафоры в СМИ.

Согласно классификации Анатолия Прокопьевича Чудинова, политические метафоры можно классифицировать по следующим субсферам:

Антропоморфная метафора - моделирование человеком политической реальности исключительно по своему подобию. При исследовании этого разряда анализируются концепты, относящиеся к исходным понятийным сферам «Анатомия и физиология», «Болезнь», «Секс», «Семья».

Метафора природы - политические реалии осознаются в концептах мира окружающей человека природы. Источниками метафорической экспансии в данном случае служат понятийные сферы «Животный мир», «Мир растений». Традиционно различают живую природу (мир живых существ и растений) и природу неживую (ландшафт, стихии и др.), в своем исследовании А.П. Чудинов анализирует только метафоры живой природы и выделяет зооморфные (мир животных) и фитоморфные (мир растений) метафоры.

Социальная метафора - Исследуются концепты, относящиеся к понятийным сферам «Преступность», «Война», «Театр», «Игра и спорт».

Артефактная метафора - политические реалии представляются как предметы, созданные трудом человека. Автор рассматривает понятийные сферы «Дом (здание)» и «Механизм» [6, с. 55].

При анализе метафорического моделирования деятельности премьер-министра Британии Бориса Джонсона представляется целесообразным обратиться к методике, представленной в работе А.П. Чудинова. Согласно ей, описывая метафорическую модель, необходимо охарактеризовать её следующие признаки:

- исходную понятийную область (ментальную сферу-источник, сферу-донор), к которой относятся

охватываемые моделью слова в первичном значении;

- новую понятийную область (ментальную сферу-мишень, денотативную зону), к которой относятся охватываемые моделью слова во вторичном значении; - относящиеся к данной модели фреймы, каждый из которых понимается как фрагмент наивной языковой картины мира и которые структурируют соответствующую понятийную область (концептуальную сферу);
- составляющие каждый фрейм типовые слоты, то есть элементы ситуации, которые включают какую-то часть фрейма, какой-то аспект его конкретизации, а также назвать типовые концепты, образующие слот;
- компонент, который связывает первичные и вторичные значения охватываемых данной моделью единиц, то есть выяснить, что дает основания для метафорического использования соответствующих слов;
- продуктивность и частотность метафорической модели, а также её «тяготение» к определенным функциональным стилям и подстилям, речевым жанрам, дискурсам и т.п., под продуктивностью в данном случае понимается возможность появления всё новых и новых вторичных значений, соответствующих модели;
- прагматический потенциал модели, то есть типовое воздействие соответствующих метафор на адресата [6, с. 122].

В процессе формирования общественного мнения в СМИ, важную роль в формировании имиджа политических деятелей играют разнообразные лингвистические средства. В мире, где отношения между странами зависят от личных качеств их лидеров, СМИ могут играть особую роль. Если журналист обратил внимание на какое-нибудь качество политика, даже неприметное, то он может просто пропустить его или обыграть таким образом, что это войдёт даже в историю [2, с. 32].

**Аллюзия** – это приём, позволяющий политическим деятелям продемонстрировать свою образованность, когда они ссылаются на литературные, исторические, мифологические и библейские факты.

**Сравнение** придаёт повествованию выразительность и привлекает внимание читателя к определенным свойствам предмета или субъекта.

**Эпитеты** в отличие от сравнения лишь передают, описывают определённые свойства субъекта как в положительном, так и в отрицательном смысле (коннотации).

При создании собирательного образа современного политического деятеля используются **также речевые**

**стандарты, клише, просторечные слова и выражения.** Все это помогает сформировать обобщенный образ политика в массовом сознании государств и регионов. Невозможно дать однозначную оценку тем образам, которые западные и российские СМИ формируют по отношению к действующим политикам, поскольку отношение к ним, а соответственно и их образ, формируются в соответствии с экономической, политической, социальной и культурной обстановкой, как внутри страны, так и на международной арене [3, с. 74].

При рассмотрении образа Бориса Джонсона в британских СМИ наблюдается широкое использование такого тропа, как **метафоры**. Большое внимание в статьях уделяется политике выхода Великобритании из Евросоюза.

В статье газеты «The Guardian» от 3 марта 2020 года утверждается, что Борис Джонсон обещал стремительный выход из ЕС, но до сих пор решение этого вопроса затягивается:

«*Boris Johnson's bluster on Brexit is about to face reality.*»

В словаре приводится следующее значение слова «*bluster*» – *говорить по пустякам в грубом тоне*. СМИ уверены, что пустые разговоры политика скоро столкнутся с не совсем приятной для Великобритании реальностью.

Как показывает анализ наиболее употребительных стилистических средств, многие относятся к Борису Джонсону пренебрежительно, что показано с помощью следующей **метафоры** с отрицательной коннотацией:

«*Boris Johnson's intellect was hardly an instrument of surgical precision before it rubbed up against a hard Brexit.*» («The Guardian», 3 марта 2020).

Хотя само по себе выражение «*instrument of surgical precision*» имеет положительный смысл и переводится словосочетанием «*инструмент хирургической точности*», употребление с ним наречия «*hardly*» придает всей комбинации противоположный оттенок, и читателю становится ясно, что повествование ведется в критическом ключе.

Большую роль в политике Королевства также играют вопросы климата, и здесь Джонсон представлен с помощью **метафор** как мягкий политик, пытающийся самоутвердиться за счёт соглашений по климату:

«*Johnson should claim the mantle of Margaret Thatcher... it is an opportunity for Johnson to show that he's broken with those dinosaurs of the past, and is instead showing that tackling climate change transcends tribal politics.*» («The Guardian», 03.03.2020)

Здесь мы можем заметить реализацию субсферы – «*Природа*», сфера-источник – «*неживая природа*», фрейм

– климат. Значение «*tackling climate change transcends tribal politics*» не зафиксировано в словаре, так как это контекстуальная метафора, которая придумана автором статьи. Скорее всего она заимствована из области футбола или хоккея. Значение «*tackle*» в словаре определяется как «*энергично браться за что-либо*». Функциональная нагрузка метафоры заключается в том, что спортивная игра всегда проходит энергично и в примере показано, как импульсивно Борис Джонсон отстаивает вопросы климата, но при этом также рекомендует себя как прогрессивный политик, не ставя себя в сравнение с «*динозаврами прошлого*».

К тому же считается, что все неудачи в политике привели к потере уважения со стороны всей Британии, что показывается использованием метафоры с отрицательной коннотацией в газете «Independent» от 13 марта 2020 года.

«*And I recognised that feeling of grief, and alienation, because in the last 18 months I have heard the same sentiments so often – from friends, from family, from people hailing me abusively in the street – as is their right.*» (*Brexit's speech*)

Здесь мы также отмечаем использование субсферы «*Природа*», сфера-источник – «*неживая природа*», фрейм – «*природные явления*». Функциональная нагрузка метафоры заключается в том, что политика Бориса Джонсона была воспринята неоднозначно и на него словно «градом» была обрушена критика по поводу выхода из ЕС, неподдерживаемая многими британцами.

«*There is surely no one who wishes anything other than for Johnson to succeed, but success and respect are not the same. In the case of the latter, that boat has long since sailed.*»

В качестве ещё одного примера можно привести выражение «*six million points of light*», когда упоминается о британской диаспоре, рассеянной по всему миру.

«*We have a bigger diaspora than any other rich nation – six million points of light scattered across an intermittently darkening globe.*»

*Six million points of light* — отметим метафору субсферы «*Природа*», сфера-источника «*неживая природа*» – противопоставление света и тьмы, где шесть миллионов британских граждан, рассеянных по земному шару, изображаются как источники света на глобусе, периодически погружающемся во тьму.

Использование времени Present Perfect и маркера речи *since* показывает, что время упущено, «*поезд ушел*», и к Борису Джонсону уже не будет прежнего уважения, даже если его ждёт успех на политической арене.

Ещё одним важным тропом при создании образа Бориса Джонсона является **эпитет**. Так в газете «The Guardian» от 3 марта 2020 года показывается количество недо-

вольных политикой Бориса Джонсона людей:

*«Already, **many** of the prime minister's **fiercest critics** are now of the view that he must be afforded respect, for no reason beyond the enormity of the task he now faces».*

Здесь мы также замечаем применение такого тропа, как **гипербола**. Значение слова «fierce» – *свирепый* – усиливается с помощью использования формы превосходной степени, а также с помощью **количественного квантификатора** «many».

Способность к нелогичным действиям во время чрезвычайной ситуации, которой является пандемия коронавируса, также представляется через **эпитеты**.

*«Johnson's cleverness is **rhetorical**; his unique talent is for **lifting spirits** while **lowering expectations**».* («The Guardian», 03.03.2020)

Надежды Бориса Джонсона на то, что врачи всё так же будут выполнять свою работу, а система здравоохранения будет работать безотказно, не оправдываются, а его уникальный талант теряет свою уникальность и не в силах совладать со сложной ситуацией, что в контексте передается противопоставлением словосочетаний «*lifting spirits*» и «*lowering expectations*».

При анализе текстов о Борисе Джонсоне нами также были обнаружены другие приёмы формирования образа, которые свойственны британскому медиадискурсу. Так было выявлено употребление **окказионализма** в следующем отрывке:

*«That argument was the core of Frost's speech, which was **Johnsonian** in the way it **camouflaged flabby thinking in historical dress**».* («The Guardian», 03.03.2020).

Использование **окказионализма** «*Johnsonian*» для выражения отношения к Борису Джонсону, а также употребление в составе метафоры эпитета «*flabby*», значение которого в словаре зафиксировано как *дряблый, мягкий, бесформенный* облекают смысл фразы отрицательной коннотацией. Таким образом, автор статьи как бы подчёркивает, что речи для премьер-министра пишутся кем-то, так как само мышление политика, а следовательно, разумность принятия действий в политической жизни страны бедны и бесформенны.

Когда заходит речь о политике Бориса Джонсона по поводу выхода Великобритании из ЕС, в СМИ чаще встречаются отрицательные **метафоры**, которые помогают нам понять отношение к политике, проводимой премьером. Подтверждение этому можно найти в статье от 23 июля 2019 года в издании «BBC. Русская служба»:

*«Меня очень беспокоит, что его **несет без руля и ветрил**, все у него без плана, по наитию, на живую нитку».*

Здесь мы можем отметить реализацию субсферы

«*Артефакты*», сферы-источника «Механизм», фрейм – кораблестроение, слот – «части корабля». В плане функциональной нагрузки метафора представляет собой скрытое сравнение Бориса Джонсона с неуправляемым кораблем, что вызывает беспокойство и недоверие у его коллег по партии.

В следующем примере метафора с отрицательной коннотацией напрямую описывает стиль управления государством и принятия решений:

*«**Начинается темный лес**, в котором надо на ощупь пробираться».* («Радио Свобода», 23.07.2019)

В данной метафоре сферы-источника «*Неживая природа*», фрейм – «мир растений» отражается слот «лес». Под «*тёмным лесом*» подразумеваются все проблемы, оставленные после предыдущего премьера, а также проблемы политического раскола страны из-за Брексита, отказ Бориса Джонсона идти на компромисс по этому вопросу, что в итоге делает его символом этого раскола.

Эмотивность и оценочность суждения заложена и в **эпитетах**. Они тоже выражают субъективное мнение и формируют положительный и отрицательный образ, и имидж политиков.

Приведём пример позитивного отношения прессы к Борису Джонсону, его демонстрирует политический эксперт в статье издания «Радио Свобода» от 23 июля 2019 года:

*«Он журналист очень **сильный и блистательный оратор**».*

В статье идет речь об избрании Джонсона на пост премьер-министра и анализируются его положительные и отрицательные черты, которые он проявил не только на текущей должности, но и занимая другие посты. А так как Борис Джонсон пришёл в политику из журналистики, он явно хорошо владеет языком и пользуется своим особенным обаянием. Эти эпитеты несут в себе положительную коннотацию.

Однако далее в тексте той же статьи мы обнаруживаем совершенно противоположные выражения, которые явно указывают как будто на отрицательные характеристики персонажа.

*«А тут – такой вроде **поверхностный, порхающий** Борис Джонсон, чуть ли не **клоун**, как его многие называют здесь».* («Радио Свобода», 23.07.2019)

Но так как своё суждение высказывает один и тот же аналитик, негативное впечатление от нелестных на первый взгляд эпитетов сглаживается частицами «*вроде*» и «*чуть ли*», придающими прилагательным оттенок сомнения.

В статье издания «РИА новости», вышедшей 13 де-

кабря 2019 года, можно найти следующую негативную оценку деятельности Джонсона:

*«Жесткий Brexit Джонсона лишит британцев единого европейского рынка и нанесет удар по бизнесу, среднему классу и простым гражданам».* («РИА новости», 13.12.2019).

Брексит – основная проблема последних нескольких лет для Великобритании, поэтому в текстах, где обсуждается выход из ЕС, используются красочные эпитеты. Учитывая контекст данного отрывка, мы видим, что негативная характеристика даётся не только действиям премьер-министра, но и ему самому. Эпитет «жесткий» несет в себе эмотивный компонент упрямства, хотя ему бы следовало быть более гибким, так как его идеи отражаются не просто на политике партии, но и на будущем всего британского народа.

В статьях также присутствуют другие оценочные средства с положительной и отрицательной коннотацией. В процессе анализа статей, мы пришли к мнению, что большая часть примеров с положительной оценкой деятельности Бориса Джонсона относится к началу его вступления в должность, а на фоне предыдущего новый премьер воспринимается спасением для страны.

*«...поклонники видят в нем едва ли не нового Черчилля...».* («Радио Свобода», 23.07.2019).

В данном контексте перенос качеств легендарного политика на Бориса Джонсона подтверждает эту мысль, поднимает его статус и придает благородства образу политика. Образ Уинстона Черчилля соотносится с силой, волей, мудростью, процветанием государства, а **аллюзия** несет в себе положительный смысл.

При анализе текстов о Борисе Джонсоне нами были также выделены **клишированные фразы**, которые свойственны в большей степени российскому медиаци-

курсу. Роль клише в политической речи заключается в том, чтобы дать краткую оценку, чтобы избежать ответа на неудобный вопрос или же для того, чтобы распространить речь «политической» лексикой и создать образ профессионала. Что касается употребления клише в текстах о политиках, то, вероятно журналисты используют такой язык для придания авторитетности своему мнению и тексту в целом, также причиной может послужить желание создать образ холодного и отрешённого политика. Нами были выделены следующие политические клише с положительной оценкой: *«контакты налажены», «работать с полной отдачей», «оправдать доверие».* Кличе призваны придать речи *нормированность, строгость; они также входят в основоопределяющие черты официально-делового стиля.*

Все эти фразы находятся в разных статьях и не являются частью целостного образа, а, скорее, дополняют созданный другими лингвистическими средствами имидж. Вероятно, что такие клише, употребляются автоматически, непреднамеренно.

В статье «BBC. Русская служба» от 23 июля 2019 года мы обнаруживаем также использование **литоты** с отрицательным значением, выражающего идею того, что Борис Джонсон не находит достаточной поддержки у своих однопартийцев.

*«В оппозиции, во фракции лейбористов, есть сторонники «брексита» любой ценой, которые готовы поддержать Джонсона – но их меньше десятка, и эта гирька слишком мала, чтобы уравновесить мятежников-тори».*

Подводя итоги, можно сделать вывод, что образ Бориса Джонсона не однозначен. Мы наблюдаем как положительные, так и отрицательные черты его репрезентации в СМИ. Последние как раз связаны с невыполнениями обещаний по поводу выхода Великобритании из Европейского союза.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Демьянков В.З. Политический дискурс как предмет политологической филологии. // Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования. № 3. – М., 2002. – 120 с.
2. Михтинева И.М. Особенности перевода английских эмоционально-оценочных предложений на русский язык. / Автореф. дис. кан. фил. наук. М.: 1997. [Электронный ресурс]. – URL: <http://cheloveknauka.com/osobennosti-perevoda-anglijskih-emotsionalno-otsenochnyh-predlozheniy-na-russkiy-yazyk#ixzz4g8oSp0Xm>.
3. Паршин П.Б. Лингвистические методы в концептуальной реконструкции // Системные исследования, методологические проблемы. – М.: Наука, 1987. – 465 с.
4. Хомякова Н.А. Эмотивные фразеологизмы в русском, французском и английском языках (сопоставительный анализ). / Автореф. дис. кан. фил. наук.: – М, 2008. – 23 с.
5. Ухачев Г.И., Куимова М.В. Некоторые особенности политической речи // Молодой учёный. – 2015. – №10. – 1047 с.
6. Чудинов А.П. Политическая лингвистика: Учеб.пособие / – Москва.: Наука. 2006. – 254 с.
7. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса / ИТДГК «Гнозис», 2004. – 440 с.

© Курбанов Ибрагим Алиевич, Голубников Никита Игоревич (golub.nick@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## КАТАФОРА И ВАЛЕНТНОСТЬ: СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ

### CATAPHORA AND VALENCY: THE CORRELATION BETWEEN NOTIONS

A. Leonenko

*Summary:* This article discusses the correlation between cataphoric reference and the notion of valency using the Russian broad meaning nouns as an example. Valency is defined as syntax characteristics of the lexical item. Cataphoric capacity of broad meaning nouns is compared to their valency capacity. The key characteristics of cataphora prospective reference is compared with the obligatory appearance of the objective complement along with the filling of valency.

*Keywords:* cataphora, valency, cataphoric pair, broad meaning noun, semantics, syntax.

Леоненко Анна Дмитриевна

аспирант, Московский государственный университет  
имени М.В. Ломоносова  
P740605@yandex.ru

*Аннотация:* В настоящей статье рассматривается соотношение катафорической связности текста и понятия обязательной валентности на примере информативно недостаточных существительных русского языка. Валентность определяется как синтаксически обусловленная предзаданная языком характеристика лексически единиц. Катафорический потенциал информативно недостаточных существительных сопоставляется с их валентностными свойствами. Ключевое свойство катафоры отсылка вперед сопоставляется с обязательным появлением распространителя при заполнении валентности.

*Ключевые слова:* катафора, валентность, катафорическая пара, информативно недостаточное существительное, семантика, синтаксис.

Информативно недостаточные существительные представляют собой особый разряд лексики, обладающий признаками информативной недостаточности. Среди них основными являются: наличие зависимого слова, которое «имеет более конкретное, более определенное лексическое значение, чем слово, грамматически главенствующее» [Шведова 1980: 16]; отсутствие смысловой раздельности компонентов данного сочетания. В «Русской грамматике» (1980) выделен ряд слов данной категории, к которым относятся существительные, глаголы, числительные и др. части речи. К информативно недостаточным существительным, наиболее часто выступающим в составе катафоры, относятся слова: *штука, вещь, дело, факт, случай, новость, история, событие, явление* и др.

Информативно недостаточные существительные реализуются в значениях, характерных для катафоры в определенных контекстах. Например, значения, характерные для катафорического употребления слова *новость*: 'только что, недавно полученное сведение, известие, сообщение', 'нечто новое, ранее неизвестное; новое изобретение, открытие и т.п.', 'только что, недавно появившийся предмет, товар и т.п.' [Словарь 1950: 1363-1364].

Ср. употребление лексемы в этих значениях:

1. *Новость* о собственном увольнении из «Спартак» запустил сам Николай Соловьев [www.ruscorpora.ru].
2. *К тому же, - сообщил обнадеживающую новость Владимир Иванович, - в проект программы развития нашей станции заложено строительство второго железнодорожного въезда в город* [www.ruscorpora.ru].
3. *Я забыла тебе сообщить главную новость: Ольга*

*у нас получила права, так что из семьи уже вторая водила получила права* [www.ruscorpora.ru].

4. *Ещё раз о странностях тарифов на жилищно-коммунальные услуги. Слышали новость? По центральному телеканалу на днях передали, что в Южной Африке одна 92-летняя бабушка, возмущившись огромными счётами за электричество, обратилась в суд и выиграла его* [www.ruscorpora.ru].

5. *Утром в институте Штрум узнал от Соколова новость. Накануне вечером Шишаков пригласил к себе в гости <...> Среди званных был заведующий отделом науки ЦК, молодой Бадьин* [www.ruscorpora.ru].

Характерная для катафоры проспективная отсылка, как видим, реализуется на уровне словосочетания, предложения и СФЕ. В примерах (2), (3), (4) и (5) катафорическая отсылка производится в рамках сложного предложения и между предложениями. В примере (1) катафорическая отсылка возникает в рамках словосочетания, тип связи – примыкание. Слово обобщающей семантики конкретизируется контактно расположенным распространителем. По-другому, данный тип заполнения называется восполнением валентности слова.

При этом уровень словосочетания может быть охарактеризован с точки зрения подчинительных связей. В.А. Белошапкова разделяет виды подчинительной связи исходя из трех признаков: предсказуемость – непредсказуемость, обязательность – необязательность и природа синтаксического отношения. Подчинительная связь представлена в словосочетаниях как управление и примыкание. По отношению к словосочетанию термин «катафорическая связь» не используется. Однако посмотрим на признак предсказуемости. «При предсказующей

связи, – пишет В.А. Белошапкова, – главный компонент определяет (предсказывает) форму зависимого» [Белошапкова 1989: 27]. В этом определении имеется явное пересечение с доминантным признаком катафоры – «отсылающий вперед».

В случае, когда предсказуемость сопровождается обязательностью, то есть когда представлена «жесткая необходимость», «регулярность появления зависимого компонента словосочетания», отсылка вперед становится еще более наглядной.

В примере (1) на уровне словосочетания реализуется обязательная связь. Конкретизация, возникающая благодаря этой связи, напоминает катафору. Однако синтаксическая связь, возникающая в данном случае, объясняется валентностным потенциалом слова.

Валентность, по Ю.Д. Апресяну, это «способность лексемы синтаксически подчинять себе слово, группу слов или предложение, которые соответствует ее семантическому актанту» [Апресян 2004: 25]. Различают обязательную и факультативную валентности. Связь, формируемая информативно недостаточным существительным на уровне словосочетания, предписывается значениям и сочетанию слов на синтаксическом уровне. Она не оставляет говорящим выбора.

Необходимость прояснения соотношения двух явлений - катафоры и валентности - возникла в связи с тем, что структурно реализация валентностного потенциала информативно недостаточных существительных напоминает синтаксическую катафору. В отличие от реализации валентности катафорическая связь более факультативна. Катафора - «семантико-синтаксическое явление, предполагающее установление отношений референциального или лексического тождества некоторого языкового выражения с языковым выражением из последующего контекста. Например, *Я имею в виду вот что:...*» [Баранов 2001: 49-50].

Катафора состоит из двух обязательных компонентов-членов катафорической пары. Семантически более полновесным является второй член, содержащий конкретизатор. По сходству семантических отношений конкретизатор напоминает распространитель, который нередко помещается в соседящее предложение или отодвигается на несколько предложений от катафорического маркера.

Катафорический маркер при этом обладает свойством неопределенности и указательности. Отсылка, обусловленная лексической неопределенностью маркера, характерна для лексической катафоры. Информативно недостаточные существительные являются в этом случае показательным примером.

Реализация катафоры, проявляющаяся в наличии конкретизатора, происходит не всегда. Отсылка вперед, или проспекция, может соответствовать ходу развития повествования. Недосказанность или неопределенность может использоваться с целью удержания внимания собеседника, создания интриги, заинтересованности слушающего.

Реализация катафорической отсылки может быть ожидаемой, но не всегда осуществимой. Важен факт наличия «слова-вектора» и отсылки вперед по континууму повествования.

Рассмотрим валентностные характеристики и катафорическую реализацию еще нескольких информативно недостаточных существительных.

Например, катафорическое функционирование слова *факт*:

6. *Следует учитывать и тот факт, что опытных, прошедших большую партийную школу коммунистов становится всё меньше* [www.ruscorpora.ru].
7. *Следовательно, не факт, что такая инициатива власти не вызовет серьёзного, скрытого или явного сопротивления с их стороны* [www.ruscorpora.ru].

В данных примерах наблюдаем проспекцию между частями сложного предложения. Подчинительное предложение представляет собой конкретизацию, являющуюся смысловым центром предложения. Примечательно, что конструкция в примере (6) может быть опущена без потери смысла высказывания. Тогда как в примере (7) конструкция с информативно недостаточным существительным представляет собой скрытую пропозицию: *не факт, что = не является фактом то, что*. Следовательно, она не может быть опущена в предложении без потери смысла. Рассмотрим еще примеры.

8. **Невероятно, но факт** - *в течение получаса по довольно оживлённым улицам британской столицы, соблюдая все правила дорожного движения, ездил... обыкновенная софа* [www.ruscorpora.ru].
9. *В заключение хочется просто констатировать факт – главной достопримечательностью фильма стала изумительная игра актёров* [www.ruscorpora.ru].
10. **Удивительный факт:** *все последние годы незаконный оборот наркотиков в Уральском федеральном округе (как и везде в России) устойчиво рос, и вдруг в 2002 году органы внутренних дел объявили, что число правонарушений, связанных с наркотиками, резко сократилось* [www.ruscorpora.ru].
11. **Любопытен и такой факт.** *Однажды, в начале 1939 года, Сталин увидел в приёмной, что его негсгораемый сейф буквально набит пачками денег* [www.ruscorpora.ru].

В приведенных примерах (6)-(11) катафорическая связность реализуется на уровне предложения и между предложениями. Характерно включение информативно недостаточного существительного в состав устойчивой синтаксической единицы *тот..., что; не ..., что; и т.д.* Для сравнения приведем реализацию значения слова *факт* - 'действительное, не вымышленное явление, событие, происшествие: то, что произошло, случилось на самом деле; данное, являющееся материалом для какого-либо заключения, вывода или служащее проверкой какого-либо предположения' [Словарь 1950: 1212-1214] – при заполнении обязательной валентности:

12. Сам **факт перечисления денег** в детский дом, находящийся в округе, в котором намерен избираться Володин, говорит о том, что последнему, возможно, будет противопоставлен кандидат из прокуратуры [www.ruscorpora.ru].

В данном примере опущение информативно недостаточного существительного допустимо и не искажает смысл высказывания. То есть лексема *факт* не является отсылкой вперед в данном случае, поскольку словосочетание *факт перечисления денег* представляет единый неделимый смысловой фрагмент, равный по смыслу словосочетанию *перечисление денег*.

Также обратим внимание на катафорическое функционирование слова *явление*:

13. При этом было обнаружено интересное **явление** – самый высокий процент иммунных лиц приходился на вирус полиомиелита типа 3 [www.ruscorpora.ru].
14. Для Сочи характерно **такое** необычное атмосферное **явление как** фен - непериодические нисходящие ветры, когда откуда-то сверху прямо-таки льётся тёплый, без порывов воздух [www.ruscorpora.ru].
15. Как сейсмическое **явление**, по определению учёных, землетрясение это является одним из величайших известных науке [www.ruscorpora.ru].
16. В сущности обе стороны в своих обвинениях искали только нездоровую почву, на которой могло произрасти **то явление** чисто психологического характера, **которое** Краснов и Денисов определяли согласно «заболеванием фронта большевизмом» [www.ruscorpora.ru].
17. За ними стояло **явление** несравненно более крупного масштаба: вопрос шёл о признании военного центра в борьбе Юга: «Дон» или «Добровольческая армия» [www.ruscorpora.ru].
18. В Кубанских походах поэтому, как **явление** постоянное, имели место расстрелы офицеров, служивших ранее в Красной армии... [www.ruscorpora.ru].
19. На субъективное восприятие музыкального произведения влияет и **такое явление, как** ревербация [www.ruscorpora.ru].

20. Но **как явление** физики, молитвы и заговоры безусловно достойны исследования [www.ruscorpora.ru].
21. Наоборот, есть **такое явление** странное, **когда** мы ввозим комплектующие для комбайнов [www.ruscorpora.ru].
22. И вот, мы встречаем **такое явление, которое** затем получило свое определенное наименование, и **которое** мы все прекрасно знаем, **которое** возникло, будем говорить, первоначально - так называемое схоластическое богословие [www.ruscorpora.ru].

Приведенные выше примеры (13)-(22) демонстрируют, насколько разными могут быть синтаксические связи информативно недостаточных существительных в составе катафоры. В данном случае активизируются следующие значения лексемы *явление*: 'событие, факт; случай, редкостное происшествие; феномен; свойство, особенность; состояние, положение', 'всякое видимое проявление чего-либо в виде изменений, реакций и т.п.' [2, с. 2024].

В рамках простого предложения слово *явление* реализуется в составе сравнительного оборота в позиции и оборота *такое явление, как*. В сложном предложении характерно употребление в рамках следующих конструкций: *то явление, которое...; такое явление, когда; такое явление, которое...* В сложном предложении с бессоюзной связью катафора также находит проявление, при этом употребляются знаки двоеточия и тире.

Прослеживается частотная сочетаемость с качественно-характеризующим и оценочными прилагательными, ср.: *интересное, странное явление; атмосферное, сейсмическое явление;* и т.д.

Также важно отметить соотносимость данного катафорического маркера с объектом, выступающим в роли конкретизатора. Иногда конкретизация выражена целым предложением (13), (17), (21), в других случаях – словосочетанием (16), (18), (22) и словом (14), (15), (19), (20).

Основные валентностные свойства данной лексемы могут быть представлены конструкциями *явление кого/чего, явление кому/чему, явление для* и др. Например:

23. **Явление нового диска** старых песен 88-летнего советского классика - событие примечательное [www.ruscorpora.ru].

В данном примере заполнение обязательной валентности при лексеме *явление* формирует смысловое ядро предложения. Здесь реализуется значение 'появление, возникновение чего-либо при каких-либо условиях' [2, с. 2024].

Изучение связей информативно недостаточных су-

ществительных, проводимое на материале примеров с катафорой, привело к тому, что были выделены типовые конструкции с ними и их обязательные валентности.

Итак, мы рассмотрели на примере информативно недостаточных существительных разницу между реализацией валентностного потенциала и реализацией катафоры. Отметим, что синтаксически обусловленная структурная характеристика слов безусловно

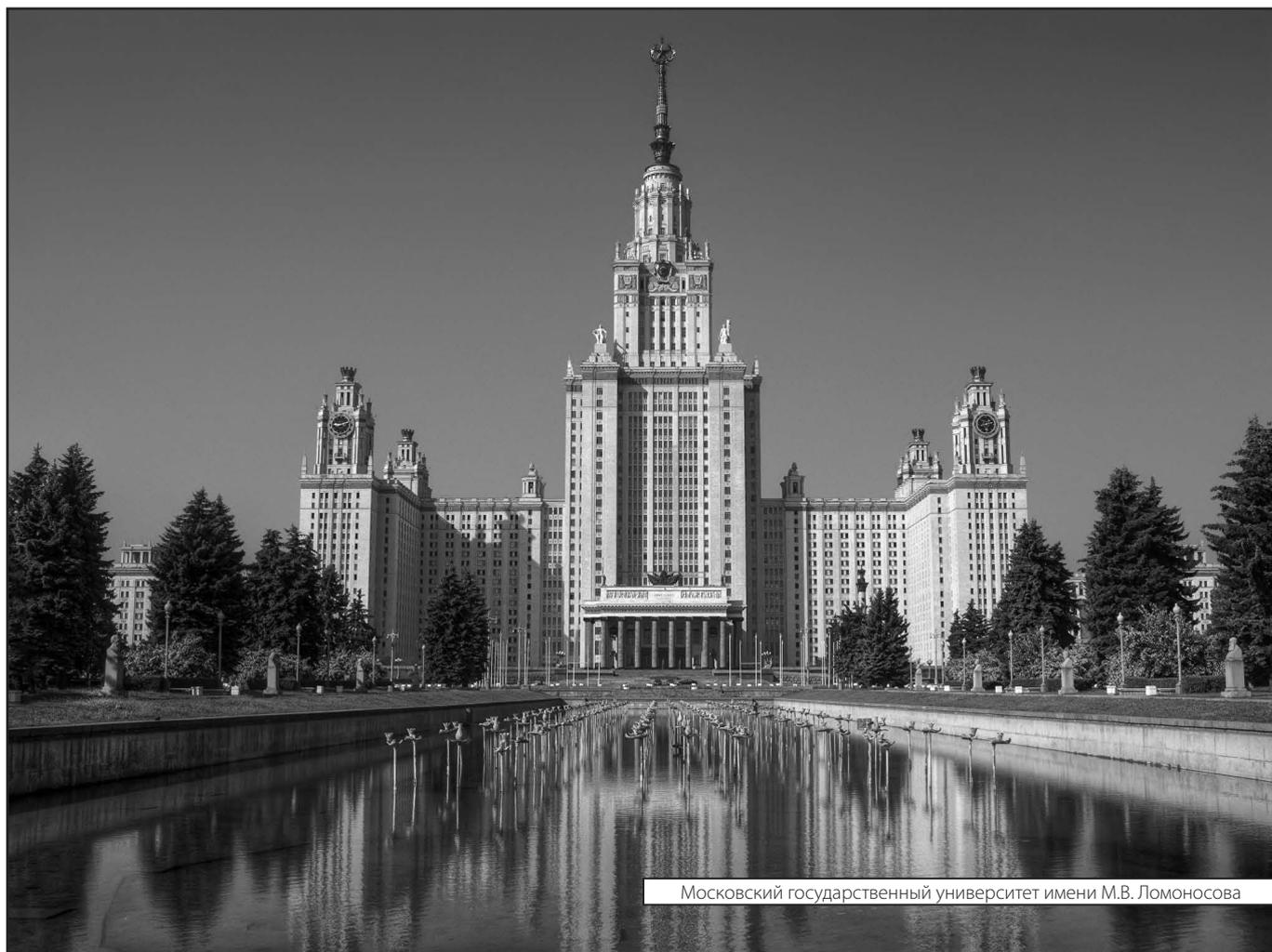
влияет на возможность его катафорической реализации и распространения. Возможности сочетаемости слов безусловно должны учитываться при рассмотрении его катафорического потенциала. Валентность и катафора очень близкие и связанные между собой понятия. Их взаимосвязь имеет важное значение в дальнейшем исследовании катафоры. Валентностный потенциал слова определяет во многих случаях его катафорический потенциал.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике. Под редакцией А.Н. Баранова и Д.О. Добровольского. М.: Азбуковник, 2001. 640 с.
2. Апресян Ю.Д. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. М., 2004. 1417 с.
3. Белошапкова В.А. Современный русский язык. М.: Высшая школа, 1989. 800 с.
4. Национальный корпус русского языка. Электронный ресурс, URL: [www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru) 02.08.21
5. Словарь современного русского литературного языка. М., 1950-1961.
6. Шведова Н.Ю. Синтаксис. Русская грамматика. Т.2. М., «Наука», 1980. 717 с.

© Леоненко Анна Дмитриевна (P740605@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

## КАТАФОРИЧЕСКИЕ СВЯЗИ СЛОВА «ДЕЛО»

## CATAPHORIC TIES OF THE WORD 'CASE'

A. Leonenko

*Summary:* This article discusses the use of the broad meaning noun case in a cataphoric function using examples from the Russian National Corpus. A distinctive feature of this cataphoric marker is its correlation with expanded sentence. The cataphoric ties can be traced at the level of a complex sentence and between sentences. Among the typical constructions are *the case is and such case as*.

*Keywords:* syntax, cataphora, broad meaning noun, cataphoric marker, concretization.

Одним из самых частотных катафорических маркеров является информативно недостаточное существительное *дело*. Катафорические маркеры составляют важную часть катафорической пары, проводящей отношения отсылки вперед по континууму повествования. «Катафора — употребление слова или словосочетания, смысл которого полностью раскрывается путем отсылки к последующему тексту: *Машины двигались в разные стороны: одни поднимались вверх, другие спускались вниз* (К. Паустовский)» [Брусенская 2005: 90]. В зависимости от средств, с помощью которых формируется проспекция, виды катафоры можно разделить на синтаксическую и лексическую.

Информативно недостаточные существительные участвуют в создании катафоры во многом благодаря своему лексическому значению. Особенности значения слова *дело* позволяют ему выступать заместителем пропозиций, выполнять роль указателя, слова-вектора, направляющего внимание читающего или слушающего к более определенной информации.

Рассмотрим лексические значения слова *дело*: «1. Занятие, работа, труд. 2. Деятельность, действие в противоположность мыслям, словам; поступок. 3. Что-либо имеющее положительное значение, дельное (противопологается пустякам, вздору). 4. Надобность, нужда (чаще во мн. числе). 5. Профессия, мастерство, круг занятий. Предприятие (торговое, промышленное и т.п.). *Дела*, мн. Работа, занятия, связанные со службой, предприятием. 6. Административно-судебное разбирательство по поводу какого-либо события, факта; судебный процесс. 7. Устар. Изготовление, обработка чего-либо. Устар. Самое изделие, произведение. В просторечии. О вещи (обычно в сочетаниях с качественным прилагательным или местоимением). 8. Происшествие, событие, какой-либо факт. 9. Обстановка, обстоятельства. 10. Бой,

**Леоненко Анна Дмитриевна**  
аспирант, Московский государственный университет  
имени М.В. Ломоносова  
P740605@yandex.ru

*Аннотация:* В данной статье рассматривается катафорическое функционирование информативно недостаточного существительного *дело* на материале примеров из Национального корпуса русского языка. Отличительной чертой данного катафорического маркера является его соотносимость с распространенным предложением. Катафорическая связь прослеживается на уровне сложного предложения и между предложениями. Среди устойчивых сочетаний выделяются конструкции *дело в том, что и такое дело, как*.

*Ключевые слова:* синтаксис, катафора, информативно недостаточное существительное, катафорический маркер, конкретизация.

сражение» [Словарь 1950: 675-685].

Некоторые из данных значений активизируются при реализации катафорической связности. Например:

1. *Но одно дело – привлечь внимание к интересному техническому решению, совсем другое – привести его к успеху на рынке* [www.ruscopora.ru].
2. *Одно дело / когда человек хочет получить без очереди муниципальное жильё / и получает его за какое-то количество денег / это один уровень и один масштаб последствий* [www.ruscopora.ru].

В примерах (1) и (2) реализуется значение 'что-либо имеющее положительное значение, дельное (противопологается пустякам, вздору)'. Конструкция *одно дело* является катафорической, поскольку производит отсылку к ключевой мысли высказывания. При этом устойчивое словосочетание *другое (иное) дело* реализует значение 'совсем не так'.

Для данной конструкции характерно также то, что лексема *дело* обладает в нем минимальной смысловой нагрузкой. Словосочетание *одно дело* может быть заменено на одиночное местоименное числительное *одно*, что сравнимо с эллиптической конструкцией в примере (1): *другое – ...*

Рассмотрим другие примеры катафорического функционирования слова *дело*:

3. *А дело было так: Венеция блестела, / Как влажная, на жизнь выброшенная сеть, / Мы сели у моста Риальто, выбрав столик / Под тентом, на виду, и выпили вина; / Казалось, это нам прокручивают ролик / Из старого кино, из прозрачного сна, / Как тут не закурить? Но веющий с Канала, / Нарочно, может быть, поднялся ветерок - / И крошка табака горящего упала / На брюки мне, чтоб я тот миг*

забыть не мог [www.ruscorpora.ru].

4. **Тут вот какое дело**,... я себе представлял, что... ну, это устроено одним образом, а оказалось, что оно устроено совершенно иначе [www.ruscorpora.ru].
5. Тогда зарубежные банки только начали массово приходить в Россию, и многие понесли убытки, не успев начать нормально работать. Нынче – **другое дело**. Стала стабильнее экономическая и политическая обстановка, предприятия вывели из тени зарплаты сотрудников [www.ruscorpora.ru].

В примерах (3)-(5) катафора реализуется на синтаксическом уровне сложного предложения и между предложениями. В примере (3) лексема *дело* реализует значение 'обстановка, обстоятельства'. Правый член катафорической пары, или конкретизатор, представлен второй частью сложного предложения, расположенной после двоеточия.

В примере (4) конкретизация слова *дело* происходит дистантно, не в контактно расположенном предложении (как в примере (5)). При этом правый член катафорической пары выражен самостоятельным предложением. Слово *дело* реализует здесь значение 'что-либо имеющее положительное значение, дельное (противопологается пустякам, вздору)'.

В примере (5) реализуется значение 'совсем не так', свойственное устойчивой конструкции *другое (иное) дело*.

Как видим, для данной лексемы характерно употребляться в качестве катафорического маркера на уровне предложения, а также между предложениями. При этом можно заметить, что слово *дело* соотносится в большей степени с описываемыми ситуациями, обстоятельствами, но не с одиночными объектами действительности.

Вместе с тем для данной лексемы более характерно употребление в составе устойчивых конструкций. Рассмотрим примеры:

6. **Дело в том, что** руководитель наш разглагольствовал очень расслабленно [www.ruscorpora.ru].
7. **Дело в том, что** в фильме проявилось одно из моих лучших детских воспоминаний [www.ruscorpora.ru].
8. **Всё дело в том, что** французский, португальский, испанский - это пока языки «второго уровня», пусть и очень мощные локально [www.ruscorpora.ru].
9. **А дело-то было в том, что** он топил шхуну ровно двенадцать раз [www.ruscorpora.ru].
10. Друзья с юридической подготовкой утверждали, что **дело не в том** - плох или хорош закон, а **в том, что** его бездарно применяют или попросту не хотят применять [www.ruscorpora.ru].

В примерах с данной устойчивой конструкцией реализуется переносное значение слова *дело*: 'главное, суть в том, что...!'. В таких случаях катафорическая связь прослеживается в сложноподчиненном предложении.

Рассмотрим следующую типовую конструкцию - *другое дело, что/когда*.

11. **Другое дело / когда** человек получил налоговую льготу / определённое количество лет не платит налог / и в результате городской бюджет не получает огромную сумму денег / это совершенно другой масштаб [www.ruscorpora.ru].

В данном примере значение лексемы *дело* само по себе содержит обобщенное указание на имеющее развиться его описание. При этом более сильную перспективную нагрузку на себе несет синтаксическая конструкция, состоящая из указательного местоимения и подчинительного союза. Синтаксическая обусловленность перспективы позволяет охарактеризовать данный вид катафоры как синтаксическую.

Валентностные характеристики слова *дело* проявляются на уровне словосочетания в следующих контекстах:

12. **Дело** здесь не только **в** удельной мощности, но и **в** почти «легковом» поведении, позволяющем без напряжения поддерживать высокую скорость [www.ruscorpora.ru].
13. **Дело совсем в другом**: у нас с сыном появился общий интерес [www.ruscorpora.ru].
14. **Дело в другом** – **в** исторических корнях наших отношений, которые являются реальной базой нашего взаимодействия на протяжении многих десятилетий [www.ruscorpora.ru].
15. **Дело тут даже не в** сознательных подтасовках, **а в** неразрешимости самой задачи – невозможно втиснуть в несколько фраз содержание десятков предшествующих публикаций и при этом не упустить ничего существенного, не указать чужое мнение, не сместить акценты... [www.ruscorpora.ru].

Заполнение валентностей слова *дело* напоминает перспективную отсылку, создаваемую катафорическим маркером. Однако необходимость появления распространителя, предписанная на синтаксическом уровне, существенно отличается от лексической катафоры, которой свойственно факультативное появление конкретизатора.

В примерах (12), (14), (15) прослеживается соотношение с конкретизаторами, выраженными словами. Так, в примере (12) лексема *дело* соотносится со словом *поведение*. В примере (13) наблюдается отсылка к целому предложению.

Функционирование информативно недостаточного существительного *дело* в составе катафоры созвучно функционированию других информативно недостаточных существительных, таких как *штука* и *вещь*. Катафорические связи данных слов рассматривались в статьях [Леоненко 2021а] и [Леоненко 2021б].

Синтаксические связи слова *дело* рассматриваются многими лингвистами на материале разных языков. В основном всё сводится к изучению связей в рамках предложения или в рамках текста (синтаксической единицы, превосходящей по объему одно предложение).

Е.В. Самохвалова на материале английского языка среди прочих слов, таких как *thing* ('вещь'), *stuff* ('штука'), *fact* ('факт'), рассматривает слово *case* ('дело'), подчеркивая их употребление в интродуктивной функции, вводящей придаточные предложения. В соответствии с классификацией Халлидея-Хасан, Е.В. Самохвалова относит такой тип функционирования к структурной катафоре, отмечая, что «в подобных случаях значение широкозначного субститута раскрывается в последующем предложении, а сама широкозначная лексема проявляет частичное ослабление номинативной нагрузки» [Самохвалова 2015: 116]. Для приведенных слов характерно употребление в составе конструкций с обязательной

подчинительной связью, в которых «опущение придаточного предложения приводит к нарушению смысла высказывания» [там же].

Функционирование информативно недостаточных существительных в составе катафоры объясняется природой их значения. «Семантическая опустошенность, контекстуальная обусловленность, указательная, заместительная и идентифицирующая функции существительных с широким значением сближают их с классом местоимений» [Гарьковская 2004]. Десемантизация номинативного значения при этом происходит частично, так что прономинализация полностью не реализуется. Указанные свойства информативно недостаточных существительных определяют их экстенционал, который «имеет неопределенные диффузные границы» [там же].

Итак, катафорические связи информативно недостаточного существительного *дело* достаточно разнообразны. В ходе реализации катафоры актуализируются несколько его значений. При этом конкретизатор выражен предложением или группой предложений, реже словосочетанием. Катафора с участием данной лексики наблюдается на уровне сложного предложения и СФЕ. В целом слово *дело* проявляет уверенное функционирование в качестве катафорического маркера.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гарьковская Т.Н. О когнитивном потенциале существительных с широким значением и их функционировании в дискурсе (на материале английского языка) // Бытие и язык. Новосибирск, 2004. С. 324-330. Электронный ресурс, URL: <http://philology.ru/linguistics3/garkovskaya-04.htm>
2. Леоненко А.Д. Катафорические связи слова вещь // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». №4/2, 2021. С.180-184.
3. Леоненко А.Д. Катафорические связи слова штука в составе конструкции такая штука, как // Мир науки, культуры, образования. №2, 2021. С.446-448.
4. Национальный корпус русского языка. Электронный ресурс, URL: [www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru) 03.08.21
5. Самохвалова Е.В. Катафорическая референция как средство реализации когезии в тексте: диссертация кандидата филологических наук: Москва, 2015. 202 с.
6. Словарь лингвистических терминов. Л.А. Брусенская, Г.Ф. Гаврилова, Н.В. Малычева. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. 256 с.
7. Словарь современного русского литературного языка. М., 1950-1961.

© Леоненко Анна Дмитриевна (P740605@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ФОРМАНТНАЯ СТРУКТУРА ГЛАСНЫХ КАК ПАРАМЕТР РЕАЛИЗАЦИИ РИТМИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА В РЕЧИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В АЗЕРБАЙДЖАНОЯЗЫЧНОМ ОКРУЖЕНИИ

**Некрылова Виктория Петровна**

*Соискатель, Московский государственный университет  
им. М.В. Ломоносова  
nekrylova@ya.ru*

## THE FORMANT STRUCTURE OF VOWELS AS A PARAMETER FOR THE REALIZATION OF A RHYTHMIC WORD STRUCTURE IN THE SPEECH OF AZERBAIJAN-BASED RUSSIAN SPEAKERS

**V. Nekrylova**

*Summary:* The current article presents the results of a phonetic experiment conducted in 2019–2020. The research is aimed to analyze the rhythmic structure of words in the interfering speech of Russian speakers who live in Azerbaijan. The localization of the formant regions of stressed vowels and unstressed syllables in the speech of Russian speakers in an Azerbaijani-speaking environment was considered. In the speech of members of the diaspora, in most cases, realizations are recorded with the placement of vowel formant regions that is normative for the modern Russian literary language (which is explained by the special form of coexistence of the Russian and Azerbaijani languages). At the same time, among the native speakers of the Russian language in the Azerbaijani-speaking environment, the potential area of movement of the formant regions of the vowels towards the lower rise and more of the front row (which is characteristic of the vowels of the Azerbaijani language) is determined. This localization indicates a possible area of deformation of the rhythmic structure of the Russian phonetic word due to the influence of the Russian-Azerbaijani interference. The current article presents the results of a phonetic experiment conducted in 2019–2020. The research is aimed to analyze the rhythmic structure of words in the interfering speech of Russian speakers who live in Azerbaijan. The localization of the formant regions of stressed vowels and unstressed syllables in the speech of Russian speakers in an Azerbaijani-speaking environment was considered. In the speech of members of the diaspora, in most cases, realizations are recorded with the placement of vowel formant regions that is normative for the modern Russian literary language (which is explained by the special form of coexistence of the Russian and Azerbaijani languages). At the same time, among the native speakers of the Russian language in the Azerbaijani-speaking environment, the potential area of movement of the formant regions of the vowels towards the lower rise and more of the front row (which is characteristic of the vowels of the Azerbaijani language) is determined. This localization indicates a possible area of deformation of the rhythmic structure of the Russian phonetic word due to the influence of the Russian-Azerbaijani interference.

*Keywords:* Russian language, Azerbaijani language, rhythmic structure of a word, interference, word stress, formant structure of vowels.

*Аннотация:* В статье представлены результаты фонетического эксперимента, проведенного в 2019–2020 гг. В рамках исследования анализировалась ритмическая структура слова в интерферирующей речи носителей русского языка, проживающих в Азербайджане. Рассмотрена локализация формантных областей гласных ударных и безударных слогов в речи носителей русского языка в азербайджаноязычном окружении. В речи представителей диаспоры в большинстве случаев зафиксированы реализации с нормативным для современного русского литературного языка размещением формантных областей гласных (что объясняется особой формой сосуществования русского и азербайджанского языков). При этом у носителей русского языка в азербайджаноязычном окружении определена потенциальная область перемещения формантных областей гласных в сторону нижнего подъема и более переднего ряда (что характерно для гласных азербайджанского языка). Данная локализация указывает на возможную область деформации ритмической структуры русского фонетического слова по причине влияния русско-азербайджанской интерференции.

*Ключевые слова:* русский язык, азербайджанский язык, ритмическая структура слова, интерференция, словесное ударение, формантная структура гласных.

Введение

В статье представлены результаты ряда экспериментов, проведенных в рамках исследовательской работы «Реализация ритмической структуры русского фонетического слова в речи носителей тюркских языков и русского языка в тюркскоязычном окружении». Одной из целей данной работы является описание признаков фонетической интерференции в области просодии в речи носителей русского языка, находящихся в азербайджаноязычном окружении. Выявление признаков интерференции проводилось при помощи анализа ритмической структуры слова (далее – РСС) – важнейшей типологической особенности русского языка (подробнее см. [8, с. 256–302]). Настоящее исследование посвящено анализу локализации формантных областей гласных ударных и безударных слогов в речи носителей русского языка в азербайджаноязычном окружении и сопоставлению с данными, полученными для группы носителей современного русского литературного языка (далее – СРЛЯ).

В результате исторического взаимодействия русского языка с национальными языками народов Кавказа возникают региональные (национальные) варианты русского языка, используемые в том числе и русскоговорящим населением [4, с. 7]. На эти специфические особенности звуковой реализации влияет не только национальный язык (например, грузинский, азербайджанский и др.), но и русская речь инофонов [5, с. 3].

Русский язык диаспоры в Азербайджане представлен в особых условиях существования (вне метрополии в разноязычном социуме – в тюркскоязычном окружении) и, безусловно, подвержен интерференции вследствие влияния азербайджанского языка. Фонетика является одной из областей проявления интерференции в речи представителей русскоязычного сообщества – отмечаются особенности при реализации гласных, согласных, интонации, возникшие по причине влияния другого языка [7]. Изменения в механизме редукции гласных, вариативность постановки словесного ударения [7, с. 79, 82] указывают на то, что просодия (в том числе РСС) русского языка подвержена интерференции.

Население современного Азербайджана составляет 9,8 миллионов человек, из которых примерно 5 миллионов владеет русским языком [1]. С 1998 года русский язык в Азербайджане считается иностранным, в настоящее время не имеет официального статуса. Русская община Азербайджанской Республики (крупнейшая организация русскоязычной диаспоры) действует с 1993 года, в Азербайджане насчитывается около 400 школ, где более 100 тысяч учащихся (примерно 15%) получают образование на русском языке (в т.н. «русском секторе») [2, 6].

Традиционно считается, что словесное ударение в азербайджанском языке (как и в турецком) является фиксированным и обычно падает на конечный слог многосложного слова [13, с. 160], при этом отдельно оговариваются случаи, когда ударение не является конечнослоговым, что зависит от характера присоединяемых аффиксов (например, в спрягаемых формах глагола, наречиях, деепричастиях). Некоторые служебные слова, а также аффиксы сказуемости, глагольного отрицания и некоторые другие являются безударными. В словах, заимствованных из русского языка, место ударения обычно остается неизменным, однако в ряде общеупотребительных заимствованных слов ударение перемещается на конечный слог (например, лампа́) [13, с. 162].

Корректнее будет сказать, что ударение в азербайджанском языке является подвижным, слабым (иногда сложно определить, есть ли в слове ударение, иногда оно реализовано только в одном слове во всей фразе, что является следствием сосуществования словесного ударения с сингармонизмом) [14], ударение носит «плавающий», непостоянный характер, так как может переходить с одного аффикса на другой, конечнослоговой. При этом подвижность словесного ударения тюркских языков отличается от подвижности ударения русского языка – она является односторонней (ударение передвигается на последний аффикс словоформы, который и образует слог) [3, с. 231].

Отметим, что, помимо представителей русскоязычной диаспоры Азербайджана (основным отличием которой от диаспоры в Турции [11, с. 103] является то, что это коренные жители, которые не эмигрировали, а родились и постоянно проживают в Азербайджане), в записи приняли участие естественные билингвы, усвоившие с рождения два языка (и русский, и азербайджанский, при этом в настоящий момент основным языком дикторы считают русский язык).

Материалы и методы

В рамках настоящего исследования применяется выработанная ранее экспериментальная база (дизайн эксперимента см. [11, с. 104–105]), были подготовлены материалы для чтения, состоящие из трех блоков: 1) 16 фонетических слов для изолированного произнесения, включающие трех- и четырехсложные лексемы СРЛЯ с различными РСС (например, *под капо́том* (РСС 4/3 – в четырехсложном слове ударение падает на третий слог), *под ободо́к* (РСС 4/4), *господа́м* (РСС 3/3), *под то́потом* (РСС 4/2), *хохото́к* (РСС 3/3), *доса́дам* (РСС 3/2), *па́тока* (РСС 3/1) и др.); 2) 32 предложения, содержащие эти слова в сильной и слабой фразовых позициях (пример: *Двигатель находится под капотом. Поскольку двигатель находится под капотом машины, к нему сложно подобраться*); 3) связный текст, состоящий из 75 предло-

жений и содержащий данные слова в сильной и слабой фразовых позициях (пример: *Однажды утром Игнат не смог завести свой автомобиль. Явно что-то сломалось под капотом. Поэтому не получалось завести машину. А что именно заглохло под капотом машины, Игнат так и не смог разобраться*).

Для анализа были использованы аудиозаписи 12 дикторов (10 женщин и 2 мужчин, от 18 до 66 лет на момент записи). 11 человек родились в Азербайджане, 1 человек – в России в азербайджаноязычной семье. Дикторы определяют в качестве родного/основного языка русский, постоянно находятся в азербайджаноязычном окружении (проживают в Азербайджане или в азербайджанской семье в России), часть дикторов ежедневно использует в повседневной коммуникации азербайджанский язык.

Для сопоставительного анализа были подготовлены аудиозаписи эталонных дикторов русского языка (5 дикторов, 2 мужчин и 3 женщины, возраст – от 25 до 59 лет, далее в тексте обозначены как дикторы-эталон). Дополнительно использовались аудиозаписи дикторов, входящие в базу данных звучащей русской речи, разрабатываемую в лаборатории фонетики и речевой коммуникации филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. Для дикторов-эталонных было проанализировано 1597 реализаций гласных, для русскоязычных дикторов в Азербайджане – 3381 реализация.

Спектральные характеристики (F1 и F2) измерялись на стационарном центральном участке (в Гц) гласных ударного, 1-го и 2-го предударных, 1-го заударного слогов в изолированной, сильной и слабой фразовых позициях. В большинстве случаев значения формант вычислялись автоматически в программе Praat (версия 6.0.56) [15], но с визуальным контролем; иногда оказывалась возможной только ручная обработка. Учитывались все данные, нерелевантные реализации исключались. Для этого использовались функции «Get first formant» и «Get second formant» с настройками по умолчанию (метод Бурга, временное окно 25 мс, для женских голосов – частотный диапазон 5500 Гц для пяти формант, для мужских – диапазон 5000 Гц для пяти формант).

При анализе было необходимо по возможности снизить влияние физиологических и анатомических особенностей дикторов на имеющиеся данные, в связи с чем использовалась нормализация формантных значений по методу Б.М. Лобанова (о данном методе, этапах подготовки данных см. [16], [12, с. 58–60]), которая осуществлена с помощью интерфейса NORM v. 1.1, находящегося в открытом доступе в сети Интернет [18].

Используя нормализованные значения формант гласных ударного ([á], [ó]), 2-го и 1-го предударного,

1-го заударного слогов, возможно корректно оценить основную локализацию формантных областей и центроидов интерферированных гласных русского языка (в произнесении русскоязычных дикторов, находящихся в азербайджаноязычном окружении), оценить их расположение относительно формантных областей гласных в произнесении дикторов-эталонных.

На рисунках 1–3 представлены нормализованные значения формант гласных русских эталонных (круги) и представителей русскоязычной диаспоры в Азербайджане (квадраты) в сопоставлении (ось X – нормализованные частотные значения F2, ось Y – нормализованные частотные значения F1; эллипсами обозначено стандартное отклонение формантных значений гласного от его среднего значения).

Зависимость формантных значений от артикуляционных характеристик стандартная: чем выше значение частоты F1 (ось Y), тем ниже подъем гласного; чем выше значение частоты F2 (ось X), тем более передним является гласный. Условные обозначения для рисунков 1–3: RUSvAZ – группа носителей русского языка в азербайджаноязычном окружении, RUS\_etalon – группа дикторов-эталонных, 1st pre – гласный 1-го предударного слога, 2nd pre – гласный 2-го предударного слога, 1st post – гласный 1-го заударного слога.

При формулировании гипотезы было очевидно, что при особых условиях сосуществования русского и азербайджанского языка нельзя ожидать заметных следов интерференции (как это было, например, при исследовании речи диаспоры в Турции [11]). При этом прогнозируется смещение формантных областей гласных (пусть и в незначительной степени), которое важно зафиксировать, так как оно указывает на те участки, которые подвержены интерференции в первую очередь.

Общая гипотеза для сопоставительного анализа заключается в ожидаемом нарушении механизмов качественной редукции в интерферированной русской речи представителей диаспоры, а именно – во влиянии формантных областей гласных азербайджанского языка на формантную структуру гласных русского языка, что вероятнее всего для гласных контрольных слов в слабой фразовой позиции (т.к. слово в данной позиции находится в зоне минимального внимания говорящего, что подтвердилось на предыдущих этапах исследования [11, с. 110]). При этом не ожидается подтверждения взаимосвязи фразовой позиции и формантной структуры гласных (что ранее было сформулировано для СРЛЯ, см. [9, с. 50]).

#### Результаты исследования

Проведено сравнение (1) нормализованных формантных областей гласных ударного ([á], [ó]), 2-го и 1-го

предударного, 1-го заударного слогов при изолированном произнесении контрольных слов представителями русскоязычной диаспоры в Азербайджане и группы дикторов-эталонов (Рис. 1).

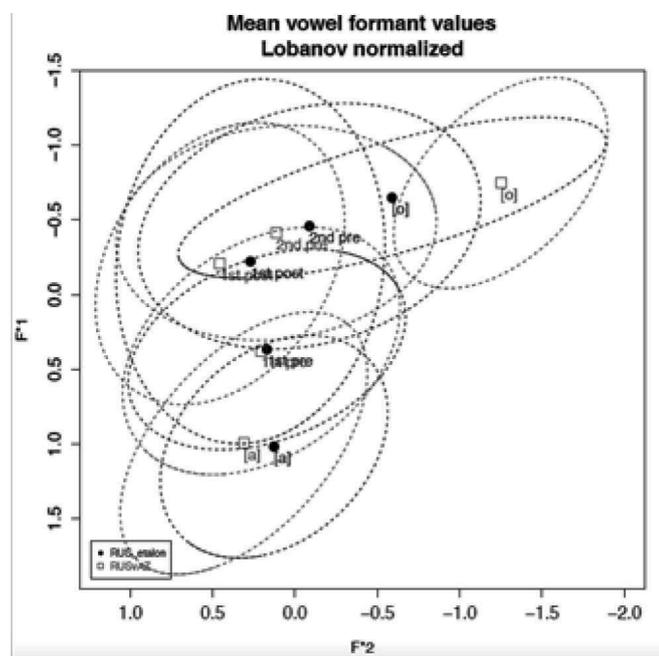


Рис. 1. Нормализованные гласные 2-го предударного, 1-го предударного, ударного и 1-го заударного слогов для представителей русскоязычной диаспоры в Азербайджане (квадраты) в сравнении с нормализованными гласными для русскоязычных дикторов-эталонов (круги) в контрольных словах в изолированном произнесении.

Гласный [ó] в контрольных словах в изолированном произнесении отличается произносительной стабильностью у группы русскоязычных дикторов в Азербайджане (о чем можно судить по площади эллипса). Расположение эллипса на графике указывает на то, что нормализованный [ó] в интерферированной речи имеет более нижний подъем (вероятно, по причине влияния азербайджанского языка, где  $F1 [o] \approx 425\text{--}485$  Гц [17], в отличие от русского, где  $F1 [o] \approx 400$  Гц [10, с. 82]). Гласный [á] по значениям  $F1$  близок к реализации [á] дикторами-эталонами, у представителей диаспоры звук упрежден (возможно, в целом проявляется влияние упрежденных гласных азербайджанского языка [5, с. 30] и/или отсутствие веляризации согласных в азербайджанском языке). Гласный 1-го предударного слога реализован нормативно, что указывает на сохранение механизмов оформления просодического ядра русского фонетического слова, несмотря на азербайджанско-русскую интерференцию и возможное влияние ритмической структуры слова в азербайджанском языке, в котором практически отсутствует количественная и качественная редукция гласных [3, с. 232]. Гласные 1-го заударного

и 2-го предударного слогов находятся в одной зоне (т.н. зоне централизации), реализованы в целом нормативно, при этом наблюдается тенденция к более переднему ряду и нижнему подъему (что близко по значениям формант к азербайджанскому неогубленному гласному звуку заднего ряда верхнего подъема [ɯ], сходному по звучанию с русским [ɨ]). На этапе аудитивного анализа записей представителей диаспоры также был отмечен частотный [ɨ]-образный призвук при реализации [ъ] в заударных слогах.

Проведено сравнение (2) нормализованных формантных областей гласных ударного ([á], [ó]), 2-го и 1-го предударного, 1-го заударного слогов в контрольных словах в сильной фразовой позиции для представителей русскоязычной диаспоры в Азербайджане и группы дикторов-эталонов (Рис. 2).

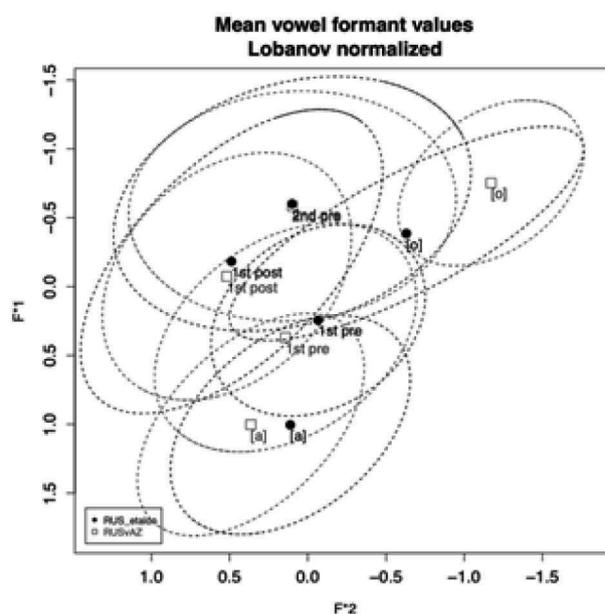


Рис. 2. Нормализованные гласные 2-го предударного, 1-го предударного, ударного и 1-го заударного слогов для представителей русскоязычной диаспоры в Азербайджане (квадраты) в сравнении с нормализованными гласными для русскоязычных дикторов-эталонов (круги) в контрольных словах в сильной фразовой позиции.

Соотношение формантных областей исследуемых гласных звуков аналогично соотношению данных параметров гласных в контрольных словах при изолированном произнесении (см. сравнение 1). Сохраняется тенденция перемещения формантных областей гласных в сторону более нижнего подъема и более переднего ряда (что, вероятно, объясняется локализацией формантных областей азербайджанских гласных [17]).

Проведено сравнение (3) нормализованных формантных областей гласных ударного ([á], [ó]), 2-го и 1-го

предударного, 1-го заударного слогов в контрольных словах в слабой фразовой позиции для представителей русскоязычной диаспоры в Азербайджане и группы дикторов-эталонов (Рис. 3).

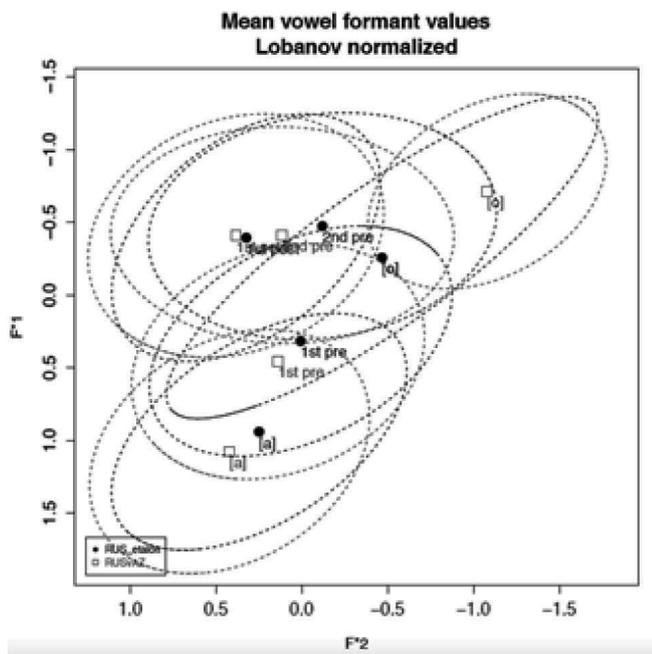


Рис. 3. Нормализованные гласные 2-го предударного, 1-го предударного, ударного и 1-го заударного слогов для представителей русскоязычной диаспоры в Азербайджане (квадраты) в сравнении с нормализованными гласными для русскоязычных дикторов-эталонов (круги) в контрольных словах в слабой фразовой позиции.

Соотношение формантных областей исследуемых гласных звуков аналогично соотношению данных параметров гласных в контрольных словах при изолированном произнесении и в сильной фразовой позиции (см. сравнение 1 и 2). Сохраняется тенденция перемещения формантных областей гласных в сторону более нижнего подъема и более переднего ряда. Так, в сильной и слабой фразовой позициях (для массива данных русскоязычных дикторов в Азербайджане) наблюдается перемещение формантной области гласного 1-го предударного слога (относительно центраида эллипса формантной области аналогичного гласного для дикторов-эталонов).

### Обсуждение

В СРЛЯ исследуемые гласные ударных и безударных слогов не отличаются друг от друга по формантному составу в зависимости от фразовой позиции [9, с. 50]. При этом и для дикторов-эталонов, и для представителей диаспоры у гласного 1-го предударного слога в слабой фразовой позиции наблюдается небольшая централизация формантных областей по

сравнению с более сильными фразовыми позициями, что соответствует данным, полученным ранее для СРЛЯ [9, с. 50–51].

В русской речи представителей диаспоры сохраняется механизм оформления просодического ядра (в том числе на уровне формантной структуры), что еще раз доказывает его основополагающую функцию при формировании ритмической структуры русского слова. Вероятно, только в том случае, если будет зафиксировано разрушение просодического ядра, можно будет говорить о максимальной степени проявления интерференции (и глубокой деформации родного/основного языка диктора вследствие влияния второго/иностранного языка). При анализе зафиксировано перемещение формантных областей в зону переднего ряда и нижнего подъема гласных.

Наибольшее количество нормативных реализаций гласных просодического ядра отмечено при изолированном произнесении контрольных слов (при этом наблюдаются недостаточная редукция во 2-м предударном и 1-м заударном слогах, что, вероятно, объясняется интерференционным влиянием). В сильной и слабой фразовых позициях структура просодического ядра также сохраняется, при этом в слабой позиции наблюдается максимальное смещение формантной области 1-го предударного слога. Как и предполагалось, критических изменений формантной структуры гласных в речи представителей диаспоры зафиксировано не было (что объясняется также особой формой сосуществования русского и азербайджанского языков), при этом намечена потенциальная область перемещения формантных областей гласных у носителей русского языка в азербайджаноязычном окружении (упередненные гласные нижнего подъема).

### Заключение

Таким образом, несмотря на преобладание нормативной для СРЛЯ локализации формант гласных, можно наметить тенденцию к перемещению формантных областей вследствие межъязыковой интерференции. Нарушения механизма качественной редукции гласных не наблюдается, при этом происходят качественные изменения иного характера – перемещение центроидов (и, соответственно, эллипсов) гласных в сторону нижнего подъема и более переднего ряда (что характерно для гласных азербайджанского языка). Вариативность показателей F1 и F2 указывает на необходимость уточнения в дальнейшем схемы отбора материала (увеличения количества дикторов, статистического анализа данных для группы русскоязычных дикторов, постоянно использующих в повседневной жизни азербайджанский язык), применения дополнительных методов обработки полученных результатов.

## Благодарности

Автор выражает благодарность сотрудникам Бакин-

ского славянского университета и Российского информационно-культурного центра в г. Баку за помощь в сборе экспериментального материала.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Агаева Ш.А. О речевых особенностях азербайджанского русского языка // Актуальные проблемы современной медицины и фармации 2019: сборник тезисов докладов LXXIII Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых, Минск, 15–17 апреля 2019 г. Минск, 2019. С. 1570.
2. Алхасов Я. Языковая политика в Азербайджане и содержание обучения русскому языку в азербайджанской школе // Русский язык за рубежом. 2007. № 6. С. 75–78.
3. Баданова Т.А. Словесное ударение в алтайском языке в сопоставительном аспекте. Новосибирск: Издательство НГУ, 2011. 316 с.
4. Байрамова Ф.О. Исследование акцента в интерферирующей русской речи (на материале русской речи азербайджанцев): дис. ... канд. филол. наук. М., 2012. 297 с.
5. Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А., Гордина М.В., Белякова Г.А., Игнаткина Л.В., Кукольщикова Л.Е., Литвачук Н.Ф., Огородникова К.С., Ошуйко Е.И., Сергеева Т.А., Штерн А.С., Щербакова Л.П., Щукин В.Г. Интерференция звуковых систем. Коллективная монография / Под ред. Л.В. Бондарко, Л.А. Вербицкой. Л.: Издательство ЛГУ, 1987. 278 с.
6. Гаджиев А. Образование на русском языке в Азербайджанской Республике: реалии и перспективы развития // Этнодиалоги. 2017. № 1 (52). С. 28–44.
7. Земская Е.А., Гловинская М.Я., Бобрик М.А. Язык русского зарубежья: Общие процессы и речевые портреты / Под ред. Е.А. Земской. М.; Вена: Языки славянской культуры, 2001. 492 с.
8. Златоустова Л.В., Потапова Р.К., Потапов В.В., Трунин-Донской В.Н. Общая и прикладная фонетика. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997. 416 с.
9. Князев С.В. Структура фонетического слова в русском языке: синхрония и диахрония. М.: МАКС-пресс, 2006. 226 с.
10. Князев С.В., Пожарицкая С.К. Современный русский язык: фонетика. М.: Академический Проект, 2005. 320 с.
11. Некрылова В.П. Интенсивность гласных как параметр реализации ритмической структуры слова в речи носителей русского языка, проживающих в Турции // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2020. № 4. С. 102–113.
12. Черепанова О.Д. Лингвистическое обеспечение фонетических тренажеров при обучении немецкому языку (на материале вокализма русского и немецкого языков): дис. ... канд. филол. наук. М., 2019. 185 с.
13. Языки мира. Тюркские языки: сборник статей / Гл. редкол.: В.Н. Ярцева. М.; Бишкек: Издательский Дом «Кыргызстан», 1997. 542 с.
14. Baitchura U. Instrumental-phonetik data on the word-stress and intonation in Azerbaijani. In: Central Asiatic Journal. Wiesbaden, Harrassowitz Verlag, 1979, vol. 23, no. 1/2, p. 38–64.
15. Boersma, P., Weenink D. Praat: doing Phonetics by Computer. Version 6.0.56. 2020. URL: <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/> (дата обращения: 19.07.2021).
16. Lobanov V.M. Classification of Russian vowels spoken by different speakers. In: The Journal of the Acoustical Society of America, 1971, vol. 49, p. 606–608.
17. Mokari P.G., Werner S. An acoustic description of spectral and temporal characteristics of Azerbaijani vowels. In: Poznan Studies in Contemporary Linguistics, vol. 52, no. 3, 2016, p. 503–518.
18. Thomas, E.R., Kendall T. NORM: Vowel Normalization Suite 1.1 Methods. 2007. URL: <http://www.lingtools.uoregon.edu> (дата обращения: 20.07.2021).

© Некрылова Виктория Петровна (nekrylova@ya.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА АЛТАЙСКОГО МНОГОЗНАЧНОГО ГЛАГОЛА ТАРТ - 'ТЯНУТЬ'<sup>1</sup>

**Саналова Байару Борисовна**

К.филол.н., с.н.с., НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова,  
Горно-Алтайск  
sbayaru@mail.ru

### SEMANTIC STRUCTURE OF ALTAI POLYSEMANTIC VERB TART – "TO PULL"

**B. Sanalova**

*Summary:* Words have the ability to be polysemantic, in other words to vary their meaning according to functions, that they perform in the sentence as on surrounding them context. Lexical-semantic variants (further – LSV) or separate meanings form within a word word's semantic paradigm, they are semantically connected with each other and are realized in different standard contexts. This article covers the analysis of functioning of modal verb tart – "to pull" in phrases of different semantics and the definition of conditions that realize its all possible meanings.

*Keywords:* verb, polysemant, semantic structure, lexical meaning, lexical-semantic variant, semantic component, differential seme.

*Аннотация:* Слова обладают способностью быть многозначными, т.е. варьировать свое значение в зависимости от тех функций, которые они выполняют в предложении, в соответствии с окружающим их контекстом. Лексико-семантические варианты (далее – ЛСВ) или отдельные значения образуют внутрисловную семантическую парадигму слова, они семантически связаны друг с другом и реализуются в различных типовых контекстах. Данная статья посвящена анализу функционирования многозначного глагола *тарт*- 'тянуть' во фразах различной семантики и выявлению всевозможных его значений.

*Ключевые слова:* глагол, полисемант, семантическая структура, лексическое значение, лексико-семантический вариант, семантический компонент, дифференциальная сема.

Изучение глагола, как ведущей, наиболее важной части речи, всегда привлекало и привлекает внимание лингвистов. Особый интерес вызывает исследование семантической структуры глагола как одно из направлений изучения лексико-семантической системы языка, лексикологии и лексикографии.

Данная статья посвящена описанию семантической структуры алтайского многозначного глагола *тарт*- 'тянуть'. Мы попытаемся выявить всевозможные значения данного глагола; определить условия реализации этих значений, т.е. выяснить при сочетании с какими объектами, какими субъектами в какой форме формируется то или иное значение.

По нашим данным, семантическая структура многозначного алтайского глагола *тарт*- 'тянуть' состоит из 20 ЛСВ. По способу связей ЛСВ друг с другом структура глагола *тарт*- 'тянуть' относится к радиально-цепочечному типу полисемии. Большинство производных значений образованы на базе основного значения, на основе некоторых производных значений, в свою очередь, развиваются другие значения.

Описание семантической структуры любого многозначного слова, как правило, начинается с выявления его основного значения, того, которое приходит на ум сразу при произнесении слова вне зависимости от кон-

текста, которое не зависит от контекста. Все остальные значения выявляются в контексте.

Говоря о разграничении основных и неосновных значений, главным признаком, по которому основные значения отличаются от неосновных, Э.В. Кузнецова считает минимальную зависимость первых от контекста [2, с. 105]. Характеризуя основное значение слова, Е. Курилович пишет: «Главное значение то, которое не определяется контекстом, в то время как остальные значения прибавляют еще и элементы контекста» [3, с. 246]. Это же подчеркивает и Д.Н. Шмелев, указывая на то, что основное значение «наименее обусловлено синтагматически» [5, с. 113].

В качестве основного значения для глагола *тарт*- мы выделяем ЛСВ 1 'тянуть, тащить объект; напрягая тащить, волочить'. Грамматический объект при глаголе *тарт*- 'тянуть' в основном значении может быть выражен одушевленным или неодушевленным существительным в винительном падеже: *Онын колынанг тудала, площадка жаар тартты* (ЛК, МЛ, 35) 'Схватив его за руку, потащил в сторону площадки'.

На базе основного значения образован ЛСВ 2 'удлинять или расширять вытягиванием, натягиванием'. Дифференциальной для этого значения является сема «сделать шире, длиннее»: *Кече жаанам эдрекле тере тарткан*

<sup>1</sup> Статья подготовлена при поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 20-412-040008 р\_а\_Республика Алтай).

(И) 'Вчера моя бабушка вытягивала мялкой шкуру'; *Экү ширдекти эки учынаг тудуп, кере тартып андандыра тудуп, жарамыкту көргүлөп турдылар* (ЧЧ, М, 20) 'Схватив вдвоем войлочный коврик с двух концов, растягивая, переворачивая, любовались'.

ЛСВ 3 'сделать лучше по качеству, свойствам, привести в лучшее состояние; или сделать хуже, плохим'. Данный ЛСВ реализуется в сочетании глагола *тарт-* 'тянуть' со словами *өрө* 'верх' и *төмөн* 'вниз'. Данный ЛСВ мы рассматриваем как генерализованное расширенное значение. В данном значении объект при глаголе *тарт-* объединяет в себе обозначение всех действий, направленных на улучшение или наоборот ухудшение объекта. Например: *Куучын колхозты өрө тартып, тыгыдын алары керегинде болды* (ЧЧ, М, 156) 'Разговор шел о том, чтобы улучшить состояние колхоза, укрепить его'.

ЛСВ 4 'дергать, тянуть за что-л.'. Реализация данного значения предполагает направленность действия субъекта на определенный объект, который представлен конкретным именем существительным в винительном или исходном падежах. Примеры: *Уулчак алдында партада отурган кызыкчактын тулунгын тартты* (И) 'Мальчик дернул за косу девочки, сидящей за передней партой'; *Мерген нөкөрининг ийнинег тартты* (И) 'Мерген дернул друга за плечо'.

ЛСВ 5 'дергаться, производить непроизвольные резкие и отрывистые движения'. Данное значение глагол *тарт-* формирует в своем непереходном употреблении в сочетании со словами, обозначающими части тела человека, в позиции субъекта. Такого рода значения Л.М. Васильев рассматривает как «обусловленные тематическим типовым контекстом, когда отмечается указание на связь слова с каким-то кругом явлений действительности (например, с состоянием человека, с его эмоциональной или мыслительной деятельностью и т.д.) и соответствующим тематическим классом слов (лексикой со значением состояния и т.д.)» [1, с. 13]. В данном случае таким «тематическим классом слов» являются слова, обозначающие части тела человека. Например: *Кеченег бери көзим тартат, байла, солун кижы көрөрүм* (И) 'Со вчерашнего дня дергается глаз [мой], наверное, встречу с интересным человеком'; *Кижининг жалмажы тартса, ыраак жол-жорукка барар деп, алдында жаанам айдатан* (И) 'Раньше бабушка моя говорила, что, если у человека дергаются [мышцы] ягодичы, [он] поедет в дальнюю дорогу'.

ЛСВ 6 'натягивать что-л., вытягивая, сделать тугим; повесить'. Данное значение получает реализацию в сочетании глагола *тарт-* с объектами, обозначающими такие предметы, как веревка, шторы и т.д. Например: *Кыптын учында көжөгө тартып салган эмтир* (ЛК, М, 119) 'В конце комнаты, оказывается, повесили занавес'.

ЛСВ 7 'завязывая, туго стянуть концы'. В данном значении объектами при глаголе *тарт-* 'тянуть' выступают имена существительные, обозначающие предметы, которые можно связать, затянуть: *Адам картошколу таардын оозын кезе тартты* (И) 'Мой отец затянул потуже отверстие мешка с картофелем'.

ЛСВ 8 'натянув, поднять кверху, выше; подтянуть'. В реализации этого значения позицию объекта при глаголе *тарт-* заполняют имена существительные, обозначающие одежду, обувь: *Энези балазынынг штанын тартты* (И) 'Мать подтянула штаны своему ребенку'; *Карган өбөгөн сопогынынг шымалып калган кончыгын тартып аларга токтой түшти* (И) 'Старик остановился, чтобы подтянуть спустившееся голенище своего сапога'.

ЛСВ 9 'чертить; подчеркивать'. Реализация данного значения предполагает факультативную позицию орудия действия: *Берилген эрмектерде укташ члендерди тартып салар керек* (И) 'В данных предложениях следует подчеркнуть однородные члены'; *Ол чаазынга карандашла кандый да чийүүлөр тартып салган* (И) 'Он на листе бумаги начертил какие-то линии'.

ЛСВ 10 'возить кого-л., что-л.'. Данное значение мы определяем как вторичное производное непереносное значение. В этом случае речь идет о семантическом сдвиге за счет снятия семы «физическое действие» и приобретения нового семантического компонента «перемещение объекта». Примеры: *Мен эки ай жүреле, одын-өлөнг тартып бергем* (ЧЧ, М, 52) 'Я два месяца [пока] находился, дрова, сено привез'; *Монгол жеринег кош тартып брааткан шоферлор олоорды кайкаганду аяктап, өдө бергилейт* (ЛК, М, 19) 'Шоферы, везущие груз из Монголии, с удивлением разглядывая их, проезжают мимо'.

Следующие значения мы рассматриваем как узкие в реализации, специализированные значения. Это ЛСВ 11 'пахать, взрыхлять, возделывать землю для посева'. В реализации данного значения в позиции объекта при глаголе *тарт-* допускается лишь слово *кыра* 'пашня'. Например: *Мен [бука] жокко неме болбос, мени жегип, кыра тартат* (ЧЧ, М, 56) 'Без меня [без быка] не обойдутся, запрягав меня, пашут'.

ЛСВ 12 'придавать чему-н. нужное, определенное положение, форму, приводить в нужное состояние'. Данное значение глагол *тарт-* формирует в сочетании с объектами *байкан* 'палатка' (*байкан тарт-* 'ставить палатку') и *айа* 'ловушка-самострел' (*айа тарт-* 'ставить ловушку-самострел'). Примеры: *Анчыбай уулыла экү Сары-кобынынг оозына келеле, оду салып, байкан тарттылар* (ЧЧ, М, 29) 'Анчыбай вдвоем с сыном, придя к началу Сары-Кобы, разбивая стан, ставили палатку'; *Корочынынг бажында чайдын ойынында тузак буулап, кеткин эликтердинг кечит жолына айа тартып, андап туратан* (ЧЧ, М, 15) 'В верхове [лога] Корочы [он] охотился, расставляя петлю

в месте игр глухарей, ставя ловушку-самострел на пути кочующих косуль.

Далее глагол *тарт-* ‘тянуть’ формирует значение ЛСВ 13 ‘убавляться, убывать, уменьшаться’ в контексте о воде, молоке у коровы, кормящей матери и ЛСВ 14 ‘сдвигаться, уменьшаться в размере’ в контексте о материи, ткани. Здесь следует говорить о явлении «транссемантизации» – перехода одной семемы в другую путем изменения признаков [4, с. 7]. В данном конкретном случае речь идет о семантическом сдвиге за счет снятия семы «физическое действие» и приобретения новых семем. Семантический компонент «физическое действие» трансформируется в сему «физическое состояние». При реализации данных значений обращаем внимание на отсутствие объектного распространителя. Например: *Талай тартыла бергенде, үлүш сабарыла кумакка аттарын бичигилеп, соодонып тургулаар болды* (ЛК, М, 76) ‘Когда море уменьшилось, развлекались, мокрыми пальцами записывая на песке свои имена’; *Бир күн өткөн, суу тартылбаган* (АЗ, Ч1, 104) ‘Один день прошел, река не уменьшилась’; *Яантайын јунышка чамча тартып калган* ‘Из-за постоянной стирки рубашка села (уменьшилась в размере)’; *Соокторло кожо уйдын сүди иле тартып калган* ‘Вместе с холодами молоко у коровы заметно уменьшилось’; *Эмди карып сүдим тартыла берерде, ээм мени этке садарга семиреримди сакып јат* (АЗ, Ч2, 207) ‘Теперь, когда я, состарившись, молоко [мое] уменьшилось, хозяин [мой] ждет, когда я наберу вес, чтобы продать меня на мясо’.

Далее в семантической структуре глагола *тарт-* ‘тянуть’ выделяется ЛСВ 15 ‘вить (гнездо)’. Данное значение следует рассматривать как узкое, специализированное в силу того, что его реализация ограничивается лишь сочетанием со словом *уйа* ‘гнездо’ в качестве объекта. Данный ЛСВ получает выражение в обязательных позициях субъекта и объекта. *Баарчыктар уйа тартып, шакпыражып, чуркуражып турган* (ЛК, М, 220) ‘Скворцы вьют гнезда, галдят, суетятся’; *Айылдын тунжунде уйа тартып алган карлагаштар чуркуража берерде, Каран бажын јангы ла көдүрди* (ЛК, М, 41) ‘Когда ласточки, свившие гнезда в дымовом отверстии аила, засуетились, только тогда Каран поднял голову’.

ЛСВ 16 ‘курить’, реализуемое глаголом *тарт-* в сочетании с узким кругом объектов, также рассматривается как узкое специализированное значение. Примеры: *Ол спортсмен учун бир де папирос тартпаган* (ЛК, М, 14) ‘Поскольку он спортсмен, он ни одной папиросы не выкурил’; *Оноң ненин де учун танкы тартар күңни келди* (ЛК, М, 14) ‘Потом почему-то [ему] захотелось покурить’.

ЛСВ 17 ‘обволакивать чем-н., покрыть целиком, затянуть чем-н.’. Данный ЛСВ полисемант *тарт-* формирует

в своем сочетании с наречием *туй* ‘плотно; полностью’, при этом действие, обозначаемое рассматриваемым глаголом, направлено на объекты, обозначающие физические субстанции, способные покрывать, обволакивать собой предметы. Например: *Тенгерини булуттар туй тартып салган* (И) ‘Тучи полностью закрыли небо’; *Деремненин ичин ыш туй тартып салган* (И) ‘Деревню плотно заволокло дымом’.

ЛСВ 18 *перен.* ‘посчастливиться, повезти’, реализуемое глаголом *тарт-* ‘тянуть’ в его сочетании со словом *ырыс* ‘счастье’ в роли субъекта действия, рассматривается как переносное метафорическое: *Ырызын тартты: мен туку качаннаң кунајынымды садарга санангам* (АЗ, Ч1, 35) ‘Тебе повезло, я давно собирался продавать свою корову’; *Менин ырызым тарткан, экзаменде јенгил билет келишкен* (И) ‘Мне посчастливилось, на экзамене достался легкий билет’.

ЛСВ 19 *перен.* ‘выделять гной, гноиться’, реализуемое полисемантом *тарт-* в его сочетании со словом *иринг* ‘гной’ мы также рассматриваем как переносное метафорическое: *Балуга иринг тартып баштаган* (И) ‘Рана начала гноиться’.

ЛСВ 20 *перен.* ‘вызывать желание отправиться куда-л., быть где-л.; влечь, манить к себе’. В данном случае сема «физическое действие» трансформируется в сему «эмоциональное состояние»: *Бу комитет деген неме эл-јонды бойына тартып алды* (ЧЧ, М, 138) ‘Этот так называемый комитет привлек к себе людей’; *Кайда да болзон, төрөл јеринг сени јаантайын бойына тартар* (И) ‘Где бы ты не находился родные места всегда будут манить тебя к себе’.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что семантическая структура алтайского многозначного глагола *тарт-* как определенным образом организованная совокупность сем носит иерархический характер, что обусловлено разнотипностью сем, формирующих лексическое значение данного слова. Безусловно, формой выражения разных значений полисеманта являются определенные элементы контекста, в частности грамматические и лексические показатели.

#### Список условных сокращений источников материала

- АЗ, Ч1 – Азия Чөрчөктөри 1-кы бичик. «Алтын Туу» деп Байсын-Јурт, 2014.  
 АЗ, Ч2 – Азия Чөрчөктөри 2-чи бичик. «Алтын Туу» деп Байсын-Јурт, 2015.  
 И – Информант  
 ЛК М – Л. Кокышев. Мечин јылдыс. – Горно-Алтайск, 2013.  
 ЧЧ М. – Ч. Чунижеков. Мундузак. – Горно-Алтайск, 1962.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев Л.М. Отношения языковых значений в границах полисемантического слова // Исследования по семантике. – Уфа, 1989. – С. 13.
2. Кузнецова Э.В. Итоги и перспективы классификации русских глаголов // Семантические классы русских глаголов. – Свердловск, 1982. – С. 105.
3. Курилович Е. Заметки о значении слова // Очерки по лингвистике. – М., 1962. – С. 246.
4. Степанова Г.В. Семантика многозначного слова. – Калининград, 1978. – С. 7.
5. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. – М., 1977. – С. 113.

© Саналова Байару Борисовна (sbayaru@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова

# МЕТАФОРА ВРЕМЕНИ И ЕЁ ПЕРЕВОД С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ (ПО МАТЕРИАЛАМ ТЕКСТА КИТАЙСКОЙ ОПЕРЫ КУНЬЦЮЙ «ПИОНОВАЯ БЕСЕДКА»)

Сюй Чан

Аспирант, Шанхайский университет  
иностранных языков  
zlama@foxmail.com

THE METAPHOR OF TIME AND ITS  
TRANSLATION FROM CHINESE  
INTO RUSSIAN (BASED ON THE TEXT  
OF THE CHINESE OPERA KUN'TSYUY  
"PEONY GAZEBO")

Xu Chang

*Summary:* This article will consider the problem of the national-cultural specificity of the metaphor of time and the options for its translation from Chinese into Russian. The relevance of this research is due to the increased interest in Chinese culture and works of art in connection with the process of globalization and intercultural communication, the demand for studying a variety of complex issues encountered when translating Chinese works into Russian, including the question of translating the metaphor of time. The metaphor of time, as the embodiment of the linguistic picture of the world of a particular ethnic group, has national-specific features. It, as a means of actualizing the hidden meanings laid down by the author, and the embodiment of emotionally colored images of the original text, performs the most important task in the text - influencing the imagination of readers. It is precisely with the above-mentioned factors that the appearance of numerous works with various versions of its translation is associated. The task of the translator is to find suitable translation methods in order to maximize the transmission of the hidden meaning in the metaphor. To do this, the translator will first need to understand the similarities and differences of the metaphor of time in the two languages, understand the contextual effects used by the original author in this metaphor of time, and accept such suitable translation methods as full translation, transformational translation, free translation and the method of omission.

*Keywords:* metaphor of time, comparative linguistics, metaphor translation, artistic translation, Kunqu opera.

*Аннотация:* В данной статье будет рассмотрена проблема национально-культурной специфики метафоры времени и варианты её перевода с китайского языка на русский. Актуальность данного исследования обусловлена возросшим интересом к китайской культуре и произведениям искусства в связи с процессом глобализации и межкультурной коммуникации, востребованностью изучения разнообразных сложных вопросов, встречающихся при переводе китайских произведений на русский язык, в том числе вопрос перевода метафоры времени. Метафора времени, как воплощение языковой картины мира того или иного этноса, обладает национально-специфическими особенностями. Она, как средство актуализации скрытых смыслов, закладываемых автором, и воплощение эмоционально окрашенных образов оригинального текста, выполняет в тексте важнейшую задачу – воздействие на воображение читателей. Именно с вышеупомянутыми факторами связано появление многочисленных трудов с различными вариантами её перевода. Задача переводчика заключается в нахождении подходящих способов перевода с целью максимальной передачи скрытого смысла в метафоре. Для этого переводчику потребуется для начала разобраться в сходствах и различиях метафоры времени на двух языках, осознать контекстуальные эффекты, используемые первоначальным автором в данной метафоре времени, и принять такие подходящие способы перевода, как полный перевод, трансформационный перевод, вольный перевод и приём опущения.

*Ключевые слова:* метафора времени, сопоставительная лингвистика, перевод метафоры, художественный перевод, Опера Куньцюй

## Введение

Опера Куньцюй считается «родоначальником сотни китайских опер» и жемчужиной китайского театрального и оперного искусства. История её берёт начало с незапамятных времен и за 600 лет своего существования она ни разу не утратила популярности. В 2001 году она была внесена в список ЮНЕСКО как «шедевр устного и нематериального культурного наследия человечества». Опера Куньцюй известна красотой звучания, отличается переливистой мелодичностью, нежностью и мягкостью. Язык оперы характеризуется элеган-

тностью, сюжетностью, поэтичностью, безусловностью и метафоричностью, что сильно усложняет работу переводчиков. Как заметил Ньюмарк: «Хотя основная проблема перевода - это общий выбор методов перевода текста, наиболее сложным вопросом в работе переводчика является перевод метафор» (Newmark, 1988: 104)

**Цель** нашего исследования заключается в выявлении особенностей и стратегий перевода метафорического представления тематической группы «времени», опираясь на разъяснении национально-культурных особенностей в китайском и русском языках.

**Материалом** для анализа послужила опера «Пионовая беседа», созданная Тан Сяньцзу, драматургом династии Мин, которая является наиболее представительным образцом оперы Куньцзюй и выдающимся культурным и художественным сокровищем китайского народа. 7 сентября 2016 года опера была переведена профессором Ли Иннань на русский язык.

**Сюжет оперы:** В опере повествуется о Ду Линянь, дочери чиновника древнего Китая, которая во сне встречается в пионовом саду возлюбленного, бедного студента по имени Лю Мэнмэй. Не найдя юношу после пробуждения, Ду Линянь впадает в тоску, долго болеет и в конце концов умирает. После этого она становится призраком, продолжая искать его по всему свету. Ду Линянь рисует картину, в надежде, что однажды юноша найдет её и увидит на ней себя и прекрасную девушку. Лю Мэнмэй сразу же влюбляется. Чудесным образом девушка оживает и влюблённые счастливо живут вместе.

В данной статье были применены следующие **методы исследования:** метод сопоставления; метод контекстуального и компонентного анализа, метод описания.

**Объектом** исследования выступают метафоры времени, использованные в текстах оперы Куньцзюй «Пионовая беседа» на китайском и русском языках.

**Предметом исследования** являются особенности метафоры времени и способы перевода метафоры времени с китайского на русский язык в художественном тексте.

### Теоретические основы

#### (1) Теория метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона

На феномен метафоры обращали внимание такие учёные как Дж. Лакофф [6], Блэк М. [3], Дэвидсон Д. [5], Арутюнова Н.Д. [1], Будаев Э.В. [4], Никитин М.В. [7] и ряд других. Особое место в становлении теории метафоры отводится Дж. Лакоффу и М. Джонсону. Именно они впервые в книге «Метафоры, которыми мы живем» рассматривали феномен метафоры как объект исследования, тщательно и системно описывали его когнитивный механизм, исследовали с точки зрения её связи с глубинными когнитивными структурами и процессов категоризации мира. И с тех времен метафора, как когнитивный феномен, вошла в поле зрения учёных. По мнению Дж. Лакоффа и М. Джонсона, «Метафора пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении и действиях. Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по самой своей сути» [6, с.387]. Сами процессы мышления и понятийная система человека в значительной степени метафоричны и в силу это-

го, метафоры, как языковые выражения, имеют право на существование. Сущность метафоры состоит в переживании и осмыслении предметов одного рода в терминах сущностей другого рода. Она помогает нам понять чрезвычайно сложные и абстрактные понятия, в том числе и понятие времени, которое принадлежит к определяющим категориям человеческого сознания.

Понятие времени является одним из базисных концептов картины мира и большая часть концептуальной системы посвящена осмыслению времени, где избежать метафорического мышления невозможно. Понятие времени принадлежит к культурным концептам, так как «в каждой культуре существует своя собственная, исконная или заимствованная, система временных понятий» [10, с.2]. В русском и китайском языках также имеется как универсальный, так и специфический национально-культурный способ восприятия и познания абстрактного понятия «Времени» с помощью реальной действительности.

Дж. Лакофф и М. Джонсон выделяют онтологическую метафору, структурную метафору и ориентационную метафору [6]. Опираясь на это, мы также разделяем в данной статье метафору времени на следующие три типа:

1. **Онтологическая метафора времени**  
Это метафора времени, которая базируется на проецировании свойств предметов окружающей действительности, или на индивидуальных человеческих опытах, связанных с физическими объектами, в частности, с человеческим телом, событиями, действиями и т.д. Например: время не ждёт (时间不等人), 时间很长(время длинное) и т.д.
2. **Структурная метафора времени**  
Структурная метафора времени считается структурным метафорическим упорядочиванием абстрактного понятия «время» в терминах другого. Концептуализация понятия «время» осуществляется через уже структурированные, конкретные элементы опыта человека. К такой метафоре относятся следующие: время – деньги (时间就是金钱); 时间如水 (время - вода) и т.д.
3. **Ориентационная метафора времени**  
Ориентационная метафора времени — это метафора, позволяющая познавать понятие «время» с помощью ориентаций в пространстве и направления движения времени. Например: зима ушла (冬天走了), 年后 (после Праздника весны) и т.д.

#### (2) Типология способов перевода метафоры

Проблема перевода метафоры до сих пор остаётся самой обсуждаемой и сложной проблемой в теории перевода. Этот вопрос неоднозначно трактуется такими учёными, как В.Н. Комиссаров [9, с.112], Л.С. Бархударов [2, с.98], Т.А. Казакова [8, с.76] и другие. Эти учёные сходятся во мнении касательно способов, необходимых для

передачи метафоры. Опираясь на исследования этих учёных, мы предлагаем следующие способы перевода метафоры времени: полный перевод, трансформационный перевод, вольный перевод и приём опущения.

Кроме этого, перевод метафоры времени требует, чтобы переводчик, в первую очередь, был хорошо ознакомлен со сходствами и различиями в восприятии и мышлении понятия времени между китайскими и русскими народами, поскольку перевод метафоры времени – это трансформация не только на уровне языка, но и на когнитивно-мыслительном уровне. Самая главная и конечная задача переводчика состоит в том, чтобы передать истинные намерения творчества автора исходного текста на культурном фоне исходного языка, а также способствовать коммуникации мыслительного, познавательного, и эмоционального опыта и культурных ценностей двух народов.

### Способы перевода метафоры времени на основе сопоставительного исследования китайского и русского языков

Чтобы более точно и подробно изучить специфику метафоры времени и проблему её перевода с китайского на русский, обратимся к текстам оперы Куньцзюй «Пионовая Беседка» на китайском и русском языках. В ходе исследования нами был проведен сопоставительный анализ временных метафор в сознаниях русского и китайского языков, проанализированы способы перевода, авторитетного переводчика Ли Иннань на основе определения и сопоставления временных метафор в русском и китайском текстах.

На основе проведённого исследования возможно выделить всего четыре способа перевода, наиболее подходящие для передачи временных метафор, к ним относятся: полный перевод, трансформационный перевод, описательный перевод и компенсация.

#### (1) Полный перевод

Полный перевод относится к ситуации, когда переводчик решает в полном объеме сохранить метафорический образ оригинального текста в переведённом тексте. В этом случае, как правило, исходный и целевой языки имеют полное соответствие в способах метафоризации. Например:

【隔尾】春啊，得和你两留连，春去如何遣？（《惊梦》）

Весна, весна, я так привязалась к тебе!  
Что буду делать, когда ты уйдёшь?

В представленном примере метафорой является выражение “春去” (весна, когда ты уйдёшь). Эту метафо-

ру можно считать ориентированной. Для её передачи переводчик выбирает полный перевод, так как представление о понятии времени находится в прямой зависимости от представлений человека о пространстве и в обоих языках имеются одинаковые временные метафоры, образующиеся словами, характеризующими пространственные категории.

【前腔】夜长难睡，还向主家借些油去。（《遇母》）  
Впереди длинная ночь, сразу не заснешь.  
Сходите-ка к хозяину, займите масла.

В выбранном примере мы видим онтологическую метафору “夜长”(длинная ночь). Переводчик сохраняет данную метафору в переведённом тексте, поскольку в русском и китайском языках “夜”(ночь) имеет один и тот же способ метафоризации.

【胜如花】也曾落几个黄昏陪待。（《婚走》）  
Меня уже прождали несколько ночей.

В выбранном отрывке мы рассматриваем ещё одну новую онтологическую метафору “几个黄昏”(несколько ночей). В русском и китайском языковых сознаниях временные метафоры могут объективироваться в конкретных предметах, а также и в ряде их признаков, в том числе и “количество предметов - несколько (几个)”. Таким образом, переводчик легко может подобрать эквивалент в целевом языке.

【寄生草】花把青春卖，花生锦绣灾。（《冥判》）  
Цветы - изменницы нам продают весну,  
Их краски яркие грозят бедою.

В данном примере метафорой является “把青春卖”(продают весну). Метафора основана на ассоциации с тем, что весна, как и деньги или другие ценные вещи, может быть продана (卖). Русские и китайские народы для характеристики времени употребляют одинаковое слово: “продавать” (卖), поэтому переводчик передаёт оригинал напрямую, через эквивалентную метафору, существующую в русской культуре.

【山桃红】则为你如花美眷，似水流年，是答儿闲寻遍。在幽闺自怜。（《惊梦》）

Ведь ради вас, прекрасной, как цветок,  
Я обошёл селения и города,  
И вас нашёл в укромном терему,  
В тоске о юности, текущей, как вода.

В оригинальном тексте можно найти метафорическое выражение: “似水流年”(юность, текущая, как вода). Данная метафора является структурной. В русском языке также существуют подобные выражения: “время течёт, как вода”. Кроме того, в сознаниях русского и китайского народов время может не только “течь”, но и “останавли-

ваться”, “замерзать” и т.д. Таким образом, метафорический образ исходного текста полностью был сохранен переводчиком в целевом тексте.

Как мы видим в предыдущих примерах, полный перевод основывается на сходствах между русскими и китайскими языковыми временными метафорами. На самом деле, иногда полный перевод употребляется и в той ситуации, когда в русском языке вообще не существует подобного метафорического образа, как в китайском. К примеру:

【**啖林莺**】当今生花开一红，愿来生把萱椿再奉。（《闹殇》）

Цвет юности моей поникнул и увял,

Но в жизни будущей я долг верну сполна.

В данном примере есть две специфические метафоры в оригинале: “今生” (настоящая жизнь) и “来生” (будущая жизнь или следующая жизнь), они вместе с “前生” (прежняя жизнь) создают концепцию жизни и смерти в буддизме. Существенное влияние буддизм оказал на носителей китайской культуры, и конечно, на творчество китайской литературы. В опере “Пионовая беседка” как раз говорится о том, что произошло в настоящей и в будущей жизни у Ду Линьян. Вся история, описанная в оригинальном тексте, конструируется и основывается на возможности того, что человек после смерти может выходить из своего тела, пребывать в промежуточном состоянии, то есть в состоянии между смертью и новым рождением, а потом переходить из одной жизни в другую, так называемую следующую жизнь. Таким образом, сансара (轮回) является одним из основных понятий в буддизме. Большинство россиян являются христианами, так что русский народ не ассоциирует время с таким понятием, которое движется по бесконечному циклу повторяющихся рождений, земного существования и смерти. Такое циклическое движение времени для русских читателей может быть чуждым. Несмотря на это, переводчик сохранил метафорическое выражение исходного текста при переводе: первую переводчик передаёт как “юность моя”, а вторую как “жизнь будущая”, что сохранило культурные особенности, поспособствовало внешнему распространению и влиянию национальной культуры и ценностей в культуре русского языка, помогло русским читателям понять смысл всего текста на более глубоком уровне.

## (2) Трансформационный перевод

Следующим способом, который также часто используется переводчиком “Пионовой беседки”, является трансформационный перевод. Он применяется в том случае, если появляется ассоциативное несоответствие между метафорами в исходном и целевом языках. Переводчик заменяет исходную метафору другим метафорическим образом, присутствующим в целевом языке, при-

меняет определённые преобразования с целью более доступной передачи информации, объяснения исходного смысла метафоры русским читателям с отличной от китайской культурой.

【**前腔**】阳春有脚，经过百姓人家。（《劝农》）

Вы, как солнышко весною;

Заглянули в каждый дом.

В этом примере мы можем видеть, что переводчик заменил выражение «阳春经过百姓人家» (Весна прогуливается по домам жителей) в исходном тексте выражением «весна, заглянула в каждый дом». Данная трансформация не наносит ущерба эффекту метафорического образа оригинального текста, а наоборот, помогает минимизировать культурную разницу между двумя языками, делает переведенный текст более аутентичным и легким для понимания. Текст перевода, в той же степени, что и оригинальный текст, может передать радостное и возбуждённое настроение людей по весне.

## (3) Вольный перевод

Вольный перевод относится к ситуации, когда переводчик преобразует метафорическое выражение в тексте оригинала, используя неметафорическое выражение в целевом языке. Приведём пример:

【**皂罗袍**】锦屏人忒看的这韶光贱！（《惊梦》）

Как чудно видеть нам, затворницам,

всю эту прелесть!

В предложенном примере мы можем найти такую метафору: “韶光贱” (тратить прекрасная пора весны зря). Архаизм “贱” тут обозначает “недооценивать, пренебрегать, относиться несерьёзно, тратить зря”. Прекрасная весенняя пора (韶光), как одно абстрактное понятие, может ассоциироваться с таким конкретным осязаемым предметом, как “деньги”, которые могут быть потрачены зря. Хотя в русском языке также существует подобная метафора, переводчик вместо сохранения метафорического образа оригинального текста решил передать смысл, закладываемый автором, через неметафорическое выражение. Однако переведённый текст, по нашему мнению, не сможет полностью отражать психологическое состояние Ду Линян: она на самом деле не только восхваляет красоту весны, но и самое главное, страдает от феодальной идеологии, от того, что она, как незамужняя девушка, не сможет выйти из дома, наслаждаться весной на улицах или встретиться со своим любимым. В тексте перевода это отражено не было.

## (4) Приём опущения

Ещё одним частотным случаем при переводе вре-

менных метафор является приём опущения. Приём опущения – переводческий приём, характеризующийся пропуском в целевом языке единиц, которые присутствуют в тексте исходного языка, при сохранении семантической эквивалентности. Данный приём перевода часто используется для устранения избыточности. Например:

【前腔】殿策贤良，榜下诸生候久长。（《榜下》）  
Студенты все экзамены прошли,  
Давно уж оглашения итогов ждут.

В приведенном примере существуют две онтологические метафоры: “время ожидания давнее” (候久) и “время ожидания длинное” (候长). В переводе опущена лексическая единица “长” (длинно). В сочетании с “ждать” данное определение (“давно”) приводит к тавтологии в русском переводе, поскольку значение наречия “давно” уже содержит в себе указание на время.

## Заключение

Из вышеприведённых примеров наглядно видно, что метафора времени является одной из самых важных и сложных лингвистических проблем с точки зрения её перевода, так как между русскими и китайскими временными метафорами существуют не только сходства, но и различия. Очень важно для переводчика проводить сопоставительное изучение временной метафоры в исходном и целевом языках, учитывать характерные особенности в представлении понятия времени и специфические метафорические модели в обеих культурах. На основе проведённого исследования возможно выделить всего четыре наиболее подходящих способа для передачи временных метафор: полный перевод, трансформационный перевод, вольный перевод и приём опущения. С помощью вышеупомянутых способов переводчик сможет достичь максимальной эквивалентности между текстом оригинала и перевода в своей работе, а также обеспечения эстетического эффекта.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1998. – С. 366.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. –324с.
3. Блэк М. Метафора // Теория метафоры / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова. – М.: Изд-во «Прогресс», 1990. – С. 156.
4. Будаев Э.В. Становление когнитивной теории метафоры // Лингвокультурология. – 2007. – №1. – С. 19.
5. Дэвидсон Д. Что означают метафоры // Теория метафоры / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова. – М.: Изд-во «Прогресс», 1990. –
6. Лакофф Дж. Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. – М.: Изд-во ЛКИ, 1990. – С. 23. С.174.
7. Никитин М.В. Концепт и метафора // Проблема теории европейских языков / Отв. ред. В.М. Аринштейн, Н.А. Абиева, Л.Б. Колчук. – СПб: Изд-во «Тригон», 2001. – С.36.
8. Казакова Т.А. Теория перевода (лингвистические аспекты)/Т.А. Казакова. - СПб.: Союз, 2003. -296.с.
9. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. /В.Н. Комиссаров - М.: Изд-во “ЭТС”, 2000.-424с.
10. Carlstein T. Introduction // Timing Space and Spacing Time. V.I. Making Sense of Time / Eds. Carlstein, Parkes, Thrift. Edward Arnold: London, 1978. PP. 1-7.
11. 汤显祖著, 李英男译, 牡丹亭 (Пионовая беседка) [M].湖南: 湖南人民出版社, 2016.

© Сюй Чан (zlama@foxmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ИМПЛИКАЦИЯ СУБЪЕКТА В ПРЕДЛОЖЕНИЯХ С ПАССИВНЫМ ЗАЛОГОМ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)<sup>1</sup>

**Червоный Александр Михайлович**

Д.филол.н., доцент, Таганрогский институт  
имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВПО «РГЭУ (РИНХ)»  
skutrik@yandex.ru

**Мурашова Евгения Анатольевна**

К.филол.н., доцент, Таганрогский институт  
имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВПО «РГЭУ (РИНХ)»  
shenetschka@rambler.ru

## IMPLICATION OF THE SUBJECT IN SENTENCES WITH A PASSIVE VOICE (BASED ON THE MATERIAL OF GERMAN AND RUSSIAN)

**A. Chervony  
E. Murashova**

*Summary:* The article examines the implementation of subject-object relations in passive constructions of the Russian and German languages based on the material of the original and translated texts of M. Bulgakov's novel «The Master and Margarita». The study of the original and translated texts showed a significant predominance of the use of passive syntactic constructions in the German language.

German passive constructions correspond to different types of Russian sentences (constructions of uncertain-personal and generalized-personal sentences with an active voice, sentences with a reflexive verb and with a «passive participle», etc.)

The producer of the action in passive constructions not only does not take the position of the subject, but can be formally implicit in both languages, although mentally, in consciousness it is always present.

The real doer is implicit in passive constructions, so the object of the performed action is in the focus of the statement.

*Keywords:* passive construction, subject, object, passive voice, comparative analysis.

*Аннотация:* В статье на материале оригинального и переводного текстов романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» рассматривается реализация субъект-объектных отношений в пассивных конструкциях русского и немецкого языков. Исследование оригинальных и переводных текстов продемонстрировало значительное преобладание использования в немецком языке пассивных синтаксических конструкций. Немецким пассивным конструкциям соответствуют разные типы русских предложений (неопределённо-личные, обобщённо-личные с активным залогом, предложения с возвратным глаголом, со «страдательным причастием» и др.)

Субъект – производитель действия в пассивных конструкциях не только не занимает позицию подлежащего, но может в обоих языках быть формально имплицитен, хотя ментально, в сознании он присутствует всегда.

Ввиду имплицитности реального деятеля в пассивных конструкциях в фокусе высказывания оказывается объект осуществляемого действия.

*Ключевые слова:* пассивная конструкция, субъект, объект, страдательный залог, сопоставительный анализ.

Как известно, действительный и страдательный залогом в структуре различных языковых систем представляют подлежащее с разных позиций, в действительном залогом подлежащее преимущественно – субъект (производитель действия), в пассивном залогом – это объект, на который действие направлено. Когнитивная диспозиция «активный субъект – пассивный объект» актуализируется носителями конкретных языков с учётом осмысления ситуации и возможностей используемой субъектом речи языковой системы для описания того или иного фрагмента действительности.

В данной статье сосредоточим наше внимание на ак-

туализации пассивного вектора данной диспозиции на материале русского и немецкого языков, сопоставляя оригинальный и переводной текст романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита».

Исследование реализации действительного и страдательного залогом в системе русского и немецкого языков в качестве логико-семантического представления субъектно-объектных отношений, проводится нами с привлечением алгоритмов комплексного сопоставительного исследования, базирующегося на доминантных положениях антропоцентрической и системно-структурной парадигм, приёмах контекстуального и

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-012-00062 «Полифония семантического субъекта (на материале русского, французского, английского и немецкого языков)», проводимого в ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»; руководитель - доктор филол. наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого и французского языков А.М. Червоный

сопоставительного анализа.

Использование в практике речи действительного и страдательного залогов осуществляется с помощью морфосинтаксических средств, которые детерминированы условиями коммуникативной ситуации и конвенционально закреплёнными грамматическими нормами немецкого и русского языков. Исследование частотности реализации действительного и страдательного залога позволяет представить их номенклатуру и уточнить функционал пассивных залоговых форм.

Общее для разных языковых систем противопоставление значения активности / пассивности реализуется в соответствии с доминированием одного из наличествующих в высказывании актантов (субъекта действия или объекта, испытывающего воздействие). Реализация пассивного вектора в высказывании имеет место в процессе референции говорящим фрагмента действительности, в которой объект подвергается (воздействию). При этом эксплицируемое (воз)действие оказывается в большей степени связанным с объектом, чем с субъектом, который данное действие реализует. Доминирование в предложении объектного актанта является определяющим параметром в ходе идентификации семантики пассивности.

Парадигмы действительного и страдательного залогов различных языков, в том числе немецкого и русского, противопоставленные с учётом обозначенного выше универсального параметра идентификации пассивности, отличаются разным контентом, разным объёмом и частотностью актуализации.

Традиционно считается, что частотность актуализации страдательного залога в немецком языке в текстах различных жанров значительно выше, чем в русском языке [2, с. 169-170; 4, с. 284-286]. Кроме того, пассивный залог представлен в немецком языке двумя вариантами. Первый (пассив процесс) образуется с помощью вспомогательного глагола *werden* в соответствующей условиям контекста временной форме и причастия II смыслового глагола. Данная форма пассивного залога описывает процесс или действие. Второй (пассив результат или пассив состояния) – образован с помощью вспомогательного глагола *sein* в соответствующей временной форме и причастия II смыслового глагола. Здесь речь идёт об описании результата действия [7, с. 550; 4, с. 2].

**Пассив процесс (Vorgangspassiv).**

Das Haus wird gebaut (Präsens Passiv Vorgang).  
Das Haus wurde gebaut (Präteritum Passiv Vorgang).  
Das Haus ist gebaut worden (Perfekt Passiv Vorgang).  
Das Haus war gebaut worden (Plusquamperfekt Passiv Vorgang).

Das Haus wird gebaut werden (Futurum I Passiv Vorgang).

Das Haus wird gebaut worden sein (Futurum II Passiv Vorgang).

**Пассив результат (Zustandspassiv).**

Das Haus ist gebaut (Präsens Zustandspassiv).

Das Haus war gebaut (Präteritum Zustandspassiv).

Das Haus ist gebaut gewesen (Perfekt Zustandspassiv).

Das Haus war gebaut gewesen (Plusquamperfekt Zustandspassiv).

Das Haus wird gebaut sein (Futurum I Zustandspassiv).

Das Haus wird gebaut gewesen sein (Futurum II Passiv Vorgang).

Кроме того, как пассив процесс, так и пассив результат в немецком языке могут употребляться в конструкциях с модальными глаголами.

Das Haus **kann gebaut werden**.

Das Haus **kann gebaut sein**.

Пассивные конструкции используются в немецком языке значительно чаще, чем в русском, в то время как русский язык обладает более широкой палитрой синтаксических средств выражения субъектно-объектных отношений, позволяющих акцентировано обозначить объект воздействия либо представленный в разной степени определенности субъект – реального деятеля.

Этим объясняется наличие многочисленных трансформаций при переводе идентичных контекстов с русского языка на немецкий и наоборот. Как показывает анализ фактического материала, неопределённо-личные и обобщённо-личные предложения с активным залогом могут заменяться при переводе на немецкий язык пассивными конструкциями. При этом может происходить трансформация косвенного дополнения предложения активного залога в подлежащее предложения пассивного залога.

Например:

1. Разве я похож на юного бродячего юродивого, **которого** сегодня **казнят**? [1, с. 30] – Gleiche ich etwa dem gottesnährischen jungen Landstreicher, **der** heute **hingerichtet wird**? [6, с. 45].
2. Имя того, **кого** сейчас при вас **отпустят** на свободу... [1, с. 34] – Der Name dessen, **der** jetzt vor aller Augen **freigelassen wird**, ist... [6, с. 51].
3. **Иуду** этой ночью уже **запезали** [1, с. 306] – **Judas ist** in dieser Nacht **erstochen worden** [6, с. 435].

Партиципant, испытывающий на себе воздействие со стороны субъекта, может быть выражен косвенным дополнением:

«Раз, два... Меркурий во втором доме... луна ушла... шесть – несчастье... вечер – семья...» – и громко и радостно

но объявил: – **Вам отрежут** голову! [1, с. 12] – Laut und freudig erklärte er: **Ihnen wird** der Kopf vom Rumpf **getrennt!** [6, с. 18].

Возвратные глаголы русского языка при переводе на немецкий язык также могут стать эквивалентами пассивных конструкций.

Например:

1. И эта казнь сейчас **совершится** на Лысой Горе! [1, с. 33] – Die Hinrichtung **wird** ohne Aufschub auf dem Schädelberg **vollzogen!** [6, с. 50].
2. Партия **отменяется** [1, с. 335] – Die Partie **wird unterbrochen** [6, с. 236].

Сочетания страдательных причастий с глаголом *быть* заменяются пассивом (наиболее часто при обозначении действий, свершившихся в прошлом).

Например:

1. Намеченное Маргаритой очко **было пробито** [1, с. 259] – Das von Margarita gezeichnete Auge **war getroffen** [6, с. 368].

Сопоставительный анализ различных способов выражения субъект-объектных отношений в русском и немецком языках показал: пассивным конструкциям немецкого языка (они взяты за 100%), соответствуют 31% неопределённо-личных и обобщённо-личных предложений с активным залогом в русском языке, 26% русских предложений с неодушевлённым подлежащим в третьем лице, 24% предложений с возвратными глаголами, 19% представляют синтаксические конструкции со «страдательным причастием в прошедшем времени + глагол «быть».

Пассив состояния в переводах использован значительно реже (7% из 100%), преимущественно как эквивалент страдательных причастий прошедшего времени.

Например:

- Ну-с, Маргарита Николаевна, все **сделано** [1, с. 272] – Nun, Margarita Nikolajewna, alles **ist getan** [6, с. 386].

Пассивная форма немецкого языка коррелирует с отглагольными существительными русского языка.

Например:

- И интереснее всего в этом **вранье** то, – сказал Вольанд, – что оно – **вранье** от первого до последнего слова [1, с. 257] – Das interessanteste an diesem Schwindel, – sagte Voland, – alles vom ersten bis zum letzten Wort **ist gelogen** [6, с. 365].

Таким образом, исследованный нами материал ори-

гинальных и переводных текстов подтвердил значительное преобладание использования в немецком языке пассивных синтаксических конструкций, а также продемонстрировал факультативность выражения субъекта действия, что способствует его транспозиции в зону контекста. Универсальность данного явления подтверждается наличием в разных языковых системах средств построения так называемых «безагентных» конструкций [3, с. 401; 8, с. 266; 9, с. 57; 10, с. 2-6] и тенденцией к выражению обобщающего значения.

Довольно частое употребление лексических единиц широкой семантики, выражающих семантический субъект, в обобщающих высказываниях в немецкоязычных конструкциях с пассивным залогом свидетельствует о его деконкретизации, и таким образом о эксплицитном устранении субъекта [5, с. 186-187].

Следует отметить, что обобщающее значения может проявляться как в отношении отображаемой ситуации в целом (1), так и в отношении кого-либо отдельно осуществляемого действия (2):

1. **Es wurde** eine langweilige **Ausfragerei geworden** [6, с. 112].
2. **Es wurde beschlossen**, in der Mittagspause zu singen, da alle sonstige Zeit bereits von Ler-montow und dem Damespiel ausgefüllt war [6, с. 272].

Само действие в отношении неконкретизированного субъекта может быть связано с

- 1) физическим воздействием:
  - Er **wurde** in der Nähe der Stadt **getötet** [6, с. 452];
- 2) вербальным воздействием:
  - Was ihm auch **zugesagt wurde** [6, с. 478];
- 3) перцептивным воздействием на воспринимаемый объект:
  - „Psychologisch **gesehen**, ist er ein typischer kleiner Kulak“, sagte Iwan, ... [6, с. 94];
- 4) фактивным воздействием:
  - Als er dort ankam, wohin ihn der Finanzdirektor geschickt habe, **sei** er sofort vorgelassen und sehr aufmerksam **angehört worden** [6, с. 216];
- 5) когнитивным воздействием, направленное на познание объекта:
  - In der hiesigen Staatsbibliothek **sind** echte Handschriften des Schwarzkünstlers Gerbert d'Aurillac aus dem zehnten Jahrhundert **entdeckt worden** [6, с. 23].

Как видим, обобщающее значение пассивной конструкции в немецком языке в подавляющем большинстве случаев позволяет представить действие без формального уточнения его инициатора.

Представляя один и тот же фрагмент действительности, носители русской и немецкой языковых систем объективируют различные концептуальные структуры

посредством доступных им форм экспликации субъекта как производителя действия, так и объекта, на которое действие направлено. Это объясняет дифференциацию использования действительного и страдательного залогов, а также широкую палитру трансформаций при переводе идентичных контекстов художественного дискурса, в нашем случае оригинального и переводного текстов романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита».

Таким образом, сохранение логико-смысловых отношений при переводе идентичных контекстов с русского языка на немецкий и наоборот требует осуществления лексико-семантических трансформаций ввиду несоответствия содержания, объёма и частоты актуализации парадигм действительного и страдательного залогов

данных языков. Русский язык демонстрирует большее синтаксическое разнообразие при выражении идентичной ситуации: немецким пассивным конструкциям соответствуют разные типы русских предложений (неопределённо-личные, обобщённо-личные в активном залоге, предложения с возвратным глаголом, со «страдательным причастием и др.)

Субъект – производитель действия в пассивных конструкциях не только не занимает позицию подлежащего, но может быть в обоих языках формально имплицитен, хотя ментально, в сознании он присутствует всегда.

Ввиду имплицитности реального деятеля в пассивных конструкциях в фокусе высказывания оказывается объект осуществляемого действия.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита: Роман. – М.: Современник, 1984. – 367 с.
2. Крушельницкая К.Г. Очерки по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков. – М.: ЛКИ, 2008. – 272 с.
3. Лайонз, Д. Введение в теоретическую лингвистику = Introduction to theoretical linguistics / Дж. Лайонз; пер. с англ. под ред. и с предисл. В.А. Звегинцева. – М.: URSS, 2010. – 541 с.
4. Павлова А.В. Несовпадение в употреблении страдательного залога (Passiv) в немецком и русском языках // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы. Материалы IV международной научно-практической конференции. В 2-х томах. – Самара: СГСПУ, 2009. – С. 283-286.
5. Червоный А.М., Мурашова Е.А. Лексические и морфосинтаксические средства выражения семантического субъекта в обобщающих высказываниях немецкого и русского языков // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. №9, 2020. – С. 185-188.
6. Bulgakov M.A. Gesammelte Werke; Teil: Bd. 3., Der Meister und Margarita : Roman [aus dem Russ. von Thomas Reschke]. – Berlin: Verl. Volk und Welt. – 513 S.
7. Duden. Die Grammatik. – Berlin : Dudenverlag, 2016. – 1341S.
8. Primus B. Das unpersönliche Passiv – Ein Fall für die Konstruktionsgrammatik? // Engelberg, Stefan/Holler, Anke/Proost, Kristel (Hrsg.): Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik. – Berlin, Boston: de Gruyter, 2011. – S. 265-313.
9. Schneider W. Deutsch fürs Leben. Was die Schule zu lehren vergaß. – ÜReinbek bei Hamburg : Rowohlt-Taschenbuch-Verl. 2002. – 222 S.
10. Werner A. Überlegungen zum Passiv im Deutschen und anderen Sprachen, «Argumenthypothese» und «Aspekthypothese» // Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft, Sprachtypologie und Universalienforschung, – Berlin 2000, S. 1-35.

© Червоный Александр Михайлович (ckutrik@yandex.ru), Мурашова Евгения Анатольевна (shenetschka@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ФРАЗЕОМАТИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ ДРУГ, ДРУЖБА В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ КИТАЙСКИХ И РУССКИХ СТУДЕНТОВ НА ТРАНСГРАНИЧНОЙ ТЕРРИТОРИИ. РЕЗУЛЬТАТЫ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

**Янь Юйчжуан**

аспирант, ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет»

13614582298@mail.ru

**Ладисова Ольга Владимировна**

к.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет»

olga-ladisoval@yandex.ru

**PHRASEOMATISMS WITH THE COMPONENT FRIEND, FRIENDSHIP IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF CHINESE AND RUSSIAN STUDENTS IN THE CROSS-BORDER AREA. THE RESULTS OF THE ASSOCIATIVE EXPERIMENT**

**Yan Yuzhuang  
O. Ladisova**

*Summary:* Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Blagoveshchensk State Pedagogical University" is located on the territory of the cross-border area – which unites two border cities of Russia and China: the city of Blagoveshchensk and the urban district of Kho e Yeh. In this territory, cultural ties are becoming closer, and the history of friendly relations is more clearly manifested in the existing conscious picture of the world of its inhabitants.

The existing programs of linguistic education for Chinese students at the Blagoveshchensk State Pedagogical University are aimed at the formation and improvement of the ontological base. Students who master Russian as a foreign language develop an awareness of not only the linguistic, but also the cultural components of the country of the language being studied. The image of Russia, interest in it, stimulates students to a dialogue of cultures through language, therefore, the formation of a linguistic educational environment is the main task of organizing the space of intercultural communication, which is provided to the university audience. The dialogue between Russian and Chinese cultures is provided by all components of the educational process, including the technologies of additional linguistic and cultural education. Carrying out activities in the environment of the target language involves expanding the communicative and cognitive base of those competencies, the development of which is aimed at the educational process of the university. The cognitions of language and culture are closely related. Immersion in the Russian language environment makes it possible to single out special segments of intercultural communication – linguacultural as conceptual and semantic units of communication [10]. Friendship is one of the most important values in public relations. At different times and epochs, friendship has always been of great importance among different peoples of the world. It reflects the national culture, the specifics of the people. Therefore, a lot of scientific linguistic and cultural studies are devoted to the study of the concept of "friendship".

This article analyzes the concepts of "friend", "friendship" in Russian and Chinese languages in order to identify the similarities and differences

Аннотация: ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет» находится на территории трансграничья – которое объединяет два пограничных города России и Китая: город Благовещенск и городской округ Хэйхе. На этой территории культурные связи становятся более тесными, а история дружественных отношений более четко проявляется в существующей сознаваемой картине мира ее жителей.

Существующие в Благовещенском государственном педагогическом университете программы лингвистического образования китайских студентов направлены на формирование и совершенствование ортологической базы. У студентов, которые осваивают русский как иностранный, формируется осознание не только языковых, но и культурных компонентов страны изучаемого языка. Образ России, интерес к ней, стимулирует студентов к диалогу культур через язык, поэтому формирование языковой образовательной среды – основная задача организации пространства межкультурной коммуникации, которую предоставляют аудитории университета. Диалог русской и китайской культур обеспечивают все компоненты образовательного процесса, включая технологии дополнительного лингвокультурологического образования. Проведение мероприятий в среде изучаемого языка предполагает расширение коммуникативно-когнитивной базы тех компетенций, на развитие которых направлен образовательный процесс вуза. Когниции языка и культуры тесно обусловлены. Погружение в русскую языковую среду позволяет выделять особые сегменты межкультурной коммуникации – лингвокультуремы как концептуально-семантические единицы общения [10].

Дружба – одна из важных ценностей в общественных отношениях. В разные времена и эпохи у разных народов мира дружбе всегда придавалось большое значение. Она отражает национальную культуру, специфику народа. Поэтому изучению концепта «дружба» посвящено достаточно много научных лингвистических и культурологических исследований.

В настоящей статье анализируются концепты «друг», «дружба» в русском и китайском языках с целью выявления сходства и различия в понимании значения дружбы, понимания роли дружбы в жизни студентов обучающихся на территории трансграничного региона русскому языку, как иностранному. Для анализа были выбраны китайские и русские фразеоматизмы с компонентами «друг», «дружба», проведен ассоциативный эксперимент, который позволил раскрыть сущность концептов «друг», «дружба» с позиций фразеологии, выявить содержание концепта в когнитивном сознании носителей русского и китайского языка.

Ключевые слова: трансграничье, лингвистическое образование, культурные компоненты, фразеоматизм, ченьюй 成语, друг, дружба.

in understanding the meaning of friendship, understanding the role of friendship in the life of students studying Russian as a foreign language in a cross-border region.

For the analysis were selected Chinese and Russian phrases eomatizmy with the components of a «friend», «friendship», held associative experiment, kotory th allow mud to reveal the essence of the concepts of «friend», «friendship» with the phraseology position to reveal the concept content of cognitive consciousness of native Russian and Chinese.

*Keywords:* cross-border area, linguistic education, cultural components, phrasesiomatism, chenyu 成语, friend, friendship.

Обзор фразеологических представлений о дружбе, друге позволил сделать опрос информантов, русских и китайских студентов, обучающихся на трансграничной территории.

Респондентам были заданы следующие вопросы:

- Вы когда-нибудь слышали данное выражение?
- Вы когда-нибудь употребляли его?
- В какой ситуации оно может быть применимо?
- Что оно может обозначать?
- Существуют ли в русском/китайском языке сходные выражения по смыслу?

Количественный анализ анкет респондентов прово-

дился по следующим критериям: знание и оперирование фразеологическими выражениями о друге, дружбе русской культуры и знание и оперирование фразеологическими выражениями о друге, дружбе китайской культуры; знание аналогов представленных фразеологических единиц о друге, дружбе одной языковой культуры в другой языковой культуре, рассматриваемых в рамках выполняемого исследования, выявление образующих концепт признаков.

Результаты анализа анкет респондентов по критериям: знание и оперирование фразеологическими выражениями о друге, дружбе русской и китайской культуры представим на рисунке 1.



Рис. 1. Результаты анализа



Рис. 2. Результаты анализа

Полученные данные, представленные на рисунке 1, показывают, что студенты из России значительно лучше знают русские фразеологические единицы о друге, дружбе (84,94%), чем китайские (43,91%). Однако, знания студентов фразеоматизмов родного языка, постоянно живущих в России, не составляет 100 % в отличие от студентов из Китая, которые показали знания китайских фразеоматизмов на уровне 100 %. Также важно отметить, что знания фразеоматизмов русского языка студентами из Китая крайне низкие (26,39 %) и включают в себя знание и оперирование только наиболее распространенными и общепринятыми выражениями, не включающих в себя особенности ранней русской языковой культуры.

Количественный анализ анкет респондентов по критериям: знание аналогов представленных фразеологических высказываний о друге, дружбе одной языковой культуры из другой языковой культуры, рассматриваемых в рамках выполняемого исследования, представлен на рисунке 2.

Результаты анкетирования, представленные на рисунке 2, показали, что студенты из России смогли подобрать аналоги фразеологических единиц из китайского языка для русских фразеологизмов (19,71%). Знание аналогов фразеоматизмов в русском языке для китайских фразеологизмов составило 100%.

Студенты из Китая смогли подобрать аналоги русским фразеологизмам в родном языке в 37,66% случаев. Знание аналогов фразеологических единиц из русской языковой культуры у носителей китайского языка составило 63,89%.

Качественный анализ анкет респондентов показал, что у студентов из России знания русских фразеоматизмов гораздо более емкие и обширные в сравнении со студентами из Китая, что является закономерным для носителей языка и проживающих в русскоязычной языковой среде. Студенты, проживающие в России постоянно, намного более эрудированы в знаниях русских фразеологических единиц о друге, дружбе. Студенты из Китая знакомы с русскими фразеологическими выражениями о друге, дружбе намного хуже: им знакомы только самые распространенные выражения, а также ощущается недостаточность понимания некоторых из выражений. Указываются неточные значения фразеологических единиц. Например, выражению «старый друг» китайским респондентом дано значение «друг, которому много лет».

Относительно знаний китайских фразеологических высказываний о друге, дружбе можно сказать следующее. Студенты-жители России намного лучше знают предложенные для анкетирования варианты высказываний о дружбе, принятые в китайской культуре. Также российским студентам свойственно владеть несколькими

аналогиями высказываний о дружбе из русского языка, что является вполне логичным явлением. Китайские студенты, участвовавшие в анкетировании, оказались хорошо знакомы с собственной культурой и ее лингвистическим аспектом. Однако, подобрать русские аналоги китайским высказываниям, предложенным для анкетирования, студентам из Китая оказалось затруднительно, что количественно представлено на данных диаграммы.

Знание аналогов представленных высказываний о друге, дружбе одной языковой культуры в другой языковой культуре, рассматриваемых в рамках выполняемого исследования представлено следующими особенностями. Фразеологические единицы о друге, дружбе из русской языковой культуры значительно меньше имеют аналогов в китайской культуре. Для многих из них респондентами обеих стран аналоги не были указаны. Китайские высказывания о друге, дружбе нашли в знаниях студентов обеих стран значительно большее количество аналогов русской языковой культуры.

Такие особенности можно объяснить объективными факторами: в исследовании фразеологических единиц из русской языковой культуры было представлено больше, а китайских пословиц и высказываний – значительно меньше, что, соответственно, расширяло диапазон возможностей замены для фразеологизмов китайского языка из русской языковой культуры ввиду широты их смысла. Фразеоматизмы русского языка были представлены в исследовании в значительно большем количестве, что делало их более узконаправленными и ограниченными в трактовке и вызвало затруднения в поиске полного смыслового соответствия в другой языковой культуре.

Исследование показало, что в русской культуре настоящий друг всегда будет рядом с вами, всегда поддержит вас, если вы окажетесь в беде. Подтверждением являются часто указываемые следующие русские фразеологические единицы: «Без беды друга не узнаешь». «Друг познаётся в беде». «Не имей сто рублей, а имей сто друзей». «Человек без друзей, что дерево без корней». Друг очень важен для каждого русского человека. Нельзя измерить дружбу деньгами.

Другая выявленная сторона дружеских отношений в русской культуре – это то, что у друзей обязательно должны быть общие интересы, общее хобби, схожие ценности. Также с позиций русской культуры важно тщательно выбирать друга, так как друг может оказывать на вас сильное влияние, как положительное, так и отрицательное: часто указываемое: «Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты». Кроме того, по мнению русских респондентов, между друзьями должны быть уважительные отношения, поэтому навязывать кому-то свою дружбу, если человек не стремится быть открытым, открытым и не хочет идти на контакт, не стоит: «Дружба

не служба – предлагать не нужно». Дружбой дорожи, забывая её не спеши». «Для дружбы нет расстояния». «У друга пить воду слаще мёда».

В китайской культуре дружба также является неотъемлемой частью в жизни и отношениях людей. Для дружбы не важно, богатый ли ты человек или бедный, есть ли у тебя высокие достижения или ты обычный человек. Каждый должен беречь дружбу, каждый должен активно искать близких по духу людей, без друзей китаец чувствует себя одиноким и слабым (по-видимому, это связано с коллективистским мироощущением китайцев, а также с тем, что с позиций демографии китайцев много – они привыкли всегда быть в обществе людей и чувствуют себя некомфортно, если рядом нет друга). Например, указывалось на то, что китайский человек часто говорит, что когда мы молодые, мы всегда ищем новых друзей, а когда старые, то скучаем по старым друзьям (少年乐新知, 哀暮思故友。) – это значит, что старый друг лучше нового друга, потому что он сопровождает нас долгое время, и поэтому он больше понимает нашу жизнь, чем новый друг. В китайской лингвокультуре важно, чтобы друзья держали слово, чтобы дорожили дружбой и не

бросали слов на ветер: И на четверке лошадей нельзя догнать неосторожного (君子一言驷马难追. Китайцы считают, что, только соблюдая обещания, можно завоевать доверие своих друзей. Что «Расстояние не может разделить настоящих друзей, они ощущают друг друга независимо от расстояния» 相知无远近, 万里尚为邻。) , «Нет в мире большего счастья, чем иметь верных друзей, и еще счастливее – общаться с ними с искренним сердцем» (天下快意之事莫若友, 快友之事莫若谈。)

Таким образом, и в русской, и в китайской культурах верный друг, крепкая дружба – это самое ценное, что есть в жизни человека. Понимание данного концепта нашло отражение в приведенных респондентами фразеоматизмах в русском и китайском языках. Для расширения знаний студентов обеих стран необходимо проводить систематическую работу по изучению языковых культур как России, так и Китая на приграничной территории, что должно обеспечивать высокий уровень лингвистических знаний студентов и языковых навыков. Это не только поможет изучать культуру другой страны, но также построить глубокие дружеские отношения между двумя народами.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Большой фразеологический словарь русского языка / ред. доктор филологических наук В.Н. Телия; М.Л. Ковшова, В.В. Красных. - Издательство: АСТ-Пресс, - 2020. 784 с. - ISBN: 5-462-00508-3.
2. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке [Текст] / В.В. Виноградов. Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М., 1977. – С. 140.
3. Ма Гофань. Краткий анализ китайской фразеологии / Ма Гофань. – Ляонин: Изд-во Народа, 1958. – 72 с.
4. Мокиенко В.М. Славянская фразеология: Уч. пособие для филол. специальностей ун-тов / В.М. Мокиенко. – М.: Высшая школа, 1980. – 207 с. (5).
5. Молотков, А.И. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А.И. Молоткова, Л.И. Войнова, В.П. Жукова [и др.]. – М. Советская Энциклопедия, - 1967. - 544 с.
6. Молчкова Л.В. Фразеоматизмы как продукт работы фразеоматического кода // Современные проблемы науки и образования / Л.В. Молчкова. – 2014. – №4 //science-education.ru.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / Н.Ю. Шведова, С.И. Ожегов. – М., 1999. – 944 с.
8. Пылкова, А.А. Русско-китайское приграничье как пространство межкультурного взаимодействия: монография / А.А. Пылкова //https://fessl.ru/pylkova-a-a-rusko-kitajskoe-prigraniche-kak-prostranstvo-mezhkulturnogo-vzaimodejstviya-monografiya-a-a-pylkova
9. Розенталь, Д.Р. Большой фразеологический словарь китайского языка / под ред. Д.Р. Розенталь, В.В. Краснянский, Вань Сэн, Шен Яньлин, Лу Шупин [и др.]. – 2015. – 418 с. – ISBN 978-5-94666-772-2.
10. Трансграничье в изменяющемся мире // Журнал. Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского. Чита. 2010. № 1. [Электронный ресурс] http://elibrary.ru/title\_items.asp?id=31023.
11. Федоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка / под ред. А.И. Федорова. – Издательство: Lingua, АСТ, Астрель, - 2008. – 880 с.
12. Чжан Шоукан. Фразеологический словарь китайского языка / Чжан Шоукан. – Пекин: 2000. – 606 с.

© Янь Юйчжуан (13614582298@mail.ru), Ладисова Ольга Владимировна (olga-ladisova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## К ВОПРОСУ О НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКЕ КИТАЙСКИХ И РУССКИХ ФРАЗЕОМАТИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ ДРУГ, ДРУЖБА НА ДАЛЬНЕВОСТОЧНОЙ ТРАНСГРАНИЧНОЙ ТЕРРИТОРИИ. СХОДСТВО И РАЗЛИЧИЕ

**Янь Юйчжуан**

аспирант, ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет»

13614582298@mail.ru

**Ладисова Ольга Владимировна**

к.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет»

olga-ladisoval@yandex.ru

**ON THE ISSUE OF THE NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICS OF CHINESE AND RUSSIAN PHRASEOMATISMS WITH THE COMPONENT FRIEND, FRIENDSHIP IN THE FAR EASTERN CROSS-BORDER TERRITORY. SIMILARITY AND DIFFERENCE**

**Yan Yuzhuang  
O. Ladisova**

*Summary:* At the moment, in the territory of the Far East and, to a greater extent in the city of Blagoveshchensk, the tendency to strengthen economic and political ties has led to the strengthening of cultural interaction between China and Russia. To increase the effectiveness of intercultural communication leads to the need to deepen research within the framework of linguocultural aspects. Of greatest interest at the moment are stable phraseological expressions, as a special case of phraseological units (idioms) with a partially transposed meaning. The main components with important meanings in the course of communication for the Chinese and Russian national cultures include translation equivalents «Péngyou» (朋友) and «Friend», «Friendship». The purpose of this work is to study the national-cultural specifics of Russian idioms with the components «Friend», «Friendship», which have an equivalent in Chinese chenyu (成语) - linguistic phraseological units. To achieve the goal, the following tasks were set and solved in the work: 1) the linguocultural, socio-historical meaning of the lexemes «Péngyou» (朋友) and «Friend» for the Chinese and Russian languages were investigated; 2) the analysis of the most common linguistic idioms of the Russian language with the components «Friend», «Friendship», which are most used on the territory of the trans-border (city of Blagoveshchensk); 3) found analogies of Russian idioms in the Chinese language; 4) the analysis of the historical component in the given language pairs was carried out.

*Keywords:* phraseological units, phraseomatisms, idioms, chenyu 成语, ethnic and cultural specifics, transboundary territory, Russian-Chinese borderland.

*Аннотация:* На данный момент на территории Дальнего Востока и, в большей степени в городе Благовещенске, тенденция укрепления экономических, политических связей привело к укреплению культурного взаимодействия Китая и России. Для повышения эффективности межкультурных коммуникаций приводит к необходимости углубления исследований в рамках лингвокультурных аспектов. Наибольший интерес в данный момент представляют устойчивые фразеоматические выражения, как частный случай фразеологических единиц (идиомы) с частично транспонированным значением. К основным компонентам с важными значениями, в ходе коммуникаций для китайской и русской национальных культур относятся переводческие эквиваленты «Péngyou» (朋友) и «Друг», «Дружба».

Целью данной работы является исследование национально-культурной специфики русских идиом с компонентами «Друг», «Дружба», которые имеют эквивалент в китайских ченьюй (成语) - языковых фразеологических единицах.

Для достижения цели в работе поставлены и решены следующие задачи: 1) исследованы лингвокультурное, социально-историческое значение лексем «Péngyou» (朋友) и «Друг» для китайского и русского языков; 2) произведен анализ наиболее распространенных языковых идиом русского языка с компонентами «Друг», «Дружба» наиболее употребляемых на территории трансграничья (города Благовещенска); 3) найдены аналогии русских идиом в ченьюй китайского языка; 4) проведен анализ исторического компонента в данных языковых парах.

*Ключевые слова:* фразеологические единицы, фразеоматизмы, идиомы, ченьюй 成语, национально-культурная специфика, трансграничная территория, российско-китайское приграничье.

Эффективное развитие российско-китайского приграничья требует сегодня, по мнению исследователей, глубокой теоретической и практической работы, в основе которой должна лежать обоснованная научная концепция [6], комплексный подход к разработке концепции развития приграничья в области истори-

ческих, политических, экономических, правовых, культурных, в частности, языковых аспектов.

По словам первого заместителя министра экономического развития и внешних связей Амурской области, Киреевой Е.П., на Форуме «Народная дипломатия –

ШОС», приуроченном к 20-летию со дня образования Шанхайской организации сотрудничества (июль 2021г.), «Амурская область и провинция Хэйлунцзян – два дружественных региона, которые успешно сотрудничают на протяжении долгих десятилетий. Регионы связывают конструктивные деловые отношения в торговой, экономической и гуманитарной сферах. Однако более значимым являются дружеские контакты между жителями наших регионов. ... Основным приоритетом в настоящее время является создание новых «мостов», которые соединят наши берега и обозначат качественно новый вектор международного сотрудничества на десятилетия вперед» [6].

Межрегиональное сотрудничество двух стран, России и Китая, в частности дальневосточных приграничных территорий (города Благовещенска и городского округа Хэйхэ), на сегодняшний день основано на равноправии и взаимовыгодных отношениях, расширении сфер сотрудничества, координации и согласованности действий, укреплении экономических, политических связей, межкультурного и межъязыкового взаимодействия. Поэтому в современной лингвистике наибольший интерес как российских, так и китайских ученых, занимающихся данной проблемой, представляют особенности межъязыковых взаимодействий, существования языков в условиях языкового контакта, в частности национально-культурные особенности периферийных фразеологических единиц, не имеющих культурных аналогов, помимо этого – не имеющих дословного толкования и представляющих особую трудность для понимания речи носителей языка.

Вопросам национально-культурной специфики фразеологических единиц и их сравнения на материале русского и китайского языков в когнитивном аспекте посвящены научные работы многих русских и китайских исследователей (Баранова З.И. (1969, 1973), Ма Тофань (1983), Тань Аошун (1999, 2004), Мясников В.Н. (1984), Бао Хун (1999), Баженов Г.А. (1999), Корнилов О.А. (2003), Войцехович И.В. (1986, 2003), Мо Пэнлин (2001), Тянь Цзюнь (2001), Цзян Сипин (2002), Го Син-и (2002), Цао Юнцзе (2003), Цун Япин (2004), Ли Ли (2006), Цзан Вэньцань (2009). Юй Шэнбо (2010), Донова О.В. (2011), Чжао Чжицян (2012) и многие другие). В монографии Пылковой А.А. «Русско-китайское приграничье как пространство межкультурного взаимодействия» концептуализируется понятие «граница» и «трансграничное взаимодействие», исследуется дальневосточное приграничье как культурный феномен в рамках русской культуры, определяются социокультурные процессы и культурные особенности межкультурного (русско-китайского) диалога, опосредованного границей на примере Хабаровского края и приграничных провинций КНР [11].

На территории трансграничья (регион Дальнего Вос-

тока, Россия – город Благовещенск и городской округ в провинции Хэйлунцзян, КНР – Хэйхэ) процессы языкового взаимодействия наиболее выражены [7]. Города находятся на разных берегах реки Амур, тесно связаны регулярным речным сообщением и транспортным мостом, построенным в 2019 году.

Ярким примером такого взаимодействия может служить распространенная с начала девятнадцатого столетия среди приграничного населения языковая единица «ДруГа». Этим словом называют русских туристов в Китае. Оно глубоко вошло в обиход обеих национальностей и используется как при общении с русскими туристами в Китае, так и при общении китайских туристов в России.

Лексические единицы «朋友» и «друг» имеют чрезвычайно важные концепты в обоих языках [3]. Содержание и функционирование данных языковых концептов имеют сходства и различия. Их появление и употребление обусловлено социально-исторической содержательностью, этнокультурными особенностями, интерпретацией образов.

Концептом слова 朋友 / «друг» в китайском языке, образованным в процессе социокультурного, национально-исторического развития китайского народа, сформированном в процессе практической деятельности людей на основе собственного опыта и традиций, является образ самого близкого человека, кроме возлюбленных и родственников.

Иероглиф образовался в результате соединения двух частей: 朋 (peng) – древняя денежная единица в Китае и 友 (you) – идеограмма, условно обозначающая две протянутые вперед ладони [3], Слово друг в китайском языке многозначное:

1. 朋友 réngyou - близкий друг - 密友;
2. (защитник) 拥护者 yōnghùzhě, друг свободы – 自由的拥护者.

Существуют переносные значения слова 朋友 / «друг» в китайском языке – возлюбленный; враг, который знает тебя лучше, чем ты сам (человек, с которым вы находитесь во вражде, и он изучает ваши привычки, повадки, предпочтения, постепенно с этим знанием приходит уважение и понимание, которые сродни дружеским чувствам (Ещё Сократ указывал: <...Никто тебе не друг, никто тебе не враг, но всякий человек тебе учитель. ...>); помощник, консультант, наставник.

В русском языке слово «друг» также многозначное, обозначает человека, отношения с которым основаны на взаимном уважении и поддержке, человека, связанного с кем-то близкими хорошими отношениями, взаимной симпатией, основанной на взаимопонимании; челове-

ка, способного к таким отношениям, близкого приятеля, лицо, связанное с кем-нибудь дружбой (применяется и по отношению к женщинам), любимого человека; возлюбленного или возлюбленную, человека, не принадлежащего к кровной родне, но близкого как родственника; сторонника, защитника кого-нибудь или чего-нибудь. В разговорной речи употребляется в качестве дружеского обращения (обычно к близкому или знакомому человеку). Переносным значением слова «друг» в русском языке является то, что способствует нормальной деятельности человека.

Слово «дружба» обозначает устойчивые, личные бескорыстные взаимоотношения между людьми, в основе которых лежит симпатия, общность интересов, духовная близость и взаимная привязанность; [1] «дружба» предполагает общность увлечений, взаимное уважение, взаимопонимание и взаимопомощь.

В отличие от кровнородственных отношений групповой солидарности, это межличностное отношение является индивидуально-избирательным (с взаимной привязанностью участников). Каждый человек сам выбирает, с кем ему дружить. Для развития дружбы могут быть необходимы: взаимная симпатия (приятность взаимного общения) взаимопонимание, открытость, откровенность, искренность и бескорыстие, доверие, общность интересов и увлечений, ценностное ориентационное единство, поддержка.

При сопоставлении значений данных слов в русском и китайском языках можно выделить отличие – в русском языке нет понятия «друг» в значении «учитель». Отношения строятся на равных даже при выраженных социальных различиях [1]. Аналогичность концептов выражается в приравненности дружеских отношений к кровному родству. «Друг» - часть близкого окружения наравне с родственниками.

Еще одним отличием в культурном восприятии данного значения слова 朋友 / «друг» является тот факт, что для представителя китайской национальности «друг» - не может быть кровным родственником, хотя и ценится наравне с ним, в русском же языке «другом» может быть брат, отец, любой член семьи, в отношениях с которым имеется не только родственные узы, но и особое духовное родство. Данное отличие обусловлено особенностями историко-культурного отношения к семейным, кровным узам.

Используя классификацию фразеоматизмов А.В. Зинченко покажем выявленные нами виды фразеоматизмов с компонентами «друг», «дружба» на трансграничной территории [3].

1) Фразеоматизмы с суженным значением. Значение

фразеоматизма сужено до анималистических элементов, что прекрасно понимается носителями языка, но требует дополнительного пояснения представителям других народов. Например, в русском языке найдены фразеологические единицы: «Друг-портянка», «Друг ситный» «Друг сердца» и другие, требующие пояснения для носителей китайского языка. Всего таких выражений русского языка, используемых на трансграничной территории Благовещенск – Хэйхэ, выявлено 11.

Например, выражение «Друг-портянка» значит друг, ближе некуда, своя рубашка ближе к телу, а портянка - к ноге солдатской. Правильно намотанная не подведёт, ногу не натрёт. Существует в русском языке также выражение «Друг или портянка?». Выражение «Ты мне друг или портянка?» в основном употребляется в молодёжной среде. Давая выбор человеку, которого о чём-то просят или вынуждают принять какое-то решение, при выраженном несогласии или сомнениях человека. Человека таким образом просят подтвердить: «Ты мне друг или нет?». Звучит, как призыв к дружбе, к дружеской просьбе.

В китайском языке найдены 8 фразеоматизмов, требующих пояснения для носителей русского языка: «красный друг», «друг-учитель», «друг истины».

2) Фразеоматизмы с расширенным значением. Каждый элемент фразеоматизма нельзя передать на другой язык без дополнительного пояснения значения, общее значение фразеоматизма шире значения его отдельных элементов. Например, в русском языке найдены фразеологические единицы: «Положить душу за друга своего», «Водой не разлить», «Заклятый друг», «Ну удружил!». Выявлено таких выражений 18.

В китайском языке найдены фразеоматизмы: «Друг-враг», «Надо закрепить дружбу правдой», «Друг – источник выгоды».

Например, в русском языке выражение «Водой не разлить» в толковом словаре имеет пометку «разговорное», указывает на то, что люди дружны, неразлучны, всегда вместе. (Водой не разлить <не разольёшь> Разг. Только в указ. ф. Очень дружны, неразлучны, всегда вместе. Кого? друзей, подруг... водой не разлить; кого с кем? меня с братом, сестру с подругой... водой не разлить. «Старые дружки...», «Водой их не разольёшь». (Д. Мамин-Сибиряк.)) [8]

Выражение «Заклятый друг» в русском языке используется по отношению к человеку, которого вы считаете другом, но который может причинять вам вред: подрывать вашу самооценку, подавлять вас и мешать развиваться. Заклятый – слово старославянское – kleti (проклинать, осуждать). Буквальное значение слова – «тот,

против которого дали обещание бороться до конца». Чаще используется слово заклятый в выражении «заклятый враг».

В китайском языке выражение «Друг- враг» (朋友-敌人) – имеет сходное значение. Олицетворяет друга, который приносит неприятности [5].

3) Фразеоматизмы со сдвинутым значением. Фразеоматизм имеет два анималистических компонента, которые непонятны носителям другого языка.

Например, китайское выражение «Высокие горы и бегущая вода – задушевного друга, понимающего музыку, трудно сыскать» (高山流水 知音難覓) имеет глубокую историю. В период Весны и Осени (770–221 до н.э) в Древнем Китае жил человек по имени Боя Юй. Он обладал превосходным талантом игры на музыкальных инструментах. Однажды он случайно повстречал дровосека, который также тонко разбирался в музыке, как он сам и восхищался творчеством Боя. Они подружились. С тех пор данное выражение имеет смысл – человек, который разделяет твои интересы, чувствует искусство так же тонко, как ты. «Задушевный друг»; «Знаток музыки»;

Выражение «В холодное время узнается сосна и кипарис» «岁寒知松柏, 患难见交情» основано на наблюдениях за природой. Сосна и кипарис – холодостойкое растение, которое легко выдерживает холода. Здесь проводится аналогия с дружескими отношениями, которые только крепнут при возникновении трудностей (холодов) и остаются устойчивыми долгое время.

Выражение «Супруги живут во взаимном уважении, словно гость с хозяином» «夫妻生活相互尊重, 就像客人与主人一样» показывает идеализированный брак, когда муж и жена не только ведут совместное хозяйство, но и состоят в искренних дружеских отношениях и взаимном уважении. Почитают друг друга, как гостя. В китайской культуре – гость традиционно должен быть наделен всяческим почетом и вниманием. Не всегда в семье царят такие отношения.

В тех случаях, когда объемы номинального и реального значений не пересекаются (соответствующие множества не имеют ни одного общего члена), перед нами не фразеоматизмы, а фразеологизмы.

Например, выражение в русском языке «Водить хлеб-соль с кем-либо» (прост.) – означает быть в дружеских отношениях; дружить.

<...Вот видите, - говорит, - три брата живут: Семён-воин, Тарас-брюхан и Иван-дурак. Надо бы им всем перессориться, а они мирно живут: друг с дружкой хлеб-соль водят.> (Л. Н. Толстой. Сказка об Иване-дураке и его двух братьях) [15].

Наиболее распространёнными фразеологическими единицами на территории города Благовещенска в процессе исследования найдены выражения, представленные в таблице 1.

Таблица 1.

Фразеологические единицы с компонентом «друг», «дружба» употребляемые в городе Благовещенске [4]

Фразеологические единицы	Лексическое значение
Друг ситный	Ситный друг - высказывание связано с ситным хлебом. Ситный хлеб -т.е. просеянный через сито, есть который было одно удовольствие
Старый друг лучше новых двух	Старый, проверенный, друг надежнее, чем вновь приобретенные
Сам погибай, а друга выручай	дружба - превыше всего. Потому даже в ущерб себе стоит выручить друга из трудной ситуации или беды.
Друг познается в беде	Настоящее отношение к тебе со стороны друга можно узнать, проверить только в трудной, тяжёлой ситуации
Дружба – дружбой, а служба – службой	Не следует смешивать работу и дружбу. Служебные обязанности надо выполнять, потому что это долг человека. Помогать по дружбе следует тогда, когда это не мешает работе
Друг – не разлей вода	относится к людям, которых объединяет крепкая дружба. Они всегда вместе и никогда не ссорятся.
Друг за друга горой	Используя все имеющиеся возможности и средства, отстаивать чьи-то интересы, защищать кого — либо. «Платов — ревностный патриот своего войска и стоит горой за каждого донца»
Дружба дружбой, а табачёк – врозь	Не всегда правильно смешивать личные отношения и деловые; собственная выгода важнее соображений нравственности, душевных порывов, прочих сантиментов и настроений
Не имей 100 рублей, а имей 100 друзей...	Далеко не во всех жизненных ситуациях тебе помогут деньги. А вот настоящие верные друзья выручат тебя в любой ситуации, поэтому друзьями нужно дорожить гораздо больше, чем деньгами

При составлении русско-китайских языковых пар фразеологических единиц для транслирования их смысла на языке эквивалента выявлены ряд особенностей.

1. Языковые пары – выражения на одном языке и соответствующие им выражения на другом могут быть эквивалентными вариантами для носителей двух языков, полностью понятными при дословном переводе для носителей русского и китайского языков;
2. Языковые пары могут содержать в своём составе одинаковые компоненты 朋友 / «Друг», 友情 / «Дружба» в одном и другом языке или не содержать данные компоненты, но иметь похожее значение, понятное при переводе;
3. Языковые пары могут содержать в своём составе историко-национальный компонент, который при

перевод для носителей другого языка становится понятен только при его полной или частичной интерпретации.

Представим языковые пары в виде таблицы 2.

Таблица 2.

Языковые пары русских и китайских фразеологических единиц с компонентами «друг», «дружба» [2], [8]

№ языковой пары	Фразеологические единицы русского языка	Фразеологические единицы китайского языка
1	Друг ситный	竹马之交 – друг бамбуковой палочки-лошадки
2	Старый друг лучше новых двух	严师不如益友。 – Задушевный друг лучше строгого учителя
3	Сам погибай, а друга выручай	岁寒知松柏, 患难见交情。 – в холодное время узнается сосна и кипарис, в беде – дружба
4	Друг познается в беде	路遥知马力, 患难识至交。 – конь познаётся в езде, а друг в беде
5	Дружба – дружбой, а служба – службой	可以共患难, 不可以共欢乐。 – можно вместе переносить невзгоды, но нельзя вместе делить радость
6	Друг – не разлей вода	炼铁需要有硬火, 交友需要有诚心。 – Для производства чугуна нужен жесткий огонь, дружбе требуется чистое сердце. (Друг – это одна душа, живущая в двух телах).
7	Друг за друга горой	不打不成相识 – без драки друга не узнаешь
8	Дружба дружбой, а табачёк – врозь	君子之交淡如水。 – Дружба между аристократами как безвкусная вода. Выражение характеризует взаимоотношения, основанные на соблюдении правил этикета, в которых нет искренних дружеских отношений
9	Не имей 100 рублей, а имей 100 друзей...	为财而生, 不如为友而死。 – чем жить для богатства, лучше умереть за друга

Разберем полученные языковые пары с точки зрения предложенной классификации А.В. Зинченко – уже представленной выше. С точки зрения языкового концепта:

1. Соответствующую лексему «友» частично содержат только 2, 3, 6 и 9 языковые пары, хотя при дословном переводе слово «друг» присутствует в парах №1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9.
2. Выражение не содержит данную лексему, но предполагает её концепт в языковой паре № 1, 4, 5, 7, 8.
3. С точки зрения культурно-национального контекста:
4. Выражения полностью понятны при дословном переводе на русский язык присутствуют в языковых парах №2, 3, 4, 7;
5. Историко-национальный компонент, который для носителя русского языка становится понятен только при его полной интерпретации присутствует в языковых парах №№1, 5, 6, 8, 9.

С точки зрения носителя китайского языка в данном случае не потребует исторической интерпретации языковые пары №№4, 9. В остальных случаях потребуются историческое обоснование образования данного выражения и объяснение частично транспонированной части данного выражения.

Таким образом, из представленного анализа можно сделать ряд выводов:

1. Лингвокультурное, социально-историческое значение лексем «Péngyou» (朋友) и «Друг» как в китайском, так и в русском языке созвучны и часто имеют сходный смысл, но есть и специфические отличия в концептах;
2. Анализ наиболее распространённых фразеоматизмов русского и китайского языков с компонентами «друг», «дружба» наиболее употребляемых на территории трансграничья (города Благовещенска и города Хэйхэ) показал, что при сопоставлении языковых пар, выражения можно классифицировать по различным признакам;
3. Аналогии русских и китайских в большинстве случаев понятны для носителей русского и китайского языков при дословном переводе, иногда требуется национально-культурная интерпретация их транспонированных значений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой фразеологический словарь русского языка / ред. доктор филологических наук В.Н. Телия; М.Л. Ковшова, В.В. Красных. - Издательство: АСТ-Пресс, - 2020. 784 с. - ISBN: 5-462-00508-3.
2. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке [Текст] / В.В. Виноградов. Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М., 1977. – С. 140.
3. Зинченко А.В. Идиоматичность как проявление структурно-семантической аналогии единиц лексико-фразеологической системы (На материале адъективных фразеологизмов и прилагательных): дис. ... канд. филол. наук. Иваново, 2007. 213 с.

4. Идиомы в китайском языке – Китайский Центр Переводов в Санкт-Петербурге [Электронный ресурс] <https://chinese-russian.ru/publications.php/?publications=73>.
5. Ма Гофань. Краткий анализ китайской фразеологии / Ма Гофань. – Ляонин: Изд-во Народа, 1958. – 72 с.
6. Михайленко А.Н., Арсентьева И.И. Факторы развития приграничья (на примере приграничных территорий России и Китая)//Россия и современный мир, 2013. С.
7. Мокиенко В.М. Славянская фразеология: Уч. пособие для филол. специальностей ун-тов / В.М. Мокиенко. – М.: Высшая школа, 1980. – 207 с. (5).
8. Молотков, А.И. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А.И. Молоткова, Л.И. Войнова, В.П. Жукова [и др.]. – М. Советская Энциклопедия, - 1967. - 544 с.
9. Молчкова Л.В. Фразеоматизмы как продукт работы фразеоматического кода // Современные проблемы науки и образования / Л.В. Молчкова. – 2014. – №4 //science-education.ru.
10. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / Н.Ю. Шведова, С.И. Ожегов. – М., 1999. – 944 с.
11. Пылкова, А.А. Русско-китайское приграничье как пространство межкультурного взаимодействия: монография / А.А. Пылкова // <https://fessl.ru/pylkova-a-a-russko-kitajskoe-prigraniche-kak-prostranstvo-mezhkulturnogo-vzaimodejstviya-monografiya-a-a-pylkova>
12. Розенталь, Д.Р. Большой фразеологический словарь китайского языка / под ред. Д.Р. Розенталь, В.В. Краснянский, Вань Сэн, Шен Яньлин, Лу Шупин [и др.]. – 2015. – 418 с. – ISBN 978-5-94666-772-2.
13. Трансграничье в изменяющемся мире // Журнал. Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского. Чита. 2010. № 1. [Электронный ресурс] [http://elibrary.ru/title\\_items.asp?id=31023](http://elibrary.ru/title_items.asp?id=31023).
14. Федоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка / под ред. А.И. Федорова. – Издательство: Lingua, АСТ, Астрель, - 2008. – 880 с.
15. Фразеологический словарь русского литературного языка. — М.: Астрель, АСТ. А.И. Фёдоров. 2008.
16. Чжан Шоукан. Фразеологический словарь китайского языка / Чжан Шоукан. – Пекин: 2000. – 606 с.

© Янь Юйчжуан (13614582298@mail.ru), Ладисова Ольга Владимировна (olga-ladisoa@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Благовещенский государственный педагогический университет

## Наши авторы

## Our authors

**Annaev R.** – associate professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala)

**Antoshin A.** – Doctor of History, Professor, Ural Federal University

**Antoshin V.** – Ph.D., Professor, Ural Institute of Management, RANEPА

**Aseykina L.** – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Krasnodar higher military aviation school of pilots

**Baeva T.** – PhD, Assoc. Prof., North-Western State I.I. Mechnikov Medical University (St. Petersburg)

**Beloglazov A.** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Kazan (Volga Region) Federal University

**Bobkova O.** – Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Mordovian state Pedagogical University named after M.E. Evseviev (Saransk)

**Borodina N.** – Candidate of Economic Sciences, Teacher, GAPOU "Kazan Petrochemical College named after V.P. Lushnikov"

**Chervony A.** – Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Taganrog Institute named after A.P. Chekov (a branch of) Rostov State University of Economics

**Dukhovnikova I.** – Senior Lecturer, Federal State Educational Institution of Higher Professional Education "Pacific National University", Khabarovsk

**Fedotkina E.** – PhD (Pedagogy), The Head of the Department of Russian and Foreign Languages, Russian University of Transport (MIIT) (Moscow)

**Gamayunova A.** – Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Mordovian state Pedagogical University named after M.E. Evseviev (Saransk)

**Gazzayeva Z.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Gorsky State Agrarian University, Vladikavkaz

**Golubnikov N.** – Surgut State University

**Goroshko Yu.** – Candidate of Philosophical Sciences, Crimean Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Simferopol

**Gurbanova S.** – Azerbaijan University of Languages

**Karimova G.** – Candidate of Historical Sciences, Lecturer, Kazan (Volga Region) Federal University

**Kashina L.** – senior lecturer, Krasnodar higher military aviation school of pilots

**Khairullina M.** – teacher, South Ural State University (national research University), Chelyabinsk

**Kolieva U.** – Senior Lecturer, Gorsky State Agrarian University, Vladikavkaz

**Kondrashova N.** – candidate of pedagogical sciences, associate professor, ITMO University (St. Petersburg)

**Korol A.** – Candidate of Pedagogic Sciences, professor, Federal State Educational Institution of Higher Professional Education "Pacific National University", Khabarovsk

**Kudzayeva A.** – Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor of the North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, Vladikavkaz

**Kudzoeva A.** – Candidate of Philology, Associate Professor, North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov (Vladikavkaz)

**Kurbanov I.** – Candidate of Philological Sciences, Professor, Surgut State University

**Kuriseva A.** – Teaching Assistant, North-Western State I.I. Mechnikov Medical University (St. Petersburg)

**Ladisova O.** – k.filol.n., Associate Professor, FGBOU IN "Annunciation State Pedagogical University"

**Lebedeva T.** – Teacher, OGBPOU «Ivanovo Railway College»

**Leonenko A.** – postgraduate student, Moscow State University named after M.V. Lomonosov

**Liakhova E.** – PhD (Pedagogy), Associate Professor of the Department of Russian and Foreign Languages, Russian University of Transport (MIIT) (Moscow); Associate Professor, Department of Linguistics and Professional Communication in the Media Technologies, Moscow State Linguistic University

**Mozheevskaya A.** – teacher, South Ural State University (national research University), Chelyabinsk

**Murashova E.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Taganrog Institute named after A.P. Chekov (a branch of) Rostov State University of Economics

**Murataliev D.** – Assistant, Kazan (Volga Region) Federal University

**Nekrylova V.** – Ph. D. Student, Lomonosov Moscow State University

**Novikova N.** – associate professor, Dagestan State University (Makhachkala)

**Omarov O.** – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala)

**Sanalova B.** – Candidate of Philological Sciences, Senior Researcher, S.S. Surasakov scientific-research Institute of Altaistic, Gorno-Altai

**Sitnikova A.** – Teaching Assistant, North-Western State I.I. Mechnikov Medical University (St. Petersburg)

**Skopa V.** – Doctor of Historical Sciences, professor, Altai State Pedagogical University, Barnaul

**Tibilova I.** – Candidate of Philology, Associate Professor, South Ossetian State University named after A.A. Tibilov (Tskhinval, Republic of South Ossetia)

**Tomina E.** – PhD (Pedagogical), Associate Professor, Orenburg State University

**Vagapova F.** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Kazan (Volga Region) Federal University

**Xu Chang** – Shanghai International Studies University

**Yagudina O.** – PhD (Historical), Associate Professor, Orenburg State University

**Yan Yuzhuang** – Post-graduate student, FGBOU VO "Blagoveshchensk State Pedagogical University"

## 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](mailto:redaktor@nauteh.ru) ).